Guias para programas de aprendizaje y desarrollo infantil

EL DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE CALIFORNIA
Sacramento, 2010

Guias para programas de aprendizaje y desarrollo infantil

Información editorial

La elaboración del presente texto, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil,* se realizó de manera conjunta por la División para el Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California y el Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd. En la sección de Agradecimientos, página viii, quedan inscritos los nombres de quienes hicieron contribuciones importantes a esta obra.

Esta publicación fue editada por Faye Ong en colaboración con Mary Smithberger, Asesora de la División para el Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California (CDE/CDD, por sus siglas en inglés). Se diseñó y preparó para la impresión en offset por el personal de CDE Press. El diseño de la portada e interiores fue creado y preparado por Juan Sánchez. La tipografía fue realizada por Jeannette Reyes. Esta obra fue publicada por el Departamento de Educación: 1430 N Street, Suite 3207, Sacramento, California 95814-5901. La impresión fue realizada por la Oficina de Impresiones Estatales y distribuida bajo las disposiciones de la Ley de Distribución de Bibliotecas y de la Sección 11096 del Código Gubernamental. La publicación fue traducida al español por InterCultura Multilingual Media.

La versión en español de esta publicación corrió a cargo de InterCultura Multilingual Media, en San Francisco: traductor principal, David Sweet-Cordero; dirección del proyecto por parte de WestEd: Sheila Signer, con la colaboración de Alicia Tuesta y con apoyo editorial de Eva Marie Gorman. Deseamos expresar nuestro especial agradecimiento a los miembros del panel editorial, constituido por representantes de varios países hispanohablantes, quienes a su vez son especialistas en el campo de la infancia temprana y en el Programa para el Cuidado Infantil:

MaryPaz ChávezVara (México), Edna Rivera (Puerto Rico), Hilda Everett (Ecuador), y Alicia Tuesta (España), editora principal.

Damos las gracias al programa First Five del Condado de Santa Clara por haber proporcionado el apoyo económico necesario para la traducción del presente documento.

Notas sobre la traducción

En los diferentes países de habla hispana, se usan distintos términos para referirse a los niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad, por ejemplo, “los bebés,” “los lactantes,” “los trotones,” “los andarines,” “los párvulos,” etc. Para evitar confusión, en los materiales de enseñanza del Programa para el Cuidado Infantil (PITC) se refiere a los niños de esta edad como “los niños de cero a tres años.” Para referirse a las distintas edades de la infancia, se usan los siguientes términos: “bebés tiernos” (0–9 meses); “bebés que se movilizan,” (6–18 meses); y “bebés mayorcitos,” (16–36 meses de edad). Se usa la palabra “bebé” por sí sola para referirse a un bebé desde el nacimiento a los 18 meses, y las expresiones, “bebé mayorcito” o “niño pequeño” para referirse a lo que en inglés se llama “toddler” de 16 a 36 meses de edad.

Hágase notar que en este documento se usa el término “maestro de cuidado infantil” para referirse a las personas que cuidan y fomentan el desarrollo y aprendizaje de los niños de cero a tres años.

© 2006 (inglés) por el Departamento de Educación de California
Todos los derechos reservados.

© 2010 (español) por el Departamento de Educación de California.
Todos los derechos reservados.

ISBN 978-0-8011-1707-7

Información para pedidos

Los ejemplares de esta publicación están disponibles para comprar. Hay una orden de compra en la página 172. Los pedidos pueden ser dirigidos al Departamento de Educación de California, a http://www.cde.ca.gov/re/pn, Fax: (916) 323-0823. Los precios de todas las publicaciones quedan sujetos a modificación.

Los pedidos por teléfono (numero libre de costo 800-995-4099) se aceptarán solamente cuando el método de pago sea una tarjeta de crédito.

Se puede obtener el *Educational Resources Catalog,* un catálogo ilustrado de obras y materiales que describe publicaciones, videos y otros medios educativos. Si quiere mirar otras obras, visite la página Web que fue mencionada arriba o llame a la Oficina de Ventas al: (916) 445-1260.

Aviso

El uso de esta publicación, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil,* no es obligatorio para las instituciones educativas locales ni para otras entidades. Excepto por las leyes, normas y decisiones de la Corte a que se hace referencia en el texto, este documento es un modelo y su seguimiento no es obligatorio. (Refiérase a la Sección 33308.5 del *Código Educativo*.)

Índice

Un mensaje del superintendente de instrucción pública del estado vii
Agradecimientos viii
Primera parte: Antecedentes 1
Introducción 2
¿Cuán grande es la necesidad del cuidado infantil de alta calidad? 2
¿Qué aspecto tiene la buena calidad en un programa para niños de cero a tres años? 3
¿Qué tipo de pautas, prácticas y actividades de desarrollo profesional llevan a la alta calidad? 3
¿Que indican las investigaciones acerca de la importancia de la calidad y de los componentes de la calidad? 4
¿Cuáles son las ventajas a largo plazo de los programas de alta calidad? 5
¿Necesitan los niños de cero a tres años que se les eduque o que se les proporcione cuidado? 5
¿De qué manera se vinculan las guías para niños de cero a tres años con el sistema de Resultados Deseados del Departamento de Educación de California? 5
¿Cómo se relacionan las guías para los niños de cero a tres años con las guías para niños en edad pre-kindergarten? 7
¿Qué ofrecen las guías para niños de cero a tres años? 7
¿Cómo se encuentra organizada esta publicación? 9
Capítulo 1. El desarrollo de los programas en colaboración con las familias 11
El papel central de las familias 12
La naturaleza de las relaciones entre los programas y las familias 13
La importancia de establecer relaciones de colaboración 13
Perspectivas culturales en la crianza de los niños pequeños 14
Conclusiones 15
Capítulo 2. Nuevos descubrimientos acerca del aprendizaje y el desarrollo tempranos 17
Descubrimiento 1: Los niños de cero a tres años aprenden y se desarrollan en el contexto de las relaciones importantes 18
Descubrimiento 2: Los niños de cero a tres años son capaces 20
Descubrimiento 3: Los niños de cero a tres años son vulnerables 22
Descubrimiento 4: Los niños de cero a tres años son una combinación única de naturaleza y crianza 26
Conclusiones 28
Capítulo 3. El papel del maestro de cuidado infantil 29
El conocimiento de sí mismo y la reflexión 31
El papel del maestro de cuidado infantil 32
Establecer y mantener relaciones positivas con las familias 34
Establecer y mantener relaciones positivas con los niños 34
Preparar el entorno 34
Establecer rutinas del cuidado infantil predecibles y consistentes 36
Apreciar el valor de la actividad física como aprendizaje 36
Fomentar el crecimiento socio-emocional y la socialización 38
Fomentar el desarrollo cognitivo y del lenguaje y la comunicación 40
Poner en práctica un proceso curricular 43
Conclusiones 44

Capítulo 4. Liderazgo y administración de programas 45
El liderazgo 46
Las pautas que apoyan el desarrollo profesional de los maestros 47
La supervisión reflexiva 48
Las pautas de los programas de cuidado y educación infantil de alta calidad 49
Las relaciones con la comunidad circundante 53
La administración 53
Conclusiones 56

Segunda parte: Las guías 59

Capítulo 5. Guías para dirigir los programas de cuidado infantil 61
1. Cómo ofrecer programas orientados hacia la familia 62
   1.1 Los programas y los maestros apoyan la relación entre la familia y el niño por ser la relación más importante en la vida del niño 62
   1.2 Los programas y los maestros son sensibles a la diversidad cultural y lingüística 64
   1.3 Los programas y los maestros establecen relaciones con las familias 65
2. Cómo proporcionar un cuidado infantil basado en las relaciones 67
   2.1 Los programas y los maestros proporcionan un cuidado infantil íntimo y basado en las relaciones 67
   2.2 Los programas y los maestros se aseguran que todos los niños tengan una sensación de pertenencia 68
   2.3 Los programas y los maestros personalizan las rutinas cotidianas del cuidado infantil 70
3. Cómo garantizar la salud y la seguridad 71
   3.1 Los programas y los maestros fomentan la salud física de todos los niños 72
   3.2 Los programas y los maestros garantizan la seguridad de todos los niños 73
   3.3 Los programas y los maestros se aseguran que los niños estén bien alimentados y que el tiempo dedicado a las comidas sirva para fortalecer las relaciones 74
   3.4 Los programas y los maestros fomentan la salud mental de los niños 76
   3.5 Los programas y los maestros protegen a todos los niños del maltrato y el descuido infantil 77
4. La organización y el mantenimiento de los ambientes para niños de cero a tres años 78
   4.1 Tanto los espacios de interior como aquellos al aire libre apoyan el desarrollo de una pequeña comunidad de familias, maestros y niños en la que ellos establecen relaciones de cariño y confianza 79
   4.2 El ambiente es seguro y cómodo para todos los niños, maestros y miembros de la familia 80
   4.3 El entorno se organiza y prepara de manera que fomente el libre movimiento de los niños 82
   4.4 El entorno se organiza y prepara para fomentar que los niños sigan sus intereses y la exploración centrada 83
5. La participación en el desarrollo del programa y el compromiso de mejora continua 84
   5.1 Los programas cumplen con los estándares de calidad 85
   5.2 Los programas observan y documentan el desarrollo individual de los niños de cero a tres años 86
   5.3 Los programas efectúan autoevaluaciones sistemáticas 87
   5.4 Los programas desarrollan y mantienen relaciones de colaboración dentro de su comunidad 88
6. Cómo ayudar a los maestros a continuar su desarrollo profesional 88
   6.1 Los programas contratan a miembros del personal bien capacitados que sean representativos de las familias del programa 89
   6.2 Los programas crean condiciones laborales que fomentan la calidad y la satisfacción de los empleados para disminuir el cambio frecuente de personal 90
   6.3 Los programas fomentan las relaciones de colaboración respetuosas entre adultos 91

6.4 Los programas apoyan el desarrollo profesional y la conducta ética de los maestros de cuidado infantil y de los líderes de programa 93
6.5 Los programas recurren a la supervisión reflexiva para apoyar a los maestros 94

Capítulo 6. Guías para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años 95

7. Comprender que el aprendizaje y el desarrollo infantil se integran en los dominios: físico, socioemocional, del lenguaje y la comunicación y cognitivo 96
7.1 Los maestros participan en las oportunidades de desarrollo profesional para poder apoyar mejor el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años 96
7.2 Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo 97
7.3 Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje y el desarrollo físico 99
7.4 Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje y el desarrollo socioemocional 100
7.5 Los programas y los maestros guían la conducta social 101
7.6 Los programas y los maestros facilitan el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación 103
7.7 Los programas y los maestros fomentan el gusto por los libros y los cuentos 105
7.8 Los programas y los maestros facilitan el desarrollo cognitivo 106

8. Cómo poner en práctica un proceso curricular para niños de cero a tres años 108
8.1 Los maestros observan a los niños durante sus rutinas cotidianas de cuidado personal, sus interacciones y sus juegos 109
8.2 Los maestros documentan sus observaciones para utilizarlas después 111
8.3 Los maestros evalúan el progreso en el desarrollo de los niños 113
8.4 Los maestros se toman el tiempo para reflexionar acerca de las observaciones, la documentación y las evaluaciones 115
8.5 Los maestros planifican los métodos y materiales que van a ofrecer basándose en sus observaciones, la documentación y las reflexiones 116
8.6 Los maestros llevan a cabo sus planes para facilitar el aprendizaje 116

Tercera parte: Los recursos 119

Recursos curriculares 120

Organizaciones y sitios de Internet 124
El cuidado y la educación infantil 124
Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales 126
La abogacía política 127
La cultura y la diversidad 128
Las familias 131
Los maestros y los líderes de programa 132
Los padres adolescentes 133
La salud y la seguridad 134
La salud mental infantil 135
Recursos ERIC 136

Apéndices

A. Resumen de las guías para el aprendizaje y el desarrollo infantil 138
B. El programa Early Start de California 140
C. Cómo vincular las guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil con el DRDP-R 141
D. Código de conducta ética y declaración de compromiso de la NAEYC 142
E. Motivos de preocupación de que su hijo o un niño a su cargo puede necesitar ayuda especial 153

Publicaciones citadas 156

Lecturas adicionales 161

Un Mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Una de las maneras más importantes en que podemos apoyar a las familias de los niños de cero a tres años es proporcionando programas de cuidado y desarrollo infantil de alta calidad que fomenten el desarrollo óptimo de los niños. Los primeros tres años de vida son cruciales. El Departamento de Educación de California ha creado la publicación *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* para fomentar los tipos de experiencias que los niños pequeños necesitan para desarrollarse plenamente.

Los niños pequeños confían en los adultos para que les proporcionen seguridad emocional y oportunidades de aprendizaje. Ellos necesitan cuidado, educación y relaciones estrechas y cariñosas que les proporcionen una base segura para la exploración, el aprendizaje y el descubrimiento. Sabemos que las experiencias que ofrecemos a los niños de cero a tres años tienen un impacto duradero en su éxito futuro.

Las investigaciones en cuanto al desarrollo cerebral indican que el cerebro de los niños de cero a tres años es el doble de activo que el de los adultos. Para cuando los niños cumplen los tres años, han logrado dominar al menos un idioma, han desarrollado su sentido de sí mismo y han aprendido acerca de conceptos básicos como la causa y efecto y las cantidades. Cuando exploran libros, se les leen cuentos, escuchan historias y aprenden canciones y rimas, los niños se encaminan hacia el aprendizaje de la lectoescritura.

Más de la mitad de los niños de cero a tres años de California reciben cuidado en centros de cuidado infantil, programas de cuidado infantil en el hogar o de parientes o vecinos fuera de la casa. Las investigaciones demuestran que el buen cuidado y la buena educación contribuyen al desarrollo socioemocional, intelectual, lingüístico y motor de los niños. Los programas de alta calidad colaboran estrechamente con los miembros de la familia y proporcionan a los niños ambientes, materiales y relaciones que enriquecen el aprendizaje y el desarrollo. Este documento presenta una serie completa de guías para el cuidado y la educación durante los primeros tres años de la vida de los niños, además de identificar pautas y prácticas específicas que los profesionales de la infancia temprana deberán seguir en su intento por crear programas de alta calidad para niños de cero a tres años.

Este documento, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil,* es un complemento de la publicación *Prekindergarten Learning and Development Guidelines.* Juntos, estos documentos ofrecen un marco coherente para ampliar los beneficios del cuidado y la educación de alta calidad a todos los niños pequeños.

Ninguna labor tiene tanta importancia como el trabajo de los profesionales de la infancia temprana, pues tiene un impacto duradero en las vidas de los niños pequeños y sus familias. Con este documento, buscamos proporcionar liderazgo en el campo y asegurarnos que el impacto de los programas de cuidado infantil sea positivo. Se espera que la publicación *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* ayuden a todos a proporcionar el mejor cuidado y la mejor educación posibles a los niños pequeños. Las ventajas de comenzar la vida encaminándose hacia el éxito se extenderán a las comunidades y a nuestro estado, pues el futuro de nuestros hijos es nuestro propio futuro.

Jack O'Connell

Jack O'Connell
Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Agradecimientos

Estas guías son el producto de la labor conjunta de muchos contribuyentes. Éstos incluyeron (1) un panel de expertos en el desarrollo y la educación de la infancia temprana; (2) un equipo de redacción y creación del Centro para Estudios del Niño y la Familia WestEd, en Sausalito, California; (3) personal de la División para el Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California; y (4) grupos de editores especializados que hicieron sus comentarios acerca de temas importantes.

Los miembros del panel de expertos representan perspectivas tanto académicas como prácticas respecto a todos los temas que se abarcan en la publicación *Guías para programas del aprendizaje y desarrollo infantil.* El enfoque y las pautas recomendadas para este documento fueron generados por el panel de expertos durante tres reuniones efectuadas entre septiembre del 2002 y mayo del 2003. Cada miembro del panel y su afiliación aparecen en la siguiente lista:

Carol Brunson Day, *Presidente/Directora Ejecutiva*
Council for Professional Recognition
Washington, D.C.

Richard M. Clifford, *Científico Principal*
FPG Child Development Institute
University of North Carolina at Chapel Hill
Chapel Hill, North Carolina

Renatta Cooper, *Directora*
Jones/Prescott Institute
Hixon Center for Early Childhood Education at Pacific Oaks College
Pasadena, California

Amy Laura Dombro, *Autora/Asesora*
Nueva York, Nueva York

Senta Greene, *Directora Ejecutiva y Asesora Principal*
Full Circle: A Professional Consulting Agency
Stevenson Ranch, California

Stanley Greenspan, *Profesor Clínica*
Psychiatry, Behavioral Sciences, and Pediatrics
George Washington University Medical School
Washington, D.C.

Janet Gonzalez-Mena, *Especialista en educación en la infancia temprana*
Profesora de WestEd
Programa para el Cuidado Infantil
Fairfield, California

Claire Lerner, *Codirectora de Educación para Padres de Familia*
Zero to Three
Washington, D.C.

Alicia F. Lieberman, *Profesora*
Department of Psychiatry
University of California, San Francisco
Directora, Child Trauma Research Project
San Francisco General Hospital

Mary Jane Maguire Fong, *Profesora*
Early Childhood Education
American River College
Sacramento, California

Oletha Murry, *Coordinadora*
Community Child Development
Family Resource and Referral
Stockton, California

Alice Nakahata, *Profesora*
City College of San Francisco
Child Development & Family Studies Department
San Francisco, California

Dolores Norton, *Profesora*
Samuel Deutsch School of Social Service Administration
University of Chicago
Chicago, Illinois

Nota: Los títulos y afiliaciones de todos los individuos que aparecen en esta lista se encontraban vigentes al momento de la elaboración de este documento.

Jeree Pawl, *Directora/ Profesora Clínica (Jubilada)*
Infant-Parent Program
University of California, San Francisco

Margie Perez-Sesser, *Profesora*
Child Development
Modesto Junior College
Modesto, California

Norma Quan Ong, *Educadora de la Infancia Temprana*
San Francisco, California

Intisar Shareef, *Directora del Departamento*
Early Childhood Education
Contra Costa College
Richmond, California

Louis Torelli, *Especialista en Niños de Cero a Tres Años*
Cofundador
Spaces for Children
Berkeley, California

Profesor de WestEd
Programa para el Cuidado Infantil
Sausalito, California

Yolanda Torres, *Miembro del Personal de WestEd (Jubilada)*
Programa para el Cuidado Infantil
Pasadena, California

Norman Yee, *Comisionado*
San Francisco First Five Commission
San Francisco, California

Edward Zigler, *Profesor Sterling de Psicología (Emérito)*
Yale University Center in Child Development and Social Policy
New Haven, Connecticut

WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia Redactores:
Peter Mangione, *Codirector de Programa*
Ron Lally, *Codirector de Programa*
Deborah Greenwald, *Directora de Proyecto*
Sara Webb, *Asociada de Programa*

Departamento de Educación de California:
Sue Stickel, *Superintendente Delegada,* Curriculum and Instruction Branch
Michael Jett, *Director,* Child Development Division
Gwen Stephens, *Director Asociado,* Child Development Division
Mary Smithberger, *Asesora sobre Desarrollo Infantil,* Child Development Division

Juanita Weber, *Asesora sobre Desarrollo Infantil,* California School Age Families Education Program (Cal-SAFE)

Colaboradores adicionales:
Joan Weaver, *Asesora de Corrección*
Rima Shore, *Asesora*

California Institute on Human Services
Sonoma State University
Anne Kuschner, *Directora de Proyecto*
Linda Brault, *Directora de Proyecto*
Comenzando Juntos (Beginning Together)
Joanne Knapp-Philo, *Directora de Proyecto*
StoryQUEST
Lara Jolin, *Especialista en Apoyo Técnico*

Diane Harkins, *Directora de Proyecto*
Lo Mejor del Cuidado Infantil en el Hogar (Family Child Care at Its Best)
University of California Davis Extension

Susan Muenchow, *Científica de Investigaciones Principal*
American Institutes for Research

Agradecemos a los siguientes programas por permitirnos tomar fotografías del personal, los niños y las familias:

5th Avenue Early Head Start
San Rafael, California

Andrea Schieb's Family Child Care
Livermore, California

The Associated Students Early Childhood Education Center at San Francisco State University
San Francisco, California

Cabrillo College Children's Center
Aptos, California

Citrus Community College
Glendora, California

Diablo Valley Montessori School
Lafayette, California

Fernald Child Study Center
University of California, Los Angeles

Lana Carter's Family Child Care
Santa Rosa, California

Megan E. Daly Infant Development Program
University of California, Los Angeles

Olga King's Family Child Care
Santa Rosa, California

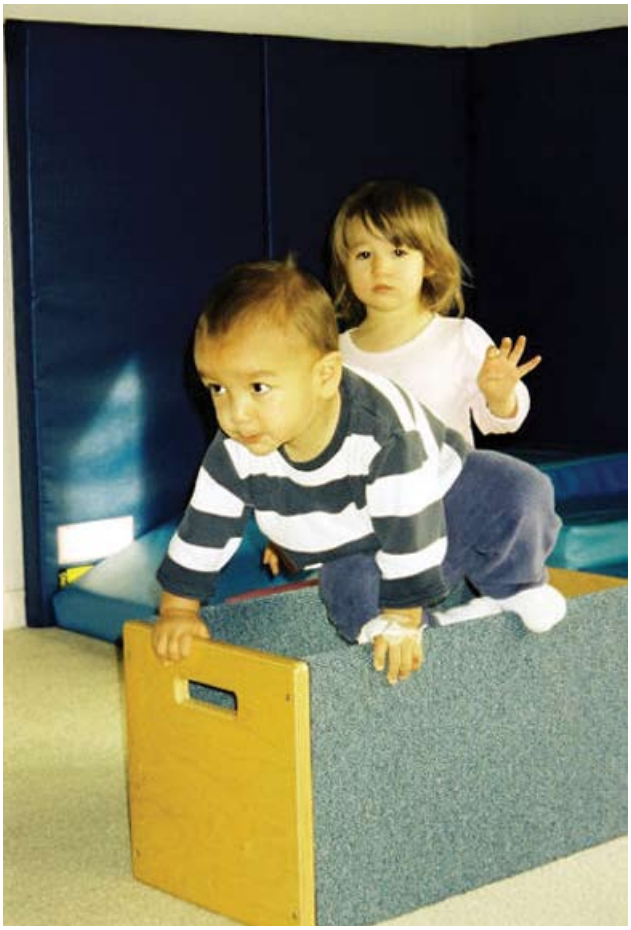
Pacific Oaks Infant/Toddler/Parent Program
Pasadena, California

Pasadena City College Child Development Center
Pasadena, California

PG&E Children's Center
San Francisco, California

Pilgrim Hill Early Head Start
San Rafael, California

Fotografía:
Keith Gaudet
Sheila Signer
Sara Webb



Primera Parte: Antecedentes

Introducción

Esta publicación, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil*, contiene información sobre cómo proporcionar cuidado y educación temprana de alta calidad, incluyendo recomendaciones sobre pautas y prácticas diarias que mejorarán los servicios de los programas para *todos* los niños de cero a tres años. Además, contiene información indispensable sobre el aprendizaje y el desarrollo temprano. Mediante esta obra, el Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés) tiene la intención de ofrecer un punto de partida para fortalecer a todos los programas dedicados a la educación y el cuidado de los niños de cero a tres años, incluyendo los centros de cuidado infantil, los programas de cuidado infantil en el hogar, y el cuidado por parte de parientes o amistades de la familia. Las guías responden en particular a las inquietudes de los líderes de programas, así como de los maestros del cuidado infantil y los miembros de las familias. Además, contiene información que es útil para organizaciones comunitarias, políticos, dirigentes del sector empresarial y otras personas interesadas en mejorar el cuidado y la educación de los niños más pequeños de California.

Las guías destacan el papel de la familia en el cuidado temprano y en la educación, la inclusión de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales, y la colaboración entre los programas y las familias. Debido a que no es posible lograr que los programas sean de buena calidad sin dedicarle atención a estos temas en todos los aspectos del cuidado infantil, los mismos se han integrado a lo largo de la publicación, en lugar de abordarlos por separado. Por cuestiones de claridad, el cuidado infantil en el contexto familiar y por parte de parientes se incluyen en las secciones principales de las guías, además de tratarse de manera individual.

¿Cuán grande es la necesidad del cuidado infantil de alta calidad?

Un gran número de niños de cero a tres años en los Estados Unidos pasan muchas horas en programas para el cuidado y la educación infantil, muchos de los cuales son de baja calidad. California refleja una tendencia nacional de una insuficiencia tanto cualitativa como cuantitativa de programas de cuidado infantil. Más de la mitad (58%) de los niños de cero a tres años reciben cuidado infantil fuera de su casa. Una cuarta parte de ellos (26%) se encuentran en programas de cuidado infantil de tiempo completo, lo cual se define como 35 horas o más a la semana (Snyder y Adams 2001). La demanda de cuidado infantil de alta calidad excede con creces la oferta. Esta necesidad es especialmente aguda en comunidades de bajos ingresos (Fuller y Holloway 2001), donde los programas de alta calidad son escasos. En el ámbito estatal, sólo un 5 por ciento de las plazas disponibles en los centros

de cuidado infantil son para el cuidado de los niños de cero a tres años (California Child Care Portfolio 2001).

Estas guías tienen como objetivo mejorar la calidad de los programas existentes y proporcionar una estructura para la creación de programas nuevos de alta calidad. Un aumento en el número de programas de cuidado infantil de alta calidad ofrecerá muchas ventajas, entre ellas, mejorar el grado de preparación escolar, crear lugares seguros para proteger a los niños del maltrato y el abandono, y proporcionar servicios adecuados para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

¿Qué aspecto tiene la buena calidad en un programa para niños de cero a tres años?

Los niños de cero a tres años se desarrollan plenamente en lugares donde se sienten seguros, exploran y expresan su motivación para aprender y fortalecen sus capacidades. Ellos confían en los adultos para que les proporcionen cariño y orientación durante su aprendizaje. Cuando los niños de cero a tres años reciben cuidado de una persona que regularmente satisface sus necesidades físicas y emocionales, dicha relación se convierte en el punto de partida para la exploración y el descubrimiento. Los niños aprenden muchas cosas de sus experiencias en relaciones estrechas durante los primeros tres años de vida. Por ejemplo:

- Un bebé de tres meses que tiene hambre o se siente cansado confía en un adulto cariñoso que entiende sus señales y satisface sus necesidades.
- Un maestro repite una canción o un juego con los dedos cuando un bebé de seis meses le mira a los ojos y hace gorgoritos, como pidiéndole que siga cantando.
- Un maestro, al detectar el interés de un niño de trece meses que señala una ilustración en un libro, le nombra dicha ilustración al niño.
- Un niño de quince meses se encuentra dentro de un ambiente seguro e interesante que ha sido organizado por su cuidador, quien está consciente de sus aptitudes y nivel de desarrollo.

- Un niño de veinte meses con asma y su familia se sienten tranquilizados por el trato de la maestra, quien sabe cómo administrar el medicamento y se comunica con la familia con regularidad para conversar acerca de las necesidades médicas especiales del niño.
- Un niño de dos años de edad, cuya familia habla un idioma diferente al del maestro, se siente más cómodo cuando el maestro le dice una o dos palabras que le son familiares en el idioma de su familia.
- Un niño de treinta meses que se siente frustrado o enojado sabe que puede confiar en su maestro para que éste le ayude a expresar sus sentimientos difíciles.

¿Qué tipo de pautas, prácticas y actividades de desarrollo profesional llevan a la alta calidad?

Las pautas y prácticas del programa que fomentan el desarrollo de relaciones positivas, en particular, las relaciones entre los maestros y las familias y entre los maestros y los niños, establecen la base del cuidado y la educación de alta calidad. Algunos ejemplos de pautas y prácticas son los siguientes:

- La presencia de un sistema de cuidado principal
- Los grupos pequeños
- La continuidad de las relaciones de cuidado infantil

- Ambientes y materiales seguros e interesantes y que fomenten el desarrollo
- La inclusión de niños con discapacidades u otras necesidades especiales
- Un currículo que responde a los intereses, necesidades y nivel de desarrollo de cada niño en particular

El desarrollo profesional de los maestros también contribuye a mejorar la calidad de un programa. Los maestros continúan su desarrollo profesional por medio de cursos, el estudio, la experiencia y la comunicación constante con las familias de los niños. El desarrollo profesional puede llevar a cambios en la perspectiva y métodos de los maestros, como por ejemplo:

- Los maestros aprenden cómo responder con sensibilidad a los niños pequeños y fomentar su aprendizaje y desarrollo.
- Los maestros aprenden la importancia de estar disponibles emocionalmente a los niños pequeños y a sus familias y de interactuar de una manera sensible y predecible.
- Los maestros aprenden cómo responder a los intereses, las habilidades, las experiencias familiares y los estilos de aprendizaje individuales.

¿Que indican las investigaciones acerca de la importancia de la calidad y de los componentes de la calidad?

En las últimas dos décadas, muchos estudios han identificado las ventajas del cuidado infantil de buena calidad. Un estudio a gran escala, efectuado en el ámbito nacional por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD 1997) analizó el cuidado proporcionado en programas de cuidado infantil en el hogar y en centros de cuidado infantil. Los investigadores del NICHD observaron más de 600 lugares de cuidado infantil no maternales de diferentes tipos: cuidado por los abuelos, cuidado infantil en la casa del niño, programas de cuidado infantil en el hogar y centros de cuidado infantil. El estudio NICHD documentó que los ambientes seguros, limpios y estimulantes, con grupos pequeños y baja proporción de adultos a niños, se correlacionaban con el cuidado sensible, atento y cognitivamente estimulante. El equipo de investigación reportó que este tipo de cuidado de mayor calidad, el cual incluía la estimulación lingüística e interacciones más positivas entre niños y maestros, tenía una relación positiva con (1) las habilidades para el lenguaje del niño a los quince, veinticuatro y treinta y seis meses de edad; (2) su desarrollo cognitivo a la edad de dos años; y (3) su nivel de preparación para los grados escolares posteriores (NICHD 2000).

Otro estudio a gran escala, *Cost, Quality, and Outcomes Study* (1995), analizó casi 400 centros de cuidado infantil en cuatro estados, incluyendo California. Los investigadores encontraron que los niños que asistían a los centros de cuidado infantil de mejor calidad tenían habilidades cognitivas (por ejemplo, en matemáticas y el lenguaje) y sociales (por ejemplo, mejores relaciones con sus compañeros y menos problemas de conducta) en los primeros años de la escuela primaria (Peisner-Feinberg y otros 1999a).

Aunque los maestros de cuidado infantil intentan hacer lo que es bueno para los niños, desafortunadamente, los investigadores también encuentran que muchas familias con niños menores de treinta y seis meses no cuentan con acceso al cuidando infantil ni de buena ni de excelente calidad. Se encontró que menos del 10 por ciento de los centros que se estudiaron en un principio en el estudio *Cost, Quality, y Outcomes* (Peisner-Feinberg

y otros 1999b), incluyendo los programas de California, eran de alta calidad. En lugar de beneficiarse del cuidado infantil temprano, los niños pequeños con demasiada frecuencia son perjudicados por grupos que son demasiado grandes, con proporciones altas de adulto a niño, con maestros con poca capacitación, y por programas con bajos salarios para maestros, con un alto grado de cambio de personal.

¿Cuáles son las ventajas a largo plazo de los programas de alta calidad?

James J. Heckman, un premio Nobel en ciencias económicas, analizó el impacto de las experiencias tempranas en los éxitos posteriores de la persona y concluyó que la sociedad debería invertir en los niños. Él afirma (2000, 3):

> El aprendizaje comienza en la infancia, mucho antes de que comience la educación formal, y continúa a lo largo de la vida... Es un hecho significativo el que éste sea un periodo en que las habilidades y motivaciones humanas se forman dentro de las familias, en ambientes no institucionales. El aprendizaje temprano da lugar al aprendizaje posterior y los éxitos tempranos culminan en éxitos posteriores, al igual que los fracasos tempranos llevan a fracasos posteriores. El éxito o el fracaso en esta etapa sienta las bases para el éxito o el fracaso en la escuela, lo cual a su vez repercute en el éxito o el fracaso en etapas posteriores.

Heckman señala además que no hay ningún otro periodo de la vida más importante cuando uno toma en cuenta las ventajas económicas a largo plazo de que una sociedad tenga individuos que sean seguros de sí mismos y estén motivados a aprender.

Apoyándose en las investigaciones, la práctica y los consejos de los expertos, esta publicación identifica las pautas y prácticas que fomentan el aprendizaje y el desarrollo tempranos y sientan las bases del éxito futuro. Invertir en los niños de cero a tres años y sus familias significa invertir en la preparación, el desarrollo profesional constante y la remuneración adecuada a los cuidadores infantiles.

¿Necesitan los niños de cero a tres años que se les eduque o que se les proporcione cuidado?

Los adultos que cuidan a los niños de cero a tres años dedican todo momento tanto a la enseñanza como al cuidado. En los centros de cuidado infantil y en los programas de cuidado infantil en el hogar, los profesionales de la infancia temprana son tanto cuidadores como maestros, ya que su trabajo afecta la salud, la seguridad, el desarrollo y el aprendizaje. Ellos cuidan atentamente el bienestar del niño al tiempo que descubren cómo apoyar la curiosidad y las exploraciones de ese niño en particular. Supone un reto decidir cómo llamar al complejo papel que desempeñan los profesionales de la infancia temprana. Los autores de esta obra eligieron utilizar el término *maestro de cuidado infantil* para destacar la naturaleza global del cuidado y la facilitación del aprendizaje y desarrollo infantil. Los maestros del cuidado infantil tratan las rutinas cotidianas como oportunidades de aprendizaje para el niño. Sientan las bases para el aprendizaje al proporcionar ambientes que son adecuados para el desarrollo, seguros, inclusivos e interesantes. Ellos también proporcionan materiales, hacen comentarios, ofrecen sugerencias y hacen preguntas a los niños basadas en sus observaciones y el estudio del aprendizaje y el desarrollo de los niños.

La enseñanza y el cuidado ocurren simultáneamente desde el principio de la vida

Los bebés aprenden durante los primeros meses de vida el ritmo del habla, los gestos, las reglas sociales y el significado de las expresiones del rostro de los adultos. Cada momento en que un adulto proporciona cuidado a un bebé pequeño es un momento lleno de aprendizaje. Sobre todo, los bebés pequeños aprenden cómo las personas responden a sus comunicaciones y conducta. Por ejemplo, cuando un adulto responde a un bebé pequeño que llora porque tiene hambre, el bebé no sólo experimenta la satisfacción de ser alimentado, sino que también aprende que su llanto provocará la respuesta de un adulto.

¿De qué manera se vinculan la guiás para niños de cero a tres años con el sistema de Resultados Deseados del Departamento de Educación de California?

Como se mencionó con anterioridad, el propósito de estas guías es ayudar a los programas a mejorar la calidad del cuidado y la educación que proporcionan a los niños

pequeños. La mejora de la calidad a su vez llevará a mejores resultados para los niños de cero a tres años y sus familias. Se le dará seguimiento a los avances en la puesta en práctica de estas guías y se registrarán los resultados en cuanto a la mejoría de los programas por medio de un sistema de evaluación completo del Departamento de Educación de California llamado Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados-Modificado para Bebés y Niños Pequeños (Recién Nacidos hasta 36 meses) y sus Familias (Desired Results for Children and Families). Este sistema define cuatro metas generales para los niños, incluyendo a aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales, y dos metas para sus familias:

1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.
2. Los niños aprenden de manera efectiva.
3. Los/Las niños/as muestran capacidad física y motriz.
4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables.
5. Las familias apoyan el aprendizaje y desarrollo de sus niños.
6. Las familias logran sus metas.

El sistema de Resultados Deseados consta de tres elementos. El avance en el desarrollo de los niños se evalúa primero por medio del Perfil de Resultados Deseados - Modificado para Bebés y Niños Pequeños (Recién Nacidos hasta 36 meses) y sus Familias del Departamento de Educación de California (California Department of Education Desired Results Developmental Profile-Revised, o DRDP-R for Infants and Toddlers). Estos perfiles abordan los primeros cuatro Resultados Deseados de los niños y describen en detalle el aprendizaje y el desarrollo de cada niño en particular. El DRDP-R proporciona un perfil para cada niño que abarca indicadores tales como el concepto de sí mismos/la auto-identidad, las habilidades interpersonales sociales, la autorregulación, el lenguaje, la capacidad cognitiva, las matemáticas, la alfabetización, las habilidades motrices, la seguridad y salud. También se evalúa el progreso del programa respecto a si satisface las metas de las familias, mediante una entrevista por escrito. Un programa adquiere una mejor comprensión de su eficacia al recibir la información que proporcionan las familias, respecto a lo bien que ayuda a las familias a apoyar a sus hijos y a alcanzar sus metas. El tercer elemento del sistema de Resultados Deseados se centra en la calidad del programa. Dependiendo del tipo de cuidado infantil que proporciona, un programa utiliza con regularidad la Escala de Calificación del Ambiente para Bebés y Niños Pequeños (Infant/Toddler Environment Rating Scale), la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (Early Childhood Environment Rating Scale), o la Escala de Calificación de Programas para el Cuidado Infantil en el Hogar (Family Child Care Rating Scale) para evaluar su calidad.

Además de notificar a los programas acerca de qué tal están aplicando las guías, el sistema de Resultados Deseados es una parte integral de la facilitación del aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años. Los programas utilizan el DRDP-R para planificar los ambientes, las experiencias que corresponden con el nivel de desarrollo actual de los niños, además de proporcionar el nivel de desafío adecuado. Debido a que las guías para niños de cero a tres años y el sistema de Resultados Deseados trabajan en conjunto, se hará alusión a la conexión entre ellos a lo largo de esta obra.

¿Cómo se relacionan las guías para los niños de cero a tres años con las guías para niños en edad pre-kindergarten?

Esta publicación fue diseñada para acompañar *Prekindergarten Learning and Development Guidelines*, obra publicada por el Departamento de Educación de California en el año 2000. Dicha publicación para niños en edad pre-kinder describe la alta calidad para las escuelas pre-kindergarten y hace recomendaciones para el currículo y la práctica en las mismas. Las guías para niños de cero a tres años tienen un formato y una metodología similar a las guías para pre-kindergarten y se crearon para vincularse con las guías para kinder y centrarse en experiencias que puedan ayudar a los niños pequeños a efectuar la transición a los programas preescolares.

Aunque en general el enfoque de ambas publicaciones es parecido, se distinguen debido a las diferencias entre los dos grupos de edades. Por ejemplo, esta publicación coloca a la familia en el centro de los programas para niños de cero a tres años, debido a que el desarrollo temprano ocurre en el contexto de la familia. Al crear una relación, los programas de cuidado infantil toman el primer paso para facilitar el aprendizaje y el desarrollo del niño. Además, debido a que mucho de lo que aprenden los niños en los primeros meses y años de vida ocurre durante las rutinas cotidianas del cuidado infantil (los saludos y despedidas, el cambio de pañales, la alimentación, las siestas), las guías para el cuidado infantil dedican mucha atención a las interacciones que ocurren durante las rutinas cotidianas. Los niños en edad preescolar todavía tienen mucho que aprender acerca de sí mismos, pero ya han desarrollado un sentido de identidad básico. En contraste, la formación de la identidad apenas comienza para los niños de cero a tres años. El naciente sentido del ser, de pertenencia y de confianza en sí mismos se encuentran estrechamente vinculados a su familia y su cultura. Los mensajes que los miembros de la familia transmiten durante las interacciones tienen una influencia profunda en la manera en que los niños de cero a tres años se sienten acerca de sí mismos y lo que pueden esperar de sus relaciones con los adultos y otros niños. Finalmente, esta publicación tiene la necesidad de darle más énfasis a la salud y a la seguridad que las guías para prekindergarten. Debido a que los sistemas inmunológicos de los bebés aún están en vías de desarrollo y a que ellos están aprendiendo a mover sus cuerpos, tanto las rutinas cotidianas del cuidado infantil como el entorno físico merecen atención especial.

¿Qué ofrecen las guías para niños de cero a tres años?

La publicación *Guías para programas del aprendizaje y desarrollo de los niños de cero a tres años* se basa en los conocimientos que tiene la pedagogía acerca de los niños pequeños durante los primeros tres años de vida. Las guías se diseñaron para alentar la mejora constante de los programas, por lo que sirven de punto de partida para el cuidado y la educación de los niños pequeños, y se concentran en varias áreas:

- *La práctica sustentada en las investigaciones*. Las guías resumen los resultados de las investigaciones que pueden servir de guía en la toma de decisiones y las prácticas diarias, al combinarse con la información que se obtiene de las familias de los niños, de la experiencia previa, de las observaciones de los maestros, y de los especialistas que apoyan a los niños de forma individual.
- *Las relaciones y la experiencia*. Las guías colocan a las relaciones en el centro del aprendizaje y desarrollo saludables. Cada relación, entre niño y maestro, entre familia y maestro, entre miembros del personal y los líderes del programa, y entre miembros del personal y especialistas que apoyan a niños y a sus familias de forma individual, ayuda a que los programas proporcionen un cuidado y una educación de alta calidad a los niños pequeños.
- *Adaptación del currículo al nivel de aprendizaje y de desarrollo de los niños*. En las guías, el currículo se define como un proceso. Los maestros observan a los niños, documentan sus observaciones, evalúan el progreso en el desarrollo de los niños, lo comentan con sus colegas, y planifican e introducen experiencias de aprendizaje basándose en este proceso. Al respetar a los niños como participantes activos en su aprendizaje, los maestros crean un ambiente con experiencias que se adaptan a los intereses y a las habilidades cambiantes de cada niño. El DRDP-R se utiliza de manera conjunta con este documento y ofrece a los maestros un marco teórico práctico para adaptar el currículo al aprendizaje y al desarrollo de los niños.
- *El desarrollo profesional, la supervisión reflexiva y la reflexión acerca de las prácticas cotidianas*. Las guías proporcionan sugerencias para el continuo desarrollo profesional de los maestros. Una aspecto importante del desarrollo profesional ocurre cuando los maestros reflexionan o piensan acerca de sus experiencias día a día con los niños y sus familias, así como cuando pasan tiempo con sus supervisores reflexionando acerca de la práctica profesional. Las investigaciones muestran que el contar con personal bien capacitado es uno de los elementos clave del cuidado y la educación de buena calidad. En los programas que cuentan con maestros bien capacitados, todos los niños de cero a tres años tienen una mayor diversidad de experiencias con el lenguaje, participan en un juego más complejo con los objetos y materiales, y son más creativos en la resolución de problemas y en sus descubrimientos (Howes 1997).
- *Contexto*. Las guías toman en cuenta el impacto del contexto en el aprendizaje y el desarrollo. La vida de un niño pequeño está influida por todo, desde la expresión en el rostro de la maestra, hasta los sonidos que se escuchan en el barrio por la noche. Cada momento de la vida de un niño es una experiencia de aprendizaje. El contexto para el aprendizaje y el desarrollo incluye el mundo social, emocional y físico en que vive el niño, y cada uno de estos influyen en las experiencias diarias del niño en el contexto del cuidado y la educación, la participación de la familia en el programa, y la capacidad del maestro para responder con sensibilidad a las aptitudes, necesidades e intereses del niño.

¿Cómo se encuentra organizada esta publicación?

La primera parte resume las investigaciones y las ideas que sustentan las guías, y consta de cuatro capítulos:

- El capítulo 1 se enfoca en la creación de relaciones con las familias. Este capítulo describe cómo todos los niños de cero a tres años ingresan a los programas como miembros en vías de desarrollo de una familia y de una comunidad. Dada su importancia a lo largo de toda la infancia, la participación de la familia en el desarrollo y cuidado del niño es especialmente intensa durante los tres primeros años de vida. Esta publicación reconoce el papel tan fundamental que juega la familia al destacar un enfoque orientado hacia la familia en el cuidado y la educación infantil.
- El capítulo 2 resume las investigaciones actuales en torno al desarrollo temprano, incluyendo el desarrollo cerebral, las cuales han revelado nuevos descubrimientos acerca de cómo fomentar el desarrollo de los niños de cero a tres años.
- El capítulo 3 define el papel del maestro y ofrece una definición del maestro como persona que reflexiona acerca de las prácticas diarias y que establece relaciones estrechas y cariñosas con los niños pequeños y sus familias, además de explorar las maneras de facilitar su aprendizaje y desarrollo.
- El capítulo 4 describe el liderazgo y la administración de programas, los cuales son esenciales en todo tipo de programa, incluyendo: los centros donde generalmente el líder dirige el programa; los programas de cuidado infantil en el hogar, donde el proveedor dirige el programa; o los programas de un pariente o vecino que se hace responsable tanto de facilitar el aprendizaje como de asumir las responsabilidades administrativas.

La segunda parte, dividida en dos capítulos, presenta las guías. (Vea el Apéndice A para consultar el resumen de las guías.)

- El capítulo 5 contiene las guías para el funcionamiento de un programa de cuidado infantil, incluyendo la creación de normas y prácticas basadas en las relaciones cercanas y el mantenimiento de un ambiente seguro y saludable.
- El capítulo 6 describe el proceso curricular de facilitar el aprendizaje de los niños de cero a tres años, incluyendo los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Los maestros, los líderes de programa y los miembros de la familia comparten papeles importantes en cuanto a su respuesta a los bebés como individuos motivados que aprenden de manera activa.

Ambos capítulos comienzan con una breve introducción. Cada sección comienza con los razonamientos que explican por qué la guía es importante. Se dan puntos de acción o recomendaciones acerca de la aplicación de las guías en diferentes tipos de programas de cuidado infantil. También se identifican los Resultados Deseados, así como los indicadores de DRDP-R, cuando corresponda, para cada una de las guías.

La tercera parte enumera los recursos en los que se basan las guías. Los recursos constan de estudios de investigación publicados, currículos para niños de cero a tres años y listas de organizaciones pertinentes.

De principio a fin, esta obra invita a los maestros y a los líderes de los programas a que establezcan relaciones con las familias y, junto con ellas, creen experiencias de alta calidad para los niños de cero a tres años. Dichas experiencias no sólo benefician a los niños y a las familias durante los primeros tres años, sino que también influyen en su desarrollo a lo largo de sus vidas.

Capítulo 1

El desarrollo de los programas en colaboración con las familias

"Las familias y las comunidades son las entidades básicas generadoras y conservadoras de los valores y sistemas éticos. Los individuos adquieren su sentido de sí mismos no sólo al observar su cuerpo y conocer sus propios pensamientos, sino también a través de las relaciones humanas, especialmente a través de las relaciones cercanas tanto familiares como comunitarias, y de la cultura de su lugar de origen; los objetos, las costumbres y los logros de sus antepasados."

—J. W. Gardner, *Building Community*

Este capítulo describe el papel tan indispensable de la familia durante los primeros tres años de vida y explica por qué, para poder obtener un programa de alta calidad, los maestros del cuidado infantil deben comenzar por trabajar conjuntamente con las familias. La metodología aquí presentada coloca al cuidado infantil en el contexto de las familias, en lugar de un programa separado de ellas. Además, el capítulo toma en cuenta la naturaleza de las relaciones y la comunicación con las familias diversas como parte del enfoque orientado hacia la familia para abordar el cuidado y la educación de los niños de cero a tres años.

El papel central de las familias

Los niños no son islas, pues se encuentran estrechamente vinculados con sus familias. En sus relaciones, tanto los niños como sus familias se influyen los unos a los otros de manera significativa. La familia se adapta al niño y el niño a la familia.

La influencia de la familia en el aprendizaje y desarrollo del niño de cero a tres años trasciende todas las demás influencias.

Las relaciones familiares tienen una mayor influencia en el aprendizaje y el desarrollo de un niño que cualquier otra relación. Los miembros de la familia conocen al niño mejor que nadie, incluyendo su manera de explorar, sus intereses, cómo le gusta interactuar, qué le consuela y cómo aprende. Los miembros de su familia comprenden sus habilidades y cómo ayudarle con cualquier necesidad especial que tenga. Asimismo, la relación del niño con los miembros de la familia determina sus relaciones fuera del hogar.

"Lo que los niños pequeños aprenden, cómo reaccionan a los acontecimientos y a las personas que los rodean, y lo que esperan de sí mismos y de los demás, se ve afectado profundamente por sus relaciones con sus padres, la conducta de éstos y el ambiente de los hogares en que viven" (*From Neurons to Neighborhoods* 2000, 226).

Los niños de cero a tres años aprenden y se desarrollan en el contexto de las comunidades culturales de sus familias.

Las familias no son islas, pues se encuentran vinculadas a comunidades culturales. Cada familia tiene creencias, valores y esperanzas para sus niños que se encuentran arraigadas en comunidades culturales, a la vez que reflejan la perspectiva particular de esa familia. La cultura también influye en las perspectivas de las familias y su forma de abordar el apoyo a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Las familias con frecuencia pertenecen a más de una comunidad, y no hay dos familias que interpreten las reglas culturales exactamente de la misma manera. De hecho, los niños de cero a tres años y sus familias se desarrollan dentro de una serie de comunidades "anidadas", unas dentro de otras, cada una de las cuales influye en el desarrollo y la identidad del niño.

La siguiente ilustración fue adaptada de Bronfenbrenner (1979): Imagínese que el mundo del niño está representado por una serie de círculos concéntricos con el niño en el centro. Cada círculo representa una esfera de influencia que afecta la vida del niño. Dichas esferas incluyen a la familia, el cuidado infantil, la comunidad, la escuela, los medios de información, el lugar de trabajo y el gobierno, por mencionar algunos, y se encuentran una dentro de otra, extendiéndose hacia afuera desde el niño.

Las comunidades pueden ser fuente de fortaleza para las familias y sus niños, proporcionándoles apoyo y recursos. Dichos recursos pueden ser servicios de personas que constituyen las comunidades de las familias. Por ejemplo, los vecinos de una comunidad pueden ofrecerse amistad y apoyo emocional entre ellos, festejar las ocasiones familiares, y ayudar a las familias a tratar con el estrés. Una comunidad puede disponer de servicios de atención médica y prenatal, nutrición y de intervención temprana, todos los cuales ayudan a los niños durante su desarrollo. Todos los programas para niños de cero a tres años constituyen un tipo de comunidad de apoyo para las familias y sus niños pequeños. Éstas son comunidades donde los niños de cero a tres años pasan gran parte de su tiempo, aprenden y establecen relaciones importantes con los adultos y con otros niños. Para que estas comunidades prosperen, las familias deben sentir que son parte de las mismas, que se les respeta y que se les considera como participantes activos.

Cuando un niño muy pequeño ingresa a un programa de cuidado infantil, tanto el niño como su familia experimentan cambios dramáticos en sus vidas. El bebé se enfrenta, generalmente por primera vez, a los desafíos de adaptarse a un ambiente extraño, a rutinas diferentes y a relaciones nuevas. Los miembros de la familia también deben efectuar una adaptación difícil: compartir el cuidado de su niño con personas ajenas a la familia.

La naturaleza de las relaciones entre los programas y las familias

Un programa de cuidado infantil es un sistema de relaciones (Rinaldi 2003). Dentro de este sistema, la relación entre la familia y el programa es la clave de la relación del programa con el niño. A través de su relación cercana con la familia, los maestros del niño comienzan a comprender los puntos de vista, la fortaleza, las necesidades, las rutinas, las esperanzas y las expectativas de la familia. Esto ayuda a los maestros a darse cuenta no sólo de quién es el niño, sino también de cómo el niño experimenta al mundo.

Dentro de este sistema de relaciones, la relación entre la familia y el maestro de cuidado infantil es la clave. Para una familia, la experiencia de ingresar a un programa de cuidado infantil puede provocar muchas emociones. Los miembros de la familia generalmente sienten ansiedad al separarse de su niño y posiblemente se tengan sentimientos contradictorios por el hecho de dejar al niño en el programa. Para muchas familias, estos sentimientos y experiencias pueden intensificarse cuando el niño tiene alguna discapacidad o necesidad especial. Todas las familias quieren proteger a sus hijos y desean lo mejor para ellos. Sus creencias acerca de lo que es beneficioso para su hijo se reflejan tanto en lo que ellos esperan desde el punto de vista cultural como en la singular relación que tienen con el niño. Con frecuencia no están seguros de lo que pueden esperar del programa de cuidado infantil o qué tipo de relación tendrán con el programa.

La importancia de establecer relaciones de colaboración

Tanto las familias como los maestros sienten un fuerte impulso de proteger a los niños de cero a tres años. Los maestros pueden responder mejor a las emociones e intereses de los miembros de la familia si establecen relaciones positivas que se basan en la comunicación mutua. Cuando un miembro de la familia y un maestro tienen creencias diferentes acerca de cómo fomentar el desarrollo de un niño, es posible que reaccionen con emotividad. El responder sensiblemente a los intereses de la familia desde el inicio de la relación ayuda a crear confianza. En los programas que se basan en el establecimiento de relaciones cercanas con las familias, los maestros buscan

Sentimientos complejos

Bonita entra al salón y mira a su alrededor. María, la maestra con quien ella ha hablado antes, se dirige hacia ella, desplegando una bella sonrisa. Bonita piensa, "Hoy tengo prisa. Debo llegar al trabajo en 20 minutos." María saluda a Bonita y al bebecito atento que lleva en brazos. Después de conversar brevemente con María, Bonita dice, "Bueno, me tengo que ir." Al entregarle su bebé a María, Bonita añade, "Y cuando le dé de comer, o más bien, después de darle de comer, eructa más fácilmente si lo inclina hacia adelante sobre la rodilla. Creo que ya se lo dije o se lo mostré, pero cuando lo haga, le gusta que le dé palmaditas más abajo en la espalda, con cada palmadita le da un masaje suave. Ay, no me está gustando . . ." Se le quebranta la voz.

María dice, "No, claro que no, esto es algo muy difícil. Yo me acuerdo muy bien de lo que me dijo acerca de Amos, y yo creo que a Amos le resulta fácil demostrar lo que le gusta y lo que no le gusta."

Bonita la mira con tristeza y dice, "Yo sé que todo va a estar bien."

María la mira con comprensión y le responde, "Hablaremos cuando regrese y le diré lo que yo haya observado y hecho, y usted me puede hablar más acerca de Amos. Si quiere puede llamarnos para ver cómo está. Amos y yo estaremos pensando en usted."

y valoran las opiniones de la familia por ser la mejor fuente de información acerca del niño (acerca de su temperamento, sus aptitudes, sus intereses y sus necesidades). Los miembros de la familia con frecuencia disfrutan hablando con alguien que conoce y aprecia la personalidad propia del niño y su sentido del humor. Esta conexión entre las familias y los maestros puede ser causa de alegría y humor cuando intercambian historias acerca de las actividades del niño en la casa y en el programa. Cuando hay motivos de preocupación, las relaciones existentes proporcionan una transición natural para conversar acerca de ellos. Los miembros de la familia y el maestro se conocen y ya existe una relación de confianza.

Perspectivas culturales en la crianza de los niños pequeños

Williams y De Gaetano (1985) describen a la cultura como la forma de vida de un grupo de personas, incluyendo su manera de ver la vida y las realidades sociales, sus valores y creencias, los roles que juegan y sus relaciones, así como los patrones y las normas de conducta. Es por medio de la cultura que los niños desarrollan su sentido de identidad, una sensación de pertenencia y sus creencias acerca de lo que es importante en la vida, lo que es bueno y lo que es malo, y cómo cuidar de sí mismos y de los demás; qué cosas festejar, qué comer y cómo vestir. Cuando los niños se crían exclusivamente en la cultura de su familia, aprenden estas lecciones de manera natural. Cuando pasan parte de los primeros años de su formación en programas de cuidado infantil donde no necesariamente se comparten los mismos valores familiares y comunitarios, el aprendizaje de estas primeras lecciones se vuelve algo más complejo.

La manera en que una persona aborda la crianza de los niños de cero a tres años es un reflejo de sus propios valores. Los valores propios pueden parecer “naturales”, mientras que los ajenos pueden considerarse “diferentes.” Por ejemplo, la profesión de maestro de cuidado infantil en los Estados Unidos tradicionalmente ha enfatizado la importancia de que a los niños se les encamine hacia la independencia y se les aliente a que aprendan a cuidar de sí mismos lo antes posible. La costumbre de alentar a los bebés mayores a alimentarse a sí mismos refleja el énfasis que se le da en la profesión a la independencia. Sin embargo, en épocas recientes, un número cada vez mayor de profesionales de la infancia temprana reconocen la diversidad de perspectivas que existen acerca de la independencia. Muchas familias cuyos niños asisten a programas de cuidado infantil valoran la interdependencia más que la independencia. Este valor se puede observar en la forma en que se les enseña a los niños a ayudarse los unos a los otros y a respetar las necesidades de los demás (como quedarse sentados a la mesa hasta que los demás hayan terminado). Los programas de cuidado infantil y educativos han comenzado a modificar las prácticas y pautas de sus programas para integrar el concepto de la interdependencia, así como el concepto de la independencia, en el programa.

A veces surgen diferencias de opinión entre el programa de cuidado infantil y la familia acerca de cómo proporcionar cuidado a los niños. El responder a estas diferencias con frecuencia ofrece oportunidades a los maestros para aprender conjuntamente con las familias. Los maestros necesitan iniciar conversaciones

con la familia para averiguar qué piensan acerca del cuidado del niño. Los puntos de vista de la familia y sus valores pueden o no reflejar a la comunidad cultural a la que pertenece la familia. Aun cuando una familia pertenece a la misma comunidad cultural que el maestro, el punto de vista del maestro puede diferir del de la familia, en la medida en que cada persona interpreta las reglas y expectativas de su cultura de manera diferente. En un programa de cuidado infantil en el hogar, la cultura de la familia del proveedor se representa de maneras diferentes, tales como los estilos de comunicación, las obras de arte, las prácticas de crianza y la música. Los programas de cuidado infantil en el hogar presentan una oportunidad especial para que los proveedores inicien conversaciones con los miembros de la familia acerca de sus culturas, los valores y las creencias de cada uno.

La comunicación abierta y respetuosa ayuda al maestro a vincular las experiencias de los niños en el programa con sus experiencias en casa. Cuando un maestro llega a ser consciente de las diferencias en las creencias, valores, costumbres o estilos de comunicación, este tipo de comunicación adquiere una importancia especial. La comunicación abierta y respetuosa significa actuar de forma considerada y estar dispuesto a compartir las creencias y valores de uno mismo sin imponérselos a la familia. También significa aprender de las creencias y valores de los miembros de las familias sin juzgarlos. A través de conversaciones con la familia, el maestro puede descubrir las maneras en que puede adaptar sus prácticas para que las experiencias del niño en el programa de cuidado infantil se vinculen estrechamente con sus experiencias en casa.

Conclusiones

Cada relación en un programa de cuidado infantil afecta el bienestar y el desarrollo del niño. Los maestros que comprenden la importancia fundamental que tiene la relación entre la familia y el niño le dan una alta prioridad al establecimiento de una relación positiva y recíproca con la familia. Ellos saben que sólo la familia puede proporcionar información acerca de las experiencias que el niño tiene en su casa.

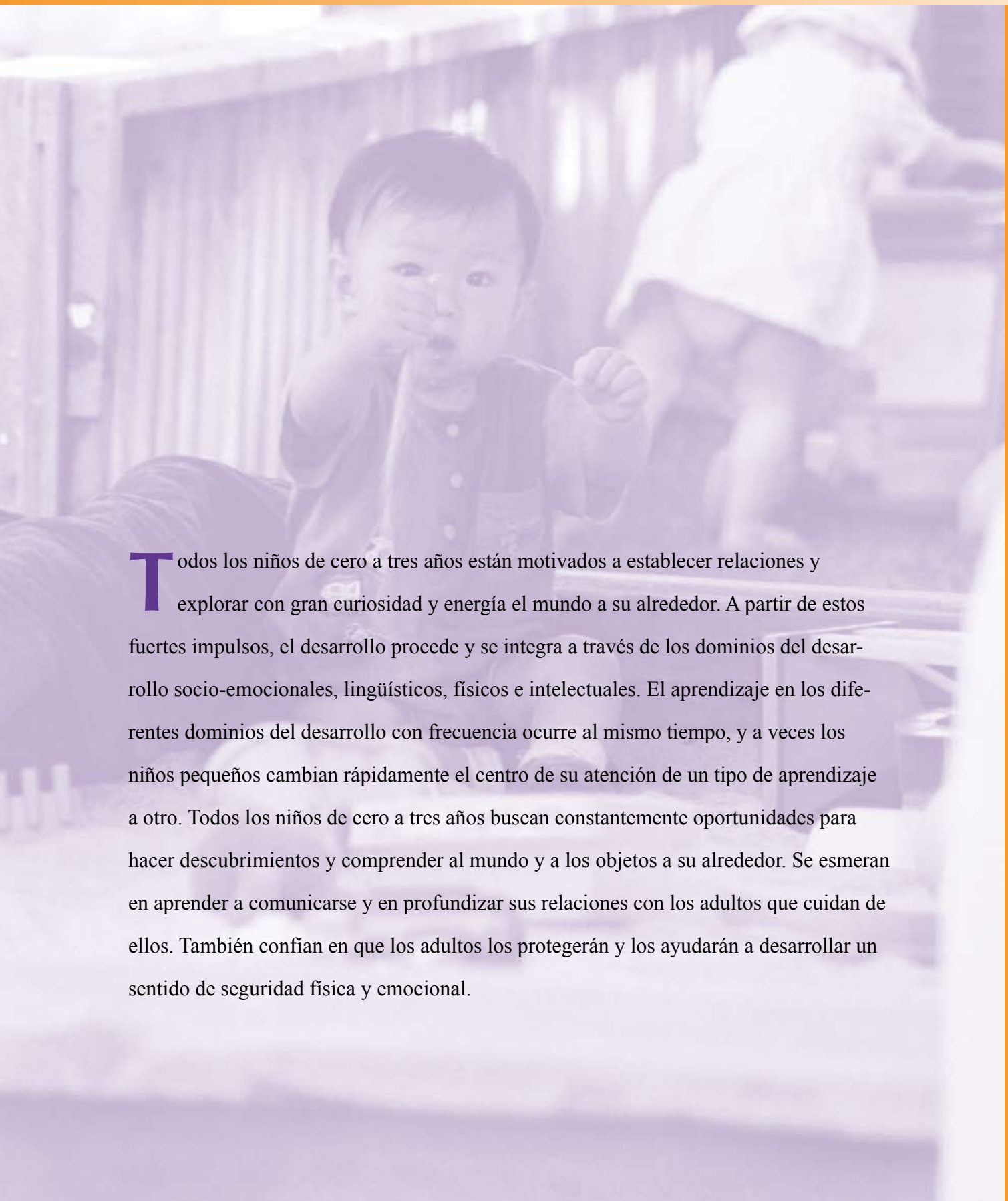
La comunicación abierta y mutua entre los maestros y las familias les permite aprender los unos de los otros e ir aprendiendo cómo facilitar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño. Algunas investigaciones recientes en torno al desarrollo infantil, las cuales se describirán en el siguiente capítulo, ofrecen un esbozo de los niños de cero a tres años como individuos ansiosos de aprender que buscan activamente relacionarse con los adultos. El beneficio de los descubrimientos de estas investigaciones se multiplica considerablemente con la información que se obtiene de la familia, pues proporciona una imagen más completa de cada niño.

Cómo resolver un desacuerdo

En un centro de cuidado infantil, los bebés llevaban amuletos y bolsitas de medicina alrededor del cuello por motivos de salud. Los maestros del centro de cuidado infantil decidieron quitarles dichos artículos a los bebés mientras estuvieran en el centro de cuidado infantil, para que no se fueran a estrangular. Los maestros no pensaban que los amuletos tuvieran ninguna utilidad, pero los padres deseaban que se los dejaran puestos a los niños a lo largo del día. Al cabo de muchas conversaciones, los padres y los miembros del personal consiguieron entenders los unos a los otros. En lugar de prohibirles a los bebés que trajeran los amuletos o las bolsitas alrededor del cuello, encontraron la manera de sujetar dichas bolsitas a las prendas de vestir de los bebés para eliminar el riesgo de que se fueran a estrangular y al mismo tiempo pudieran llevar puestos sus amuletos protectores o bolsas medicinales.

Capítulo 2

Nuevos descubrimientos acerca del aprendizaje y el desarrollo tempranos



Todos los niños de cero a tres años están motivados a establecer relaciones y explorar con gran curiosidad y energía el mundo a su alrededor. A partir de estos fuertes impulsos, el desarrollo procede y se integra a través de los dominios del desarrollo socio-emocionales, lingüísticos, físicos e intelectuales. El aprendizaje en los diferentes dominios del desarrollo con frecuencia ocurre al mismo tiempo, y a veces los niños pequeños cambian rápidamente el centro de su atención de un tipo de aprendizaje a otro. Todos los niños de cero a tres años buscan constantemente oportunidades para hacer descubrimientos y comprender al mundo y a los objetos a su alrededor. Se esmeran en aprender a comunicarse y en profundizar sus relaciones con los adultos que cuidan de ellos. También confían en que los adultos los protegerán y los ayudarán a desarrollar un sentido de seguridad física y emocional.

Los descubrimientos

Graciela, una niña de dos años, intenta bajar por la resbaladilla a solas por primera vez, y Jake sube corriendo tras de ella. Ella recuerda que la maestra le dijo a otro niño, «Dilo con palabras. Dí: "mi turno"». Luego se voltea hacia Jake y le dice "Mi turno," y se desliza por el tobogán. Al bajar, ella ve una pelota y Jake le grita, "¡Mía!" lla intenta rodar la pelota hacia él cuesta arriba en la resbaladilla, pero la pelota rueda para abajo. A ambos les da risa esto y se convierte en un juego: Graciela rueda la pelota hacia arriba y Jake intenta agarrarla antes de que vuelva a caer. La maestra observa y sonríe diciendo, "Están jugando juntos con la pelota! Y ¡Mira, la pelota sigue rodando hacia abajo!" raciela ha hecho algunos descubrimientos importantes acerca de su habilidad para dominar el movimiento, su nueva manera de usar el lenguaje y su capacidad para enfrentar una nueva situación social, a la vez que aprende que los objetos no ruedan cuesta arriba.

Durante sus primeros tres años de vida, los niños cambian constantemente conforme atraviesan por las tres etapas del desarrollo. Desde el nacimiento hasta los ocho o nueve meses, los niños crean sus primeras expectativas acerca de la seguridad emocional. Desde alrededor de los ocho meses hasta los dieciséis o dieciocho meses, los niños utilizan sus habilidades en desarrollo para moverse y explorar su entorno. Los bebés mayores, de dieciocho a treinta y seis meses de edad, expresan su identidad a través de palabras como "yo", "mío" y "no" (*Developmentally Appropriate Practice* 1997; Lally et al. 1995).

Aunque todos los niños atraviesan por las principales etapas de la infancia, no hay dos niños que lo hagan de la misma forma. Cada niño nace con una combinación particular de fortalezas, habilidades y rasgos de temperamento, además de un potencial asombroso para aprender y desarrollarse. Las investigaciones acerca del desarrollo cerebral temprano han ilustrado cómo el potencial biológico y el ambiente del niño se combinan para definir al niño y la forma única en que se manifiesta su desarrollo.

Las investigaciones acerca del aprendizaje y desarrollo tempranos han revelado cuatro descubrimientos importantes:

- Los niños de cero a tres años aprenden y se desarrollan en el contexto de relaciones importantes.
- Los niños de cero a tres años son capaces.
- Los niños de cero a tres años son vulnerables.
- Los niños de cero a tres años son una mezcla especial de naturaleza y crianza.

Aprender acerca de estos cuatro descubrimientos puede ayudar a los programas y a los maestros del cuidado infantil a facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños. Este capítulo resume las investigaciones recientes y ofrece ideas acerca de cómo utilizar esta información en los programas de cuidado infantil y educación temprana.

Descubrimiento 1: Los niños de cero a tres años aprenden y se desarrollan en el contexto de las relaciones importantes.

La manera en que los bebés se desarrollan dependerá del proceso de la manifestación de su código genético y de las experiencias que tengan mientras ocurre dicho proceso. La identidad del bebé y cómo lo perciben los demás influye en el cuidado que recibe. El grado de sensibilidad y respuesta que los adultos demuestren con dicho bebé determinará los tipos de relaciones que se establezcan. ¿Son relaciones alegres, mutuas, torpes, sincronizadas, erráticas o harmoniosas? Dichas experiencias afectan el desarrollo de la identidad del niño, incluyendo cuándo, cómo y qué será capaz de aprender. La percepción de los adultos de cuándo está listo el niño para explorar y aprender influye en lo que los adultos hacen con el niño, lo cual a su vez influye en la manera en que el niño se comprende a sí mismo. La mejor oportunidad de que este desarrollo pro-

siga bien se da cuando el cuidado que el niño recibe es sensible al niño en particular que es él, un niño distinto a cualquier otro. El conocimiento y comprensión que tenga el adulto de este niño único contribuye al sentido fundamental que tiene el niño de sus posibilidades, de sus competencias y de su eficacia, todos los cuales son parte de la formación de su sentido de sí mismo.

"Cuando los niños pequeños y sus cuidadores se encuentran en sintonía los unos con los otros, y cuando los cuidadores pueden percibir las señales emocionales del niño y responder de manera adecuada y oportuna a sus necesidades, sus interacciones tienden a tener éxito y la relación fomentará un desarrollo saludable en varios dominios, incluyendo la comunicación, la cognición, la capacidad socio-emocional y la comprensión de la moralidad" (*From Neurons to Neighborhoods* 2000, 28).

Las relaciones, aunque importantes a lo largo de la vida, juegan un papel especialmente vital durante los primeros años de vida.

Una relación cariñosa con al menos un adulto cariñoso y sensible es indispensable para que el niño adquiera confianza y desarrolle un sentido de sí mismo saludable. En sus primeras relaciones, el niño aprende acerca de sí mismo, establece una base para explorar el mundo, y vuelve a descubrir cómo convivir con los adultos para que éstos satisfagan sus necesidades.

Las relaciones sirven de apoyo a todos los dominios del aprendizaje.

Cuando un bebé se siente seguro, puede centrar su atención en explorar y aprender acerca de su mundo. El niño comienza a sentirse capaz cuando los adultos le proporcionan experiencias que cautivan su interés y le proporcionan el apoyo que necesita para dominar nuevas habilidades. Por ejemplo, un bebé de cinco meses aprende que si hace sonidos y agita los brazos, las piernas u otras partes del cuerpo, puede hacerle saber al maestro que quiere volver a jugar a las escondidas, y el maestro responde jugando con él otra vez.

Cuando los niños pequeños saben que los adultos cariñosos se encuentran física y emocionalmente a su disposición para ofrecerles aliento, ayuda, cariño y aprecio, se establece una base sólida para las relaciones saludables y el aprendizaje durante el resto de su vida.

Los niños de cero a tres años también aprenden estableciendo relaciones los unos con los otros. En los primeros meses de vida, los bebés apren-den observando e imitando a los demás niños. Conforme crecen, participan en juegos similares al imitarse los unos a los otros. Cuando los bebés son mayores, juegan juntos, por ejemplo, construyendo con cubos, ayudándose a resolver problemas y asumiendo diferentes papeles durante el juego simbólico. Los niños de cero a tres años también se conec-tan emocionalmente entre sí. En sus primeras relaciones, aprenden a sentir lo que es un conflicto, a resolver conflictos con otros niños y a ser consolados por otros niños, así como a consolar ellos a otros niños.

Las relaciones seguras apoyan la exploración

Jenna, quien tuvo un nacimiento prematuro y ha experimentado retrasos en el desarrollo del lenguaje y las habilidades motoras, se desplaza hacia la repisa más baja del estante. Ella golpea un tazón sobre la superficie dura del estante y mira esperanzada a su maestro de cuidado infantil, Josh. Él sonríe y le dice, "¡Hola, Jenna, ya te vi! Jenna se estremece de alegría y le muestra el tazón para luego acercárselo al pecho. "Estás sujetando el tazón y me lo estás mostrando. ¿Ayer también jugaste con ese tazón, verdad?" Josh se acerca y toca suavemente el brazo de Jenna. "¿Viste? Lograste que me acercara a ti." Josh se sienta cerca de ella mientras Jenna se voltea nuevamente hacia el estante para buscar otro tazón con qué jugar.

Experiencias tempranas, aprendizaje temprano

Los niños pequeños siempre están aprendiendo, aun cuando los adultos que interactúan con ellos no se den cuenta que les están enseñando. Imagínese un recién nacido que al llorar a la media noche, siente que lo levantan suavemente y lo acurrucan, escucha una voz tranquilizante, y ve como lo miran con ojos cariñosos mientras lo alimentan. Ahora imagínese a otro recién nacido que al llorar a la media noche, escucha el golpe de una puerta y voces enojadas, siente que lo levantan bruscamente, y luego lo alimentan con el cuerpo volteado hacia afuera y con brazos tensos. Estos dos bebés están aprendiendo cosas muy diferentes acerca del mundo.

¿Qué lecciones aprenden los niños de los siguientes ejemplos? A Mia le dicen que no le quite los juguetes a los demás mientras que el cuidador se lo arrebata con enojo y se lo devuelve al otro niño. Mia sigue arrebatándole los juguetes a los otros niños y también se enoja. Aleisha ve que su cuidadora le entrega una cobija a otro niño, James, cuando éste llora porque se va su papá. Luego, al día siguiente, cuando James ve a su papá irse a través de la ventana, Aleisha le lleva a James su cobija para consolarlo.

La autorregulación se desarrolla en el contexto de las relaciones.

Uno de los acontecimientos más importantes de los primeros tres años de vida es que los niños de cero a tres años comienzan a autorregularse. En otras palabras, comienzan a adquirir control sobre sus respuestas físicas y emocionales. Cuando un adulto responde de manera predecible y positiva, el bebé aprende que después de comunicar una necesidad, ésta se le satisface pronto. Ellos también aprenden que un adulto cariñoso puede consolarlos y ayudarles cuando se sienten inundados por sus emociones (Schore 1994). Las respuestas consistentes y prontas ayudan a los bebés a sentirse seguros y a aprender a esperar y regular sus respuestas emocionales auque sientan estrés. De hecho, las investigaciones han demostrado que si los niños se sienten seguros en sus primeras relaciones, esto afecta su bioquímica, atenuando el impacto negativo del estrés (Gunnar 1999).

"Desarrollar y mantener la habilidad para observar y controlar los impulsos primarios, como el hambre y el sueño, así como los sentimientos de frustración, enojo y temor, es un proceso que dura toda la vida. Su comienzo se remonta a la regulación externa que proporcionan los padres u otros cuidadores significativos, y su desarrollo saludable depende de las experiencias del niño y la maduración de su cerebro" (Perry 1996, 2).

Con el paso del tiempo, los niños comienzan a prever tanto sus sentimientos internos como las señales de otras personas que indican una situación tensa. Al poder prever el estrés, los bebés mayores hacen planes y toman medidas para desenvolverse. Por ejemplo, al sentirse cansados, los niños posiblemente busquen su cobija y encuentren un lugar tranquilo para descansar.

El ritmo de la convivencia social juguetona, -es decir, enviar un mensaje y luego esperar la respuesta, - ayuda a los niños a desarrollar la habilidad de moderar los actos impulsivos para poder participar en actividades sociales. Los adultos que captan las señales de los bebés tiernos y se adaptan a su ritmo, les proporcionan oportunidades para que practiquen la autorregulación. Las ventajas de contar con un adulto que se adapte a su ritmo se extienden a todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales.

La habilidad para regularse en una situación social se desarrolla paralelamente a la habilidad para enfocar la atención en diferentes situaciones (Sroufe 1995). Las experiencias diarias del niño con un adulto que le preste atención fortalecen su creciente capacidad para prestar atención. A partir de estas experiencias, el niño amplía su capacidad inherente de fijar la atención en su exploración del mundo, de las personas y las cosas.

Descubrimiento 2: Los niños de cero a tres años son capaces.

Los niños de cero a tres años llegan al mundo preparados para establecer relaciones cercanas y están ansiosos de crear lazos sociales: nacen buscándonos. Durante las primeras horas de vida, los bebés responden al tacto,

se acurrucan a los pechos de sus madres y se quedan mirando a los rostros de sus padres. La manera en que se responde a los niños les proporciona los primeros indicios acerca del mundo al que se están adentrando y cómo se siente en él.

Todos los niños de cero a tres años, incluyendo aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales, son aprendices curiosos y activos que están motivados para aprender.

Los bebés comienzan a explorar el mundo y a las personas a su alrededor desde el momento en que nacen. El cerebro del recién nacido está programado desde su nacimiento para comenzar a prestar atención a las cosas que son más importantes para su desarrollo. Desde el primer día de su vida, contempla durante más tiempo a las personas que a los objetos. A los pocos días, comienza a anticipar el alimento, las voces y los olores. La motivación inherente de aprender continúa y aumenta conforme el bebé va creciendo. Un bebé mayorcito a quien se le dan recipientes que encajan unos dentro de otros, comenzará a explorarlos sin que los adultos le den instrucciones. Los encaja, los apila, trata de introducir otros objetos en ellos, o los golpea para escuchar el sonido que hacen. Los niños de cero a tres años aprenden de manera activa y con motivación y siguen su propio currículo. Al igual que los científicos, los niños experimentan con diferentes maneras de explorar y descubrir, y guardan los datos nuevos que obtienen para volver a utilizarlos en su siguiente experimento.

Los niños de cero a tres años aprenden por sí solos cuando tienen la libertad de moverse por su cuenta.

Cuando los niños de cero a tres años pueden moverse con libertad, lo hacen casi todo el tiempo. Los niños muy pequeños extienden y contraen sus extremidades conforme van adquiriendo poco a poco un mayor control de sus músculos. Ellos estudian sus manos y las observan detenidamente mientras van descubriendo maneras de sujetar y acariciar a las personas y a los objetos a su alcance. Los bebés disfrutan del esfuerzo de extender las extremidades, estirarse, rodar y levantar el cuerpo. Ellos encuentran maneras nuevas de tocar las cosas y descubren y se regocijan de su creciente habilidad para moverse. Ellos adquieren mayor información acerca del mundo al mover los músculos grandes y pequeños. Para todos los niños pequeños, incluyendo aquellos con diferencias o retrasos en sus habilidades motoras, el aprendizaje ocurre a través del movimiento. Algunos niños se mueven constantemente, con mayor vigor, mientras que otros se quedan observando un rato y comienzan a moverse lentamente, a veces de manera titubeante. Sin importar sus estilos de movimiento, cuando los niños se estiran, gatean, se trepan, empujan objetos pesados, se caen, se levantan y siguen adelante, hacen nuevos descubrimientos acerca del mundo a su alrededor y las capacidades de su cuerpo.

La comunicación y el lenguaje comienzan a desarrollarse tempranamente.

El desarrollo de la comunicación y el lenguaje comienza más pronto de lo que muchas personas piensan (Kuhl 2000). De hecho, los bebés escuchan el lenguaje mucho antes del nacimiento y poco después del mismo reconocen las voces de los miembros de su familia y otros adultos conocidos. Durante las primeras etapas de la vida, los niños participan en la comunicación recíproca al hacer sonidos, gestos y ademanes cuando los adultos se comunican con ellos de manera verbal y no verbal, y les dan tiempo para responder. Los primeros inter-

El poder de la comunicación: Cómo interpretar y responder a las señales de los niños

Bani está a punto de terminar de cambiarle la ropa a Dooley.

Dooley coopera bastante, aunque sólo cinco meses de edad, pero no está totalmente a gusto con que se le impida el movimiento ni con el meter y sacar que requiere el proceso de vestirle. Bani se inclina sonriendo y le dice con aprecio, "¡Qué buen chico eres! Casi nunca tenemos que batallar así, ¿verdad?". Dooley patea ambas piernas hacia arriba y hacia abajo y agita un brazo. "Aua", dice, con una exhalación profunda. "Estoy de acuerdo", dice Bani, "Fue todo un esfuerzo. ¿Y ahora qué?". Dooley tuerce el cuerpo y mira hacia otro lado mientras Bani espera. Luego le vuelve a mirar, sonríe y dice, "Ayyy". Bani le devuelve la sonrisa, le acerca la cara y dice "Sí, Ayyy, Dooley, lo que tú digas. Vamos para arriba", le dice y se lo coloca en el hombro. "Vamos por tu sonaja para que sigas jugando".

cambios mutuos de sonidos y otras señales no verbales entre un bebé y un adulto son como conversaciones, y siguen el mismo patrón. Estas primeras "conversaciones" establecen las bases para el desarrollo de las crecientes habilidades del niño para el lenguaje durante la infancia temprana, lo cual, a su vez, les da un buen comienzo para aprender a leer en la edad escolar. Las primeras "conversaciones" son más satisfactorias cuando los adultos responden a los sentimientos e intereses de los bebés. Al mismo tiempo que la comunicación y el lenguaje se desarrollan, también se desarrolla la cognición (Fernald 1993). Los adultos que cantan, hablan, hacen preguntas, escuchan y nombran las cosas al interactuar con los niños pequeños afectan directamente la manera en que se desarrolla el cerebro de los niños (Shore 1997).

A veces, los niños aprenden un idioma en la casa y otro en el programa de cuidado infantil. Debido a que a los bebés generalmente les es fácil aprender más de un idioma, con frecuencia comienzan a explorar, a comprender y a hablar ambos idiomas. Al principio es posible que los niños que aprenden dos idiomas los confundan, pero si se respetan y apoyan ambos idiomas, los niños rápidamente comienzan a dominar los dos. Por el contrario, si a los niños se les comunica que el lenguaje del programa de cuidado infantil es preferible al idioma de la casa, es posible que dejen de aprender el idioma de sus familias. Al hacerlo, pueden perder su capacidad de comunicarse con los miembros de su familia. El contar con maestros que dominen el idioma de la familia es lo más optimo. Sin embargo, el escuchar unas pocas palabras del idioma de la familia en el programa de cuidado infantil, no sólo apoya el aprendizaje del idioma de la familia, sino que también ofrece el consuelo de escuchar sonidos familiares en un sitio nuevo. Seguir aprendiendo el idioma de la familia fortalece el naciente sentido de identidad del niño. Las familias también agradecen que el programa valore sus experiencias culturales y su idioma.

Descubrimiento 3: Los niños de cero a tres años son vulnerables.

Los bebés dependen de los adultos para su supervivencia. En comparación con otros animales, los bebés humanos permanecen indefensos e incapaces durante mucho tiempo (Hamburg 1996). Los potros pueden ponerse de pie al nacer y las crías de las tortugas marinas pueden cuidar de sí mismas desde el momento en que salen del cascarón. La supervivencia y bienestar de los bebés humanos está sujeta a la protección y el cuidado que reciban de los adultos.

Los bebés se dirigen hacia los adultos en busca de protección y aprendizaje.

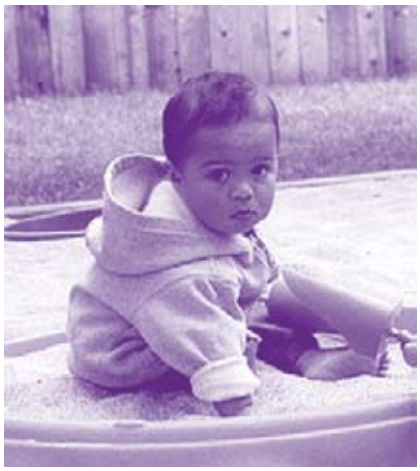
Los niños pequeños se dirigen hacia los adultos no sólo en busca de protección, sino también para aprender cómo llegar a ser miembros competentes de la familia a la que pertenecen. El desafío que tienen los adultos es proteger y dar cariño a los bebés a la vez que respetan sus competencias en desarrollo. Responder tanto al lado vulnerable como competente de los bebés requiere compren-

sión y sensibilidad. Una parte importante de este doble papel es prestar atención a lo que uno dice y hace con los niños de cero a tres años. Durante los primeros tres años de vida, los niños van formando sus primeras impresiones del mundo y van descubriendo cómo se sienten en diferentes situaciones y cómo les hacen sentir los demás. La manera en que los adultos se relacionen con ellos tiene una influencia profunda en su creciente sentido de seguridad y en la confianza en sí mismos.

El cariño de los adultos afecta al cerebro en desarrollo.

Las investigaciones recientes acerca del desarrollo cerebral han incrementado nuestros conocimientos acerca de la vulnerabilidad de los bebés. Las primeras experiencias con los adultos influyen directamente en las interconexiones que se forman en el cerebro durante los primeros años de vida (*From Neurons to Neighborhoods* 2000). En otras palabras, la experiencia altera la estructura del cerebro, el cual a su vez afecta la manera en que éste funciona. Por ejemplo, los investigadores encontraron que los bebés que nacían prematuramente crecían a un ritmo extremadamente lento debido a efectos químicos en sus cerebros, a pesar de que se les satisfacían sus necesidades físicas en el hospital. Estos bebés, al encontrarse separados de sus padres e aislados en incubadoras con un mínimo de contacto humano, tenían altos niveles de cortisol, una hormona importante del estrés que le comunica al cuerpo que debe disminuir los procesos vitales para poder sobrevivir. Con un nivel de cortisol elevado, la actividad genética disminuye, tanto que las células no pueden dividirse, lo cual disminuye el ritmo de crecimiento del bebé (Kuhn et al. 1991). Otros investigadores observaron que cuando se toca a los bebés que nacen prematuramente, es decir, se les sostenía, abrazaba y se les daba masaje con suavidad, aumentaban de un peso de entre 12 y 17 gramos hasta 25 gramos al día. Estos niños también podían ser dados de alta del hospital seis días antes que los niños que habían nacido prematuramente y no habían recibido terapia del tacto (Field y otros 1986).

Como se dijo anteriormente en este capítulo, las investigaciones muestran que los bebés



llegan al mundo con una capacidad inherente de aprender el idioma. Ellos generalmente aprenden el idioma con rapidez y facilidad. Sin embargo, su asombroso potencial para aprender el lenguaje depende por completo de si cuentan con oportunidades para comunicarse con otros seres humanos. Dentro de la gama de experiencias típicas de los bebés con el lenguaje, existen grandes diferencias. Los investigadores encontraron que, a los tres años de edad, los niños cuyos familiares les hablaban con frecuencia tenían vocabularios mucho mayores que los niños a quienes se les hablaba menos (Hart y Risley 1995, 2003).

La idea de que los niños son tanto capaces como vulnerables refleja el punto de vista de que tanto la naturaleza como la crianza contribuyen al desarrollo. La mayoría de los científicos creen que la vieja polémica acerca de si es la naturaleza o si es la crianza ya no tiene validez. El desarrollo de los niños es un reflejo no sólo de su potencial genético y de las aptitudes con las que nacen, sino también de las experiencias que viven. El desarrollo depende de la interacción entre la naturaleza y la crianza.

Los niños de cero a tres años, incluyendo aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales, se encuentran bien equipados por naturaleza para buscar relaciones estrechas y cariñosas que les den la seguridad que necesitan para crecer y aprender.

Desde que los bebés nacen buscan maneras de sentirse seguros. Los bebés llegan al mundo equipados con señales de origen

biológico para obtener ayuda de los adultos. El llanto es quizás la señal más potente que tienen los niños, aunque no la única. La apariencia tierna de los niños evoca una respuesta de protección de parte de la mayoría de los adultos. Las sonrisas de los bebés y sus gorgoritos provocan respuestas cariñosas y sentimientos de alegría. Para poder responder con sensibilidad, los adultos confían en las señales de los bebés para averiguar cuál es la manera de responderles. Los adultos llegan a comprender cuándo los niños tienen hambre, están cansados, enfermos, incómodos o simplemente inquietos. Los niños aprenden rápidamente a comunicarse para disminuir su vulnerabilidad. Por ejemplo, los niños aprenden que si emiten un determinado sonido o hacen cierto movimiento, los adultos vendrán a darles atención. Más adelante, los bebés serán capaces de ir por sí mismos a los adultos. Cuando los bebés y los adultos establecen relaciones, ambos encuentran formas de garantizar la seguridad y el bienestar de los bebés.

Los bebés dependen de las experiencias consistentes, predecibles y positivas con los adultos para sentirse seguros.

Una clave para que los bebés se sientan seguros es que reciban cariño a diario de unas pocas personas de manera regular y predecible. Un bebé tierno se siente seguro cuando reconoce la cara y la voz del maestro de cuidado infantil, cuando éste le da la bienvenida por las mañanas en el programa.

El adulto también llega a conocer las señales sutiles y las formas de comunicación del bebé. Los niños que a lo largo del tiempo establecen relaciones de apego con adultos que les ofrecen seguridad, tanto en su casa como en el programa de cuidado infantil, exploran el mundo con confianza y se vuelven cada vez más capaces en situaciones sociales.

Las relaciones que proporcionan seguridad son importantes a la larga. Los investigadores que le han dado seguimiento a los niños a lo largo de varios años han encontrado que los niños de cero a tres años que cuentan con una relación de apego que les proporcionan seguridad se vuelven niños más capaces cuando pasan a la edad escolar. Como lo dijo un investigador, “La confianza en la relación se convierte en la seguridad en sí mismo.” (Sroufe 1995, 220). Las investigaciones han demostrado que los bebés establecen relaciones de apego con los miembros de su familia así como con otros cuidadores. Los investigadores dicen que los bebés que establecen relaciones de apego con cuidadores que les hacen sentir seguros, tienden a ser más capaces de adaptarse a personas y situaciones nuevas y a dominar nuevos desafíos de tipo social. Además, los niños con relaciones de apego que les dan seguridad demuestran mayor capacidad para relacionarse con los adultos y participar en juegos más avanzados con sus compañeros, desde los primeros años hasta el segundo grado (Howes 1999, 2000; *From Neurons to Neighborhoods* 2000). Las relaciones con los cuidadores que proporcionan seguridad apoyan el desarrollo social y emocional saludable. Las ventajas son evidentes en otros aspectos también, incluyendo las habilidades para comunicarse, el desarrollo intelectual y el desarrollo moral (*From Neurons to Neighborhoods* 2000).

La salud física y la seguridad de los bebés se encuentran en manos de quienes los cuidan.

Debido a que sus sistemas inmunológicos aún no se encuentran plenamente desarrollados, los niños de cero a tres años son más susceptibles que otros a las enfermedades infecciosas. Por lo general, los programas de cuidado infantil acreditados logran proteger

con eficacia la salud de los niños pequeños. Sin embargo, a pesar de las mejoras en cuanto a las prácticas de atención médica recomendadas, muchos niños se ven expuestos a enfermedades graves durante los primeros años de vida en los programas de cuidado infantil. Una mayor conciencia de las necesidades de salud especiales de los niños y la toma de medidas adecuadas por parte de los programas de cuidado infantil para atender esas necesidades, son dos factores que ayudan a la prevención de las enfermedades. Los programas de cuidado infantil también pueden ser recursos útiles para las familias al mantener contacto con un profesional médico o con un asesor en cuestiones de salud. (Las pautas y prácticas que los programas utilizan como estrategias preventivas para proteger la salud se describen en el Capítulo 4.)

Debido a que los niños de cero a tres años exploran constantemente el entorno y se arriesgan para comprobar las capacidades motoras de los músculos grandes, existe el riesgo de que padezcan alguna lesión accidental. Hoy, más que nunca, se cuenta con mayor información acerca de las lesiones por accidentes, gracias a las normas que exigen el etiquetado de envases con información sobre su seguridad, además de la existencia de sitios de Internet con información sobre la seguridad y de los avisos de servicio al público. Los programas de cuidado infantil pueden colaborar con las familias para proteger a los niños y ayudar a las familias a tener acceso a información en su propio idioma sobre cómo proteger la seguridad de su hijo. En particular, los programas de cuidado infantil pueden proporcionar información acerca de la importancia de utilizar sillas para niños en los autos.

Los niños con discapacidades y otras necesidades especiales o vulnerabilidades se benefician de la intervención temprana.

Uno de los mensajes más importantes que se ha derivado de las investigaciones sobre la infancia temprana en la última década es el poder de la prevención y de la intervención temprana. La prevención es el primer paso para atender las vulnerabilidades de los niños. Debido a que las influencias externas, tales como el ambiente y la calidad de las relaciones, son importantes para el desarrollo óptimo del cerebro, los programas de cuidado infantil de alta calidad pueden prevenir algunas de las dificultades posteriores mediante el cuidado sensible y consistente. Los programas de cuidado infantil también contribuyen al impacto duradero de la intervención temprana, por ejemplo, comenzando con la identificación (Erickson y Kurz-Riemer 1999). Las discapacidades y otras necesidades especiales con frecuencia se vuelven aparentes durante los primeros tres años de vida. La observación cuidadosa, la comunicación constante con las familias, y las evaluaciones del desarrollo de los niños ayudan a la identificación temprana y a la referencia a recursos adecuados. En California, al sistema de servicios de intervención temprana para niños de cero a tres años de edad se le llama California Early Start.

(Vea el Apéndice B para mayor información acerca de California Early Start. El sitio de Internet del National Early Childhood Technical Assistance Center (http://www.nectac.org) contiene enlaces a sistemas similares en otros estados.)

Después que se remita al niño a otra agencia de servicios, los maestros pueden colaborar con las familias y con especialistas de intervención temprana, para asegurarse de que se le dé apoyo al aprendizaje y al desarrollo del niño en cualquier programa en que se encuentre (Carr y Hanson 2001).

> "Cuando quiera que ocurran, los esfuerzos por mejorar el bienestar de los niños de cero a tres años deben tomar en cuenta las dos características dominantes de nuestros niños más pequeños: la primera es que pueden hacer tan poco y la segunda es que pueden hacer tanto. Debido a que pueden hacer tan pocas cosas, los niños de cero a tres años necesitan casi constante atención y cuidado. El mantenerlos bien alimentados, abrigados, secos y a salvo, requiere de esfuerzos asombrosos . . . Pero debido a que pueden hacer tantas cosas, mantenerlos alimentados, abrigados, secos y a salvo no es suficiente. El tipo de cuidado que reciban los niños pequeños, y el ambiente en el que lo reciban, son de gran importancia."
>
> —R. Shore, *What Kids Need: Today's Best Ideas for Nurturing, Teaching, and Protecting Young Children*

Los niños de cero a tres años, al igual que los demás niños, son susceptibles al maltrato y al abandono.

Cuando los miembros de la familia experimentan niveles elevados de estrés, los programas de cuidado infantil pueden ayudarles a obtener servicios y recursos. La ayuda

que recibe la familia puede reducir el estrés y disminuir las probabilidades del maltrato y del abandono. Además, las pautas del programa de cuidado infantil que fomentan las relaciones estrechas entre un maestro y un grupo pequeño de niños le permite al maestro conocer bien a cada niño en particular e identificar de inmediato los indicios de que se encuentre en riesgo. En caso que se diera la desafortunada situación de tener que tomar medidas para proteger a un niño, el programa debe sujetarse a las leyes estatales que requieren que se reporten dichos incidentes. En California, los departamentos de servicios sociales y de salud de cada condado, proporcionan información acerca de cómo notificar cuando se sospecha la posibilidad de maltrato o de abandono. (Si desea ayuda de inmediato, una línea telefónica de ayuda gratuita a escala nacional (1-800-4 A CHILD) le proporciona acceso directo a las agencies de su localidad.)

Descubrimiento 4: Los niños de cero a tres años son una combinación única de naturaleza y crianza.

Cada niño nace con una herencia biológica única, la cual incluye su estilo de aprendizaje, sus habilidades, su ritmo de desarrollo y su manera de relacionarse con los demás. Los rasgos particulares de la personalidad del niño son un reflejo de su experiencia con las relaciones, su predisposición genética y sus experiencias culturales. El hecho de que un niño tenga una discapacidad física, algún impedimento sensorial u otra necesidad especial, también contribuye a que sea un individuo único. La primera sección de este capítulo ya describió de qué manera las relaciones contribuyen a la singularidad del niño pequeño. Esta sección toma en cuenta tanto el impacto de sus predisposiciones genéticas en su forma de responder al mundo, como el impacto que tienen las experiencias del niño en su desarrollo.

El temperamento es una ventana a la personalidad del niño.

El temperamento se refiere al estilo personal que tiene el niño de abordar y responder al mundo. Éste se ha comparado a “un par de gafas personales con lentes de color” a través de las cuales el niño mira y responde al mundo. (Herschkowitz y Kerschkowitz 2002). Aunque el temperamento es algo innato, los niños que reciben cariño de adultos comprensivos y tolerantes son capaces de ampliar las respuestas típicas de su temperamento.

Los investigadores Thomas y Chess (1977) han identificado nueve rasgos del temperamento: cómo es de activo un niño, cómo es de regular en sus hábitos alimenticios y el sueño, cómo es de adaptable, cómo es de positivo su estado de ánimo, si aborda una situación nueva con buena disposición o si tarda en sentir confianza, lo sensible que es a los estímulos, la intensidad de su reacción a los estímulos, o cómo es de persistente es o de distraído.

Los rasgos del temperamento se agrupan para crear estilos distintos de abordar o responder a las personas y a las situaciones. Por ejemplo, es posible que un niño se enfrente a situaciones nuevas fácilmente a la vez que expresa sus sentimientos con intensidad. Otro niño posiblemente se adapte con más facilidad y reaccione tranquilamente a las cosas. Un tercer niño quizás se demore en sentir confianza en una situación nueva y sea muy sensible a la estimulación o parezca inquieto con frecuencia. Cada uno de estos niños establecerá relaciones únicas que dependerán, en parte, de lo bien que las respuestas de los adultos se acoplen al estilo de temperamento del niño.

Cuando un adulto se adapta al temperamento del niño, se acoplan mejor y la relación que van desarrollando tenderá a ser más positiva.

Los diferentes temperamentos también pueden concordar en mayor o menor grado con los diferentes tipos de programas de cuidado infantil. Un niño con un temperamento activo y exuberante puede prosperar en un programa de cuidado infantil donde pueda explorar libremente y expresarse a sí mismo. Sin embargo, en un lugar sin oportunidades apropiadas para expresar su manera exuberante de abordar a las personas y a las cosas, su conducta puede ser percibida por los maestros como un reto difícil. En contraste, un niño que se adapta fácilmente y permanece callado puede ser considerado como "fácil." Dado que los programas de cuidado infantil generalmente atienden a grupos de niños, tienen que ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a niños con una amplia gama de temperamentos.

La cultura, el lenguaje y las diferencias en el desarrollo contribuyen a la singularidad del niño.

La cultura y el idioma de la familia contribuyen de muchas maneras al aprendizaje y al desarrollo del niño. Las experiencias que se basan en la cultura afectan no sólo a las preferencias alimenticias, el desarrollo del lenguaje, y las relaciones sociales del niño, sino también las maneras en que los niños asimilan y reaccionan a las ideas e información nuevas. Los niños pueden resolver problemas con la ayuda de otros o por sí mismos. Al aprender el lenguaje, aprenden reglas culturales: cuándo escuchar y cuándo hablar, cómo demostrar respeto, qué palabras son apropiadas y cuáles no lo son. Las experiencias del niño en su casa y en su comunidad influirán en su reacción al ingresar a un programa de cuidado infantil. Un programa puede resultarle familiar al niño, puede resultarle extraño e incluso provocarle temor. Por ejemplo, si la familia de un niño habla alto y le encanta la música y el baile, posiblemente le sorprenda y provoque inseguridad al niño un lugar en donde el maestro habla en voz baja, y no se alienta el baile. Esta experiencia puede suceder fácilmente a la inversa. Un niño cuya familia generalmente es callada puede sentir un sobreestímulo sensorial al ingresar en un programa de cuidado infantil muy ruidoso y activo. En ambos casos, el grado de comprensión del maestro acerca de la cultura y el idioma de la familia del niño le permitirá hacer del programa de cuidado infantil un lugar más familiar y cómodo para el niño.

Cada niño abordará y explorará su ambiente y las relaciones de manera diferente. Algunos niños necesitan apoyo especializado, por parte de un adulto atento, que les ayude a explorar su mundo activamente y a establecer relaciones con otras personas. Otros niños buscan estas experiencias de manera natural, descubriendo cosas por sí mismos de forma activa. Aunque la mayoría de los niños generalmente siguen una trayectoria de desarrollo bastante parecida,

Diferencias sensoriales y motoras

Así como hay diferencias en el temperamento, cada niño difiere en la forma en que asimila la información que recibe acerca del mundo y acerca de su propio cuerpo a través los sentidos, y también en cómo responde a esta información. Esto lo vemos en los bebés que muestran malestar al escuchar ruidos de golpes, o que se retuercen con incomodidad cuando el elástico les aprietan la cintura, o que reaccionan de manera negativa al perfume nuevo de un cuidador. La manera en que se procesa la información sensorial, así como las diferencias en la calidad del tono muscular, afecta las respuestas motoras del niño a las personas y a los objetos en su entorno. Estas diferencias son parte de la constitución neurológica del niño y, en la mayoría de los casos, se encuentran dentro de los parámetros de la normalidad. La manera en que el niño recibe y organiza la información sensorial y cómo organiza sus respuestas motoras puede tener un impacto profundo en la manera en que se relaciona con los demás y cómo regula su conducta. Reconocer el patrón único de preferencias y tolerancias sensoriales del niño es otro paso en la adaptación del cuidado a cada niño en particular.

—Adaptado de G. Williamson y M. Anzalone, *Sensory Integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers*

algunos niños tienen diferencias en su desarrollo debido a alguna discapacidad, a sus experiencias o a algún rasgo innato. El comprender el desarrollo de cada niño es tanto una alegría como una responsabilidad para el maestro. Si el desarrollo del niño se desvía de la trayectoria esperada, el maestro necesita vigilarlo, comunicarse con su familia y determinar la mejor manera de apoyar al niño. Si un niño recibe servicios de intervención temprana, un equipo de personas, incluyendo a miembros de la familia, podrá servir de guía y hacer observaciones acerca de las características particulares del niño (Carr y Hanson 2001).

Conclusión

Los cuatro descubrimientos que se describen en este capítulo confirman y profundizan lo que los profesionales del cuidado infantil ya saben debido a sus años de labor profesional. Por medio del cuidado sensible, los maestros se enfocan en el establecimiento de relaciones que proporcionan seguridad a los niños de cero a tres años. Las relaciones seguras se convierten en un punto de partida para que los niños exploren y aprendan en todos los dominios o áreas del desarrollo. Ser sensible a los niños de cero a tres años requiere tomar en cuenta al niño en su totalidad. Un maestro que comprende que los niños son tanto capaces como vulnerables, en todo momento se relaciona con ellos como individuos activos y motivados a aprender, a la vez que les proporciona un cuidado cariñoso que les garantiza su seguridad y bienestar. Ser sensible también significa llegar a conocer a cada niño como la persona única que es. A través de la familia y por medio de la observación, los maestros aprenden que las capacidades, el ritmo de desarrollo y las maneras en que el niño se relaciona con los demás, lo hacen diferente a cualquier otro. Uno de los desafíos y recompensas más grandes de la profesión de maestro es encontrar el método que mejor facilita la trayectoria del aprendizaje y el desarrollo particular de cada niño.

Capítulo 3

El papel del maestro de cuidado infantil

En un programa de cuidado infantil, el maestro es el centro de las experiencias de los niños. El maestro se da cuenta cuando los niños tienen hambre o están cansados y se encarga de atenderlos. Conforme los niños crecen y cambian, el maestro coloca materiales en las áreas de interior y al aire libre que ofrecen nuevas oportunidades para la exploración y el descubrimiento. Cuando un bebé pequeño estira la mano para tocar a otro bebé, el maestro se encuentra cerca, sonriendo, dando aliento y ayudando a los niños a aprender cómo interactuar entre sí.

El maestro es a la vez una guía y una fuente de cariño, apoyo y motivación, un observador, un planificador, una persona que proporciona experiencias nuevas, un regazo seguro, y alguien que escucha. El maestro ayuda a los niños a sentir que se encuentran en un lugar que se creó especialmente para ellos.

Los maestros que se encuentran en programas de cuidado infantil de alta calidad, ya sean en el hogar, o en centros de cuidado infantil, traen consigo varios atributos importantes que se aplican a la labor de guiar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años (Pawl 1990b). Estos atributos incluyen una comprensión del desarrollo del niño, la habilidad para observar e identificar las características particulares de cada niño, habilidades para relacionarse con las familias y con sus colegas, y un compromiso de continuar su desarrollo profesional. Los programas de cuidado infantil de alta calidad ayudan a los maestros a centrarse en el niño, a colaborar con la familia, como se describe en el Capítulo 1; y a comprender la trayectoria del desarrollo del niño, como se describe en el Capítulo 2.

Cada interacción con un niño de cero a tres años puede ofrecer nuevas oportunidades para apoyar el desarrollo del niño. El niño es un individuo dinámico y activo que responde a cada interacción y experiencia de una manera particular. Para el maestro, cada momento ofrece una oportunidad para aprender y encontrar maneras de cultivar el potencial de cada niño. Al entregarse a este aprendizaje, los maestros se vuelven más eficaces. Al observar, hacer preguntas, escuchar y reflexionar, los maestros aprenden de los niños y de sus familias y aumentan sus conocimientos y habilidades. Otras formas de desarrollo profesional de los maestros incluyen el mantenerse al tanto de la información acerca del desarrollo infantil; el asistir a capacitaciones acerca del cuidado y la educación infantil; el trabajar con especialistas en la intervención temprana, los servicios sociales y la atención médica; y el reflexionar acerca de su trabajo.

Las áreas esenciales del currículo son las siguientes:

- El desarrollo físico y el aprendizaje
  - Los músculos pequeños
  - La coordinación ojo-mano
  - Los músculos grandes
- La formación de la identidad
  - La conciencia de sí mismos
  - La autoexpresión
- El desarrollo socioemocional y el aprendizaje
  - El cuidado sensible
  - El temperamento y las diferencias individuales en los programas de cuidado infantil en grupo
  - Cómo satisfacer las necesidades emocionales de los niños
  - La guía del comportamiento y la disciplina de los niños de cero a tres años en los programas de cuidado infantil en grupo
- El desarrollo y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación
  - El habla dirigida al niño
  - El habla dirigida a sí mismo y en paralelo
  - La comunicación no verbal
  - La ampliación del lenguaje del niño
  - El uso de libros y cuentos con los niños de cero a tres años
  - El canto (usando los juegos con los dedos y los gestos), los juegos de rimas, y otras maneras de enseñar el lenguaje de manera divertida y entretenida
  - Los juegos de imitación con el lenguaje (por ejemplo, imitar al otro y hacer hincapié en las palabras)
  - Las señales de alerta
- El desarrollo cognitivo y el aprendizaje
  - Las relaciones espaciales
  - Las relaciones de causa y efecto
  - Las relaciones entre el fin y los medios
  - El desarrollo de los esquemas cognitivos
  - La imitación
- Estrategias eficaces para los programas de cuidado infantil en grupo
  - La presencia de un cuidador principal y la continuidad en el cuidado
  - El tamaño del grupo y el cuidado personalizado
  - Las rutinas cotidianas en los programas de cuidado infantil en grupo
  - La salud y la seguridad
  - Los ambientes para el cuidado infantil en grupo

- El currículo
  - Planificación del currículo
  - Los ambientes para el aprendizaje
  - Las interacciones
- Las familias y las comunidades
  - El trabajo con los niños con necesidades especiales u otras discapacidades
  - El establecimiento de relaciones de colaboración con la comunidad
  - La respuesta sensible a la diversidad

El conocimiento de sí mismo y la reflexión

El conocimiento de sí mismo y la reflexión ayudan a los maestros a comprender los fuertes impulsos que sienten de proteger a los niños. Los maestros también llegan a conocer sus propias actitudes hacia los diferentes métodos del cuidado infantil y la inclusión de niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Las experiencias de la infancia con frecuencia determinan las creencias que uno tiene acerca de la educación y crianza de los niños. Por ejemplo, un maestro a quien le enseñaron de niño que se quedara sentado en silencio y sólo escuchara, posiblemente piense que a todos los niños se les debe criar de esta manera. Los maestros que no son conscientes de la influencia de sus experiencias de la infancia posiblemente sólo se sientan cómodos con prácticas que les son familiares. La reflexión permite a los maestros darse cuenta del impacto que tienen sus propios antecedentes y crianza en sus propias prácticas y estar más dispuestos a valorar métodos diferentes. El conocimiento de las creencias propias ayuda a los maestros a comunicarse abiertamente con las familias (Gonzales-Mena 1997).

Como parte del desarrollo profesional, los maestros capacitados aprenden a explorar sus sentimientos hacia los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Los maestros que no son completamente conscientes de sus actitudes pueden temer no saber cómo cuidar a un niño con alguna discapacidad o hacer algo que le cause daño o no sea correcto. La conciencia de las actitudes propias ayuda a los maestros a superar una respuesta temerosa y estar dispuestos a valorar las ventajas de incluir a todos los niños y a sus familias (Carr y Hanson 2001); *Map to Inclusive Child Care Project* 2001; *Barriers to Inclusive Child Care* 2001).

El conocimiento de sí mismo también mejora las habilidades de los maestros en las interacciones diarias con los niños. Por

El dedicarle tiempo a escuchar

Natalia, una maestra de cuidado infantil, se ha esmerado en escuchar y apoyar a las familias en su salón. Cuando Xiumei, de dieciséis años de edad, llega al centro de cuidado infantil con su hija de cuatro meses, Yingying, le corren las lágrimas. La maestra Natalie la saluda con una tierna sonrisa y le pregunta a Xiumei cómo está. Natalie sabe, porque han hablado mucho en las últimas semanas, que Xiumei se siente muy presionada. Ella se detiene a escuchar a Xiumei contar lo que le sucedió por la mañana. Después de colocar a Yingying en la carriola y salir corriendo para alcanzar el autobús de las 6:30am, Xiumei se dio cuenta que había olvidado la cobija de Yingying. Ella no podía regresar porque tenía que llevar a Yingying al centro de cuidado infantil e irse deprisa a la escuela. La Sra. Ruiz, su maestra de la clase de capacitación vocacional, ya le había dicho a Xiumei que si volvía a llegar tarde tendría que repetir la clase.

Xiumei tiene la cabeza llena de pensamientos, incluyendo a Yingying, su clase, el conseguir trabajo y las muchas cuentas que tiene que pagar. Si Xiumei tiene que volver a tomar la clase, no le darán trabajo en el hospital local. Natalia reconoce que la mañana de Xiumei suena bastante estresante y le entrega una caja de pañuelos desechables. Con su permiso, Natalia recibe suavemente a Yingying después que su mamá le da un beso en la frente y la envuelve en una cobija del centro de cuidado infantil. Natalia le pregunta a Xiumei si quiere tomarse un momento para sentarse en el sofá y recuperar el aliento. Xiumei le dice con tristeza que le gustaría, pero que no puede. Por experiencia, Natalia sabe que Xiumei sólo acepta consuelo de personas ajenas a su familia cuando realmente siente que lo necesita. Con voz tranquilizante, Natalia le dice que lo comprende y que no se desanime, que todo va a salir bien, y que Yingying está en buenas manos.

ejemplo, algunos maestros aprenden que les preocupa demasiado la seguridad de los niños. Esta inquietud exagerada puede llevarlos a restringir las oportunidades que tienen los niños para poner a prueba sus crecientes habilidades. Los maestros que adquieren conocimiento de sus reacciones emocionales descubren maneras de garantizar la seguridad a la vez que les permiten a los niños intentar desafíos nuevos. De manera similar, los maestros que no sean conscientes de sus sentimientos respecto a un niño que tiene temperamento sensible o que se distrae fácilmente, podrían interferir con la relación que tienen con ese niño. Cuando ellos adquieren conocimiento de sus sentimientos, se vuelven más abiertos al niño y logran valorar las habilidades, las necesidades y los intereses particulares del niño (Lally et al. 1995).

La conciencia de sus respuestas emocionales es esencial para los maestros cuando surgen preocupaciones sobre el bienestar del niño. En ocasiones, el estrés y las emociones negativas pueden interferir con la habilidad de la familia para dar cariño al niño y, como consecuencia, el impulso protector del maestro se puede aumentar. Para poder interactuar de manera respetuosa con la familia y su hijo, los maestros tienen que aprender a conocer el punto de vista de la familia y entender sus propias respuestas emocionales (Pawl 1990b).

El conocimiento de sí mismo y la reflexión son requisitos de la observación cuidadosa de los niños, ya que los sentimientos personales con frecuencia pueden ofuscar lo que los maestros ven. El reaccionar a los sentimientos personales también puede tener un impacto negativo en la calidad del cuidado y de la educación que los maestros proporcionan. Por ejemplo, un maestro que experimenta tensiones en su vida personal y se siente agobiado, puede sentirse irritado por el apego de un niño y reaccionar con enojo en lugar de tomarse el tiempo necesario para pensar acerca de lo que le podría estar sucediendo al niño, y cómo podría ayudar a reconfortarlo. Los maestros que se vuelven conscientes de sus sentimientos personales a través de la reflexión cuentan con mejores armas para centrarse en los niños y sus familias y proporcionar un cuidado y una educación sensibles.

El papel del maestro de cuidado infantil

La enseñanza se basa en el conocimiento de que los niños de cero a tres años son individuos activos y motivados a aprender y que tienen su propio currículo. Para facilitar el descubrimiento y la exploración, los maestros se adaptan a las fortalezas, las habilidades, las necesidades y los intereses de cada niño en particular. El abordar a cada niño con sensibilidad es la clave para incluir a los niños

con discapacidades u otras necesidades en los programas de cuidado infantil. Las principales responsabilidades de los maestros son las siguientes:

- Establecer y mantener relaciones positivas con las familias.
- Establecer y mantener relaciones positivas con los niños.
- Organizar el entorno.
- Establecer rutinas cotidianas del cuidado infantil predecibles y consistentes.
- Apreciar el valor de la actividad física como aprendizaje.
- Fomentar el crecimiento socioemocional y la socialización.
- Fomentar el desarrollo cognitivo, del lenguaje y la comunicación.

Las relaciones sensibles en etapas y edades diferentes

El niño Agustín de cuatro meses de edad se relaja y contempla los ojos de su maestra, Rita. Él descansa cómodamente en sus brazos después de beberse el biberón. Rita le devuelve la mirada, sonríe y dice, "Mmm, Agustín, te ves muy contento. Vamos a quedarnos aquí un momento." Al cabo de unos momentos, Rita le dice a Agustín que lo colocará en su cuna para que se tome la siesta y que ella estará cerca para verle mientras duerme. Él la conoce bien, y su rutina le es familiar. Rita cuida a otros bebés también, pero cuando lo tiene a él en brazos, Agustín siente como si fuera el único bebé del mundo. Rita también le ayuda a sentirse seguro y cómodo cuando está en el suelo con los demás niños, que son un poco mayores. Para Agustín, Rita es el ancla.

La niña Ana, de doce meses, se arrastra por la habitación, mirando fijamente el camioncito rojo de juguete que está en el estante inferior. Ella le echa una mirada a la maestra. La Sra. López la mira y asiente con la cabeza. Ana está practicando explorar por su propia cuenta, lo cual es una experiencia nueva para ella. Ella probablemente regresará al regazo de la Sra. López en unos momentos. La Sra. López sabe que Ana comenzó a arrastrarse hace apenas unos días en casa. Sus padres estaban emocionados de ver a Ana, quien nació con espina bífida, comenzar a desplazarse por su propia cuenta. Cuando la Sra. López convirtió la sala de su casa en un lugar de cuidado infantil, sabía que los bebés estarían explorando cada rincón del lugar. Ella se empeñó en convertirlo en un lugar seguro, interesante y lo suficientemente flexible para adaptarlo a los niños cuando crezcan. Como resultado, Ana puede explorar a su propio ritmo y a su manera. Cuando Ana descubre los cubos dentro del camioncito, emite un sonido de felicidad. La Sra. López se hace la sorprendida ("¡Qué barbaridad, hay tres cubos en el camioncito!"), aunque ella los puso allí pensando en Ana. Cuando la niña Lin, de dos años de edad, se mira al espejo, sonríe y dice, "Lin, esa es Lin." Su maestra, Jamal, le dice, "Sí, es la imagen de Lin en el espejo y ¡Mira, allí está Jamal en el espejo también!" Lin mira el salón detrás de ella por el espejo y ve que Emma está en la cima de la resbaladilla. "Emma resbaladilla," le dice a Jamal. Ellos se voltean del espejo y miran a Emma deslizar su muñeca favorita por la resbaladilla. Jamal observa que Lin está usando el espejo como herramienta para inspeccionar el salón. Con la rapidez de un gato, Lin atraviesa el salón y agarra a la muñeca de Emma al pie de la resbaladilla. Jamal la acompaña para ver qué sucede a continuación. Emma grita, "¡Mía!" Lin levanta la vista de la muñeca y mira a Emma y luego a Jamal. Ella le ofrece la muñeca a Emma y dice, "¿Más?" Emma sonríe y así comienza el juego de deslizar a la muñeca entre las dos. Jamal suspira de alivio y se sonríe. Él ha intervenido muchas veces en conflictos entre Lin y Emma, y le alegra ver que se están haciendo amigas. Él está ansioso de comentarles a las familias de las niñas acerca del juego que se inventaron.

- Poner en práctica un proceso de planificación curricular.

Establecer y mantener relaciones positivas con las familias

Las relaciones positivas con las familias fomentan la comunicación recíproca. Cuando los maestros establecen un intercambio honesto, cariñoso y comprensivo con los miembros de la familia, las experiencias de los niños en el programa se vuelven más predecibles. Según se describió en el capítulo 1, las conversaciones con los miembros de la familia ayudan a los maestros a obtener información acerca de los estilos de cuidado de la familia y acerca de las características y experiencias particulares del niño. Este intercambio mutuo de información le permite a los maestros interactuar con los niños pequeños de maneras familiares y a crear conexiones entre el hogar y el programa de cuidado infantil durante el tiempo que el niño asista al programa.

Establecer y mantener relaciones positivas con los niños

Los maestros establecen relaciones significativas con los niños durante sus interacciones comunes del día a día: Una mirada mutua entre un bebé de cuatro meses y su cuidador; un intercambio de miradas fugaces con un niño de doce meses que se desplaza por el salón; el reconocimiento del interés de un niño de dos años por su imagen en un espejo. Estos sucesos ocurren todos los días en los programas de cuidado infantil. En una instancia el niño se siente más seguro; en otra, el niño se ve más dispuesto a explorar; y en la tercera instancia, el niño adquiere un sentido de sí mismo más fuerte. Los maestros que responden de manera sensible cuando establecen relaciones con los niños de cero a tres años, parecen practicar la magia. Pero por debajo de la magia, se encuentra el interés compasivo por cada niño, las observaciones cuidadosas, el compromiso con los niños y las familias, y un estilo reflexivo para apoyar el desarrollo y el aprendizaje.

Preparar el entorno

El entorno físico transmite mensajes poderosos a los niños de cero a tres años. El diseño de los ambientes para niños pequeños es indispensable, pues afecta a los niños de muchas maneras, incluyendo su seguridad física y emocional y sus experiencias del aprendizaje. Los entornos bien diseñados:

- Son seguros y ofrecen desafíos adecuados.
- Proporcionan opciones adecuadas para los niños: ni demasiadas ni insuficientes.
- Motivan a los niños a que se muevan con libertad, en lugar de limitar su capacidad para moverse.
- Están amueblados con sillas y demás muebles del tamaño adecuado, ni muy grandes ni muy pequeños.
- Están adaptados a todos los niños del grupo, para que cada niño pueda participar en las experiencias diarias.
- Ofrecen áreas tranquilas, áreas activas y áreas para explorar materiales, en lugar de un solo salón grande y aglomerado.
- Exhiben imágenes de los niños, de sus familias y de su comunidad, en lugar de cosas que les son desconocidas y no tienen significado para ellos.
- Son estables y predecibles, ya que los cambios constantes pueden causar confusión en los niños de cero a tres años.

Crear un entorno que se adapte a las habilidades y los intereses en desarrollo de los niños requiere observar con cuidado y planificar concienzudamente (Torelli y Durrett 1998). El objetivo de los maestros es lograr que cada cosa en el entorno le comunique a los niños: “Este lugar es para ti.”

Organice el entorno para el aprendizaje y el desarrollo. Al diseñar el entorno, los maestros sientan las bases para el aprendizaje y el desarrollo (*Programa para el Cuidado Infantil: Una guía para crear los ambientes del cuidado infantil* 2003). El entorno afecta cada aspecto del crecimiento, incluyendo el desarrollo motor, socio-emocional, del lenguaje, y el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Los maestros en programas de cuidado infantil de alta calidad trabajan con las familias para crear entornos predecibles, familiares y con significado para los niños. Los maestros capacitados también colocan materiales en las áreas de interior y al aire libre para ofrecer una amplia gama de posibilidades para el movimiento, la exploración y el descubrimiento. Ellos observan qué tipos de materiales le llaman más la atención a los niños e incluyen cosas ligeramente diferentes, aunque relacionadas. Se fijan en las habilidades que un niño está tratando de mejorar y encuentran la manera de que el niño las practique. Los maestros también necesitan asegurarse de que los niños que deseen pasar tiempo a solas tengan lugares para alejarse del grupo donde a su vez se les pueda vigilar. En un programa de cuidado infantil para bebés mayorcitos, por ejemplo, se colgaron cortinas de encaje debajo de un altillo para permitirles a los maestros ver a un niño que quería estar en un lugar con privacidad.

Uno de los principios más importantes de la organización del entorno es hacer adaptaciones para cada niño en el grupo. Este principio apoya el cuidado sensible y la educación. También facilita la inclusión de los niños de cero a tres años con discapacidades u otras necesidades especiales. Un ambiente que está adaptado a las habilidades crecientes de cada niño posibilita la participación de todos los niños (Torelli 2002).

Organice un entorno saludable y seguro. Los maestros del cuidado infantil fomentan el aprendizaje y el desarrollo al mantener un entorno seguro y saludable para los niños de cero a tres años. Las prácticas clave incluyen limpiar con frecuencia y desinfectar las superficies del mobiliario, los juguetes, y los materiales. Los maestros necesitan inspeccio-

nar el entorno con regularidad para asegurarse que no haya nada peligroso, como que crezcan hongos en el área al aire libre, o pisos mojados y resbaladizos en el baño. Las inspecciones y otras medidas previenen los accidentes y las lesiones.

Establecer rutinas cotidianas del cuidado infantil predecibles y consistentes

Las rutinas cotidianas del cuidado infantil constituyen el núcleo del currículo para niños de cero a tres años (Lally y otros 1995). Las rutinas cotidianas, tales como cambiar pañales, vestir, alimentar, tomar siestas, e incluso limpiar la nariz ofrecen grandes oportunidades para captar la atención y la cooperación del niño (un paso inicial importante para la socialización y la guía del comportamiento), para el aprendizaje y para profundizar las relaciones.

Personalice las rutinas cotidianas del cuidado infantil. Los momentos de cercanía emocional y atención individual que se dan durante el cuidado infantil, le permite a los maestros proporcionar atención personal en sus interacciones con cada niño. Debido a que cada niño tiene experiencias diferentes con las rutinas cotidianas en su casa, la comunicación con los miembros de la familia ayuda a garantizar la continuidad entre la casa y el programa de cuidado infantil. Por ejemplo, es posible que a un bebé le guste hablar y reír durante las rutinas del cuidado infantil, mientras que otro sea más silencioso, se mueva más despacio y ponga más atención a los actos del maestro.

Valorar tanto lo ordinario como lo extraordinario. Los niños menores de tres años no distinguen entre las tareas, el juego, el trabajo ni la aventura, como lo hacen los adultos. Para los niños, cada acontecimiento es tan rico en experiencias sensoriales como el siguiente. Pero las rutinas cotidianas comunes rápidamente adquieren una calidad especial para los niños por el hecho de que se repiten una y otra vez. Los niños las reconocen. Ellos llegan a depender de ellas para contar con un ritmo y poder ordenar su vida diaria. Se familiarizan con la secuencia de actividades que constituyen cada tarea. Comienzan a participar cuando pueden. A través de esta participación en las actividades diarias, los niños comienzan a desarrollar ideas acerca del pasado y el futuro, el comienzo, el medio y el fin, el espacio y el tiempo, la causa y el efecto, los patrones y los significados, el ser y el otro, y los amigos y los extraños. Todo esto les ayudará algún día a clasificar sus experiencias de la misma manera en que lo hacen los adultos (Dombro y Walach 2001).

Las rutinas del cuidado infantil se convierten en acontecimientos familiares de cada día que les permiten a los niños predecir y sentirse seguros. Incluso los bebés más pequeños llegan a anticipar una secuencia de acontecimientos. Una siesta, por ejemplo, ocurre después de tomar el biberón y pasar un rato en el regazo del maestro. Las rutinas cotidianas deben ser predecibles pero también lo suficientemente flexibles como para permitir cambios.

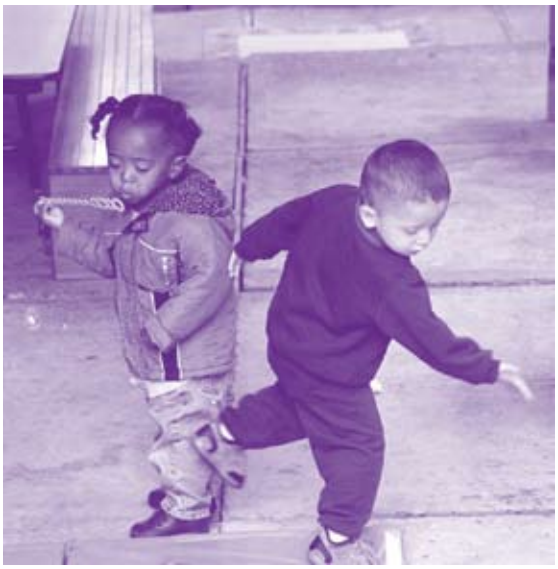
Tenga presente la salud y la seguridad durante las rutinas cotidianas del cuidado infantil. Durante las rutinas cotidianas, los maestros deben tener cuidado de seguir prácticas que sean seguras y saludables para proteger tanto a los niños como a los adultos y reducir al mínimo las enfermedades o lesiones. El lavarse las manos con frecuencia es una medida muy efectiva para disminuir la incidencia de enfermedades contagiosas. Los maestros deben colaborar con las familias y los especialistas y darle seguimiento a cualquier procedimiento o precaución que se requiera cuando un niño tenga alguna necesidad especial relacionada con su salud.

Apreciar el valor de la actividad física como aprendizaje

Debido a que los niños de cero a tres años aprenden constantemente con sus cuerpos, los maestros necesitan fomentar el desarrollo mo-

Adaptarse a lo inesperado

Debido a la naturaleza impredecible de los intereses de los niños pequeños, los maestros con frecuencia tienen que mantener el equilibrio entre la predictibilidad y la flexibilidad al realizar las actividades diarias con los niños. [En un programa para niños mayorcitos, por ejemplo, cuando los niños jugaban al aire libre, uno de los abuelos llegó inesperadamente y les trajo una paca de paja. Los bebés mayorcitos estaban fascinados con la paja. Comenzaron a deshacerla y a meterla debajo de la resbaladilla. Al observar su juego cooperativo, su concentración y su pasión, el maestro decidió dejarlos jugar afuera un rato más esa mañana. Este cambio significó que las horas de la comida y de la siesta se retrasaron un poco. Cuando los miembros de la familia llegaron a recoger a los niños al final del día, sus hijos les llevaron afuera a mostrarles la paja debajo de la resbaladilla.



tor y el aprendizaje durante las interacciones diarias. Los niños de cero a tres años efectúan descubrimientos importantes acerca de las personas, los objetos, la gravedad, las relaciones espaciales, así como de sus capacidades y límites, al mover sus cuerpos con libertad (Gopnik, Meltzoff y Kuhl 2000). Los niños que padecen una discapacidad física tienen sus propias maneras de moverse. Los miembros de la familia y los especialistas ayudan a los maestros a aprender cómo ayudar al niño que tiene una discapacidad física respecto al movimiento y la exploración.

Respetar el proceso natural del desarrollo físico. El desarrollo físico ocurre de manera natural y generalmente no necesita enseñarse. Los niños de cero a tres años están motivados a mover sus cuerpos y hacer descubrimientos. Los maestros pueden apoyar este proceso al ponerse a disposición de los niños y prestarles ayuda cuando ellos la necesiten. Para aprender a moverse y caminar, los niños no necesitan mobiliario, juguetes ni materiales que restrinjan sus movimientos de alguna manera. En casos en que un niño tenga alguna discapacidad u otra necesidad especial, y requiera apoyo especial, es posible que el especialista que trabaje con el niño y su familia recomiende mobiliario, juguetes y materiales que le permitan adaptarse.

Los maestros apoyan a los niños a que hagan elecciones apropiadas, al organizar un entorno seguro que a la vez presente desafíos adecuados, y al mantenerse a disposición de los niños. Debido a que los niños pequeños tienen mayores probabilidades de caerse y lastimarse cuando se les coloca en lugares a donde no pueden llegar por sí solos, los maestros deben evitar colocar a los niños sobre mobiliario, juguetes o materiales que ellos no sepan utilizar por sí solos. Un entorno seguro le da la libertad a los maestros de disfrutar y fomentar las habilidades que va desarrollando el bebé, al observarlo, sonreírle y hablarle acerca de lo que está haciendo.

Planifique y prepárese para fomentar el movimiento libre y activo de los niños. Cuando los maestros comprenden que los niños pequeños necesitan moverse, facilitan el movimiento al observar el desarrollo de cada niño y al anticipar lo que el niño podría

Cómo aprender a convivir juntos

El niño Aidan, de dieciocho meses, quiere jugar en el lavamanos. Desde el otro lado del patio de juego, él ha visto cómo el agua gotea del grifo, y ahora se dirige directo a él. Su maestra, Deborah, observa que él tiene fija la vista y se mueve con intención. Ella se dirige rápidamente hacia el lavamanos, donde Noah se divierte llenando una jarra de plástico con agua y vaciándola sobre el piso cerca de sus pies.

Cuando Aidan llega al lavamanos, se apoya en Noah para quitarlo de su camino, estira la mano para quitarle la jarra y lanza un grito. Deborah coloca la mano sobre el hombro de Aidan y otra sobre el hombro de Noah. "Ustedes dos quieren jugar aquí con el agua. Hay más jarras en el lavamanos, Aidan." Él se asoma al lavamanos y vuelve a estirar la mano para tomar la que sostiene Noah. Aidan se apoya contra Noah, quien se inclina hacia atrás. Con la mano, Deborah evita que los niños se empujen entre sí. "Noah está de pié aquí, Aidan. Tú también puedes jugar aquí si quieres."

Ella le da a Aidan una jarra, la cual él acepta. Ella abre un poco más el grifo y ambos niños se inclinan hacia el agua con sus jarras. "Hay lugar para los dos aquí, y también hay suficiente agua," dice Deborah. "Ahora están jugando los dos juntos. Así me gusta." Los niños se paran hombro con hombro, llenando las jarras y vaciándolas. Deborah se queda cerca de ellos un rato, comentando de vez en cuando lo bien que lo están haciendo.

empezar a hacer a continuación. Cuando se planifica, se puede disfrutar del interés que sienten los niños por mover sus cuerpos, y valorarlo en lugar de verlo como una interrupción. Los niños de cero a tres años ponen a prueba sus habilidades con frecuencia y cambian de parecer con rapidez. Para proteger al niño y permitirle elegir con libertad y tomar riesgos adecuados, los maestros necesitan estar a su disposición y modificar el entorno cuando sea necesario. En los programas con grupos de edades mixtas y con niños con una amplia gama de habilidades, los maestros necesitan tomar en cuenta a todos los niños del grupo y hacer los arreglos necesarios para adaptarse a las habilidades nacientes de todos ellos.

Para un bebé que no está gateando, una plataforma bajita o una rampa que sólo levanta al niño unos pocos centímetros del suelo es un desafío adecuado. Después, cuando los niños comienzan a ayudarse de los muebles para levantarse y desplazarse a lo largo de ellos, el maestro podría proporcionar una mesa bajita de la altura adecuada para que los niños puedan caminar agarrándose a ella. A los bebés mayorcitos cariñosamente se les apoda "mueve muebles," pues a muchos de ellos les encanta empujar objetos pesados, como las sillas y las mesas. Cuando los maestros responden al impulso natural que tienen los niños de moverse, lo pueden hacer de manera que sea adecuado tanto para los niños como para los maestros. Un maestro que, por razones de seguridad, no quiere que los bebés mayorcitos anden empujando muebles, les podría ofrecer cajas grandes vacías para que las empujen. El aprendizaje y el descubrimiento ocurren cuando los niños están físicamente activos. Los maestros que comprendan y valoren este hecho encontrarán muchas maneras de apoyar la actividad física (*Programa para el Cuidado Infantil: Una guía para crear los ambientes del cuidado infantil* 2003).

Fomentar el crecimiento socio-emocional y la socialización

El desarrollo socio-emocional temprano tiene un impacto importante en todos los dominios del aprendizaje (Greenspan 1997). Los maestros fomentan la salud social y emocional de los niños de muchas maneras, como al apoyar el desarrollo de la identidad, proporcionar apoyo emocional, facilitar la socialización y guiar el comportamiento.

Apoyar el desarrollo de la identidad. Los maestros apoyan el desarrollo de la identidad

al hacerle saber al niño que su familia y el idioma de su familia son importantes. Algunas maneras de comunicar el hecho de que valora y comprende el desarrollo de la identidad del niño incluyen participar en los rituales sencillos de la alimentación o la siesta que sean parecidos a los que se practican en la casa del niño, hablar el idioma de la familia del niño o decir algunas palabras que le sean conocidas en el idioma del niño.

La manera en que los maestros interactúan con los niños pequeños durante las rutinas cotidianas del cuidado infantil tienen un efecto importante en el desarrollo de la identidad del niño. Las respuestas regulares, prontas y cariñosas a la llamada del niño le comunican al niño que sus actos son importantes. El niño comienza a verse a sí mismo como alguien que puede conseguir que sucedan las cosas. Los maestros que invitan al niño a volverse un participante activo de las rutinas cotidianas le hacen saber que él juega un papel importante en su propio cuidado. A través de la participación en las rutinas cotidianas, el niño aprende que él o ella es alguien que puede cooperar con los demás. Esta forma de tratar las rutinas cotidianas fortalece la confianza del niño en sí mismo y hace divertida la experiencia tanto para el niño como para el maestro.

Un aspecto esencial de apoyar el desarrollo de la identidad es reconocer y valorar lo que el niño hace y puede hacer (Ramey y Ramey 1999). Si los maestros se ocupan principalmente de lo que el niño aún no puede hacer, es posible que se concentren sus esfuerzos educativos en habilidades que van más allá de las habilidades que el niño ha desarrollado, lo cual perjudica su sentido de sí mismo. Cuando los maestros sustentan su método educativo en las habilidades y los intereses del niño, están valorando al niño como individuo que aprende y le ayudan a que se vea a sí mismo como una persona capaz.

Proporcionar apoyo emocional. Al dar cuidado a los niños de cero a tres años en grupo, el maestro juega un papel clave en el ambiente emocional del salón. Cuando un niño observa a los miembros de su familia hablar e intercambiar sonrisas con el maestro, es probable que se sienta seguro y a gusto con ese maestro. Al hablar acerca de la mamá o abuelita del niño, el maestro alienta al niño a pensar en ellas y recordar su conexión con la familia. El niño se dirige al maestro cuando está ansioso de compartir un descubrimiento emocionante o cuando necesita ayuda. Una respuesta cálida y positiva del maestro le comunica al niño que sus descubrimientos son importantes y que sus necesidades serán satisfechas. Cuando un maestro habla en tono cariñoso a los demás niños, éste observa que el maestro se relaciona con todos los niños del grupo con respeto y verdadero interés.

Facilitar la socialización y guiar el comportamiento. Un aspecto importante del papel del maestro de cuidado infantil es facilitar la socialización. La socialización significa ayudar a los niños a participar en la vida del grupo.

Cuando forman parte de un grupo, los niños de cero a tres años establecen relaciones y amistades. Estas relaciones pueden ofrecerles las primeras experiencias de afecto por un amigo, o de frustración porque alguien se interpuso en su camino o les quitó un juguete. Las relaciones también les proporcionan la oportunidad de dar y recibir ayuda y empatía. Al estar en un grupo, los niños de cero a tres años aprenden a estar juntos y hacer las cosas juntos.

Los maestros pueden ayudar a los niños de cero a tres años a adaptarse al grupo y a desarrollar la competencia social. Por ejemplo, un maestro puede guiar a un niño, quien trata de alcanzar la cara de otro bebé, para que lo toque con suavidad. O bien, un maestro puede comunicarle al niño de los sentimientos negativos de otro niño hacia un amigo, ayudando así a tranquilizarlo. El ambiente debe organizarse de manera que los niños tengan suficientes materiales (para que haya menos disputas por las cosas) pero sin que se sientan agobiados por un exceso de cosas o la estimulación excesiva. Los rincones tranquilos donde quepan dos o tres niños les permite centrarse los unos en los otros y disfrutar el juego entre ellos.

La interacción con otros adultos también ofrece a los maestros una oportunidad de fomentar la socialización. Cuando los niños observan a los maestros interactuar con los miembros de la familia, los encargados del programa, otros miembros del personal y los voluntarios, los niños están aprendiendo la manera en que las personas se tratan unas a otras.

Fomentar el desarrollo cognitivo y del lenguaje y la comunicación

Los bebés desarrollan el intelecto y aprenden a comunicarse a través de las relaciones y su exploración del ambiente. Sus maestros apoyan el desarrollo cognitivo y del lenguaje en sus interacciones diarias con ellos al reconocer sus descubrimientos y aprendizajes, al ayudarles a explorar ideas y símbolos, y al inculcarles el gusto por los libros y los cuentos.

Reconocer el descubrimiento y el aprendizaje. Cuando los niños de cero a tres años exploran y tratan de manipular los objetos, están haciendo descubrimientos constantemente (*How People Learn* 1999). Para los niños de cero a tres años, todo es nuevo. Ellos están aprendiendo acerca de la causa y el efecto, el uso de las herramientas, la naturaleza permanente de los objetos, aun cuando no están a la vista, y la manera en que los objetos ocupan el espacio. Ellos también aprenden constantemente nuevas estrategias para la exploración y actúan sobre las cosas mediante la imitación y la experimentación. Los niños aprenden tocando, explorando con la boca, golpeando y apretando las cosas. Mediante la observación de los niños de cero a tres años, los maestros son testigos del proceso del descubrimiento. Los maestros que saben reconocer el proceso de descubrimiento introducen con mayor frecuencia experiencias y materiales que permiten a los niños explorar sus intereses a fondo. Los maestros capacitados respetan la exploración y la experimentación de los niños de cero a tres años, al igual que respetarían la labor de un científico. Ellos evitan interrumpir a los niños y les dan tiempo para dedicarse a las cosas que les interesan. Cuando un niño percibe que el maestro valora el interés que siente por el mundo, continúa su desarrollo como individuo que aprende con seguridad en sí mismo y sigue fortaleciendo sus competencias.

Ayudar a los niños a explorar las ideas y los símbolos. Cuando los niños de cero a tres años investigan los entornos físicos y las relaciones, también exploran ideas y símbolos (*How People Learn* 1999; Bruner 1983). Las conversaciones con los adultos acerca de los objetos y las actividades diarias ayudan a los niños a aprender los nombres de las cosas (gato, gatito, pelota) y las categorías de las cosas (animales, cachorritos, juguetes). Ellos comienzan a captar las reglas que rigen el lenguaje (un gato, muchos gatos). En sus interacciones diarias con los adultos, ellos encuentran muchas oportunidades para explorar la naturaleza de la comunicación verbal y no verbal.

El maestro toma nota cuando al niño le interesa la comunicación y responde, como cuando un bebé se trepa al regazo del maestro y tira de su barbilla, y el maestro asiente con la cabeza, se ríe y dice, "¡Me tiraste de la barbilla!" El maestro puede ampliar la comunicación del niño. Cuando un niño dice, "Ba, ba" y señala una pelota, el maestro añade, "Sí, pelota. Viste la pelota roja." Las canciones, las rimas, los juegos con los dedos y las palabras fascinan a los niños de cero a tres años y les ayudan a disfrutar del lenguaje y a sentirse a gusto cuando tratan de comunicarse de maneras nuevas.

La experiencia con el lenguaje es de vital importancia para los niños de cero a tres años. Al responder con sensibilidad a los esfuerzos de los niños por comunicarse y al utilizar el

lenguaje con ellos con regularidad, los adultos fomentan el desarrollo del lenguaje. La experiencia con el lenguaje también fortalece el vocabulario de los niños, lo cual contribuirá a sus aptitudes para la lectura cuando sean mucho mayores. De igual importancia es la comunicación entre el maestro y el niño, ya que le da un mayor significado a la relación.

Los niños cuyas familias hablan un idioma distinto al que se habla en el programa se benefician cuando pueden seguir aprendiendo el idioma de la familia (*Improving Schooling for Language-Minority Children* 1997). Las investigaciones sugieren que el desarrollo de un primer idioma sienta las bases

El proceso curricular en acción

Por medio de la observación, la documentación, la evaluación, la reflexión y la planificación, un equipo de maestros decidió que algunos bebés mayorcitos estaban listos para tratar de agarrarse a un objeto por encima de su cabeza y columpiarse hacia adelante y hacia atrás. Ellos observaron, en particular, que los niños habían estado tratando de colgarse de una barra que estaba debajo de la mesa para cambiar pañales y columpiarse. Los maestros pensaron que no sería seguro ni sanitario que los niños jugaran en el área para cambiar pañales, por lo que decidieron buscar otro lugar donde los niños pudieran tratar de columpiarse. Alejaron algunos muebles de la baranda de la terraza y colocaron un colchón de hule debajo de él. Una vez que hicieron estos cambios, los maestros observaron que los niños con frecuencia alzaban los pies para columpiarse de la baranda de la terraza. Los niños disfrutaban de esta actividad tanto solos como en grupo. Ahora, cuando los niños entran al área para el cambio de pañales para tratar de columpiarse de la barra, se les puede orientar hacia la baranda de la terraza. De esta manera, los niños tienen un lugar seguro, limpio y con el nivel de dificultad adecuado para poner a prueba sus habilidades motoras. Los maestros siguen observando, documentando y reflexionando sobre cómo los niños utilizan la baranda, además de cualquier otro tipo de juego que requiera el uso de los músculos grandes, con miras a identificar el siguiente desafío que pueden ofrecer a los niños.

para el aprendizaje de un segundo idioma. Las experiencias que tiene el niño con el idioma de la familia en el programa de cuidado infantil ayudan a mantener los sonidos y significados de este idioma para el niño. Además, transmite el respeto que siente el maestro por el idioma de la familia como una manera válida de comunicarse. También apoya el desarrollo de la identidad del niño y fomenta la comunicación del niño en su casa. Las investigaciones indican que los niños bilingües que aprenden inglés al mismo tiempo que desarrollan su dominio del idioma de la familia, adquieren habilidades para la identificación de las palabras que les pueden ayudar a aprender a leer en inglés en la primaria (Ordóñez et al. 2002).

Debido a las diferencias en los estilos del aprendizaje, en las personalidades, en los niveles de motivación y en las experiencias familiares, los niños que están aprendiendo tanto el inglés como el idioma de su familia recurrirán a estrategias diferentes y avanzarán a ritmos diferentes durante los primeros años. Los maestros del cuidado infantil necesitan ser pacientes y consistentes al comunicarse con los niños que están aprendiendo más de un idioma.

Fomentar el gusto por los libros y los cuentos: la etapa previa a la alfabetización.

Además de comunicarse con el lenguaje, los maestros pueden leer y contar historias cuando los niños estén interesados. Permitir que los niños exploren los libros de la manera que ellos prefieran, les ayuda a familiarizarse con ellos. Esto puede ser apilándolos o cargándolos, volteando las páginas, pausando para estudiar alguna página en particular, sosteniendo el libro al revés, abriendo y cerrando el libro, incluso chupándolo. Las experiencias con los libros incrementan el interés de los niños por los cuentos, las ideas y las imágenes que contienen. Los niños aprenden a valorar los cuentos y, cuando crecen, comienzan a comprender que los símbolos escritos en las páginas tienen un significado. Los primeros pasos del aprendizaje de la lectura ocurren muchos años antes de que el niño lea su primera palabra. Algunos de estos pasos incluyen el momento en que el niño escoge su libro predilecto, se sienta en el regazo del maestro, escucha atentamente, hace una pregunta, señala una imagen o hace algún comentario acerca de la historia (*Starting Out Right* 1999).

El contar cuentos, algo común entre muchas familias y comunidades, fomenta el aprendizaje del lenguaje y alienta el descubrimiento, el juego dramático y el desarrollo de la comprensión de las creencias y los

valores ligados a la cultura (Bruner 1996). Los niños también comienzan a aprender acerca de la estructura de los cuentos, lo cual es un paso importante en la larga trayectoria del aprendizaje de la lectura.

Poner en práctica un proceso curricular

Los maestros que facilitan el aprendizaje con eficacia responden a los niños de cero a tres años como individuos activos que están aprendiendo. Debido a que pueden valorar el deseo natural del niño de aprender, observan las exploraciones del niño y le dan aliento con su mera presencia silenciosa. Los maestros buscan oportunidades para ampliar cada uno de los intereses del niño por medio de la manera en que responden al niño. Cada respuesta de los maestros forma parte del proceso curricular continuo.

Observar a cada niño. Para facilitar el aprendizaje y el desarrollo con eficacia, los maestros del cuidado infantil necesitan observar lo que los niños hacen por su cuenta, sin organizar ninguna actividad en particular ni dirigir su conducta. Los maestros no tienen que cambiar el ambiente ni las formas en que interactúan con el niño. Basta que observen el comportamiento constante del niño en el programa de cuidado infantil.

Documentar las observaciones. Los maestros del cuidado infantil toman nota de sus observaciones (1) usando apuntes, fotos o video de los niños durante sus actividades; (2) reservando tiempo para completar la documentación más tarde; o bien (3) recopilando las creaciones de los niños mayorcitos. Los maestros suelen colaborar con otros maestros para documentar sus observaciones de manera que este proceso no interfiera con el tiempo que los maestros pasan con los niños ni interrumpa el ritmo normal del día.

Evaluar los avances en el desarrollo de los niños. Un aspecto integral del proceso curricular es la evaluación del desarrollo de cada niño. El Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados del Departamento de Educación de California (DRDP-R, por sus siglas en inglés), es un instrumento de evaluación que hace uso de las observaciones documentadas. Los maestros que anotan o graban sus observaciones no tienen que efectuar ninguna actividad adicional con los niños para contestar el perfil. Los datos que se obtienen al llenar el DRDP-R para cada niño pueden ser utilizados por los maestros como guía en sus observaciones y como plan para seguir apoyando el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Además, las evaluaciones periódicas con el uso del DRDP-R permiten a los maestros evaluar cómo el proceso curricular ayuda a los niños a aprender y a desarrollarse con el paso del tiempo.

Reflexione acerca de sus observaciones. Los maestros del cuidado infantil estudian los registros de sus observaciones, los documentos y los datos acerca de las evaluaciones, tanto por su cuenta como en compañía de sus colegas y miembros de la familia del niño. El tomarse el tiempo para repasar y reflexionar acerca de la conducta del niño, su temperamento, las cosas que le interesan aprender, su perfil del desarrollo y sus necesidades, ayuda a los maestros a profundizar su comprensión y valoración de cada niño y les da ideas nuevas acerca de cómo seguir apoyando el aprendizaje y el desarrollo del niño.

Genere ideas y haga planes. Este aspecto importante del proceso puede ser emocionante y estimulante para los maestros en la medida en que plantean ideas y piensan acerca de cómo pueden adaptar el entorno o las rutinas cotidianas del cuidado infantil, e incluso introducir una nueva rutina o material basándose en sus observaciones, apuntes, datos del DRDP-R, reflexiones y conversaciones. Parte del proceso de planificación incluye reducir la lista de ideas hasta tener una o dos que se relacionen directamente con los intereses y las habilidades de un niño o de un grupo pequeño de niños. Una vez que los maestros tienen un plan para el siguiente paso en el apoyo del aprendizaje y el desarrollo del niño, pueden introducir la adaptación o el cambio de forma que le permita al niño tener opciones e interactuar de manera libre y creativa con un material, entorno o experiencia nueva.

Poner los planes en práctica. Conforme los maestros ponen sus planes nuevos a prueba con los niños, el proceso comienza de nuevo con la observación. Por medio de las observaciones, luego la documentación, las evaluaciones y la reflexión, los maestros aprenden cómo los niños responden a los cambios en

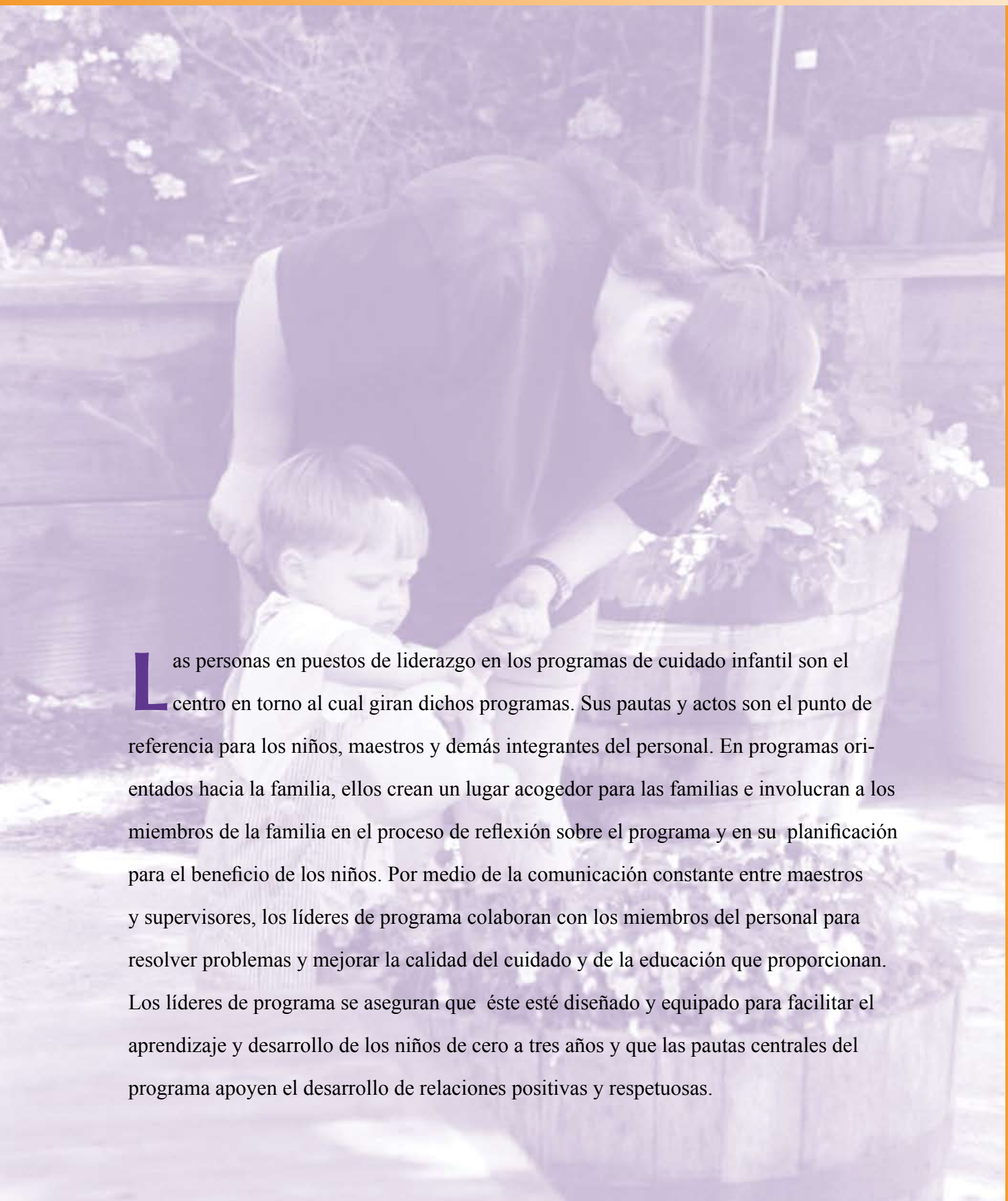
el entorno o en las rutinas cotidianas. Este proceso dinámico de estudio constante del aprendizaje y el desarrollo de los niños lleva a ideas nuevas para el currículo que se pueden planificar y llevar a la práctica.

A través del proceso curricular, los maestros profundizan su comprensión de los niños y se vuelven más sensibles a la necesidad de adaptar el ambiente. También se vuelven más sensibles a los intereses y habilidades constantemente cambiantes de los niños.

Conclusiones

La enseñanza de los niños de cero a tres años requiere aprender acerca del desarrollo infantil, del papel de la familia y de la comunidad en el desarrollo de los niños, y acerca del impacto de las creencias, los valores y las experiencias del maestro en sus relaciones con los niños y sus familias. Las múltiples responsabilidades de los maestros incluyen establecer relaciones, proporcionar apoyo emocional, organizar los ambientes para los niños que aprenden activamente y facilitar la exploración y el descubrimiento. Cuando los maestros continúan desarrollándose profesionalmente, se convierten en observadores muy hábiles y están cada vez más dispuestos a aprender de los demás. Aunque su papel es complejo y les exige bastante, siempre es gratificante. En los programas de cuidado infantil de alta calidad, los maestros tienen la oportunidad de experimentar directamente el asombroso crecimiento de los niños con quienes han establecido relaciones estrechas y cariñosas.

Capítulo 4
Liderazgo y administración de programas



Las personas en puestos de liderazgo en los programas de cuidado infantil son el centro en torno al cual giran dichos programas. Sus pautas y actos son el punto de referencia para los niños, maestros y demás integrantes del personal. En programas orientados hacia la familia, ellos crean un lugar acogedor para las familias e involucran a los miembros de la familia en el proceso de reflexión sobre el programa y en su planificación para el beneficio de los niños. Por medio de la comunicación constante entre maestros y supervisores, los líderes de programa colaboran con los miembros del personal para resolver problemas y mejorar la calidad del cuidado y de la educación que proporcionan. Los líderes de programa se aseguran que éste esté diseñado y equipado para facilitar el aprendizaje y desarrollo de los niños de cero a tres años y que las pautas centrales del programa apoyen el desarrollo de relaciones positivas y respetuosas.

Los líderes de los programas de cuidado infantil en el hogar, ya sea que tengan empleados o no, son líderes de programa. Además de administrar su propio negocio, ellos sientan las bases de su programa y llevan a cabo las múltiples responsabilidades de la dirección del programa.

Las principales responsabilidades de los líderes de programa incluyen fijar las pautas para:

- Establecer un ambiente de apoyo emocional para las familias, los niños, los maestros y otros miembros del personal, si los hubiera.
- Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y el mejoramiento continuo del programa de cuidado infantil.
- Establecer y mantener relaciones dentro de su comunidad y encargarse de los asuntos comerciales y financieros.
- Administrar las instalaciones, atender los asuntos de salud y seguridad, cumplir con las regulaciones y las leyes, y poner en práctica sistemas de evaluación y control.

Para cumplir con estas responsabilidades de manera eficaz, los líderes deben contar con una visión acerca del cuidado y la educación infantil de alta calidad que incluya a todos, a los niños, a sus familias, a los maestros y a otros miembros del personal. Este capítulo describe una metodología general para la administración de un programa de cuidado infantil e identifica las pautas y prácticas necesarias para que los líderes de programa sean eficaces.

El liderazgo

Los líderes eficaces buscan crear un programa que sea abierto a la participación de todos y respeta diferentes perspectivas. Al reflexionar juntos sobre el programa, al compartir ideas y escuchar los puntos de vista de cada uno, las familias y el personal pueden descubrir cómo trabajar juntos para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Un líder que respeta y escucha las opiniones e ideas de todos y que también facilita la comunicación y el intercambio de ideas, genera oportunidades para que las familias y el personal aprendan unos de otros. Uno de los desafíos más grandes de un líder es ayudar a las familias y a los miembros del personal a encontrar una manera de progresar juntos con un propósito compartido, a la vez que respetan la diversidad cultural. Para alcanzar esta meta,

Diferentes maneras de participar

Hoy Sonia intentó algo nuevo en la reunión: pidió a los maestros que participaran en una dramatización de una reunión con miembros de una familia. Ella quería ayudar a los maestros a encontrar maneras de hablar sobre temas potencialmente delicados con miembros de la familia. La actividad no resultó como ella había previsto. Le pidió a Jazmín que hiciera el papel de la madre de un niño que mordió a otro niño. Este comportamiento ocurrió en el salón de Jazmín y Sonia pensó que ayudaría a Jazmín ponerse en lugar de la madre para realizar el ejercicio. Jazmín nunca había participado en una dramatización ni había oído hablar de ella.

Al principio, Sonia animó a Jazmín a que participara. Sonia pensó que Jazmín no quería por obstinada o por tímida. Ella se levantó y se sentó frente a todos, pero antes de hablar, se puso a llorar en silencio. Sonia se sintió fatal, y por un instante, no supo que hacer. Liz, la maestra que trabajaba con Jazmín, le entregó un pañuelo y se la llevó del cuarto. Sonia miró al grupo y dijo, “Lo siento. Pensé que sería buena idea”. Todos se quedaron callados.

Cuando Jazmín y Liz regresaron unos cuantos minutos después, Liz habló por Jazmín, quien le había pedido a Liz explicar que ella provenía de una comunidad religiosa y cultural en la que ser el centro de atención y actuar como si uno fuera otra persona era algo simplemente inaudito. De hecho, era algo vergonzoso. Hugo, un nuevo maestro del salón de los bebés, sugirió que, en lugar de la dramatización, hablaran de lo que otros miembros de la familia quizás sentirían durante una reunión de consulta con el maestro y cómo este último podría hacerles sentir más tranquilos. Sonia sonrió a Hugo y sintió alivio de que otros miembros del personal estuvieran de acuerdo. Sonia sugirió que si alguien tenía alguna idea pero no querían hablar, que le podían dar su idea por escrito.

el líder procura obtener ideas de las familias y los miembros del personal y crear pautas y procedimientos que incorporen sus comentarios.

El líder de un programa debe ser respetuoso y sensible hacia las familias y el personal pero no podrá satisfacer todos los deseos ni responder a todas las preocupaciones de cada familia ni cada miembro del personal. Éste debe equilibrar los deseos de las familias y de los miembros del personal con los requisitos legales y consideraciones financieras del programa y las normas generalmente aceptadas para el cuidado y la educación infantil de alta calidad. A veces un líder de programa debe tomar una decisión o establecer una pauta poco popular, pues el evitar hacerlo sería irresponsable. La clave es que un líder debe comunicarse de manera directa y clara y, en la medida de los posible, adaptarse a las preocupaciones de las familias y miembros del personal al establecer pautas y tomar decisiones.

Las pautas que apoyan el desarrollo profesional de los maestros

El desarrollo profesional de los maestros es esencial para el cuidado y la educación infantil de alta calidad. El National Institute of Child Health and Human Development Early Childhood Research Network (1999) concluyó que, para los tres años de edad, los niños cuyos maestros tuvieron más capacitación durante su empleo o más estudios académicos, obtuvieron mejores calificaciones en los temas de comprensión del lenguaje y preparación para la escuela y tuvieron menos problemas de conducta. Cuando los bebés tienen maestros mejor preparados, desarrollan mejores habilidades de expresión del lenguaje (Burchinal et al 1996), y todos los niños de cero a tres años tienden a participar en actividades lingüísticas, en el juego complejo con objetos y en actividades creativas en el programa de cuidado infantil (Howes 1997).

Los líderes de programa eficaces reconocen el papel vital del desarrollo profesional de los maestros. Dichos líderes crean oportunidades educativas para los maestros y apoyan sus esfuerzos de continuar con su educación. Además, aprovechan al máximo las consultas, el apoyo técnico y la capacitación a los cuales puede recurrir en el programa de cuidado infantil. Si es factible, los programas deben ofrecer incentivos para que los maestros sigan capacitándose. Parte de trabajo del líder es mantenerse al tanto de los incentivos y las oportunidades educativas disponibles para los maestros en la comunidad en que se encuentran. Dicha información debe proporcionarse a los miembros del personal con regularidad y debe hacerse lo posible para permitirles participar en cursos de desarrollo profesional externos al programa.

El desarrollo profesional del líder del programa es de igual importancia que el desarrollo profesional de los maestros. La participación en cursos de desarrollo profesional le permite al líder del programa entender lo que los maestros están aprendiendo y apoyar la aplicación de la información más actualizada respecto al cuidado y la educación infantil de

alta calidad. Los maestros le agradecen a un líder del programa que se mantenga actualizado respecto al desarrollo y cuidado infantil y lo consideran como un modelo a seguir para su propio desarrollo profesional.

Debido a que las familias se sienten tranquilas cuando saben que el programa de cuidado infantil es de alta calidad, los líderes de programa son responsables de informar a las familias sobre el desarrollo profesional del personal. La información de las pautas que fomentan el desarrollo profesional se puede difundir durante las reuniones y conversaciones, y a través del manual del programa y demás materiales impresos. Deben tomarse en cuenta los puntos de vista de las familias al determinar cómo deben enfocarse el apoyo técnico y la capacitación. Con frecuencia, las ideas o inquietudes que expresan los miembros de la familia ayudan al líder del programa a identificar las prioridades para fortalecer el programa.

El líder del programa tiene que asegurarse de que el desarrollo profesional siga siendo una prioridad en vista de las exigencias diarias que sin duda surgirán. Un rasgo que distingue al liderazgo es proporcionar y reservar con regularidad periodos programados para conversar y reflexionar con los maestros, tanto de manera individual como en grupo. El tiempo y la atención que le dedique al desarrollo profesional y su forma de abordarlo serán determinantes en las interacciones con los niños y sus familias, además de mejorar la calidad del cuidado y educación infantil del programa.

Las relaciones y los resultados

"Aunque la eficacia de un líder se mide con frecuencia de acuerdo a los resultados cuantitativos -mejor preparación para la escuela, disminución de las instancias de maltrato y abandono, aumento de las tasas de vacunación- lo que hace que estas metas se logren es nuestra capacidad de reflexionar sobre nuestras relaciones y hacerlas más óptimas. Es nuestra habilidad de relacionarnos con los demás, de servirles de guías y mentores, lo que hace que las 'buenas cifras' sean un producto natural de las buenas relaciones. En otras palabras, nuestros logros son un reflejo de lo que nuestras relaciones nos han permitido conseguir . . . El liderazgo ocurre en el contexto de las relaciones, y las relaciones de buena calidad son indispensables para obtener buenos resultados."

—R. Parlakian y N. Seibel, *Being in Charge: Reflexive Leadership in Infant/Family Programs*

La supervisión reflexiva

La supervisión reflexiva significa que el supervisor de los maestros, con frecuencia el líder del programa, y los maestros sostienen conversaciones con regularidad en las que exploran juntos los múltiples sentimientos, pensamientos y problemas complejos que surgen en el trabajo con niños pequeños, sus familias y otros miembros del personal. En esas conversaciones, el supervisor ayuda a los maestros a encontrar las respuestas a sus preguntas. El supervisor adapta la manera en que colabora con el personal de acuerdo a varios factores. El enfoque del supervisor dependerá de las experiencias personales y profesionales de los miembros del personal, su estilo de interacción con los demás y la situación particular en que proporcionan servicios a los niños de cero a tres años y sus familias.

El supervisor también ofrece apoyo a los maestros en sus decisiones de cómo aplicar sus nuevas observaciones y datos a su trabajo con los niños y sus familias. Cuando los supervisores escuchan con atención, se detienen para reflexionar acerca de lo que dicen los maestros, hacen preguntas y comparten ideas, los maestros experimentan el tipo de relación de confianza, respeto y cariño que se les pide que establezcan con los niños y sus familias.

El proceso de reflexión no es sólo para los maestros sino también para los líderes de programa. Los supervisores o colegas, ya sea dentro o fuera del programa, se pueden dar apoyo unos a otros. Los proveedores del cuidado infantil en el hogar que trabajan por su cuenta pueden encontrar oportunidades para tener conversaciones reflexivas mediante grupos de apoyo, de asociaciones para proveedores

de cuidado infantil o con los compañeros de los cursos de desarrollo profesional sobre el cuidado infantil. La interacción entre colegas que actúan como mentores de sus compañeros favorece un ciclo de cambio positivo.

La supervisión reflexiva crea oportunidades para que los maestros contribuyan al desarrollo continuo del programa. La naturaleza recíproca de la supervisión reflexiva hace posible que los maestros expongan sus preocupaciones y dificultades a los líderes de programa e identifiquen las maneras en que el programa podría funcionar de manera más eficaz. Por medio de este proceso, las pautas o costumbres específicas del programa se pueden reevaluar basándose en las experiencias y sugerencias de los maestros.

Las pautas de los programas de cuidado y educación infantil de alta calidad

Entre las diferentes maneras en que un líder de programa puede alcanzar la alta calidad se encuentra el establecimiento de pautas que (1) fomenten un enfoque orientado hacia la familia; (2) apoyen la supervisión reflexiva con los miembros del personal; y (3) hagan posible que los maestros sean sensibles con los niños de cero a tres años y sus familias. Las siguientes recomendaciones de pautas para un programa fueron creadas para fomentar las relaciones positivas a lo largo del programa. Los programas de cuidado infantil en el hogar con frecuencia integran a dos de estas pautas en la estructura de sus programas: la presencia de un cuidador principal y la continuidad del cuidado. Además, muchos centros de cuidado infantil han encontrado maneras creativas para poner en práctica estas pautas. Por razones económicas y administrativas, la pauta que recomienda mantener los grupos pequeños, usando una baja proporción entre maestros y niños y limitando el tamaño del grupo en general, presenta un desafío a los programas, pero ofrece enormes beneficios a los niños, a sus familias y los maestros (*Developmentally Appropriate Practice* 1997).

La sensibilidad en el cuidado y la educación infantil

Ser sensibles a las a familias es un aspecto esencial del trabajo de un director de programa. El abordar el cuidado y la educación infantil con sensibilidad le permite a los programas adaptarse a cada familia en particular, incluyendo aquellas con niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Los maestros pueden volverse más sensibles mediante las oportunidades de desarrollo profesional que les ayudan a explorar sus propios valores. Al aprender acerca de sus propios puntos de vista, ellos aprenden a valorar y a aceptar otros puntos de vista y a reconocer las similitudes y diferencias entre sus propios puntos de vista y los de los demás. El desarrollo profesional del personal también debe centrarse en la colaboración con las familias y los especialistas que apoyan a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

El sistema de cuidado principal

En un sistema de cuidado principal, el maestro de cuidado infantil cuida a un grupo pequeño de niños (Bernhardt 2000). Este maestro efectúa las rutinas cotidianas del

El liderazgo reflexivo

Cómo tratar con el estrés: el descubrimiento de estrategias eficaces para sobrellevarlo.

Preguntas para las conversaciones con un colega o supervisor:

"1. ¿Cuál es el aspecto más estresante de este trabajo?

2. ¿Hasta ahora, cómo he tratado con estos aspectos estresantes?

3. ¿Qué ejemplo doy al personal, con mi manera de reaccionar al estrés y de enfrentar los desafíos?

4. ¿Cómo tratan mis colegas con las causas del estrés?

5. ¿De qué otra forma podría yo enfrentar estos desafíos? ¿Cómo podría yo reaccionar de otra manera o tratar con ellos con mayor eficacia?"

—R. Parlakian y N. Seibel, *Being in Charge: Reflective Leadership in Infant/Family Programs*

cuidado infantil y se comunica a diario con los miembros de la familia, además de hacer observaciones y mantener los expedientes individuales de cada niño del grupo pequeño. El sistema de cuidado principal generalmente implica que dos maestros trabajen en equipo y que cada uno sea el cuidador principal de la mitad de los niños del grupo. (Cada maestro también tiene la responsabilidad secundaria de los niños de la otra mitad del grupo.) Aunque el sistema de cuidado principal no es exclusivo, sí ofrece a los niños de cero a tres años y a sus familias la oportunidad de conocerse bien los unos a los otros. El maestro y el bebé pueden crear rutinas de manera conjunta. El maestro sabría, por ejemplo, que a un niño de su grupo principal le gusta colocar el juguete que tiene en la mano en un estante cercano antes que le cambien el pañal y recuperarlo después que lo hayan cambiado y lavado las manos. El maestro y la familia del niño llegan a conocerse más fácilmente también. Cuando el maestro y la familia comparten sus conocimientos sobre el niño, encuentran la manera de mantener la continuidad entre el cuidado que se le da en el programa de cuidado infantil y el cuidado que se le da en su casa. Este tipo de comprensión personalizada ayuda mucho a que el bebé y la familia tengan una sensación de bienestar y pertenencia. La seguridad que se fomenta por medio del sistema de cuidado principal le da al niño la libertad de explorar y descubrir su entorno y establecer amistades con otros niños (Pope y Raikes 2002).

Los grupos pequeños

Mantener reducido el tamaño de los grupos fortalece la relación con el cuidador principal, además de fomentar la seguridad, la salud y la comodidad de los niños de cero a tres años (*Caring for Our Children* 2002; *Developmentally Appropriate Practice* 1997; Lally y otros 1995). Lo ideal es que un grupo pequeño de niños pequeños y dos maestros se encuentren a solas en un salón separado en lugar de compartir un salón más grande con otros grupos. Una sugerencia práctica es que mientras más pequeños sean los niños, más pequeño debe ser el grupo. Cuando los niños con discapacidades u otras necesidades especiales forman parte del grupo, el tamaño del grupo debe permitir a los maestros ofrecer los servicios o el cuidado especializado que requieren esos niños para poder participar plenamente junto con los demás niños (Carr y Hanson 2001).

El cuidado y la educación infantil culturalmente sensible

Los líderes de programa juegan un papel esencial en la inscripción de los niños en el programa. Comenzando con las entrevistas iniciales, los líderes son los que tienen una mayor responsabilidad en cuanto a la creación de un sistema de comunicación que sea sensible a familias con diferentes valores, métodos de crianza y objetivos para sus niños. Deben hacerse los arreglos correspondientes para poder comunicarse con las familias en su propio idioma en caso de que éstas hablen un idioma distinto al del personal del programa. El desarrollo profesional continuo y la supervisión reflexiva deben centrarse en comprender y apoyar las diferentes perspectivas y prácticas correspondientes. Los miembros del personal y de la familia necesitan tiempo para conversar acerca de las diferencias en cuanto a sus metas y valores. Cuando los programas aceptan la diversidad cultural y se adaptan con sensibilidad a las familias con culturas diferentes, crean un ambiente de confianza y comprensión. El cuidado de los niños de cero a tres años que se conecta a las creencias y costumbres de sus familias ayuda a cada niño a sentirse a gusto en el programa.

Las ideas nuevas toman tiempo

Marta suspira. Está cansada. Ya está avanzada la noche después de una reunión del personal del Centro Infantil Tender Hearts. Ella quería que el personal se entusiasmara acerca del cambio en el programa de cuidado infantil para permitir a los grupos de niños permanecer con el mismo cuidador a lo largo del tiempo. Este enfoque se llama continuidad en el cuidado infantil. Ella escuchó esta idea en una conferencia a la que asistió con Lianne, la maestra principal del salón de bebés. Lianne y Marta hablaron mucho rato en el auto de regreso de la conferencia acerca de lo maravilloso que sería que los niños tuvieran el tiempo suficiente para conocerse entre sí y a sus maestros. Se suponía que la continuidad del cuidado infantil iba a ayudar a disminuir los conflictos, lo cual habría sido un alivio. También se suponía que iba a ayudar a los niños a concentrarse más en la exploración y el aprendizaje porque se sentirían más confiados y tranquilos si se conocieran bien todos.

Cuando Marta planteó la idea de que los niños y los maestros permanecieran juntos, a los otros maestros no les gustó la idea en absoluto. Un maestro dijo que sólo le gustaba trabajar con bebés mayorcitos, pero no con bebés pequeños. Otra maestra preguntó cómo podría haber cohesión en un grupo si cada pocos meses cambiaba de ayudante. Y una tercera maestra se preguntaba cómo resultaría todo cuando ella esté ausente por su permiso de maternidad el mes próximo. La misma Marta comenzó a dudar de la idea cuando pensó en lo mucho que había fluctuado la inscripción de los niños, y se preguntó cómo harían cuando la proporción de maestros a niños cambiara conforme los niños crecieran.

Lianne se asomó a la oficina de Marta antes de salir para su casa y le preguntó, "¿Estás bien?" Marta sacudió la cabeza y le dijo, "Parecía buena idea hasta que el personal planteó todos esos problemas y obstáculos." Lianne asintió y dijo, "Sí, la reunión me preocupó, pero no podemos superar los obstáculos si no sabemos cuáles son. ¿Qué te parece si organizamos otra reunión y vemos si las mismas personas que identificaron los problemas pueden ayudarnos a plantear soluciones?" Marta estuvo de acuerdo y agregó, "Sabes, cuando piensa uno en cómo sus propios hijos tienen que cambiar de maestros y conocer a otros niños nuevos después de sólo unos meses, los quiere uno proteger de ello. Uno quiere que se sientan seguros y tranquilos. Quizás podamos comenzar pidiéndole al personal que piense en los niños a quienes conocen y quieren. Cuando nos pidieron hacer esto en la conferencia, yo empecé a pensar en las cosas desde el punto de vista de los niños. Si los maestros piensan en quedarse con el mismo grupo desde el punto de vista de los niños, en lugar de la perspectiva de la administración del salón, quizás lo vean distinto." Lianne añadió, "Quizás podamos pedirle a todos que comparta sus ideas acerca de cómo hacer que las cosas tengan mayor continuidad para los niños".

Las dos sonrieron y Marta le agradeció a Lianne su apoyo. Apagaron las luces y se fueron de regreso a casa, a estar con sus familias.

La inclusión de todos los niños y las familias

Los líderes de programa afirman su sensibilidad hacia la diversidad cultural de las familias cuando adoptan pautas y prácticas que incluyan a todos los niños, incluyendo a aquellos niños con discapacidades u otras necesidades especiales. La inclusión significa asumir el compromiso de respetar a todas las familias como personas con características únicas, cuyas fortalezas y necesidades se asemejan y se distinguen de las fortalezas y necesidades de otras familias (*Map to Inclusive Child Care* 2001). Debido a que los miembros de las familias comprenden a su hijo mejor que nadie, los programas orientados hacia la familia tienen un enfoque muy apropiado respecto a la inclusión de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Los miembros de la familia pueden hacer sugerencias acerca de cómo modificar el entorno del cuidado infantil para adaptarlo al niño y cómo conectar con especialistas en la intervención temprana que puedan apoyar su aprendizaje y desarrollo. A lo largo de la estancia del niño en el programa, la familia se encontrará en el centro de un equipo de colaboración que incluye a especialistas en intervención temprana, además del personal del programa.

La continuidad en el cuidado infantil

El término continuidad se utiliza de muchas formas diferentes en el campo de la primera infancia. Se refiere al cuidado de los niños de una manera que sea semejante al estilo de cuidado que reciben en casa. También se refiere a la ayuda que se le da a los niños para que hagan la transición de su casa a un programa de cuidado y educación infantil, o de un programa de cuidado y educación infantil a otro. En este documento la continuidad en el cuidado infantil se utiliza para definir el periodo en que están juntos un maestro de cuidado infantil principal y un grupo pequeño de niños. Lo ideal es que estén juntos durante los tres primeros años de vida, o incluso más.

Los líderes de programa pueden ayudar a los niños y a sus familias a sentirse seguros al tomar decisiones que ayuden a maximizar la continuidad en el cuidado infantil. Sus pautas deben proporcionar a los miembros del personal las condiciones, el apoyo y las oportunidades para el desarrollo, y los avances profesionales que hacen que los buenos maestros permanezcan en sus programas y en el campo de la pedagogía infantil. El objetivo es que los maestros permanezcan con el mismo grupo de niños desde el momento de su inscripción hasta que cumplan los tres años de edad. Esta pauta le permite a los maestros profundizar sus

relaciones no sólo con cada niño, sino también con sus familias. En California, la continuidad del cuidado es especialmente importante, ya que una tercera parte de todos los niños de cero a tres años que reciben cuidado de personas que no son de su familia asisten a más de un lugar para el cuidado infantil y se ven obligados a establecer relaciones con varios cuidadores (Ehrle, Adams y Tout 2001).

Con el tiempo, los niños también establecen relaciones estrechas y significativas entre sí. Cuando los niños reciben cuidado principalmente de un maestro en un grupo pequeño a lo largo de varios años, tienen la oportunidad de establecer relaciones profundas y prolongadas. Estas relaciones les proporcionan experiencias tempranas valiosas: el cariño hacia los demás, la sensación de recibir cariño, la negociación y la cooperación. Es decir, cómo aprender a convivir con sus compañeros. Los programas de cuidado infantil en el hogar que cuidan a grupos con edades mixtas proporcionan a los niños de cero a tres años una riqueza de experiencias en el establecimiento de relaciones con niños de varias edades, así como la oportunidad de estar en el mismo programa que sus hermanos y hermanas.

Las relaciones con la comunidad circundante

Los programas de cuidado y educación temprana son partes importantes de las comunidades. Dichos programas juegan un papel importante que va más allá de proporcionar cuidado infantil. Cuando los programas establecen relaciones con los individuos y otras organizaciones en la comunidad, todos tienen la oportunidad de participar en una visión compartida. La manera en que la comunidad ve, cría y educa a sus niños es un elemento clave del éxito de la comunidad. Los programas de cuidado y educación temprana pueden ser la fuerza que impulsa una mayor conciencia y aprecio hacia los niños dentro de la comunidad.

Los líderes de programa hacen su programa visible a la comunidad de varias formas distintas. Una manera de que la comunidad conozca al programa es invitar a voluntarios a que lo visiten y que participen en él. Otra estrategia es asociarse con organizaciones de la comunidad. Además, el establecer contacto con empresas de la localidad e informarles acerca del programa puede conducir a que éstos ofrezcan ayuda.

Un aspecto esencial del trabajo de los líderes de programa es establecer relaciones con los proveedores de servicios locales (Regional Educational Laboratories Early Childhood Collaboration Network 1995). Los especialistas de la intervención temprana pueden colaborar con el programa proporcionándoles apoyo o terapia a los niños del programa. Los profesionales de la salud y de los servicios sociales pueden ofrecer apoyo al programa y a las familias. Los servicios de seguridad pública locales, tales como los departamentos de bomberos y policía, deben ser notificados sobre las necesidades del programa en caso de una emergencia y ser consultados cuando el programa desarrolle un plan de preparación para emergencias.

La administración

La administración del programa se enfoca en una amplia gama de temas y consideraciones, incluyendo la salud y la seguridad, cómo tratan las rutinas cotidianas, el ambiente, las leyes, las regulaciones, las responsabilidades y la evaluación individual de cada niño. Las pautas y procedimientos administrativos detallados crean la infraestructura para que el programa sea sensible a las necesidades de los niños, las familias, los maestros y otros miembros del personal.

La salud y la seguridad

El mantener a los niños de cero a tres años seguros y saludables en el contexto de relaciones cariñosas y rutinas cotidianas del cuidado infantil, protege su bienestar tanto físico como emocional. Los líderes de programa establecen las pautas y los procedimientos correspondientes para la salud y la seguridad estipulados por las normas para la acreditación de los programas de cuidado infantil, las versiones actuales de mejores prácticas para el cuidado infantil seguro y saludable, y las sugerencias y comentarios de las familias y de los maestros. El enfoque general del programa hacia la salud

y la seguridad debe tomar en cuenta las habilidades y necesidades de los niños de acuerdo a su nivel de desarrollo, pues es importante ayudar a los niños a que aprendan sus propios límites y habilidades, además de su propio papel en proteger su salud y seguridad.

Los líderes de programa deben establecer pautas y procedimientos que protejan la salud y la seguridad tanto de los niños de cero a tres años como de los adultos durante las rutinas cotidianas de cuidado infantil, tales como la alimentación, las comidas, el cambio de pañales, el uso del baño y las siestas. Debe prestarse atención especial al método correcto para lavarse las manos; a un plan para la administración de medicamentos cuando sea necesario; y la preparación, manipulación y almacenamiento de la leche materna, la formula infantil y los alimentos. El proporcionar prácticas seguras y saludables durante las rutinas cotidianas asegura a las familias que sus hijos se encuentran protegidos y disminuye las ausencias tanto de los niños como de los maestros a causa de las enfermedades.

Los maestros y demás miembros del personal necesitan recibir con frecuencia información actualizada sobre la salud y la seguridad, tales como el lavado de las manos y otras precauciones universales: el uso de guantes durante el cambio de pañales, las técnicas de resucitación cardiopulmonar (CPR, por sus siglas en inglés) y los procedimientos de primeros auxilios. Ellos también confían en los líderes de programa para que les proporcionen el equipo, los muebles, los materiales y el tiempo adecuados para efectuar procedimientos de limpieza y desinfectado de juguetes y superficies, y responder a cualquier situación respecto a la seguridad y la salud que pudiera surgir.

Un entorno bien diseñado

Las instalaciones bien diseñadas, amuebladas y equipadas fomentan el bienestar de los niños y de los maestros. Todos se desarrollan plenamente en entornos que son cómodas y cuentan con muebles adecuados tanto al tamaño de los niños como al de los adultos, con luz natural, aire fresco y materiales que absorban el sonido para disminuir el nivel del ruido. Los niños de cero a tres años deben tener acceso al aire libre y se les debe permitir, en la medida que sea posible, transitar libremente entre las áreas de exterior y de interior. El entorno también debe ser un lugar acogedor para las familias e incluir un área amueblada con un sofá o sillas cómodas.

Los líderes de programa deben asegurarse que el entorno les permita supervisar de forma visual a todos los niños en todo momento, incluyendo a los niños en el salón para la siesta y en los baños y áreas para cambiar pañales. Además, el entorno debe estar organizado de manera práctica para las rutinas cotidianas. Por ejemplo, en los centros de cuidado infantil, las instalaciones de fontanería deben facilitar que los maestros puedan lavarse las manos y ayudar a los niños a usar el baño dentro del propio salón. Para mantener la higiene adecuada, el área de preparación de alimentos, con su propio lavamanos, debe estar apartada de otras áreas (en particular, las áreas para cambiar pañales y los baños).

Otro aspecto de un entorno bien diseñado es que haya un ambiente hogareño. Los centros de cuidado infantil tienen que esforzarse para crear esta sensación, pero los programas de cuidado infantil en el hogar ya ofrecen este ambiente y no tienen que tener aspecto de centros de cuidado infantil en miniatura.

El proveedor de cuidado infantil en el hogar puede adaptar de manera creativa el mobiliario de la sala, el cuarto para jugar, las áreas al aire libre y la cocina para satisfacer las necesidades particulares y las habilidades de los niños de cero a tres años sin tener que sacrificar la sensación hogareña que distingue a su programa de cuidado infantil.

Las leyes, regulaciones y responsabilidades

Todos los programas de cuidado infantil (salvo aquellos que no requieren de licencia) deben obedecer las leyes y las regulaciones. Los líderes de programa tienen la responsabilidad de asegurarse que su programa reúna o exceda todos los requisitos de permisos, así como todos los requisitos de la ley Americans with Disabilities Act para poder apoyar la plena participación de todos los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Los líderes de programa también tienen que tomar las medidas necesarias para asegurarse que los maestros y otros miembros del personal estén atentos a las instancias de maltrato y descuido infantil y dispuestos a actuar si sus sospechas lo exigen. Los líderes de programa y los maestros disponen de recursos para ayudarles a entender y satisfacer los requisitos legales.

La evaluación del desarrollo de los niños y la mejora del programa

Como parte de su participación en el mejoramiento continuo de la calidad, los programas evalúan el desarrollo y el aprendizaje de los niños de cero a tres años. Aquellos programas que reciben financiamiento del Departamento de Educación de California utilizan el Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados- Modificado (DRDP-R) como instrumento de evaluación. El conocimiento obtenido por medio de las evaluaciones ayuda a los maestros en sus esfuerzos por planificar ambientes adecuados para el aprendizaje y ofrecer materiales que sean interesantes para los niños. La evaluación del desarrollo de los niños ayuda también a los maestros y a los miembros de la familia a identificar a los niños que necesitan ser remitidos para que se les hagan evaluaciones adicionales. La evaluación periódica del desarrollo de los niños representa una base sólida para poder remitirlos a otras agencias de servicios.

La evaluación eficaz de los niños debe incluir información obtenida de los miembros de la familia, de los maestros y de los líderes de programa. Los maestros y los líderes de programa generalmente son los principales responsables de obtener, de forma continua,

información acerca del aprendizaje y el desarrollo de los niños. Los miembros de la familia pueden participar en la documentación del aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Ellos repasan los expedientes de evaluación con los maestros y los líderes de programa y participan en la planificación de experiencias del aprendizaje basándose en los datos de las evaluaciones.

Conclusiones

La eficacia en el liderazgo y administración del programa sienta las bases para el establecimiento de relaciones positivas. El ambiente de un programa está muy influido por el enfoque que adopte el líder del programa. Las funciones del puesto exigen ser atento y sensible a las familias, los niños, los maestros y otros miembros del personal. También se requiere atender a múltiples detalles que incluyen desde el desarrollo profesional hasta las leyes y regulaciones con las que debe cumplir el programa. Las pautas del programa y las decisiones son eficaces si surgen de una visión del cuidado y la educación de alta calidad, así como de las ideas de los miembros de la familia, de los maestros y de otros miembros del personal. Los líderes de programa fortalecen el compromiso que todos sienten de trabajar y aprender juntos al establecer un tono respetuoso. También se aseguran que todos los aspectos del programa de cuidado infantil tomen en cuenta las inquietudes y puntos de vista de los miembros de la familia, los maestros y demás miembros del personal.

Segunda parte: las guías

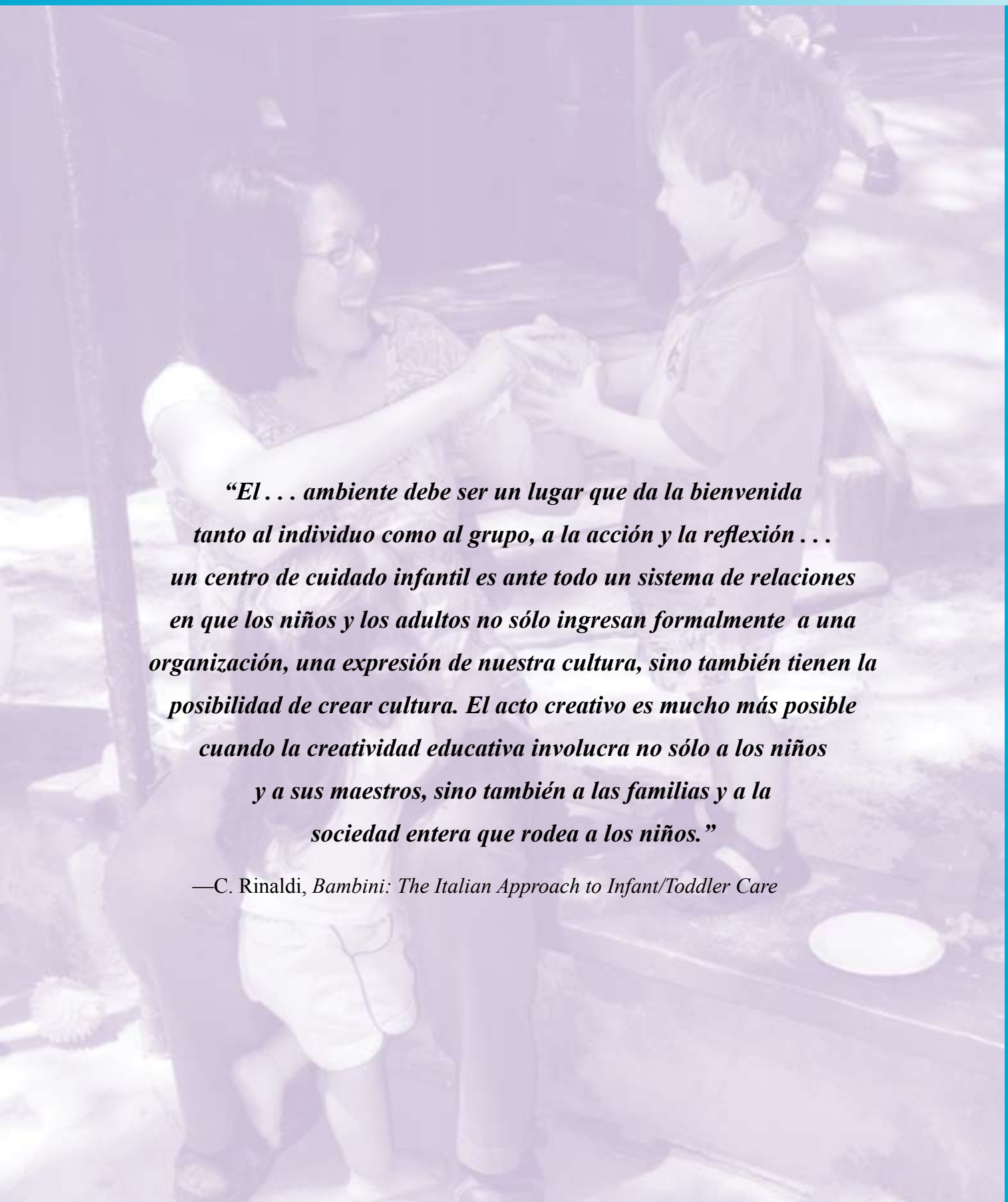
Esta sección presenta dos series de guías: una para la administración de los programas y otra para facilitar el aprendizaje y el desarrollo temprano. El capítulo 5, "Guías para el funcionamiento de los programas de cuidado infantil", se aplica al programa entero, el cuidado infantil centrado en las relaciones y la organización del entorno para el cuidado y la educación infantil. Las guías del capítulo 5 sientan bases firmes para el cuidado y la educación de alta calidad. Es necesario abarcar todas las guías y prácticas en el capítulo 5 para poder aplicar eficazmente las guías del capítulo 6. La segunda serie de guías, el capítulo 6, "Guías para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años," se enfoca en determinadas áreas o dominios del desarrollo de los niños de cero a tres años, además de describir el proceso curricular de los maestros del cuidado infantil.

Cada guía incluye los razonamientos y prácticas sugeridas para ayudar a los programas y a los maestros llevar a cabo dicha guía. Cada centro de cuidado infantil o programa de cuidado infantil en el hogar tendrá formas muy particulares de seguir las guías. Las prácticas proporcionan un punto de partida para ayudar a los programas a encontrar maneras de llegar a lograr cada guía. Éstas se presentan en categorías para que sea fácil encontrar recomendaciones acerca de temas específicos. Muchos líderes de programa reconocerán las prácticas que ya se han adoptado para proporcionar un cuidado infantil de alta calidad a los niños de cero a tres años. Los maestros y los líderes de programa podrán ampliar estas recomendaciones conforme utilizan esta obra a manera de guía para el mejoramiento del programa.

Las guías que se exponen en esta obra se vinculan con el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados - Modificado (DRDP-R) del Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés). Muchas guías de los capítulos 5 y 6 contribuyen a alcanzar cada uno de los seis Resultados Deseados del Departamento de Educación de California. Algunas guías, especialmente las del capítulo 6, se enfocan en los Resultados Deseados del aprendizaje y el desarrollo. La tabla del Apéndice C contiene información detallada acerca de los vínculos entre las guías y el Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados.

Capítulo 5

Guías para dirigir los programas de cuidado infantil



"El . . . ambiente debe ser un lugar que da la bienvenida tanto al individuo como al grupo, a la acción y la reflexión . . . un centro de cuidado infantil es ante todo un sistema de relaciones en que los niños y los adultos no sólo ingresan formalmente a una organización, una expresión de nuestra cultura, sino también tienen la posibilidad de crear cultura. El acto creativo es mucho más posible cuando la creatividad educativa involucra no sólo a los niños y a sus maestros, sino también a las familias y a la sociedad entera que rodea a los niños."

—C. Rinaldi, *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*

Esta sección ofrece guías para líderes de programa y maestros del cuidado infantil, incluyendo a proveedores del cuidado infantil en el hogar[1], que pueden ayudarles a crear programas de manera conjunta con las familias para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños de cero a tres años en programas de cuidado infantil en grupo. Estas guías se basan en los conceptos que se presentaron en la primera parte. El desarrollo de programas orientados hacia la familia se describe en el capítulo uno. Los cuatro descubrimientos acerca del aprendizaje y el desarrollo se incluyen en el capítulo 2 y los papeles del maestro de cuidado infantil y del líder del programa que se describen en los capítulos 3 y 4 se detallan a lo largo del capítulo 5. Esta perspectiva exhaustiva es indispensable, pues cada aspecto de un programa de cuidado y educación infantil y todas las personas que participan (maestros del cuidado infantil, líderes de programa, miembros de la familia, otros niños y, cuando sea apropiado, especialistas) contribuyen al aprendizaje y al desarrollo de cada niño.

Este capítulo se centra en los siguientes temas:

1. Las familias
2. Las relaciones
3. La salud y la seguridad
4. El ambiente
5. Los programas
6. Los maestros

Las investigaciones y la práctica han demostrado que el seguir estas guías llevan al cuidado y la educación infantiles de alta calidad, tanto para los niños de cero a tres años como para sus familias. Al proporcionar servicios de alta calidad, los programas buscan que los niños y familias logren los Resultados Deseados por el Departamento de Educación de California. Las guías en el capítulo 5 también proporcionan una base indispensable para las guías del aprendizaje y desarrollo del capítulo 6.

Sección 1

Cómo ofrecer programas orientados hacia la familia

Los maestros del cuidado infantil y los líderes de programa, en colaboración con las familias, establecen relaciones que fomentan el desarrollo y bienestar del niño. Para colaborar de manera eficaz con las familias, los maestros y líderes de programa deben estar conscientes de sus propios valores y creencias y llegar a conocer a las familias que asisten a su programa. Esta conciencia es indispensable para que la comunicación se efectúe con claridad y se puedan desarrollar relaciones positivas entre los líderes de programa, los maestros, los niños y sus familias.

1.1

Los programas y los maestros apoyan la relación entre la familia y el niño por ser la relación más importante en la vida del niño.

La familia es el aspecto central de la vida del niño, pues es lo que el niño conoce. El niño aprende acerca de sí mismo y acerca del mundo a través de las experiencias que tiene con su familia. Existen familias de todo tipo. Es posible que un padre soltero sea el único miembro de la familia para sus hijos. Otra familia podría incluir a varios parientes, tales como abuelos, tíos y primos que participan en la crianza del niño. En esta publicación, miembro de la familia se refiere a las personas

[1] En estas guías se refiere a los programas de cuidado infantil en el hogar y a los proveedores de cuidado infantil en el hogar como maestros y líderes de programa. A cualquier miembro del personal que interactúe con regularidad con los niños también se le considera maestro.

que son los principales responsables del niño, incluyendo a todos los parientes, a padres que son adolescentes y a padres de crianza. Los programas apoyan el crecimiento del niño dentro del contexto de la familia al crear continuidad entre la casa y el lugar de cuidado y educación infantil. Los programas tienen la responsabilidad de aprender acerca de la vida familiar del niño por medio de su comunicación con los miembros de la familia y, cuando sea posible, de visitas al hogar del niño. Como parte de este proceso, los programas aprenderán a colaborar con familias que tengan diferentes estructuras, incluyendo aquellas cuyas cabezas de familia son los abuelos, los padres de crianza o los padres adolescentes. Un aspecto esencial de los programas de alta calidad es encontrar las maneras de apoyar la relación creciente entre el niño y la familia y adaptarse a las fortalezas y las necesidades de cada relación niño-familia.[2]

LOS PROGRAMAS:

- Tienen una declaración escrita de su filosofía o un manual para familias que destaque la importancia de vincular la experiencia del niño en casa con su experiencia en el ambiente de cuidado y educación infantil.

La comunicación

- Le hacen saber a los miembros de la familia que el programa le da una alta prioridad a fomentar la relación entre la familia y el niño.
- Comparten y hablan con los miembros de la familia acerca de la filosofía del programa y adaptan las pautas según sea necesario en respuesta a las necesidades de cada familia.

LOS MAESTROS:

- Incluyen al niño y a los miembros de su familia en la relación con el cuidador principal (especialmente en lugares donde las familias participan en el cuidado de sus niños en el programa, tales como los programas para padres adolescentes).
- Se aseguran que el niño esté consciente de la presencia de los miembros de la familia, aun cuando ellos estén ausentes (por ejemplo, colocando fotografías de su familia o hablando acerca de los miembros de la familia).

La comunicación

- Ofrecen con frecuencia oportunidades a los miembros de la familia para que expliquen qué tipo de cuidado se le da al niño en casa e indiquen cuáles son sus preferencias, para que éstas se puedan integrar al cuidado del niño en el programa.
- Dedican tiempo a las reuniones tanto informales como planificadas con los miembros de la familia, según sea necesario.

Las guías de esta sección se vinculan con los siguientes Resultados Deseados:

- DR 5. Las familias apoyan el aprendizaje y desarrollo de sus niños.
- DR 6. Las familias logran sus metas.

Los niños aprenden acerca de sí mismos, acerca de los demás y acerca del mundo que los rodea a través de sus familias. Cuando los maestros y los miembros de la familia se comunican abiertamente y con regularidad acerca del niño, encuentran maneras de vincular la experiencia del niño en casa con su experiencia en el programa de cuidado infantil. Estos vínculos crean en el niño la habilidad de anticipar y sentirse seguro, querido y comprendido en el programa.

[2]Las actividades que aparecen bajo "Programas" son realizadas por el líder del programa que trabaja con maestros, otros miembros del personal y miembros de la familia.

1.2

Los programas y los maestros son sensibles a la diversidad cultural y lingüística.

Desde el momento en que las familias ingresan a un programa de cuidado infantil en el hogar o a un centro de cuidado infantil, están expuestos a múltiples elementos culturales. El nivel del ruido, el tono de las voces, el idioma que se utilice, los colores, los aromas de la cocina y las maneras en que los niños conviven con los adultos y entre sí son un reflejo de las culturas de las familias, de los maestros y del personal en el programa. Los líderes de programa y los maestros necesitan comunicar a las familias por medio de comunicaciones escritas, verbales y no verbales, el hecho de que en ese programa se valoran y se respetan las diferencias culturales y lingüísticas. Los maestros del cuidado infantil deben colaborar con las familias para crear continuidad entre el cuidado infantil que se da en casa y el que se da en el programa para que los niños se sientan a gusto y seguros en el ambiente de cuidado infantil.

El respeto a la diversidad fortalece las relaciones con las familias y los niños y por tanto mejora la calidad del cuidado y la educación infantil. Cuando el idioma de la familia del niño es distinto al idioma que se habla con mayor frecuencia en el programa, los maestros y las familias deben colaborar para encontrar las maneras de conseguir que el niño se sienta a gusto y pueda comunicar sus intereses y necesidades en el programa de cuidado infantil.

La estructura de las familias también varía enormemente entre una familia y otra. Por ejemplo, es posible que un padre adolescente viva con sus padres y que los abuelos tengan un alto grado de participación en la crianza del nieto y en las reuniones con los maestros y otros eventos relacionados con el programa. El reconocer y respetar la diversidad entre los miembros de la familia transmite un mensaje de inclusión y alienta a las familias a que participen en el programa. Una manera clave de expresar reconocimiento y respeto por la diversidad de las estructuras familiares es distribuir formas de inscripción con espacios adicionales para los miembros de la familia, aparte de la madre y el padre, para que indiquen su nivel de su participación en el cuidado del niño.

LOS PROGRAMAS:

- Describen en su filosofía o en el manual para familias la importancia que le dan al hecho de vincular la experiencia cultural y lingüística del niño en casa con sus experiencias en el programa de cuidado y educación infantil.
- Llevan a cabo actividades de colaboración comunitaria para poder contar con personal que sea representativo (en términos culturales, lingüísticos, raciales, de origen étnico y de género) en todos los niveles del programa.
- Contratan a maestros de cuidado infantil que representan a las comunidades culturales y lingüísticas de los niños.
- Alientan a voluntarios de las comunidades culturales y lingüísticas de los niños a que participen en las actividades del programa.

La comunicación

- Invitan a todos los parientes del niño a que participen en los eventos del programa.
- Proporcionan información acerca del programa y avisos en el idioma de las familias.
- Proporcionan un intérprete o alguien que represente a la cultura de la familia,

cuando sea necesario, para ayudar con las comunicaciones con la familia.

- Toman la iniciativa para conversar con las familias acerca de sus preferencias y prácticas de tipo cultural y acerca de cómo dichas preferencias se pueden integrar al cuidado infantil y a las rutinas cotidianas.

LOS MAESTROS:

- Apoyan el estilo cultural de la familia y responden de manera positiva a las expresiones de identidad cultural del niño (por ejemplo, darle un abrazo o un beso a su padre en lugar de hacerle un gesto de "adiós" con la mano).
- Reflejan los múltiples antecedentes culturales y étnicos de los niños en el programa, al igual que de otros grupos raciales y étnicos en la comunidad, en sus interacciones, materiales de juego, fotos familiares, adornos y festejos.
- Valoran el papel de la cultura y del idioma de la familia en las prácticas de crianza y hablan acerca de sus influencias con las familias y los miembros del personal.

La comunicación

- Hablan el idioma de la familia de un niño con frecuencia, o bien, en caso que no lo dominen, aprenden frases sencillas y esenciales en el idioma de la familia del niño y las utilizan en las comunicaciones diarias con el niño.
- Conversan con los miembros de la familia con regularidad, acerca de las rutinas cotidianas de cuidado de sus hijos y acerca de otras preferencias que tengan y hacen uso de esta información para establecer una continuidad entre el cuidado en su casa y el cuidado en el programa.
- Reconocen cualquier tensión que pudiera surgir a causa de las diferencias en las prácticas culturales y colaboran con las familias para tratar con dicha tensión.

La reflexión sobre las prácticas

- Averiguan si los miembros de la familia tienen creencias similares o distintas acerca de las prácticas de crianza.

- Participan en actividades de desarrollo profesional que aumenten la conciencia acerca de sus propias creencias y valores culturales respecto a cómo aprenden y se desarrollan los niños y acerca de la mejor manera de darles cariño y educación.
- Se asesoran de otros profesionales para poder apoyar tanto a los maestros como a las familias cuando sea necesario.
- Conversan acerca de temas relacionados con la cultura y la diversidad con otros profesionales del cuidado y la educación infantil, en grupos y asociaciones profesionales, especialmente al trabajar de manera independiente como proveedor de cuidado infantil en el hogar.

1.3

Los programas y los maestros establecen relaciones con las familias.

Los programas transmiten un mensaje importante a las familias cuando procuran averiguar sus puntos de vista y colaborar con ellos en el cuidado de sus niños. Este mensaje le ayuda a los miembros de la familia a comprender que sus preferencias y sus inquietudes acerca del aprendizaje y el desarrollo de sus niños son importantes tanto para los maestros como para los líderes de programa. Cuando un

El cuidado culturalmente sensible: una manera de fortalecer las relaciones con las familias

"Reconocer, preguntar y adaptar"

Al llevar a la práctica los siguientes pasos para el cuidado culturalmente sensible, usted obtendrá la información que necesita para apoyar de manera adecuada el crecimiento de todos los niños en su grupo.

Primer paso: Reconocer

El primer paso es un paso de reconocimiento en el cual uno hace uso de su creciente conciencia de la existencia de creencias culturales diferentes respecto al desarrollo de los niños de cero a tres años. Es indispensable ser honesto con uno mismo para poder tener éxito en este paso.

Segundo paso: Preguntar

El segundo paso es un paso de recopilación de información. El objetivo es obtener toda la información que necesita acerca de las creencias culturales y valores de las familias y los suyos propios, para que puedan resolver un problema juntos durante el tercer paso. No deben apresurase con el segundo paso.

Tercer paso: Adaptar

En este último paso de la resolución de problemas, usted utiliza la información que obtuvo en el segundo paso para resolver los conflictos causados por las diferencias culturales y encontrar la manera más eficaz de apoyar el crecimiento del niño."

—L. Derman-Sparks, "Developing Culturally Responsive Caregiving Practices: Acknowledge, Ask, and Adapt," en *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible*

maestro mantiene relaciones abiertas, honestas y comprensivas con los miembros de la familia, los vínculos que se establecen entre la casa y el programa de cuidado y educación infantil ayudan al bebé a sentirse seguro y tranquilo.

LOS PROGRAMAS

- Fomentan la participación de todos los miembros de la familia, son sensibles a sus diferencias culturales, lingüísticas y económicas, así como también a las discapacidades o necesidades especiales de los niños o de un miembro de la familia.
- Involucran a los miembros de la familia en las decisiones acerca del programa y sus pautas.
- Reconocen y están conscientes que los padres adolescentes siguen siendo adolescentes desde el punto de vista de su desarrollo, a pesar de jugar el papel de padres.
- Proporcionan maneras para que las familias puedan ofrecer sus comentarios al programa, como evaluaciones periódicas u oportunidades para mantener conversaciones informales.
- Programan reuniones periódicas, reuniones sociales y otros eventos especiales para las familias, para que ellas puedan recibir más información acerca del programa, conocerse entre sí y a los miembros del personal, y así fortalecer la sensación de comunidad.

La comunicación

- Obtienen y toman en cuenta los puntos de vista de la familia al buscar y contratar a miembros del personal nuevos.
- Crean un área para colocar a la vista información para las familias (avisos del día, servicios externos, información sobre el desarrollo infantil y eventos comunitarios, además de empleos y cursos).
- Alientan la comunicación entre maestros y miembros de la familia al comenzar y al terminar el día.

LOS MAESTROS:

- Comparten los expedientes de niño con su familia, incluyendo las evaluaciones acerca del aprendizaje, las experiencias y el desarrollo del niño.
- Aprenden acerca de las diferentes familias del programa.

La comunicación

- Participan en el intercambio mutuo de ideas, preferencias y filosofías respecto a la crianza de los niños durante las primeras reuniones con los miembros de la familia, estableciendo el tono para las comunicaciones futuras.
- Escuchan, reflexionan y responden cuando los miembros de la familia expresan sus inquietudes e ideas acerca del niño.
- Toman la iniciativa para conversar con las familias, para comprender y resolver los problemas en cuanto surjan.
- Se comunican con los miembros de la familia al principio y al final de cada día respecto al cuidado, las actividades, los intereses y los estados de ánimo del niño.
- Le comunican a los miembros de la familia que siempre están invitados a visitar o llamar para saber cómo está su niño.

La reflexión sobre las prácticas

- Intercambian información por medio de conversaciones con los miembros de las familias acerca de las creencias tanto de las familias como de los maestros acerca de los niños pequeños y cómo aprenden.

Sección 2

Cómo proporcionar un cuidado infantil basado en las relaciones

Las guías de esta sección se vinculan con los siguientes Resultados Deseados:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.
- DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.

El desarrollo de los niños de cero a tres años se beneficia de las relaciones estrechas y positivas. Cuando los programas ponen en práctica las seis pautas y prácticas que se describen en el capítulo 4, el cuidado sensible, el sistema de cuidado principal, los grupos pequeños, el cuidado culturalmente sensible, el cuidado inclusivo y la continuidad en el cuidado infantil, - se sientan las bases para que los niños desarrollen relaciones positivas y seguras con los maestros. Cuando un maestro permanece con un grupo de bebés pequeño durante un tiempo determinado, ellos tienen la oportunidad de crecer y aprender juntos. Debido a que los niños permanecen juntos en un grupo pequeño, ellos se conocen muy bien los unos a los otros y son capaces de interpretar sus señales, de comunicarse y de anticipar sus respuestas mutuas, lo cual, a su vez, crea una sensación de seguridad y confianza entre ellos. Debido a esta experiencia de intimidad con el grupo, un maestro puede observar y anticipar los intereses de cada niño. Además, cuando un maestro trabaja con la misma familia a lo largo de varios años, aumenta la probabilidad de que tengan una mejor comunicación y colaboración. La colaboración con las familias es especialmente vital para los maestros que cuidan a niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

2.1

Los programas y los maestros proporcionan un cuidado infantil íntimo y basado en las relaciones.

Las relaciones estrechas en las que los niños se sienten seguros fomentan el desarrollo de un sentido positivo de sí mismos y proporcionan el ambiente emocional y físico que necesitan para aprender y explorar. En un ambiente íntimo, el maestro es capaz de valorar y ser sensible a los ritmos, el temperamento, los intereses y las necesidades de los niños, y favorece la inclusión de todos los niños. Las pautas de tener a un cuidador principal, grupos pequeños y la continuidad en el cuidado infantil, establecen las bases para un programa de cuidado infantil íntimo. Los programas de cuidado infantil en el hogar pequeños con un solo maestro, ya incorporan en la estructura del programa a estos tipos de pautas basadas en las relaciones, lo cual es una gran ventaja de este tipo de programa. Sin embargo, al igual que los centros de cuidado infantil, tanto los programas de cuidado infantil en el hogar grandes, como aquellos pequeños que contratan a personal, necesitan sujetarse a las pautas de tener un sistema de cuidado principal, grupos pequeños y continuidad en el cuidado, para asegurarse de que tanto los maestros como los niños tengan el tiempo y espacio suficientes para que se desarrollen sus relaciones. Para todos los programas, las pautas de responder con sensibilidad, de proporcionar un cuidado culturalmente sensible y de incluir a todos los niños y sus familias, son componentes indispensables del cuidado infantil basado en las relaciones.

LOS PROGRAMAS:

- Limitan el tamaño de los grupos para que los maestros puedan establecer relaciones estrechas y cariñosas y adaptarse con facilidad a las fortalezas, las habilidades, los intereses y las necesidades de los niños.
- Proporcionan a los miembros del personal las oportunidades de desarrollo profesional necesarias para mejorar su compresión del desarrollo infantil y apoyar la puesta en práctica de la continuidad del cuidado infantil.
- Crean pautas y prácticas que faciliten las transiciones entre la casa y el programa de cuidado infantil, así como entre los diferentes programas de cuidado infantil cuando un niño asiste a más de un programa.

LOS MAESTROS:

El programa debe incluir un proceso de transición que permita al niño y a los miembros de su familia llegar a conocer a los maestros y al programa de forma gradual, además de permitir a los maestros aprender acerca del niño y los miembros de su familia, al observarlos juntos.

- Interactúan con los niños de maneras predecibles.
- Siguen una secuencia de acontecimientos diarios para que los niños puedan anticipar lo que sigue.
- Mantienen proporciones de adultos a niños que den oportunidades para la atención personal y directa con cada niño a lo largo del día.
- Adaptan el ambiente, los juguetes y los materiales según sea necesario para cuidar a los niños con diferentes niveles de desarrollo y edades.

El contexto de grupo

- Proporcionan cuidado infantil en grupos pequeños dentro de su propio salón, separado de otros grupos.
- Proporcionan un cuidador principal.
- Colaboran en equipo con otros cuidadores.
- Proporcionan continuidad en el cuidado infantil, ya sea en grupos de la misma edad o de edades mixtas.
- Ayudan a los niños a llegar a conocer al nuevo maestro y a establecer una relación de confianza con él o ella, en caso de que su cuidador se vaya del programa.
- Ayudan a los niños y a las familias recién ingresadas a un grupo ya establecido a que vayan conociendo a los demás niños y a sus familias.

La comunicación

- Se comunican con los miembros de la familia acerca del niño todos los días.

El énfasis en las relaciones

El cuidado infantil es una experiencia muy importante para los niños muy pequeños que no se puede separar de nuestros intentos de valorar y comprender las relaciones en general. El cuidado infantil debe entenderse y considerarse como algo que ocurre en el contexto de otras relaciones y como algo que incluye relaciones. Cuando se considera a "las relaciones" como lo más importante para los niños, las familias y los maestros, se transforma el significado del cuidado infantil. Cuando reconocemos que las relaciones están en el centro del asunto, es cuando verdaderamente ocurren cambios en la calidad del cuidado infantil.

—Adaptado de J. Pawl, "Infants in Day Care: Reflections on Experiences, Expectations and Relationships," *Zero to Three*

2.2

Los programas y los maestros se aseguran que todos los niños tengan una sensación de pertenencia

Para que los niños de cero a tres años prosperen en un programa de cuidado infantil en grupo, es indispensable que tengan una sensación de pertenencia. Pertenecer significa ser miembros completos e incondicionales de un grupo. Un aspecto importante de la pertenencia es la sensación de que los estilos y creencias de uno se respetan y valoran. Todos los niños tienen el derecho de ser aceptados e incluidos tal y como son. Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales,

que tienen un desarrollo distinto, se benefician de sentir que pertenecen al igual que cualquier otro niño. El sentido de pertenencia, es decir, sentirse a gusto y vinculado con el grupo de cuidado infantil y el crecer junto con un grupo pequeño de niños, tiene ventajas para todos.

LOS PROGRAMAS:

- Cumplen con los requisitos de la ley Americans with Disabilities para niños con discapacidades y otras necesidades especiales.
- Se aseguran que los materiales del programa, incluyendo los manuales, los materiales informativos y los folletos, aclaren que todas las familias y niños de cualquier cultura, que hablen cualquier idioma y con cualquier discapacidad, son bienvenidos al programa.
- Inscriben a niños de una amplia gama de culturas y orígenes étnicos y con habilidades diversas.
- Incluyen información en los materiales publicitarios destinados a las familias acerca de la colaboración con especialistas que visitan al programa con regularidad para dar apoyo a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

El niño

- Proporcionan el apoyo, los arreglos o las adaptaciones adecuadas para que cada niño pueda participar plenamente en el programa.
- Festejan y disfrutan a cada niño como el individuo único que es.
- Reconocen y apoyan las habilidades emergentes del niño.

La comunicación

- Proporcionan información a los miembros del personal acerca de cómo colaborar estrechamente con especialistas que pudieran trabajar con un niño o su familia.
- Proporcionan oportunidades para la comunicación entre el cuidador principal del niño, otros maestros, miembros de la familia y cualquier especialista que trabaje con el niño o su familia.

LOS MAESTROS

- Facilitan las interacciones entre niños dentro del grupo y ayudan a los niños a establecer relaciones entre sí.
- Facilitan las visitas por parte de especialistas que apoyan a los niños que tienen alguna discapacidad u otra necesidad especial.

Los niños

- Se adaptan a la forma de aprender y de interactuar de los niños.
- Festejan y disfrutan a cada niño como el individuo único que es.
- Colaboran con las familias, los demás maestros y los especialistas para crear un plan para su inclusión.
- Hacen uso de la información de los especialistas, como los expertos en discapacidades o salud mental, al proporcionar

Si yo fuera un bebé, ¿me gustaría estar aquí?

¿Me permite el ambiente hacer todo lo que yo haría naturalmente?

¿Hay oportunidades para que yo anticipe lo que va a suceder?

¿Hay un espacio lo suficientemente grande y que sea completamente seguro donde me pueda mover con toda libertad?

¿Hay una selección de objetos seguros y apropiados de donde elegir?

¿Me dan tiempo para jugar sin interrupciones?

¿Puedo hacer lo que se espera de mí?

Si lloro, ¿hay una persona que acudirá?

Si estoy cansado, ¿tengo un lugar tranquilo para dormir?

¿Me observa mi cuidador con atención para poder entender mis necesidades?

¿Me dan el tiempo suficiente para resolver mis conflictos cuando sea posible?

¿Me dedica mi cuidador su atención completa cuando está conmigo?

¿Se quedará conmigo mi cuidador cuando yo sea un niño mayorcito?

¿Están mis padres invitados a visitarme en cualquier momento?"

—M. Gerber y otros, *Dear Parent: Caring for Infants with Respect*

servicios a todos los niños, cuando corresponda.

La reflexión sobre las prácticas

- Participan en conferencias o actividades profesionales para aprender acerca de cómo cuidar a los niños de antecedentes culturales o étnicos distintos o con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Se comunican con las familias, otros maestros y especialistas acerca de los éxitos, desafíos, observaciones y reflexiones derivadas de su trabajo con cada niño.

2.3

Los programas y los maestros personalizan las rutinas cotidianas del cuidado infantil

Esta guía se vincula directamente con los siguientes Resultados Deseados:

- DR 4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables.

El aprendizaje durante las rutinas del cuidado personal

El aprendizaje durante las rutinas cotidianas no significa que uno tiene que recitar el alfabeto o contar con el niño. El aprendizaje que ocurre se relaciona directamente con la rutina. Es posible que un niño aprenda que la maestra tiene prisa o que hay que sentarse en el inodoro o comer cuando la maestra se lo diga, en lugar de cuando uno sienta la necesidad. Por otro lado, es posible que un niño aprenda que su participación es importante, que es un socio activo en su propio cuidado, y que a la maestra le gusta cuando toma la iniciativa al llevarla de la mano al estante para la ropa en busca de un pañal.

—Panel de expertos, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil*

El cuidado infantil personalizado comienza con las relaciones que el programa y las familias establecen entré sí. La familia es la mejor fuente de información acerca de cómo cuidar al niño y proporcionar continuidad entre el cuidado que recibe en la casa y en el programa. Las rutinas cotidianas del cuidado personal, tales como cambiar los pañales, vestir, alimentar y comer, o administrar medicamentos, requieren el contacto personal con el niño. Estas son ocasiones a lo largo del día que ofrecen al niño y al maestro de cuidado infantil la oportunidad de relacionarse. Cada rutina de cuidado personal proporciona la oportunidad de una interacción de cooperación y comunicación. El maestro va conociendo el ritmo y las habilidades de cada niño cuando colabora con él para efectuar alguna actividad. La esencia del cuidado personalizado es que el niño recibe el mensaje de que él o ella es importante, que se satisfacerán sus necesidades y que se respetarán sus elecciones, preferencias e intereses. El observar los ritmos y el estilo único del niño fomenta un sentido del ser y de bienestar positivos y apoya la creciente capacidad de autorregulación del niño.

LOS PROGRAMAS:

- Reconocen que las rutinas cotidianas del cuidado personal son momentos clave durante el día para establecer conexiones emocionales entre los niños y los maestros.

La comunicación

- Comunican a los miembros de la familia la importancia de las rutinas cotidianas del cuidado infantil para que los maestros puedan establecer y mantener relaciones estrechas con cada niño de un grupo.

El contexto del grupo

- Apoyan a los maestros para que organicen rutinas cotidianas del cuidado infantil que se adapten a cada niño.
- Apoyan a los maestros para que puedan equilibrar el cuidado individual de cada niño con el buen funcionamiento del grupo.
- Apoyan la flexibilidad y la colaboración entre los maestros de manera que otros

niños en el grupo reciban atención siempre que su cuidador principal se encuentre ocupado atendiendo a algún niño en particular.

LOS MAESTROS:

- Tratan las rutinas cotidianas del cuidado personal como oportunidades para la interacción y la comunicación cálida y cooperativa.
- Comprenden e integran las preferencias de la familia a las rutinas personales del cuidado infantil.
- Alientan a los niños a participar en las rutinas cotidianas.
- Organizan de antemano el mobiliario y los materiales necesarios para las rutinas para poder dedicar toda su atención al niño.

El niño

- Convierten las rutinas cotidianas en experiencias enriquecedoras y divertidas para cada niño.
- Respetan los horarios individuales de las comidas y las siestas hasta el momento en que ellos les indiquen que quisieran participar en las rutinas con otros niños en el grupo.
- Respetan los horarios de las rutinas del cambio de pañales y uso del baño de cada niño.
- Efectúan las rutinas de manera predecible para permitirle al niño anticiparlas y cooperar durante las mismas, a la vez que se mantienen flexibles y sensibles en caso que cambie el estado de ánimo o la disposición del niño.

La comunicación

- Reducen al mínimo las interrupciones a los niños para efectuar las rutinas de cuidado personal.
- Avisan a los niños de antemano, en caso que sea necesario interrumpirles, y les aseguran que pueden volver a lo que estaban haciendo tan pronto como termine la rutina.
- Proporcionan a las familias información por escrito acerca de las rutinas cotidianas y actividades del niño durante ese día.

Sección 3

Cómo garantizar la salud y la seguridad

Las guías de esta sección se vinculan con el siguiente Resultado Deseado:

- DR 4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables.

Muchos maestros, incluyendo a los proveedores de cuidado infantil en el hogar y líderes de programa, también tienen hijos. Ellos entienden la muestra de confianza que dan las familias cuando comparten el cuidado de sus hijos con otras personas. Los niños de cero a tres años son increíblemente capaces, pero siguen necesitando a los adultos para que protejan su salud y bienestar. Los niños también necesitan sentirse seguros en sus relaciones y en los ambientes en que desarrollan sus capacidades.

El proteger la salud y la seguridad emocional es tan importante para el bienestar de los bebés como el proteger su salud y seguridad física. Cuando los niños se sienten protegidos y queridos, pueden centrarse en las experiencias a su alrededor que les inspiran curiosidad y fomentan su aprendizaje.

3.1

Los programas y los maestros fomentan la salud física de todos los niños

La salud es un tema importante en cualquier programa de cuidado infantil donde los niños pasen el tiempo y es especialmente crítico en los programas que proporcionan cuidado a los niños de cero a tres años en grupo. Durante los primeros meses y años de vida, los niños son especialmente vulnerables a las enfermedades infecciosas, por lo que la higiene y limpieza adecuadas son indispensables para prevenir el contagio de las enfermedades. Las proporciones bajas de adulto a niño y los tamaños de los grupos también juegan un papel importante en el mantenimiento de la salud de los niños. Por ejemplo, el riesgo de la reincidencia de infecciones del oído aumenta entre los niños de uno a seis años de edad que reciben cuidado en grupos de más de seis niños (Hardy y Fowler 1993). Las investigaciones sugieren que una proporción menor de niños por cada adulto disminuye las tasas de contagio de la enfermedad porque los cuidadores pueden vigilar y fomentar las prácticas y comportamientos saludables con mayor facilidad (*Who Cares for America's Children?* 1990).

LOS PROGRAMAS:

- Cumplen o exceden todas las normas sobre salud y nutrición.
- Mantienen y actualizan las pautas y prácticas correspondientes, además de los expedientes de salud y los contactos en casos de emergencia de todos los niños.
- Establecen pautas y procedimientos para la administración de los medicamentos de manera segura y de acuerdo a los requisitos de la licencia para programas de cuidado infantil.
- Mantienen estándares elevados para la limpieza. Por ejemplo, destacan la importancia de lavar las manos y de lavar y desinfectar con frecuencia los materiales, los juguetes, el mobiliario de juego y las superficies.
- Procuran obtener apoyo económico de la comunidad para efectuar mejoras referentes a la salud y la seguridad.

La comunicación

- Se comunican con los miembros de la familia cuando los niños han sido expuestos a enfermedades infecciosas que se deben reportar, o en caso de brotes de varicela o piojos.
- Mantienen actualizado al personal respecto a temas de salud y de prácticas saludables.
- Establecen una relación con profesionales médicos que puedan aconsejar acerca de las buenas prácticas de salud y seguridad y que sean sensibles a las perspectivas culturales representadas en el programa.
- Mantienen la confidencialidad al reunir datos acerca de la salud de los niños y al comunicarlos.

El ambiente

- Hacen preparativos para cuidar a los niños con necesidades especiales.
- Instalan lavamanos y escusados en el salón de un centro de cuidado infantil que los niños alcancen con facilidad y que sean prácticos para que los maestros los supervisen.
- Aseguran que los mostradores y los lavamanos para la preparación de alimentos sean distintos de aquellos que se utilizan para cambiar los pañales y para las actividades relacionadas con el uso del baño.

LOS MAESTROS:

- Establecen y siguen procedimientos para mantener una buena higiene, especialmente al cambiar los pañales y preparar alimentos.
- Incorporan el lavado de las manos y otras actividades de higiene a las rutinas, de manera que los niños puedan comenzar a aprender hábitos saludables y seguros desde una temprana edad.
- Colocan a los bebés boca arriba en las cunas cuando tienen menos de seis meses de edad o no se puedan voltear fácilmente, para disminuir el riesgo del síndrome de muerte súbita infantil (SIDS, por sus siglas en inglés), y se comunican con las familias acerca de esta práctica.

El ambiente

- Limpian, mantienen y desinfectan los pisos, las superficies y todos los materiales de juego con regularidad.
- Eligen materiales de limpieza para el salón que no sean tóxicos.
- Proporcionan ventilación adecuada para asegurar que los salones tengan aire limpio y fresco.

3.2

Los programas y los maestros garantizan la seguridad de todos los niños.

Debido a que los niños de cero a tres años son capaces y se encuentran en constante movimiento, los líderes de programa y los maestros deben preparar el entorno para que sea seguro, además de interesante, para los niños al explorarlo. Los programas deben prestar atención especial a la seguridad de los programas de cuidado infantil porque los niños de cero a tres años adquieren nuevas habilidades con mucha rapidez y están poniéndolas a prueba constantemente. El asignar gran prioridad a la seguridad ayuda a los miembros de la familia a sentirse confiados que los maestros protegerán a sus niños en su ausencia y refuerza el que las familias presten atención a la seguridad en la casa.

LOS PROGRAMAS:

- Mantienen y actualizan las pautas y prácticas sobre seguridad adecuadas.
- Se preparan para las emergencias y ensayan los procedimientos de seguridad.
- Asignan maestros a grupos pequeños de niños para que los niños siempre estén supervisados por alguien que los conozca bien y pueda anticipar sus comportamientos.

El ambiente

- Se aseguran que el mobiliario, los juguetes y los materiales, tanto en el salón como en las áreas al aire libre cumplen o exceden las normas de seguridad para programas de cuidado infantil.
- Revisan con frecuencia que todos los muebles, juguetes y materiales sean seguros y les dan mantenimiento o los reparan cuando sea necesario.
- Proporcionan el espacio adecuado a los niños para que se muevan sin lastimarse a sí mismos o a los demás.

La comunicación

- Establecen relaciones con los departamentos de bomberos y policía, además de otros funcionarios públicos, para conseguir ayuda para preparase para las emergencias y estar seguro de poder contar con su apoyo si fuera necesario.

LOS MAESTROS:

- Vigilan constantemente a los niños de todas las edades para asegurarse de que se encuentren seguros y a salvo, incluso al dormir.
- Anticipan los problemas de seguridad (por ejemplo, retiran los juguetes de las zonas muy transitadas).

El ambiente

- Organizan las áreas para el cuidado infantil, el juego y para dormir de forma que se pueda observar y escuchar a los niños en todo momento.

- Procuran que las áreas para los niños, tanto las de interior como las áreas al aire libre sean seguras para la exploración y el movimiento libre, además de que se puedan supervisar fácilmente.
- Seleccionan mobiliario y estructuras para trepar (como las resbaladillas y rampas) que sean del tamaño adecuado y que presenten los desafíos adecuados para los niños del grupo.

La comunicación

- Explican las reglas sencillas sobre la seguridad a los bebés mayorcitos, ayudándoles a entenderlas y seguirlas.

3.3

Los programas y los maestros se aseguran que los niños estén bien alimentados y que el tiempo dedicado a las comidas sirva para fortalecer las relaciones.

Las necesidades nutritivas de los niños cambian a lo largo de su crecimiento y desarrollo. En algunos casos, el programa proporciona alimentos. En otros, los miembros de la familia traen los alimentos del niño. De cualquier forma, la buena comunicación con los miembros de la familia acerca de la nutrición diaria del niño es necesaria para procurar una

Las mejores prácticas para la prevención de enfermedades

Para ayudar a prevenir las enfermedades, los programas de cuidado y educación infantil deben proporcionar lo siguiente:

1. Información sobre vacunas para todos los niños y miembros del personal
2. Identificación y protección a los niños y miembros del personal que corran un alto riesgo de enfermarse si quedan expuestos a enfermedades infecciosas.
3. Una verificación de la salud diaria de los niños y de los miembros del personal todas las mañanas, con el fin de excluir a cualquiera que padezca alguna enfermedad grave y contagiosa.
4. Pautas, procedimientos y capacitación estrictas respecto a los procedimientos para el lavado de manos.
5. Practicas de rutina para la limpieza e higiene del entorno
6. Pautas, procedimientos y capacitación respecto a las precauciones de salud universales

Las mejores prácticas para fomentar la seguridad

En apoyo a las prácticas de seguridad, los programas de cuidado y educación infantil deben incluir lo siguiente:

1. Pautas y procedimientos por escrito respecto a la prevención de accidentes.
2. La capacitación del personal con regularidad respecto a temas de seguridad y prevención de accidentes.
3. Un plan de emergencia, además de pautas, procedimientos y capacitación que abarquen las emergencias, tales como los incendios, los terremotos u otros desastres naturales.
4. Un plan de cuidado de emergencia para cada niño.
5. Un plan general de transporte y un plan de transporte en casos de emergencia.
6. Miembros del personal que sean capaces de determinar la gravedad de una lesión y proporcionar primeros auxilios y resucitación cardiopulmonar (CPR, por sus siglas en inglés).
7. Expertos que puedan recomendar las adaptaciones ambientales que aumenten la seguridad de todos los niños, incluyendo aquellos con necesidades de salud especiales o con alguna discapacidad.
8. La capacitación periódica para poder identificar las señales y los síntomas del maltrato y abandono de los niños, junto con los procedimientos para hacer una denuncia.
9. Un formulario para incidentes, accidentes o lesiones... para mantener un registro de lesiones con datos específicos acerca de la fecha y momento de cada accidente, la persona o personas involucradas, detalles del incidente, a quién se le notificó y qué medidas posteriores se tomaron para impedir que volviera a suceder.

—Adaptado de B. Presler, California Institute on Human Services, *Health and Safety Considerations: Caring for Young Children with Exceptional Health Care Needs*

dieta equilibrada para cada niño. La manera en que se dan los alimentos también es importante. Las comidas pueden ser oportunidades maravillosas para que los maestros fortalezcan sus relaciones con los niños y también ayudan a fomentar las relaciones con sus compañeros. El sostener a los bebés tiernos en brazos o en el regazo durante la alimentación ofrece a los maestros momentos especiales para la convivencia directa y personal con el niño. Una vez que los niños son capaces de sentarse en una silla al comer, pueden comenzar a comer con uno o dos niños más, hasta que con el tiempo pasen a comer con el grupo. Comer juntos en un ambiente agradable contribuye al sentido de pertenencia a la comunidad, especialmente cuando las comidas reflejan las prácticas y preferencias de las familias. Las comidas ofrecen oportunidades para que los maestros apoyen el desarrollo de hábitos y actitudes saludables hacia la comida y ayudan a garantizar que los niños reciban la nutrición necesaria para crecer.

LOS PROGRAMAS:

- Apoyan a los maestros para que los horarios de las comidas se adapten a las necesidades especiales de los niños de cero a tres años.
- Si los programas proporcionan alimentos, siguen las prácticas recomendadas para que haya comidas balanceadas, nutritivas y adecuadas al nivel de desarrollo de los niños y toman en cuenta las preferencias alimenticias de las familias de los niños.
- Proporcionan a los maestros la capacitación y los recursos necesarios para integrar la educación sobre la nutrición en las experiencias diarias de los niños.
- Proporcionan al personal los materiales necesarios o la capacitación necesaria para que los niños y adultos con discapacidades u otras necesidades especiales participen en las comidas.

El ambiente

- Proporcionan el espacio y las instalaciones adecuadas para las comidas de los grupos de todas las edades.
- Proporcionan un lugar cómodo y privado para las madres durante el proceso de amamantar.
- Proporcionan mesas y sillas pequeñas para los niños que ya saben utilizarlas, además de sillas cómodas para que los adultos le den el biberón a los bebés y se puedan sentar a la mesa con los niños.

La comunicación

- Invitan a los miembros de la familia que deseen acompañar a los niños durante las comidas.

LOS MAESTROS:

- Establecen y siguen procedimientos para la preparación, la manipulación y el almacenamiento adecuado de la leche materna, la fórmula y los alimentos.
- Establecen horarios individuales para las comidas de los niños de cero a tres años hasta que los bebés mayorcitos comiencen a mostrar interés en comer en grupos pequeños.
- Sostienen a los bebés en el regazo hasta que éstos sean capaces de sentarse por sí mismos en una mesa pequeña para niños.
- Muestran hábitos alimenticios saludables frente a los niños.

El ambiente

- Utilizan mesas y sillas adecuadas para el niño durante las comidas. Evitan el uso de las sillas altas o limitan su uso a la hora

de la comida y se aseguran de ajustar los reposapiés.

La comunicación

- Se sientan a hablar con los niños durante las comidas (asegurándose de que todo lo que necesiten esté a su alcance, para evitar tener que levantarse de la mesa con frecuencia).
- Hablan con las familias para asegurarse que las prácticas alimenticias en el programa de cuidado infantil sean similares a las de la casa.

3.4

Los programas y los maestros fomentan la salud mental de los niños.

La salud mental del niño se ve afectada por sus experiencias sociales y emocionales, especialmente las respuestas emocionales que el niño reciba de los demás. La salud mental de un niño está inseparablemente vinculada a la salud mental de los miembros principales de la familia con quienes sienten apego, ya sean sus padres, sus abuelos u otros. Desde el punto de vista del niño, la salud mental es su sentido de bienestar: ¿Se siente seguro y a gusto? ¿Confía en que le satisfacerán sus necesidades? El desarrollo socio-emocional y los avances del niño respecto al aumento de la autorregulación dependen de las experiencias que el niño tiene en sus relaciones personales.

Los programas que apoyan la salud mental del bebé como un asunto de salud y seguridad proporcionan seguridad emocional además de seguridad y protección física. Una relación de colaboración con los miembros de la familia ayuda al personal del programa a comprender los valores que influyen en las interacciones de la familia, así como en sus expectativas y creencias. El bienestar socio-emocional es necesario para que un niño goce de salud mental. Los niños de cero a tres años desarrollan esta sensación de bienestar en los programas de cuidado infantil que reflejen una comprensión clara del papel que juegan el cuidado y la educación emocionalmente sensible y cariñosa en la vida del niño.

LOS PROGRAMAS:

- Toman las medidas necesarias para disminuir el cambio del personal en el programa y alientan las relaciones positivas entre los niños y los maestros y entre los mismos maestros.
- Destacan la importancia de ayudar a cada niño a desarrollar su sentido de capacidad y valor propio.

La comunicación

- Mantienen contactos con profesionales de la salud mental que puedan dar consejos o servicios cuando los niños, los miembros de la familia o los miembros del personal parecen estar especialmente tristes, presionados, impredecibles o malhumorados durante un tiempo prolongado.
- Recopilan información acerca de servicios de salud mental y remiten a las familias o al personal cuando sea adecuado.

LOS MAESTROS:

- Observan y reflexionan acerca de las respuestas emocionales de los niños a sus experiencias diarias y toma en cuenta estas respuestas en todo proceso de planificación.
- Guían y apoyan las relaciones gratificantes que los niños tienen con los adultos y con sus compañeros.

La comunicación

- Comentan con los miembros de la familia las interacciones y respuestas emocionales del niño.
- Adoptan un tono positivo al responder a los actos o palabras de los niños.

La reflexión sobre las prácticas

- Reconocen la naturaleza emocional del cuidado y la educación temprana y dedcan tiempo a reflexionar acerca de sus propias respuestas emocionales (tanto las positivas como las negativas) a determinados niños, interacciones o acontecimientos.
- Se toman un descanso o hablan con un supervisor o colega cuando sea necesario, para evitar reaccionar de inmediato a sentimientos difíciles.

- Solicitan ayuda cuando experimentan problemas de salud mental, tales como la depresión o la ansiedad.
- Reconocen que hay diferencias culturales en cómo se define la salud mental.

3.5

Los programas y los maestros protegen a todos los niños del maltrato y el descuido infantil.

Para proteger a los niños o prevenir el maltrato y el descuido infantil, los programas pueden ofrecer apoyo a las familias para ayuda a aliviar el estrés que pudieran estar experimentando. Una relación positiva con la familia le abre las puertas para poder dar apoyo. Este apoyo puede darse en la forma de una conversación, al referirlos a ciertos servicios o al dar información acerca de oportunidades laborales o educativas. Además, los líderes de programa pueden fomentar un ambiente en el cual los maestros se sientan tranquilos al tener conversaciones confidenciales con miembros designados del personal acerca de sus preocupaciones respecto al niño y, cuando sea adecuado, con los miembros de la familia. Los líderes de programa y miembros del personal también deben entender y cumplir con los requisitos para denunciar el maltrato o descuido infantil.

LOS PROGRAMAS:

- Desarrollan pautas y prácticas referentes a las denuncias sobre el maltrato y el descuido infantil, tales como los pasos a seguir y con quién comunicarse.
- Se aseguran que todos los miembros del personal entiendan bien y cumplan con los requisitos obligatorios respecto a las denuncias.
- Soliciten ayuda de otros profesionales cuando sea necesario.

La comunicación

- Proporcionan información a las familias acerca de los servicios existentes en su localidad, incluyendo los proveedores de servicios de salud mental y oportunidades laborales y educativas.

El sentido de sí mismo del niño

"De hecho, como padres podemos permitir a nuestro hijo que nos extrañe en un programa de cuidado infantil, pero el niño no debe extrañarse a sí mismo. Su sentido de sí mismo y su forma de ser con los demás, no debe dañarse. Eso constituye la pérdida más grande del ser al separarse de un padre bueno y adecuado. La separación en sí puede ser dolorosa de muchas maneras distintas, pero no se compara con la pérdida de sí mismo que sufre el niño como ser eficaz, capaz y bienamado que sabe cómo relacionarse y que se relacionen con él. Deben existir personas con quien relacionarse que respondan la mayor parte del tiempo a ese niño tal y como es y tomando en cuenta sus necesidades. Es necesario que haya una relación de cuidado que sea sensible y no mecánica."

—J. Pawl, "Infants in Child Care: Reflections on Experiences, Expectations and Relationships," *Zero to Three*

- Notificar a las familias acerca de los requisitos obligatorios respecto a la denuncia del maltrato y el descuido infantil.

La reflexión sobre las prácticas

- Proporcionan apoyo a los miembros del personal quienes pudieran estar experimentando el estrés asociado con el hecho de proporcionar cuidado a niños cuya conducta puede ser errática o difícil de controlar a causa del maltrato, el descuido u otros traumas.
- Se aseguran que todos los maestros y demás miembros del personal entiendan que hay una diferencia entre determinados estilos culturales de cuidado infantil, que podrían hacer sentir incómodas a ciertas personas, y el maltrato y el descuido infantil, los cuales requieren de intervención.

LOS MAESTROS:

- Observan a cada niño detenidamente, fijándose que no haya un grupo de conductas u otros indicios de maltrato o de descuido infantil.
- Comprenden y cumplen con los requisitos que ha dictado el estado para hacer una denuncia.

La comunicación

- Ofrecen hablar con las familias acerca del estrés que podrían estar experimentando, además de dar apoyo e información o remitirles a recursos de la localidad cuando sea lo adecuado.

Sección 4

La organización y el mantenimiento de los ambientes para niños de cero a tres años

Las guías de esta sección se vinculan con los siguientes Resultados Deseados:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.
- DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.
- DR 3. Los/las niños/as muestran capacidad física y motriz
- DR 4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables

El espacio del que disponen los niños y los maestros juega un papel importante en el desarrollo de las relaciones dentro del programa. Además, un ambiente bien planificado les proporciona a los niños de cero a tres años el espacio necesario para que puedan explorar y aprender con seguridad. Tanto en los programas de cuidado infantil en el hogar como en los centros de cuidado infantil, la forma en que se organice el espacio determina si dos niños pueden sentarse juntos a mirar tranquilamente un libro o si un niño puede concentrase en una experiencia que le interesa.

Los programas de cuidado infantil en el hogar son distintos a los centros de cuidado infantil, ya que los espacios que se utilizan para

el cuidado y la educación por lo general también son los espacios donde habita la familia del dueño del negocio (salvo en casos donde los espacios se encuentran reservados para el cuidado infantil, como en el caso de garajes modificados). Los programas de cuidado infantil en el hogar generalmente proporcionan el cuidado a grupos de niños de edades mixtas con mayor frecuencia que los centros de cuidado infantil. Los principios básicos de los ambientes de alta calidad se aplican también a los grupos de edades mixtas en un programa de cuidado infantil en el hogar pero posiblemente se lleven a la práctica de maneras distintas. Por ejemplo, un sofá puede cumplir una doble función como estructura para trepar y una tina de baño puede ser un lugar para poner barquitos a flotar en agua muy poco profunda con la atenta vigilancia del maestro.

La calidad de los ambientes incluye tanto la organización física del espacio como su impacto emocional en los niños y los maestros. Los grupos pequeños y las bajas proporciones entre adultos y niños contribuyen a crear un ambiente emocional positivo. (Vea las tablas 1 y 2.) Para aprovechar al máximo el tamaño pequeño del grupo y la proporción baja entre adultos y niños, el ambiente tiene que estar bien diseñado. Si hay suficiente espacio que esté separado y protegido de otros grupos aumenta la capacidad de los maestros y de un grupo pequeño de niños para interpretar sus señales mutuas, comunicarse, crear confianza y establecer relaciones positivas y cariñosas.

4.1

Tanto los espacios de interior como aquellos al aire libre apoyan el desarrollo de una pequeña comunidad de familias, maestros y niños en la que ellos establecen relaciones de cariño y confianza.

Los niños pequeños y sus maestros aprenden y se desarrollan plenamente en un salón que sea lo suficientemente grande para el grupo, con mobiliario cómodo para todos los niños y adultos, y que permita a un niño o a un grupo pequeño de niños jugar con tranquilidad y concentración. Estas condiciones aumentan las probabilidades de que los niños y los adultos disfruten del ambiente juntos y que se fortalezcan las relaciones entre ellos y

Tabla 1. Proporciones entre adultos y niños recomendadas en grupos de la misma edad

Edades (meses)	Proporción entre adultos y niños	Tamaño total del grupo	Área mínima por grupo en pies cuadrados
0–8	1:3	6	350
8–18	1:3	9	500
18–36	1:4	12	600

Tabla 2. Pautas para proporciones entre adultos y niños en grupos de edad mixta

Edades (meses)	Proporción entre adultos y niños	Tamaño total del grupo	Área mínima por grupo en pies cuadrados
0–36	1:4[a]	8	600

Nota: En ambas tablas la última columna se basa en estándares mínimos de área utilizable en pies cuadrados por niño. Dicha área no incluye entradas, pasillos, cubículos, zonas para cambiar pañales ni para las siestas.

[a]De los cuatro bebés asignados a un cuidador, sólo dos deben ser menores de 24 meses de edad (*Together in Care* 1992).

El tamaño del grupo como factor de salud y seguridad

Las investigaciones demuestran claramente la importancia de mantener una proporción entre maestro y niño y un tamaño de grupo adecuado. La proporción entre maestro y niño y el tamaño del grupo son dos de los indicadores más comunes de la calidad del programa y afectan significativamente muchos aspectos de la salud y seguridad del mismo. Mientras más pequeño sea el grupo menor es el riesgo de infección en un programa de cuidado infantil en grupo. El riesgo de infección en niños de cero a tres años aumenta al aumentar el tamaño del grupo a cuatro niños o más, mientras que los niños en grupos de tres o menos corren un riesgo no mayor al de los niños que reciben cuidado en su casa (Bartlett, Orton y Turner 1986; Bell y otros 1989).

el sentido de pertenencia a la comunidad.

En cualquier programa es indispensable el uso de las áreas al aire libre. Cuando los niños se pueden movilizar libremente entre las áreas de interior y de exterior, sus opciones para la exploración y el aprendizaje se multiplican. Incluso los bebés se benefician de estar al aire libre. La luz natural, el aire fresco y todo lo que hay que ver y escuchar estando afuera contribuye a la buena salud, a la diversión y a que pasen tiempo juntos los niños y los adultos.

LOS PROGRAMAS:

- Diseñan el espacio con un área de una superficie cuadrada lo suficientemente grande para cada niño como para satisfacer las necesidades de un grupo pequeño de niños. (Vea las tablas 1 y 2.)
- Organizan el espacio de manera que los miembros de la familia se sientan bienvenidos y estén cómodos cuando pasen tiempo en el programa.

- Proporcionan un área abierta que se pueda re-organizar para adaptarse a las presentes habilidades, intereses y necesidades de los niños de moverse con libertad.
- Crean áreas de juego pequeñas, fáciles de observar y supervisar, donde los bebés puedan jugar a solas o en grupos de dos o tres sin un exceso de distracciones visuales y auditivas a causa de los demás niños.
- Diseñan áreas para las rutinas cotidianas de cuidado infantil de manera que los muebles y materiales necesarios estén colocados de manera práctica y conveniente.

Los muebles, los juguetes y los materiales

- Organizan los muebles, los juguetes y los materiales de manera que los adultos puedan observar, supervisar e interactuar con los niños con comodidad.
- Incluyen mobiliario y exhiben obras de arte y fotografías que reflejan los ambientes del hogar de las familias en el programa (tales como adornos para pared, hamacas, canastas y fotografías de miembros de la familia).

4.2

El ambiente es seguro y cómodo para todos los niños, maestros y miembros de la familia.

Los niños de cero a tres años pasan muchas horas en programas de educación y cuidado infantil. Para ellos el programa debe ser un segundo hogar. Para los maestros, los otros miembros del personal y de las familias, el programa de cuidado infantil en el hogar o el centro debe convertirse en un lugar con un sentido de comunidad y unión. El proporcionar mobiliario cómodo donde los maestros y los niños puedan relajarse juntos y crear un ambiente que transmite una sensación de seguridad emocional y física es algo esencial para este tipo de programa de cuidado infantil. Los líderes de programa necesitan tomar en cuenta que lo que puede ser tranquilizante para una persona quizás no lo sea para otra, y estas diferencias tienden a ser muy personales. Por ejemplo, es posible que un maestro disfrute de

una música suave y tranquila de fondo durante las rutinas cotidianas, mientras que algunos miembros de la familia quizás prefieran algo un poco más animado. Cuando surjan diferencias, las conversaciones abiertas pueden conducir a las soluciones. Un ambiente cómodo y seguro que todos puedan disfrutar contribuye notablemente a la calidad del programa de cuidado infantil.

LOS PROGRAMAS:

- Se aseguran que las áreas y mobiliarios del entorno de cuidado infantil fomentan la plena participación de todos los niños y adultos en el programa, incluyendo a las personas con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Proporcionan una sala para el personal, en los centros de cuidado infantil, para que puedan relajarse y guardar sus pertenencias, así como almorzar y tomar sus descansos.
- Proporcionan un cuarto de baño reservado para el personal, en los centros de cuidado infantil, con inodoros y lavamanos para adultos.
- Tocan música grabada sólo cuando los niños muestran interés en escucharla y tocar en acompañamiento, pero no como música de fondo.

Los muebles, los juguetes y los materiales

- Proporcionan muebles, juguetes y materiales del tamaño adecuado, que proporciona seguridad y comodidad a los niños y a los adultos.
- Proporcionan electrodomésticos (como un refrigerador, horno microondas y estufa) para que los miembros del personal guarden y preparen la comida.

El ambiente

- Proporcionan varias áreas tranquilas y acogedoras que permitan a los niños y a los adultos convivir.
- Utilizan iluminación y colores que produzcan un efecto agradable, tranquilizante y acogedor.

- Seleccionan materiales para las superficies que sean fáciles de limpiar y mantener y que faciliten el uso asignado a cada área.
- Utilizan telas y otros materiales que aíslen el sonido para atenuar los ruidos.

4.3

El entorno se organiza y prepara de manera que fomente el libre movimiento de los niños.

El poder moverse de manera libre y espontánea es esencial para la exploración y descubrimiento de los niños pequeños. Cuando a los niños se les permite moverse de todas las maneras que ellos puedan, lo hacen, y cambian con frecuencia de posición. Ellos aprenden acerca de sí mismos y acerca del entorno que les rodea a través del movimiento y el tacto. Los niños se ven impulsados a moverse y sienten una gran alegría al hacerlo libremente. Los niños que no pueden moverse con independencia o que necesitan apoyo para moverse también aprenden del movimiento y de la exploración. Los líderes de programa deben dirigirse a los miembros de la familia y a los especialistas para pedir orientación respecto a las maneras adecuadas de adaptar el ambiente para fomentar su capacidad física y motora.

LOS PROGRAMAS:

- Proporcionan el acceso fácil a las áreas de exterior y permiten la posibilidad de que los niños se desplacen libremente entre las áreas de interior y de exterior.
- Proporcionan espacios para facilitar la exploración y el movimiento libre de los niños de cero a tres años, tanto en el salón como al aire libre.
- Organizan los espacios para jugar de manera que alienten la exploración, a la vez que disminuyen la necesidad de que el maestro diga que "no."
- Hacen los arreglos necesarios para crear oportunidades alternativas de movimiento para los niños con discapacidades físicas.

Las ventajas de los ambientes bien diseñados

"El ambiente físico afecta el aprendizaje y el desarrollo de los niños de muchas maneras diferentes. Los ambientes bien diseñados fomentan la exploración, le dan a los niños una sensación de control, y les permiten concentrarse en los juegos autodirigidos. . .

El ambiente físico también afecta las relaciones. Los ambientes bien diseñados evocan una sensación de seguridad, lo cual es un requisito de la formación de una identidad saludable. En salones bien diseñados, los niños tienen la oportunidad de jugar tanto de manera independiente como en grupos pequeños, y a los maestros se les apoya en su papel como observadores y facilitadores del aprendizaje y desarrollo de los niños.

El ambiente físico afecta la capacidad del programa para facilitar las mejores prácticas. Éste puede ser una herramienta tanto para el personal como para el desarrollo del programa. Un ambiente diseñado adecuadamente ayuda a los maestros a tener más interacciones adecuadas con los niños. Las áreas tanto de interior como de exterior fomentan el establecimiento de una pequeña comunidad, dentro de la cual un pequeño grupo de familias, maestros y niños establecen relaciones de cariño y confianza."

—L. Torelli, "Enhancing Development Through Classroom Design in Early Head Start: Meeting the Program Performance Standards and Best Practices," *Children and Families*

Los muebles, los juguetes y los materiales

- Se comunican con los miembros de la familia y con especialistas que trabajen con la familia acerca del uso correcto del equipo de adaptación o acerca de oportunidades alternativas para el movimiento de un niño con alguna discapacidad o necesidad especial.
- Evitan el uso de muebles, juguetes o materiales que impidan el movimiento libre de los niños y los aísle de otros niños.
- No utilizan los andadores. Además de que estos no son seguros, se ha descubierto que interfieren con el desarrollo de la coordinación entre la vista y las habilidades motoras (Siegel y Burton 1999).

El ambiente

- Utilizan barreras separadoras para crear áreas de juego seguras y protegidas para los niños que aún no gatean o caminan, tanto en áreas de interior como en áreas de exterior.
- Organizan las áreas para caminar de manera que el tránsito de los adultos y niños ocurra alrededor de las áreas de juego de los niños, en lugar de atravesarlas.

4.4

El entorno se organiza y prepara para fomentar que los niños sigan sus intereses y la exploración centrada

Para los niños de cero a tres años, cada aspecto del mundo de las personas y de los objetos es interesante y estimulante. Cuando ellos se encuentran en entornos bien organizados que les ofrecen opciones bien definidas, encuentran con facilidad las cosas que les fascinan y se concentran en el aprendizaje. En contraste, cuando un entorno está desorganizado o es demasiado estimulante, a los niños de cero a tres años les es difícil centrarse en un aspecto determinado del entorno. Los programas y los maestros deben organizar el entorno de manera que los niños de cero a tres años se puedan concentrar en las cosas que les interesan. De manera similar, el organizar el espacio de manera que los bebés tiernos estén protegidos del movimiento activo de los niños mayores, les permite a todos explorar con confianza.

Además, el organizar las áreas de juego de modo que estén bien definidas y protegidas del tránsito les permite a los bebés mayorcitos jugar sin interrupciones.

En los programas de cuidado infantil en el hogar, las áreas con frecuencia se definen según la forma en que las familias las utilicen. Por ejemplo, la cocina se utiliza para cocinar y comer, y la sala o cuarto de estar se organiza para permitir a los niños explorar y descubrir. Las áreas para los diferentes tipos de actividad, tales como el área tranquila o el área activa, se pueden organizar en cuartos distintos.

LOS PROGRAMAS:

- Establecen áreas claramente definidas para las rutinas cotidianas del cuidado personal mediante el uso de mobiliario que fomente y apoye la participación de los niños.
- Proporcionan el acceso fácil a los juguetes y

La importancia del juego

"Cuando observamos a los bebés, es casi como si trabajaran en lugar de jugar. Se involucran, completamente absortos en lo que hacen. No necesitamos inventarles ejercicios. Ellos aprenden a seguir sus instintos y a confiar en su propio juicio.

Los bebés consiguen aprender habilidades nuevas mediante la repetición sin fin, desempeñando la misma actividad una y otra vez, mucho después que los adultos han perdido el interés. Cuando un bebé repite un acto muchas, muchas veces, no se aburre. Más bien, aprende plenamente por medio de dicho acto, volviéndolo parte de sí mismo y de su mundo. Cuando está satisfecho de lo que ha aprendido, pasa a una nueva actividad.

Al jugar, los niños resuelven conflictos que surgen con los objetos, con otros niños y con los adultos. El juego les ofrece una manera de desahogar su curiosidad, la información acerca del mundo físico y una manera segura de tratar con la ansiedad y las relaciones sociales. A la larga, el juego responde a las necesidades, las esperanzas y las aspiraciones internas del niño."

—M. Gerber y otros, *Caring for Infants with Respect*

materiales al ponerlos a la vista y accesibles en recipientes amplios, sólidos y atractivos sobre el piso, los estantes bajos o en superficies poco elevadas.

- Procuran que las áreas de juego sean acogedoras, estén organizadas y sean seguras, observando cuándo un área necesita limpiarse (con cuidado de no interrumpir el juego de los niños o desbaratar algo con lo que están jugando).
- Conceden suficiente tiempo a los niños para que jueguen dentro de las áreas de juego sin interrumpir su juego.

Los muebles, los juguetes y los materiales

- Proporcionan a los niños suficientes materiales de juego, ofreciéndoles opciones interesantes sin agobiarlos.
- Proporcionan suficientes muebles, juguetes y materiales, tanto en áreas de interior como en áreas de exterior, para que varios niños puedan participar a la vez en la misma actividad.
- Ofrecen juguetes y materiales similares a los que los niños tengan en sus casas o comunidades.

El ambiente

- Establecen áreas tranquilas y protegidas de los estímulos para la exploración de juguetes y materiales (tales como libros, rompecabezas, juguetes para acoplar y construir) que requieran escuchar con atención y concentrarse.
- Proporcionan áreas de juego predecibles, donde los niños puedan estar seguros de encontrar materiales que les son familiares, y modifican el entorno en respuesta a los intereses emergentes de los niños.

Sección 5

La participación en el desarrollo del *programa* y el compromiso de mejora continua

Las guías de esta sección se vinculan a los siguientes Resultados Deseados:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.
- DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.
- DR 3. Los/las niños/as muestran capacidad física y motriz.
- DR 4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables.
- DR 5. Las familias apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños.
- DR 6. Las familias logran sus metas.

El mantenimiento del cuidado y la educación de alta calidad para los niños de cero a tres años es una labor que cambia constantemente. El programa siempre está cambiando, incluyendo a niños, familias, maestros y líderes nuevos. Como resultado, el programa necesita crear un proceso de evaluación y mejora continua. Los líderes de programa y

los maestros pueden hacerse las siguientes preguntas pertinentes:

- ¿Estamos respondiendo con sensibilidad a los niños de cero a tres años y a sus familias que están ahora en el programa?
- ¿En qué punto de su desarrollo se encuentran los niños en este momento y cómo podemos celebrar esto?
- ¿De qué otra manera podríamos conocer las opiniones de las familias?
- ¿Cómo podríamos ampliar nuestros recursos y trabajar juntos con nuestra comunidad cambiante?

El desarrollo y mejoramiento de los programas no es algo que sucede sólo una vez, sino que es parte del ambiente que el programa crea y mantiene.

Los líderes de programas de cuidado infantil en el hogar se encuentran en una situación ventajosa por su posibilidad de determinar la calidad del cuidado y la educación que proporcionan. Como propietarios, ellos asumen la gran responsabilidad de mejorar la calidad de sus programas. Al solicitar y responder a los comentarios de los miembros de las familias, de los mentores y de otros maestros, los líderes de programa de cuidado infantil en el hogar pueden evaluar qué tal están atendiendo a los niños y a las familias en sus programas. Con esta información ellos pueden tomar las medidas necesarias para mejorar la calidad de sus programas y proporcionar el cuidado y la educación infantil que respondan a las necesidades de su comunidad.

5.1

Los programas cumplen con los estándares de calidad.

Los programas de cuidado infantil generalmente tienen la responsabilidad de cumplir con las normas de calidad. Muchos programas (tanto los centros como los programas de cuidado infantil en el hogar) deben cumplir con los requisitos que establecen las agencias que las subvencionan o regulan, como Community Care Licensing en California. También tienen que documentar su eficacia a través de una serie de parámetros, tales como aquellos que forman parte del sistema de Resultados Deseados para los Niños y las Familias del CDE. Con frecuencia, los programas que siguen una trayectoria de mejora continua y excelencia eligen además otros sistemas de evaluación, tal como una acreditación por medio de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, por sus siglas en inglés) o la National Association for Family Child Care (NAFCC, por sus siglas en inglés).

Las guías de esta publicación no son tan específicas como los estándares para los programas. Muchos de los puntos de acción son semejantes a los estándares de los programas, pero las guías en sí presentan una meta amplia que se puede alcanzar de maneras distintas, de acuerdo a las características particulares de cada programa. La intención de estas guías es que se utilicen en adición a los estándares para el programa. El cumplimiento de los estándares para el programa representa una parte importante de la puesta en práctica de las guías que se exponen en esta publicación.

LOS PROGRAMAS:

- Cumplen o exceden todos los estándares de calidad para los programas.
- Hacen que las actividades y evaluaciones del programa sean compatibles con el sistema de Resultados Deseados.
- Participan en el mejoramiento continuo del programa, lo cual puede incluir ser acreditado por la NAEYC o la NAFCC.

Los motivos de preocupación

- "A los tres meses de edad, no hace ruidos ni sonríe
- A los seis meses de edad, no hace sonidos para atraer la atención
- Al año de edad, no responde de forma diferente a palabras tales como "buenas noches" o "pelota"
- Al año de edad, no dice palabras para nombrar a personas u objetos, como "mamá" o "biberón," ni mueve la cabeza diciendo que "no"
- A los dos años de edad, no señala con el dedo ni nombra objetos o personas para expresar cosas que quiere o necesita
- A los dos años de edad, no usa frases de dos palabras, como "quiero jugo" o "mamá ir"
- A los tres años de edad, no intenta decir rimas ni cantar canciones que le resultan familiares
- A los tres años de edad, no puede seguir instrucciones sencillas"

—De *Reasons for Concern That Your Child or a Child in Your Care May Need Special Help* (2004) (Vea el Apéndice E para leer el texto completo.)

La comunicación

- Se aseguran que haya coordinación entre las familias y los especialistas en el caso de los niños con planes de Servicio Familiar Individualizado (IFP, por sus siglas en inglés).
- Consultan con las familias acerca de los resultados de las evaluaciones del programa.
- Hablan con las familias acerca de cómo tratar los problemas o preocupaciones que se identifican en una evaluación del programa.

5.2

Los programas observan y documentan el desarrollo individual de los niños de cero a tres años

La observación continua de cada niño es una manera importante en que los programas evalúan lo bien que están apoyando el aprendizaje y el desarrollo de los niños. En California, el Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados-Modificado (DRDP-R) ofrece una herramienta cuidadosamente diseñada para vigilar el aprendizaje y el desarrollo. Las observaciones y evaluaciones, en combinación con los datos obtenidos de los miembros de la familia, les permiten a los líderes y maestros del programa adaptar el cuidado y la educación infantil a los niños y las familias que se encuentran inscritas en su programa. Los datos de cada niño en particular también ayudan a los maestros y a sus familias a considerar si a un niño se le debe remitir a una organización en donde un especialista del desarrollo infantil o un médico le haga una evaluación formal.

LOS PROGRAMAS:

- Obtienen información acerca del niño por medio de las conversaciones con los miembros de la familia, de las observaciones del niño en momentos diferentes y a través de la reflexión y conversaciones con otros maestros.
- Involucran a los miembros de la familia en el proceso continuo de evaluación.
- Efectúan evaluaciones sobre el desarrollo del niño con regularidad, tomando en cuenta cualquier limitación cultural o lingüística del instrumento de evaluación.
- Hacen evaluaciones que abarquen todos los dominios del desarrollo mediante el uso de un instrumento como el DRDP-R, el cual reflejan la gama completa del desarrollo de los niños de cero a tres años.

La comunicación

- Notifican a los miembros de la familia en la reunión inicial que el programa documenta con regularidad el desarrollo de los niños.
- Festejan y apoyan el desarrollo, dándoles oportunidades a los niños de que disfruten las habilidades que van adquiriendo.
- Utilizan un registro diario para anotar acontecimientos importantes e informar a los miembros de la familia acerca de cómo le fue al niño durante el día, así como para anotar también las rutinas de la alimentación y las comidas, el cambio de pañales, el uso del baño y las siestas.

La documentación

- Mantienen un archivo confidencial para cada niño con todos los datos requeridos por las agencias que otorgan las licencias, y de otra índole.

La evaluación del desarrollo

A veces los programas utilizan instrumentos para las evaluaciones. Los programas y los maestros deben comprender qué es lo que se consigue con los instrumentos de evaluación. La evaluación revela una de dos cosas:

1. El niño se encuentra actualmente dentro de los parámetros típicos del desarrollo, o bien

2. El niño requiere que se le hagan más evaluaciones.

La evaluación no necesariamente identifica un retraso definido ni garantiza que el niño no vaya a tener problemas después.

Las evaluaciones formales e informales

La evaluación puede ser un proceso informal de reunir datos y hacer observaciones. La evaluación puede también ser un proceso más formal. Los instrumentos para efectuar evaluaciones informales y formales, tales como el DRDP-R, deben ser utilizadas por personal debidamente capacitado. Las evaluaciones formales e informales incluyen los siguientes propósitos:

1. Determinar si se reúnen los requisitos para obtener los servicios.
2. Obtener un diagnóstico (ya sea de tipo médico o educativo)
3. Ayudar con la planificación del programa para el niño
4. Cualquier combinación de los tres propósitos anteriores (Brault 2003)

5.3

Los programas efectúan autoevaluaciones sistemáticas.

En los programas de cuidado infantil de alta calidad, los líderes, las familias, los maestros y los miembros del personal colaboran para efectuar constantemente evaluaciones de las pautas y prácticas del programa para poder servir a los niños y a sus familias de la manera más sensible y eficaz posible. Los maestros y los líderes de programa reflexionan con regularidad acerca de su trabajo con los niños y sus familias. Aprovechan las observaciones que hacen como resultado de la reflexión para crear oportunidades para ampliar las experiencias, el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Los maestros se comunican con regularidad con las familias para tratar de alentar su participación en el desarrollo del programa de cuidado y educación infantil. Por medio de este proceso, las familias aprenden que los maestros y los líderes del programa escuchan y valoran sus ideas y las incorporan al desarrollo del programa. El incluir a las familias al efectuar la autoevaluación de los programas, permite a estos últimos adaptar sus pautas y prácticas a las metas que las familias han fijado para el cuidado y la educación de los niños.

LOS PROGRAMAS:

- Evalúan con regularidad si el programa satisface las necesidades de las familias y los niños.
- Efectúan evaluaciones para determinar cómo se responde a las habilidades, los intereses y las necesidades de los niños, así como para mejorar la planificación.

El mejoramiento continuo

- Crean sistemas para incluir las ideas y puntos de vista de todos—las familias, los maestros, los miembros del personal y los líderes del programa—en conversaciones frecuentes acerca del desarrollo del programa.
- Modifican y adaptan las pautas y prácticas del programa en respuesta a las evaluaciones e intercambio de ideas que se efectúan en colaboración con todos los participantes del programa (las familias, los maestros y los miembros del personal).
- Ponen en práctica los cambios de manera respetuosa, procurando que todos, tanto

los maestros, los miembros del personal y las familias, participen en el proceso y estén conscientes de los cambios que se efectúan.

5.4

Los programas desarrollan y mantienen relaciones de colaboración dentro de su comunidad

Los programas de cuidado infantil en el hogar y los centros de cuidado infantil son pequeñas comunidades que están vinculadas a comunidades más grandes. Cuando los programas desarrollan relaciones de colaboración con los grupos de la comunidad, tales como las organizaciones de servicios sociales, otros programas de cuidado y educación infantil, comercios locales, o con voluntarios, fortalecen sus vínculos con la comunidad. Estos vínculos, al igual que la participación en asociaciones profesionales del cuidado y la educación infantil, pueden llevar a oportunidades de intercambio de recursos, tratar problemas y asuntos compartidos que afectan a los niños y a sus familias, y ampliar el sentido de comunidad del programa.

LOS PROGRAMAS:

- Establecen relaciones con otros proveedores de educación y cuidado infantil de la localidad.
- Preparan y mantienen listas o archivos de recursos comunitarios a los que las familias puedan recurrir.
- Crean pautas y actividades significativas y adecuadas para los voluntarios del programa.
- Agradecen los consejos y el apoyo de los proveedores de servicios externos.
- Fomentan la colaboración entre los maestros, los especialistas y los asesores externos.

La comunicación

- Se comunican con instituciones de educación superior acerca de la participación de los maestros en el desarrollo profesional continuo.
- Participan en los esfuerzos de las instituciones de educación superior por crear oportunidades académicas adecuadas en los campos del cuidado y la educación infantil.

La colaboración comunitaria

- Impulsan proyectos que ayuden a la comunidad en general a volverse más consciente acerca de la manera en que aprenden y se desarrollan los niños y acerca de los servicios que el programa ofrece a la comunidad.
- Establecen relaciones de colaboración continuas con organizaciones comunitarias, negocios y organizaciones que se comprometan a contribuir al bienestar y el aprendizaje de los niños por medio del apoyo económico, los donativos en especie u otros recursos.
- Se afilian a organizaciones profesionales locales, estatales y nacionales, tales como la NAEYC y la NAFCC.
- Identifican y colaboran con especialistas de la comunidad, tales como proveedores de servicios médicos y sociales, así como profesionales de la salud mental.

Sección 6

Cómo ayudar a los maestros a continuar con su desarrollo profesional

Las guías de esta sección se vinculan a los siguientes Resultados Deseados:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.
- DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.
- DR 3. Los/las niños/as muestran capacidad física y motriz
- DR 4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables
- DR 5. Las familias apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños
- DR 6. Las familias logran sus metas.

El proporcionar cuidado y educación a los niños de cero a tres años es un proceso continuo que es dinámico, emocional, desafiante y personalmente gratificante. Los maestros aprenden continuamente de los niños, de las familias de los niños y de la comunidad. Los líderes de programa deben apoyar el aprendizaje continuo (tanto informal como formal) de los maestros, ya sea como individuos o en grupo. Una comunidad que se basa en las relaciones de colaboración respetuosas entre adultos también apoya y festeja el aprendizaje de todos los miembros del personal. Así como el fomentar el establecimiento de relaciones entre los maestros, las familias y los niños es importante para el desarrollo de los niños, el fomentar el establecimiento de relaciones entre los miembros del personal es importante para el desarrollo de los maestros. El aumento de la confianza en estas relaciones da lugar a la colaboración y la resolución creativa de problemas, lo cual es necesario para el desarrollo profesional de los maestros.

6.1

Los programas contratan a miembros del personal bien capacitados que sean representativos de las familias del programa.

Los programas que capacitan y educan al personal tienen mayores probabilidades de proporcionar un cuidado cariñoso y enriquecedor a los niños de cero a tres años. Contratar a miembros del personal que estén capacitados y dedicados al campo del cuidado y la educación infantil también disminuye las probabilidades del cambio frecuente de personal. Los maestros agradecen el colaborar con colegas que estén bien preparados profesionalmente y que tengan las habilidades necesarias. Un personal capacitado y profesional establece una base sólida para la colaboración y la mejora continua del programa. Otro factor en la contratación del personal es tratar de contar con personal que sea representativo de las culturas, los idiomas y grupos étnicos de las familias del programa. Cuando el personal incluye a individuos que representan a la comunidad, se puede establecer un nivel de continuidad elevado entre la casa del niño y el programa de cuidado infantil. Esto también facilita la comunicación y la comprensión entre el programa y las familias.

LOS PROGRAMAS:

- Contratan a personal diverso, incluyendo a maestros que representen a las culturas, los idiomas y los grupos étnicos de las familias y de los niños del programa.
- Buscan a maestros por medio de los servicios de contratación de personal de las universidades y otras organizaciones que apoyen la formación de los profesionales del cuidado y educación infantil.

- Alientan a los miembros del personal a desarrollar y mantener vínculos con instituciones que participen en la formación de maestros de la infancia temprana, incluyendo las universidades y otros centros de educación superior.
- Establecen estándares elevados para los requisitos de los maestros.
- Intentan asegurar que los niños se beneficien de relaciones cariñosas y sensibles tanto con hombres como con mujeres, cuando contratan y asignan a miembros del personal.

6.2

Los programas crean condiciones laborales que fomentan la calidad y la satisfacción de los empleados para disminuir el cambio frecuente de personal.

En un campo en que la frecuencia de cambio del personal alcanza el 40% anual (Whitebook, Sakai, Gerber, y Howes 2001), encontrar maneras de conservar a los miembros del personal es de vital importancia. Debido a que las investigaciones y la experiencia sustentan de manera tan convincente el valor de las relaciones duraderas para los niños de cero a tres años y sus familias, los programas deben asumir un fuerte compromiso respecto a la estabilidad del personal. Un ambiente de apoyo personal y profesional y las relaciones de trabajo respetuosas ayudan a fortalecer la estabilidad del personal.

Los proveedores de cuidado infantil en el hogar que contratan a personal también tienen que tratar con el problema del cambio de personal. En el caso de los proveedores de cuidado infantil en el hogar que trabajan por su cuenta, el reunirse con otros proveedores con regularidad les permite aprender cómo conseguir que su trabajo sea personalmente y profesionalmente gratificante. El asistir a talleres, conferencias y clases universitarias es una manera útil de establecer relaciones con colegas y fortalecer su propio compromiso con la profesión.

LOS PROGRAMAS:

- Identifican recursos en la comunidad que podrían ofrecen incentivos a los proveedores de cuidado infantil (tales como boletos para espectáculos gratuitos o a precio reducido, entrada gratuita a parques o museos de la comunidad, o descuentos en tiendas).
- Establecen horarios y ocasiones para que los miembros del personal puedan estar juntos, como en cenas, retiros u otras actividades sociales.
- Hacen los preparativos para que maestros suplentes reemplacen a los maestros regulares cuando sea necesario.

La reflexión sobre las prácticas

- Se comunican de manera respetuosa con los demás en todo momento para fomentar el cuidado sensible y las relaciones de colaboración eficaces con otros miembros del personal y con las familias, y fomentan que los salones sean inclusivos.
- Reconocen las exigencias emocionales y físicas del trabajo de los maestros de

cuidado infantil y respetan su necesidad de tomarse tiempo para recuperarse.

Las condiciones laborales

- Aumentan el salario y los beneficios cuando los maestros continúan con su educación y desarrollo profesional.
- Proporcionan beneficios a los miembros del personal, tales como seguro médico y dental, vacaciones y ausencia pagada por enfermedad o motivos familiares.
- Colaboran con los gobiernos locales y estatales para proporcionar mejores salarios para el personal.

6.3

Los programas fomentan las relaciones de colaboración respetuosas entre adultos.

Las relaciones respetuosas de colaboración entre los adultos llevan a un programa de cuidado y educación infantil fuerte y dinámico. Cada tipo de relación entre adultos, ya sea entre maestros y otros miembros del personal en un centro de cuidado infantil, entre el dueño de un negocio de cuidado infantil en el hogar y sus empleados, entre familias y maestros, y entre las familias en el programa, afectan la calidad del programa. Al formular las pautas y prácticas del programa, los líderes de programas de cuidado infantil en el hogar y en centros necesitan respetar y considerar los valores, las creencias y las expectativas de todos los adultos, incluyendo las de los padres adolescentes. Los líderes de programa eficaces se empeñan en mantener la continuidad entre la casa del niño y el programa de cuidado infantil, facilitan el desarrollo personal y profesional de los maestros, y demuestran y fomentan relaciones de colaboración respetuosas entre los adultos. Al permitir suficiente tiempo para la reflexión y la discusión, los líderes se aseguran que al desarrollar el programa se escuchen y tomen en cuenta las ideas de cada participante. Este estilo de liderazgo tiene amplias repercusiones en el programa y fortalece las interacciones respetuosas entre los maestros y los niños.

Los niños tienen un conocimiento intuitivo de los sentimientos que existen entre los adultos y de las conductas que exhiben entre sí. En otras palabras, ellos captan la calidad de las relaciones entre las familias y sus maestros y entre los maestros. Ellos se dan cuenta cuando los adultos se respetan los unos a los otros y cooperan, y los niños con frecuencia imitan lo que observan. Los niños de cero a tres años son especialmente sensibles al tono emocional

Cómo demostrar el respeto en las interacciones con los miembros de las familias y los niños

Janea, una adolescente de 15 años, trae a su bebé, Jade, al salón de clases. Ruth, la maestra de Jade, y maestra del curso para padres que está tomando Janea, sonríe y dice, "Te peinaste diferente, Janea. Hoy les van a sacar fotos en la escuela, ¿verdad?" Janea asiente con timidez. "Mi hermana me lo hizo, estuvimos despiertos hasta tarde." Ruth asiente y dice, "Parece que tú y tu hermana se divirtieron haciéndote un peinado bonito y divertido."

Ruth recibe a Jade con una cálida sonrisa. Janea le dice a Jade, "Vamos a quitarte la chaqueta, chiquita." Jade levanta la vista mientras su mamá le saca la primera manga. Se queda mirando a su mamá y levanta el brazo para que Janea le quite la otra manga. Ruth sonríe mientras observa y le dice, "Janea, cuando le dices a Jade lo que estás haciendo se le ilumina el rostro. Eso le ayuda a saber lo que va a pasar. Creo que así se siente incluida. ¿Tú qué piensas?" Janea mira pensativa a su hija y le dice a Ruth, "Cuando vine aquí por primera vez y vi que les hablabas a los bebés, me pareció extraño, pero creo que me acostumbré. Creo que a Jade le gusta y a mí me encanta cuando me sonríe. Janea besa el cachete de su bebé y añade, "A veces las personas se me quedan viendo cuando hablo con ella, como si estuviera loca, pero realmente creo que me entiende."

"Estoy de acuerdo," dice Ruth, asintiendo mientras se voltea hacia Jade. "Tu mamá y yo estamos hablando de lo mucho que te gusta que ella hable contigo." Jade irradia alegría mientras Janea y Ruth le sonríen un momento antes de que Janea se despida y salga corriendo a la escuela.

Un código de ética profesional

"Las responsabilidades éticas hacia nuestros niños". Nuestra principal responsabilidad es proporcionar un ambiente seguro, saludable y cariñoso para los niños. Nos comprometemos a apoyar el desarrollo de los niños; a respetar las diferencias individuales; a ayudar a los niños a aprender a vivir y a trabajar de manera cooperativa.

Responsabilidades éticas hacia las familias. Debido a que la familia y el maestro de cuidado infantil comparten un interés por el bienestar del niño, reconocemos que una de las principales responsabilidades es fomentar la colaboración entre la casa y el programa de manera que se fortalezca el desarrollo del niño.

Responsabilidades éticas hacia nuestros colegas. En un lugar de trabajo con un ambiente cariñoso y de cooperación, se respeta la dignidad humana, se fomenta la satisfacción profesional y se modelan las relaciones positivas. Debido a nuestros valores esenciales, nuestra principal responsabilidad en este ámbito es establecer y mantener ambientes y relaciones que apoyen el trabajo productivoy satisfagan las necesidades profesionales.

Responsabilidades éticas hacia nuestra comunidad y la sociedad. Nuestra responsabilidad hacia la comunidad es proporcionar programas que satisfagan sus necesidades, cooperar con agencias y otras profesiones con las cuales compartimos nuestra responsabilidad hacia los niños y crear programas adicionales que aun siendo necesarios no están disponibles en la comunidad."

—*Del Código de Conducta Ética y Declaración de Compromisos de la National Association for the Education of Young Children, o NAEYC, por sus siglas en inglés* (Vea el Apéndice D)

del maestro que es su cuidador principal. Cuando se da apoyo a los maestros y éstos se sienten valorados, se comprometen con su trabajo y se sienten a gusto los unos con los otros. El programa por tanto se convierte en un lugar agradable y acogedor, donde las personas desean estar.

LOS PROGRAMAS:

- Demuestran interacciones respetuosas entre los adultos.
- Apoyan las interacciones de los miembros del personal con los especialistas que trabajan con los niños o con sus familias.

La comunicación

- Hablan con los miembros de la familia acerca de las maneras en que el programa puede adaptarse a sus necesidades y objetivos.
- Comunican lo valioso que es el respeto en los manuales del personal y de la familia y en todas las reuniones.
- Proporcionan abundantes oportunidades para que los miembros del personal expresen sus inquietudes e ideas.
- Comprenden que los niños escuchan sus conversaciones aun cuando no participan en ellas directamente.

La reflexión sobre las prácticas

- Procuran que haya consistencia entre las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los miembros de las familias y las prácticas del programa, en particular cuando ofrecen cursos para padres como sucede en muchos de los programas para padres adolescentes.
- Apoyan a los maestros para que colaboren con los miembros de la familia y otros miembros del personal para resolver problemas de manera creativa y conjunta.
- Responden a las preocupaciones que pudieran surgir entre los miembros del personal, o entre miembros del personal y las familias, mediante el uso de recursos comunitarios y recurriendo a otras organizaciones si fuera necesario.

6.4

Los programas apoyan el desarrollo profesional y la conducta ética de los maestros de cuidado infantil y de los líderes de programa

El desarrollo de cada miembro del personal es necesario para fomentar el cuidado y la educación infantil de alta calidad y las normas de conducta profesional adecuadas. El acceso al desarrollo profesional continuo, orientado a las características y edades de los niños del programa, es clave para la calidad. Los líderes de los programas de cuidado infantil en el hogar y en centros necesitan apoyar la participación del personal en actividades de desarrollo personal y la aplicación de lo que aprenda el personal. Al remunerar adecuadamente al personal, con beneficios y aumentos salariales periódicos, se les comunica a los maestros que se valoran sus aportaciones y su empeño. Cuando los miembros del personal se sienten valorados y respetados, es más probable que produzcan ambientes que transmitan su aprecio por los demás, incluyendo a los niños, sus familias y sus colegas. Estos ambientes, a su vez, apoyan la participación de las familias en el programa y el aprendizaje y desarrollo saludables de los niños (Kagan y Cohen 1997).

LOS PROGRAMAS:

- Notifican y consultan a los miembros de la familia acerca de las actividades de desarrollo profesional de los maestros y de los líderes del programa.
- Proporcionan oportunidades para que los maestros participen en la planificación y toma de decisiones.
- Alientan al personal a que asista a cursos de capacitación que abarquen los dominios del aprendizaje y el desarrollo de los niños, los elementos del cuidado infantil, los niños con discapacidades u otras necesidades especiales, las influencias de la familia y el currículo.

La orientación profesional

- Contribuyen a mejorar el programa al crear y poner en práctica un plan de desarrollo profesional junto con el personal.
- Presentan y ayudan a poner en práctica los conceptos y recomendaciones que se basan en las investigaciones más recientes respecto al desarrollo infantil.
- Fijan expectativas claras para el profesionalismo y la conducta ética, tales como las que se presentan en la publicación Código de conducta ética de la NAEYC.

El apoyo

- Proporcionan actividades de desarrollo profesional relacionadas con los niños de cero a tres años y las familias que participan en el programa, incluyendo a los individuos con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Proporcionan el tiempo necesario, con compensación salarial e incentivos a los miembros del personal, para que éstos asistan a cursos y talleres de capacitación y conferencias durante el horario laboral.
- Coordinan la participación del líder del programa para que participe en el desarrollo profesional.

El maestro

- Formulan un plan de desarrollo profesional junto con el maestro.
- Proporcionan oportunidades constantes para que el maestro pueda reunirse con sus mentores, ya sea dentro del programa o mediante sus vínculos con otros maestros.

- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional en el idioma o idiomas que los maestros comprendan mejor.

6.5

Los programas recurren a la supervisión reflexiva para apoyar a los maestros

La supervisión reflexiva reconoce que los maestros son humanos, con emociones, historias personales y creencias que contribuyen a (y a veces interfieren con) la enseñanza eficaz. Por medio de conversaciones frecuentes y continuas, los maestros y sus supervisores pueden explorar juntos los múltiples sentimientos complejos, pensamientos y dificultades que surgen de su trabajo con los niños y sus familias. En estas conversaciones, los supervisores facilitan un proceso que ofrece el apoyo que necesitan los maestros les ayuda a responder a sus propias preguntas y a decidir cómo aplicar nuevas observaciones y datos a su trabajo diario con los niños y sus familias.

En los programas de cuidado infantil en el hogar, es posible que el proveedor no tenga cerca a un colega o miembro de su familia. En este tipo de situaciones, los proveedores se benefician enormemente al solicitar ayuda a otros proveedores de cuidado infantil en el hogar de su comunidad a través reuniones, llamadas telefónicas e incluso por correo electrónico.

LOS PROGRAMAS:

- Proporcionan oportunidades a los maestros para que se reúnan con regularidad de manera individual con su supervisor para reflexionar y planificar.
- Reservan periodos durante las reuniones con el personal para que los maestros reflexionen acerca de las prácticas.
- Observan a los maestros en sus salones y conversan con ellos acerca de lo ocurrido.
- Ayudan a miembros del personal a que reflexionen acerca de sus respuestas emocionales a los niños, sus interacciones, actitudes y conducta y adquieran mayor conciencia acerca de sus propios prejuicios.
- Fijan periodos para reflexionar con otros líderes en el campo del cuidado y la educación infantil.

Capítulo 6

Guías para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años

El aspecto más importante de facilitar el aprendizaje de los niños de cero a tres años es, sin lugar a dudas, comprender y responder al hecho de que los niños de cero a tres años aprenden activamente y con motivación propia. Ellos exploran el mundo a su alrededor constantemente, incluyendo a las personas y las relaciones, y le encuentran sentido a las cosas basándose en sus propias experiencias y las habilidades que corresponden con su nivel de desarrollo.

Facilitar significa hacer más fácil. Los maestros que facilitan el aprendizaje de forma eficaz hacen que sea más fácil para los niños explorar, concentrarse en el aprendizaje, hacer descubrimientos y resolver problemas. Los maestros pueden facilitar el aprendizaje creando situaciones que permitan a los niños explorar sus intereses activamente, observando a los niños mientras aprenden y ampliando las oportunidades del aprendizaje. Los maestros deben comenzar informándose acerca de los intereses y las habilidades de los niños al conversar con sus familias. La información que las familias proporcionan sienta las bases para la observación de los niños y para responder sensiblemente a sus tendencias innatas de aprender y dominar las cosas. Los maestros capacitados observan lo que los niños hacen en el programa de cuidado infantil, dándoles tiempo para que practiquen y repitan.

Las siguientes guías se organizan en dos secciones;

7. Facilitar el aprendizaje y el desarrollo
8. Poner en práctica un proceso curricular para niños de cero a tres años

Las guías de este capítulo describen la manera en que los programas y los maestros pueden facilitar el aprendizaje y el desarrollo al responder a los niños de cero a tres años como individuos activos y con motivación propia y al proporcionar oportunidades para el juego y el aprendizaje que respetan y complementan las habilidades, los intereses y los estilos de aprendizaje de los niños. El proceso curricular proporciona a los maestros del cuidado infantil un método para ampliar y apoyar el aprendizaje y el desarrollo que ocurren de manera natural en un lugar donde los niños se sienten seguros, y unidos a los demás y con la libertad para explorar. Ante todo, este capítulo también detalla un marco de referencia para el desarrollo profesional y la capacitación, para que los maestros puedan facilitar con éxito el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años.

Sección 7

Comprender que el aprendizaje y el desarrollo infantil se integran en los dominios: físico, socioemocional, del lenguaje y la comunicación y cognitivo

Las guías de esta sección se vinculan con los siguientes Resultados Deseados:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.
- DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.
- DR 3. Los/las niños/as muestran capacidad física y motriz.
- DR 4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables.
- DR 5. Las familias apoyan el aprendizaje y el desarrollo de sus niños.
- DR 6. Las familias logran sus metas.

Los niños de cero a tres años aprenden en cada momento. En sus relaciones aprenden continuamente sobre la confianza y la seguridad. Aprenden maneras nuevas de usar las cosas, descubren reglas sociales y exploran lo que es real y lo que es fantasía. Para los bebés, las áreas o dominios del desarrollo no están separados. Su aprendizaje y desarrollo en los dominios físico, socioemocional, del lenguaje y la comunicación y cognitivo ocurren juntos y de manera interrelacionada.

7.1

Los maestros participan en las oportunidades de desarrollo profesional para poder apoyar mejor el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años.

Para poder responder a los desafíos diarios del cuidado y la educación de los niños de cero a tres años, los maestros del cuidado infantil necesitan conocimientos y habilidades múltiples. Para poder proporcionar experiencias enriquecedoras y significativas, los

maestros se basan en sus conocimientos del aprendizaje y el desarrollo de los bebés, de las estrategias del cuidado infantil en grupo, de las familias de los niños y de las características particulares de cada niño en su programa. Los maestros del cuidado infantil tienen muchas opciones para continuar con su desarrollo profesional, incluyendo los cursos universitarios, los institutos de capacitación y los talleres efectuados durante los horarios laborales. Además, el contar con un mentor o participar en una práctica supervisada son maneras muy valiosas de proseguir con el desarrollo profesional mientras trabajan. (El apoyo y las recompensas por parte del programa de cuidado infantil por los esfuerzos de desarrollo profesional son esenciales y se detallan en el capítulo 5, sección 6.)

LOS MAESTROS:

- Identifican a un colega, supervisor u otro cuidador infantil que pueda servirles de mentor o consejero en su desarrollo profesional.
- Continúan con su plan de desarrollo profesional o preparan uno, el cual podría incluir:
  - Matricularse en cursos sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil
  - Participar en capacitaciones que se ofrezcan en el ámbito local
  - Participar en una práctica supervisada
  - Ir a conferencias
  - Preparar un portafolio de trabajos profesionales
  - Obtener un título en educación en la primera infancia
- Asisten a cursos o capacitaciones que abarquen las áreas curriculares del aprendizaje y desarrollo que se describen en el capítulo 3.

7.2

Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo.

Esta guía se vincula directamente con los siguientes Resultados Deseados:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.
- DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.
- DR 3. Los/las niños/as muestran capacidad física y motriz.
- DR 4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables.

Los niños de cero a tres años se mueven, piensan, se comunican y sienten constantemente. En otras palabras, están aprendiendo todo el tiempo de maneras diversas e integradas. La manera en que los adultos expresan las emociones, el tono de voz que utilicen, el ritmo de las rutinas cotidianas del cuidado personal, los materiales que se proporcionen para el descubrimiento, e incluso la calidad de la luz en el ambiente, todos contribuyen a la estructuración de los conocimientos del niño. Debido a que su aprendizaje está

Los aprendizajes físico y motor, socioemocional, lingüístico y cognitivo ocurren todos a la vez

Asha sujeta la orilla redondeada de la mesa bajita con ambas manos y consigue ponerse de pie. Ella le sonríe a Erica, quien está sentada sobre el sofá, dándole el biberón a Orlando. Asha señala a Orlando y asiente la cabeza. Erica dice, "Orlando está tomando leche. Tú tomaste tu leche hace un ratito." Asha vuelve a asentir. "Mmm," dice con esfuerzo. Erica le responde diciendo, "Sí, Asha, leche, leche en un biberón." Asha se baja cuidadosamente hasta el suelo y dice, "Baa . . . baa." Ella gatea alrededor de la mesa y se levanta apoyándose en la rodilla de Erica. Asha señala tan de cerca a Orlando que sin querer le toca la mejilla con el dedo. Él comienza a llorar, pero luego decide seguir tomando el biberón. Él mira a Asha con atención. Erica acaricia los cachetes de Orlando y de Asha y dice, "¡Uy! Asha le lastimó la mejilla a Orlando. Asha, ¿estabas señalando el biberón?" Asha mira a Erica con los ojos bien abiertos y dice, "Baa, baa."

La enseñanza de los bebés mayorcitos

"Cuando yo era maestro aprendí que enseñar a los bebés mayorcitos es un arte. Uno tiene que estar dispuesto a cambiar de modalidad muy rápido para estar siempre a su altura. Son tan listos y rápidos. He aprendido que cuando un bebé mayorcito está intentando algo difícil, a veces es útil hacer comentarios y describir lo que está sucediendo. Otras veces, ayuda si me quedo muy callado y permanezco casi invisible, lo más neutral posible, para que el niño y su descubrimiento sean el foco central. ¿Cómo sé qué modalidad adoptar en determinado momento? Observar, esperar, adivinar. A veces acierto, otras veces me equivoco. Por lo general, si el niño me mira con anticipación, permanezco activo, pero si el niño parece ignorarme, me paso a segundo plano sin dejar de estar a su disposición. Nosotros los adultos somos tan grandes, que realmente es fácil para nosotros ser el centro de atención cuando queramos. Me gusta tratar de permanecer en el fondo, o en la periferia, para ver lo que el niño realmente está haciendo."

—D. Greenwald, 2003. Ejemplo dado por un miembro del profesorado en un instituto de capacitación del Programa para el Cuidado Infantil en California.

integrado en todas los dominios del aprendizaje y sucede en todo momento, los bebés aprenden durante el juego al igual que durante las rutinas cotidianas del cuidado infantil. De hecho, los actos y las emociones de los maestros les comunican información a los niños aun cuando ellos no participen directamente en una interacción.

Comprender que los niños aprenden y se desarrollan de manera integrada nos lleva a preguntarnos cosas como, "¿Qué capta el interés del niño?" O "¿Qué está descubriendo el niño al explorar esos materiales?" Los niños pequeños le demuestran a los maestros una y otra vez su increíble capacidad de aprender. Un papel indispensable que juega el maestro es apoyar y guiar los intereses del niño de manera que estimulen el entusiasmo y la energía que ellos naturalmente exhiben al explorar, repetir y descubrir. Los maestros del cuidado infantil necesitan estar conscientes de las diferentes formas en que todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales, exploran, experimentan y aprenden. Por ejemplo, algunos niños posiblemente observen o escuchen durante un buen rato antes de actuar. Otros quizás traten de tocar o manipular un objeto nuevo de inmediato. Algunos niños quizás quieran compartir cada descubrimiento con un adulto, mientras que otros posiblemente elijan explorar y descubrir por su cuenta. Los maestros que saben apreciar estas diferencias logran ser capaces de apoyar el aprendizaje conforme ocurre en el contexto de las experiencias diarias del niño.

Debido a que el aprendizaje de los niños de cero a tres años ocurre de forma integrada todo lo que haga un maestro de cuidado infantil con los niños se relaciona con todos los Resultados Deseados. De manera similar, los maestros observan el progreso de cada niño en todos los dominios del desarrollo de manera simultánea. Los indicadores del Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados-Revisado (DRDP-R) ayudan a los maestros a concentrarse en áreas específicas mientras el niño aprende en dominios diversos del desarrollo. Por ejemplo, al poner a prueba una nueva habilidad motora, es posible que el niño también esté aprendiendo el lenguaje, desarrollando habilidades para la resolución de problemas y aprendiendo reglas de conducta social.

LOS PROGRAMAS:

- Se comunican con las familias acerca de un enfoque integrado para facilitar el aprendizaje.
- Comprenden que las interacciones y las experiencias diarias influyen en todas las áreas del desarrollo.
- Evitan usar la televisión, los videos, las computadoras y otros aparatos electrónicos en el programa de cuidado infantil.

El apoyo

- Apoyan a los maestros al proporcionar una amplia gama de experiencias de aprendizaje, relacionadas con los intereses y habilidades de los niños.
- Proporcionan capacitación y cursos de desarrollo profesional a los maestros acerca de la naturaleza integrada del aprendizaje en la infancia temprana.

LOS MAESTROS:

- Se comunican con regularidad con las familias acerca del aprendizaje de los niños (utilizando, por ejemplo, boletines, notas enviadas a casa, documentación colocada en las paredes, videos, grabaciones de audio, fotografías con explicaciones, etc.).
- Proporcionan una gama de materiales adecuados al nivel de desarrollo de los niños, que sean de fácil acceso y se encuentre disponibles a lo largo del día.

- Adaptan los entornos conforme los intereses y las habilidades de los niños van cambiando.
- Tratan las rutinas cotidianas del cuidado infantil como oportunidades para que los niños de cero a tres años aprendan en todos los dominios del desarrollo.

La orientación

- Permiten a los niños el tiempo necesario para observar y explorar libremente y a su propio paso los objetos, las ideas y las actividades que les interesan.
- Comprenden la importancia de la práctica y la repetición en el aprendizaje.
- Mantienen una fuerte conexión con lo que le es familiar al niño al proporcionar materiales y oportunidades nuevas para el aprendizaje.
- Recuerdan que los niños son observadores cuidadosos y que los maestros son modelos del comportamiento aun cuando no intenten serlo.

Las interacciones

- Se dejan guiar por los niños, permitiendo a los niños de cero a tres años elegir actividades y materiales de juego en el entorno de juego.

- Participan en actividades de grupo espontáneas cuando éstas suceden.
- Alientan la profundización de la exploración, la experimentación y la creatividad al observar, esperar y comentar acerca de lo que los niños están haciendo.
- Observan a un niño resolver un problema o hacer un descubrimiento y permanecen a su disposición, pero dejan que el niño decida lo que pasará a continuación.
- Evitan interrumpir al niño que está concentrado, observándolo y esperando el momento indicado.

7.3

Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje y el desarrollo físico.

Esta guía se vincula directamente con el siguiente Resultado Deseado:

- DR 3. Los niños muestran capacidades físicas y motoras.

El desarrollo físico consiste de una variedad de movimientos reflejos que poco a poco adquieren propósito y coordinación. Los niños de cero a tres años aprenden constantemente acerca de sí mismos, de su ambiente, de otros niños y de los adultos, cuando se movilizan con libertad. Ellos experimentan y hacen descubrimientos acerca del peso, la gravedad, las texturas, el equilibrio, lo que se mueve y lo que no se mueve, y lo que cabe y lo que no cabe. Los niños de cero a tres años utilizan sus músculos grandes o gruesos (tales como los que controlan los brazos, las piernas y el tronco), además de los músculos pequeños o finos (tales como los que controlan el movimiento de los ojos, los dedos de las manos y los dedos de los pies). Los niños con retrasos en su desarrollo motor generalmente avanzan por las mismas etapas pero a un paso más lento, aunque también pueden seguir una trayectoria de desarrollo diferente.

Los maestros y los programas facilitan eficazmente el desarrollo físico al reconocer que el movimiento que requiere el uso de los músculos grandes (tales como rodar, gatear, trepar y mover objetos grandes) es igual de importante para el aprendizaje que el movimiento que requiere el uso de los músculos pequeños.

LOS PROGRAMAS:

- Crean un entorno que sea seguro para el movimiento y la exploración libres.
- Establecen barreras físicas para impedir que los niños entren a lugares que no son seguros (como el baño) sin supervisión.

Los muebles, los juguetes y los materiales

- Proporcionan un surtido de muebles, juguetes y materiales apropiados que ofrezcan oportunidades para el movimiento de los músculos grandes tanto en áreas de interior como al aire libre.
- Proporcionan un surtido de objetos y materiales para que los niños exploren con los músculos pequeños.

LOS MAESTROS:

- Adaptan el entorno para que todos los niños puedan movilizarse con libertad según sus propias habilidades e intereses.
- Permiten que los bebés que no gatean ni caminen se muevan libremente en un área donde estén protegidos de los niños más activos.

La interacción

- Proporcionan a todos los niños oportunidades para que tengan experiencias tanto en áreas de interior como al aire libre.
- Se mantienen a disposición de los niños cuando éstos están explorando físicamente el ambiente.
- Les dan el tiempo suficiente a los niños para que resuelvan los problemas que se les vayan presentando cuando están experimentando con el movimiento de los músculos grandes y pequeños.

7.4

Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje y desarrollo socioemocional.

Esta guía se vincula directamente con el siguiente Resultado Deseado:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.

Las investigaciones y la experiencia han demostrado una y otra vez que las habilidades personales y sociales se vinculan estrechamente con todos los demás dominios. Cuando los niños de cero a tres años interactúan los unos con los otros, aprenden acerca de sí mismos y de los demás. En particular, ellos aprenden cómo los demás responden a sus emociones, necesidades e intereses. Las experiencias en las relaciones con los demás afectan el creciente sentido de identidad y los sentimientos de seguridad. Al mismo tiempo, las interacciones con los demás influyen en

El niño en proceso de desarrollo

"El aprendizaje inicial de un niño ocurre en el contexto de una interacción personal, emocional y social. Este aprendizaje sin duda trata de descubrir a la otra persona cómo huele, cómo se escucha y cómo se siente. También trata de descubrir la manera en que uno se relaciona con esta otra persona, cómo uno se regula a sí mismo y cómo se regulan el uno al otro; cómo uno aprende a captar y mantener la atención del otro y cómo cada uno imita y se anticipa al otro. Por ejemplo, una bebé aprende a compartir sentimientos, a intensificarlos o atenuarlos, lo cual es algo que se aprende de manera conjunta. La bebé desarrolla un interés en los objetos que se intensifica por la compañía de otra persona. Siente una curiosidad infinita y comienza a explorar los lugares y las cosas por su cuenta con la seguridad que le inspira la relación. Poco a poco, va separando sus diferentes sentimientos y aprende cómo tranquilizarse y silenciarse a sí misma con apenas una caricia, una mirada o una palabra . . . o quizás no, dependiendo de la individualidad particular de cada bebé. Los niños aprenden estas cosas a su propio ritmo y cada uno necesita apoyo con cosas distintas. Ellos también son más o menos tímidos, audaces, intensos, distraídos y ansiosos de complacer. Aprender las características emocionales de cada niño en particular es algo interesante y necesario si uno quiere poder responder de una manera auténtica y que ayude al niño. Uno de los aspectos más gratificantes es encontrar las maneras especiales en que cada niño de cero a tres años responde mejor conforme va creciendo."

—J. Pawl, miembro del panel de expertos para la publicación *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil*

el desarrollo intelectual, del lenguaje, de la comunicación y físico de los niños. Los bebés que adquieren su seguridad emocional a través de las relaciones cariñosas exploran el ambiente con libertad y aprenden con confianza.

LOS PROGRAMAS:

- Adoptan pautas que favorecen el cuidado infantil basado en las relaciones.

LOS MAESTROS:

- Observan y responden a las señales verbales y no verbales de los bebés.
- Responden al llanto con atención completa y sensible, hablando en tono tranquilizante y sosteniendo al bebé para consolarlo, si fuera adecuado.
- Se aseguran que haya un grado adecuado de anticipación, sin sujetarse a un horario estricto, para que los niños puedan predecir las interacciones y los acontecimientos.
- Disfrutan de las oportunidades de tener interacciones directas, de uno a uno, con los niños a lo largo del día.
- Permiten la expresión genuina de sentimientos al ofrecer apoyo y consuelo en lugar de distraer al niño.
- Permanecen disponibles durante las bienvenidas y despedidas, las cuales pueden ser momentos vulnerables para los niños y sus familiares.

La socialización

- Guían el comportamiento de los niños de cero a tres años conforme aprenden cómo convivir los unos con los otros y con la comunidad en general (los niños de otros salones, los miembros del personal, los voluntarios y las familias de otros niños).
- Ayudan a los niños a entender los principios de la conducta social. ("Tú le ofreciste una muñeca y ella te la aceptó. Ahora ella te está ofreciendo una muñeca. Hicieron un intercambio. ¡Qué amables!")
- Demuestran las relaciones respetuosas al evitar comunicar sus inquietudes acerca de un niño frente a los demás niños.

7.5

Los programas y los maestros guían la conducta social.

Esta guía se vincula directamente con el siguiente Resultado Deseado:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.

Uno de los aspectos más difíciles y gratificantes del cuidado y la educación de los niños de cero a tres años es el de guiar la conducta y facilitar la socialización. Los niños de cero a tres años en grupo establecen relaciones estrechas y emocionales entre sí. Desde el principio, a los niños de cero a tres años les interesan las demás personas. Muchas familias y maestros se sorprenden al saber que incluso los niños muy pequeños se dan cuenta cuando alguien está ausente o se siente triste. Los niños de cero a tres años responden a los pensamientos y los sentimientos de las personas a su alrededor y aprenden cómo sus propios actos influyen en los demás. Ellos descubren la diferencia entre las interacciones con los adultos y con los otros niños. Debido a que los niños de cero a tres años aprenden tanto de sus propias interacciones como de su observación de las interacciones entre los demás, los adultos en los programas de cuidado y educación infantil necesitan interactuar de manera respetuosa los unos con los otros, además de con los niños.

El juego con el agua

Elio y Sandi se divertían tirando bloques en el inodoro cuando su maestro, Juan, estaba cambiándole el pañal a otro niño. Se reían y se miraban el uno al otro al escuchar a los bloques caer en el agua.

Poco después, cuando Juan vio lo que estaba sucediendo, se dio cuenta de que había dejado abierta la baranda que separaba el área de juego del cuarto de baño. Juan se arrodilló y dijo, "Este no es un lugar para jugar. Ya veo que les gusta jugar con el agua, pero este no es el lugar para eso." Juan ayudó a los dos niños a lavarse muy bien las manos. Elio protestó levantando la voz y luego estiró la mano hacia el inodoro, pues aún no había terminado de jugar. Juan le escuchó y dijo, con voz comprensiva, "Sí, a ti te gustó mucho ese juego. Voy a encontrar otra forma de que juegues con el agua." A Elio no le hacía gracia. Lloró y trató de resistir el intento de Juan de sujetarlo.

Luego Juan puso unos recipientes con agua sobre la mesa y observó que Elio y otros dos niños encontraron objetos para poner en el agua.

Cuando surgen conflictos, los maestros ayudan a los niños de cero a tres años a aprender maneras de tratar con las emociones intensas sin lastimar a los demás. Los niños pequeños esperan que los adultos en quienes confían les fijen los limites y guíen su comportamiento. Una de las maneras más importantes en que los maestros fomentan la socialización es creando ambientes tranquilos y seguros para grupos pequeños de niños. Un programa bien planificado puede prevenir los conflictos entre los niños y alentarlos a que tengan interacciones positivas entre sí.

LOS PROGRAMAS:

- Se comunican con los miembros de las familias acerca de las pautas y prácticas del programa, respecto a la socialización y la orientación, pidiendo la opinión de las familias acerca de sus propios hijos.

- Ponen en práctica la continuidad en el cuidado infantil para que los grupos de niños y maestros conozcan y puedan anticipar la conducta del otro.

LOS MAESTROS:

- Preparan el ambiente para que aliente las interacciones pacíficas entre los niños (por ejemplo, proporcionan suficientes materiales de juego para que todos los niños participen; organizan las áreas de juego para favorecer a los grupos pequeños en donde los niños pueden centrar su atención).
- Interactúan de manera respetuosa con los niños de cero a tres años, tanto en el plano emocional como físico.
- Guían el comportamiento de maneras que toman en cuenta las habilidades del cada niño de acuerdo a su nivel de desarrollo.
- Modelan el comportamiento adecuado y mantienen una presencia activa para prevenir las situaciones problemáticas.

La orientación

- Guían el comportamiento con el conocimiento de que el niño es un ser capaz de intentar resolver problemas y que trata de negociar un mundo social complejo.
- Están conscientes de las diferencias individuales de los niños en cuanto a su capacidad para tolerar la frustración o tratar con el estrés.

Cómo enfrentar las preocupaciones

- Entienden que la conducta relacionada con la exploración, como poner a prueba los límites y cometer errores, son algunas de las maneras en que los bebés aprenden y que a veces ellos necesitan que se les redirija. (Vea "El juego con el agua" arriba.)
- Intervienen cuando los niños están a punto de causarle daño a otros o al ambiente.
- Exploran con la familia del niño las causas posibles del estrés o de los cambios de comportamiento.
- Trabajan juntos con las familias para encontrar maneras de guiar el comportamiento sin crear o reforzar una ima-

gen negativa de sí mismos en niños que muestran conductas difíciles.

- Reconocen los sentimientos de enojo de un niño con una respuesta amable (con sensibilidad hacia las diferencias en cuanto a la expresión de emociones) y, si fuera necesario, redirigen el comportamiento del niño.

7.6

Los programas y los maestros facilitan el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación.

Esta guía se vincula directamente con el siguiente Resultado Deseado:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.

Desde un principio, los niños pequeños buscan comunicarse con los demás. Los bebés aprenden acerca del poder de la comunicación de las respuestas de los adultos a sus primeros intentos de comunicarse con gestos, expresiones faciales y sonidos. Los bebés necesitan que los adultos se comuniquen de manera verbal y no verbal con ellos. Estas primeras experiencias con la comunicación sientan las bases para el aprendizaje del lenguaje y son pasos iniciales importantes en el desarrollo previo a la lectoescritura.

En el caso de los bebés cuyo idioma de la familia es distinto al del idioma que hablan los maestros, apoyar el desarrollo de ambos idiomas es de vital importancia. El aprender el idioma de la familia ayuda a los niños con el desarrollo de la identidad y a comunicarse con los miembros de la familia. Además, los niños que logran dominar dos lenguas durante la infancia temprana establecen bases fuertes para aprender a leer en la escuela primaria. La comprensión del lenguaje se enriquece al aprender el inglés y el idioma de la familia y contribuye a que sigan desarrollando la lectoescritura a lo largo de su crecimiento.

La interacción recíproca

"Las interacciones emocionales recíprocas que se dan durante las vocalizaciones conducen a más vocalizaciones, al uso de los sonidos con significado y, a la larga, al uso significativo del lenguaje. Un ejemplo de este tipo de interacción recíproca es cuando un niño vocaliza para que le den su sonaja o le sonría su maestro. Cuando ocurren interacciones como esta, una y otra vez, el niño aprende que estos sonidos son herramientas útiles. Como resultado, el niño tenderá cada vez más a explorar su lenguaje creciente . . ."

—S. Greenspan, miembro del panel de expertos para la publicación *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil*

LOS PROGRAMAS:

- Apoyan a los maestros para que se tomen el tiempo de escuchar y responder a los niños de cero a tres años en su programa.
- Alientan las conversaciones entre los maestros y los miembros de la familia respecto al desarrollo del lenguaje, la comunicación y el aprendizaje de los niños.
- Contratan a maestros que hablen el idioma de la familia, cuando sea posible.
- Proporcionan oportunidades diversas y numerosas para que los niños cuyo idioma de la familia sea distinto al inglés puedan hacer uso del idioma de la familia en el programa de cuidado infantil. Por ejemplo, los voluntarios de una comunidad pueden visitar con regularidad y contar cuentos, leer libros y cantar canciones en el idioma de la familia del niño. Los audio casetes y libros en el idioma de la familia del niño también apoyan el desarrollo bilingüe.

LOS MAESTROS:

- Conversan con regularidad con las familias acerca de la comunicación verbal y no verbal de los niños (por ejemplo, "Sanjay

dijo ‘baba’ una y otra vez esta mañana durante el desayuno. ¿Qué piensan que quiso decir?”)

- Responden a la comunicación verbal y no verbal de los niños.
- Responden positivamente cuando los niños se comunican en el idioma de su familia.
- Animan a los niños, cuyo idioma de la familia sea distinto al inglés, a que sigan desarrollando el idioma de la familia.
- Hablan con los niños de cero a tres años en un tono agradable, tranquilizante, con lenguaje sencillo y dándole al niño suficiente tiempo para responder.

La comunicación iniciada por el niño

- Repiten las palabras, los sonidos y los ademanes que los niños utilizan para comunicarse y esperan una respuesta.
- Prestan especial atención a los gestos de los bebés que tengan un familiar con discapacidades auditivas, ya que estos bebés posiblemente "balbuceen" con las manos.
- Responden a los niños cuando ellos practican y juegan con el lenguaje.
- Dan a los niños muchas oportunidades para que se expresen y exploren sus cualidades, intereses y habilidades particulares.

La comunicación iniciada por los maestros

- Hacen preguntas sencillas y abiertas, relacionadas con los intereses de los niños, y esperan una respuesta.
- Comentan acerca del tema o actividad que le interese al niño.
- Describen los objetos, los acontecimientos, las interacciones, las conductas y los sentimientos conforme los niños los experimentan en el transcurso de las rutinas cotidianas del cuidado infantil y otras actividades.
- Escuchan y contribuyen a los temas que los niños proponen, animándoles a que participen en la comunicación recíproca.

Los voluntarios pueden hacer una diferencia

En una comunidad, hombres de varias procedencias se ofrecieron como voluntarios para ir a los programas de cuidado infantil una vez a la semana y leer libros, contar cuentos o cantarles a los niños. Algunos de los hombres eran padres o abuelos, mientras que otros no lo eran.

En muchos casos, los hombres conseguían permiso para salir del trabajo para leerles a los niños y luego retornaban a sus trabajos. Ellos llegaban con libros bajo el brazo, con cinturones con herramientas y trajes de chaqueta. Ellos les leían a los niños en el idioma de sus familias. Algunos de los hombres les contaban cuentos de la tradición oral de las comunidades, modulando la voz y haciendo ademanes. Otros cantaban canciones que recordaban de su niñez. Se reían cuan-do se les quebraba la voz y a los niños no les importaba. De hecho, a los niños no les importaba que una canción o cuento fuera en un idioma que nunca habían escuchado. Parecían disfrutar de la experiencia de todas formas.

Los voluntarios descubrieron que a los niños les gustaba escuchar las mismas canciones y cuentos sencillos una y otra vez. También se dieron cuenta que un grupo pequeño de dos o tres niños podían sentarse a escuchar el cuento, y luego uno se iba, y poco después quizás otro niño se unía al grupo. Aunque la situación seguía cambiando, los hombres se divertían. Donaban libros a los centros y a los programas de cuidado infantil en el hogar que visitaban. Los niños, los maestros y los voluntarios todos disfrutaban de estas visitas semanales.

7.7

Los programas y los maestros fomentan el gusto por los libros y los cuentos.

Esta guía se vincula directamente con los siguientes Resultados Deseados:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.
- DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.

Las bases de la lectoescritura se establecen durante los primeros años a través de una variedad de intercambios con los demás, tales como el juego dramático, la imitación, las canciones y las experiencias con los libros y los cuentos. El ver a los maestros apreciar y hacer uso de los libros fomenta el entusiasmo de los niños por los libros. Es importante leer con los niños de cero a tres años para exponerlos a los libros y la palabra escrita. Un regazo acogedor, un cuento emocionante y un momento tranquilo con un maestro sensible motiva a los niños a buscar oportunidades para leer. Los niños con frecuencia tienen un interés especial en libros y cuentos que contengan temas e imágenes relacionadas con sus vidas. Por ejemplo, muchos maestros y miembros de la familia saben que a los niños les fascina escuchar el cuento de una madre que anda buscando a su bebé. Hay versiones numerosas de este cuento en todo el mundo. A los niños pequeños también les atraen los libros que incluyen imágenes de personas que se parecen a ellos y a los miembros de su familia. Los álbumes de fotos que relatan historias acerca de los niños y sus familias o de algún acontecimiento en el programa de cuidado infantil son formas maravillosas de ayudar a los niños a recordar y reflexionar acerca de sus experiencias.

En los programas de cuidado infantil de alta calidad, la tradición oral de contar cuentos también es una parte del programa que se valora. El contar cuentos tiene una amplia y larga tradición. Los miembros de la familia y los voluntarios de la comunidad pueden contribuir al aprendizaje de los niños al visitar el programa y contar cuentos.

LOS PROGRAMAS:

- Se comunican con las familias para saber qué libros y cuentos se valoran en la casa del niño y encontrar maneras de incluir esos libros en el programa.

Los libros

- Proporcionan una amplia variedad de libros e imágenes que sean lo suficientemente fuertes y duraderos como para que los niños los lean por su cuenta.
- Se aseguran que los libros de los niños sean adecuados para su nivel de desarrollo.

LOS MAESTROS:

- Ofrecen oportunidades para divertirse con el lenguaje.

Los libros

- Alientan la libre exploración de los libros por parte de los niños.
- Miran libros con los niños. Se los leen y les cuentan cuentos cuando ellos estén interesados.

El descubrir libros juntos

Ricardo, un niño de dieciocho meses, se dirige caminando al área de los libros, mientras pasa la mano sobre un estante bajo para juguetes que lo conduce a esta área. Su maestra, Rosa, está cómodamente sentada sobre un sillón y sostiene a otro niño que está hojeando un libro de tela sobre su regazo. Rosa observa a Ricardo para asegurarse de que pueda llegar al área de los libros sin contratiempos. Ricardo sonríe cuando se agacha y siente el borde del sillón y la pierna de Rosa, y escucha su voz: "Me gusta que nos acompañes, Ricardo."

Rosa añadió un par de libros con texturas y sonidos al área de los libros tomando en cuenta a Ricardo, ya que él tiene una discapacidad de la vista. Rosa sabe que los otros niños en su programa también se beneficiaran de la exploración de estos libros. "Perrito", dice Ricardo, mientras le entrega a Rosa el libro sobre animales con texturas que él escogió. Él conoce el libro y lo encuentra cada vez que entra al área de los libros.

Rosa le acepta el libro y acomoda a Ricardo sobre el regazo junto al otro niño. Ella guía a los niños para que pasen las páginas y a la vez les ayuda a que toquen las texturas diferentes cuando ella nombra a cada animal.

- Leen y describen imágenes a los bebés, cuando muestren interés, para que puedan disfrutar las imágenes, los ritmos del texto y el sonido o sensación de las páginas al voltearlas.

Los cuentos

- Aprenden juegos con los dedos, canciones y juegos sencillos de cada familia.
- Participan de manera juguetona con los niños cuando ellos participan en actividades que implican la autoexpresión, tales como el juego de simulación y dramático.

7.8

Los programas y los maestros facilitan el desarrollo cognitivo.

Esta guía se vincula directamente con el siguiente Resultado Deseado:

- DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.

Los niños aprenden por medio de la exploración y la imitación. La actividad intelectual de los niños de cero a tres años es impulsada por la curiosidad y motivación nata del niño de entender el mundo y compartir los significados con los demás. Al seguir sus propios intereses en el juego, los niños hacen descubrimientos acerca de la gravedad, el tamaño relativo, la cantidad o el uso de las herramientas. (Vea la caja en la página 108.)

Los bebés exploran a través de los sentidos y del movimiento. Por ejemplo, al colocarse objetos en la boca o golpearlos, los bebés se familiarizan con sus propiedades. Conforme los bebés crecen, sus maneras de explorar se vuelven cada vez más elaboradas y complejas. Los bebés que antes se colocaban objetos en la boca y los golpeaban comienzan a experimentar con los diferentes sonidos que hacen los objetos al golpearlos sobre diferentes superficies. Por medio de la exploración y la experimentación, los niños de cero a tres años aprenden acerca de la relación entre causa y efecto y acerca de cómo los objetos se mueven y encajan en el espacio.

Los niños de cero a tres años observan continuamente la conducta de los adultos y de los otros niños, deseando ser como los demás y hacer lo que ellos hacen. Los maestros y los miembros de la familia ven sus actos reflejados en la conducta social de los niños y en la manera en que manipulan los objetos. Por ejemplo, un bebé mayorcito podría sostener un teléfono de juguete al oído, como ha observado a un miembro de su familia hacer en casa.

El papel del maestro en la facilitación del aprendizaje y el desarrollo cognitivo es comprender la etapa de desarrollo en que se encuentre el niño y aplicar dicha comprensión a la organización del entorno, al seleccionar materiales y al planificar interacciones para fomentar y ampliar el aprendizaje del niño. Cuando los maestros comprenden que el juego de los niños pequeños está repleto de descubrimientos y aprendizaje, encuentran las maneras de apoyar, facilitar y ampliar la manera juguetona en que los niños exploran al mundo.

LOS PROGRAMAS:

- Colaboran estrechamente con los miembros de la familia, los maestros y los especialistas para facilitar las capacidades cognitivas en los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Para muchos niños con retrasos en el desarrollo cognitivo, el aprendizaje se logra mejor a través de la experiencia activa y la abundancia de oportunidades para la repetición y la práctica.

Los materiales

- Ponen a disposición de los niños libros de cartón, materiales que cambien de forma al manipularse y objetos que se puedan encajar el uno dentro del otro, tales como la plastilina no tóxica, los bloques suaves y recipientes huecos de distintos tamaños.
- Proporcionan materiales que le dan a los niños oportunidades para aprender acerca de la causa y el efecto, el tamaño relativo, el número, la cantidad y los conjuntos.
- Proporcionan materiales que apoyan el interés de los niños por imitar a los demás (tales como los teléfonos de juguete, los muñecos y los objetos domésticos).

LOS MAESTROS:

- Observan para entender cuál es el centro de atención del bebé.
- Cambian los juguetes, tanto de las áreas de interior como de las áreas al aire libre, cuando los niños no los estén utilizado durante algún tiempo.
- Permiten a los niños explorar libremente, incluso por un tiempo prolongado.
- Son flexibles y se adaptan a las formas creativas en que los niños manipulan y exploran los materiales (por ejemplo, un niño se coloca un bolso como sombrero).

La orientación

- Dejan que los intereses de los niños sirvan de guía a la facilitación del desarrollo cognitivo.
- Reconocen que lo que un niño elige hacer es lo más importante que debe hacer el niño en ese momento.
- Se le reconoce al niño cuando logra habilidades nuevas y se siente complacido.
- Prestan atención a la creciente habilidad de los niños de recordar o conservar imágenes en la mente (por ejemplo, cuando un niño mayorcito habla acerca del camión de la basura ruidoso que escuchó en casa esa mañana).

El Apoyo

- Esperan y observan antes de ayudar a un niño que está absorto en la exploración. Si se ofrece ayuda demasiado pronto se puede interrumpir una experiencia de aprendizaje significativa.
- Cuando un niño pide ayuda, sólo le proporcionan la ayuda que el niño solicita pero no se hacen cargo por completo. Ayudan un poco, en el contexto de la situación de aprendizaje.

Los descubrimientos de la infancia

"Esquemas del aprendizaje"

Los esquemas del aprendizaje son los elementos básicos de todo descubrimiento que se hace en la infancia. Al usar esquemas como golpear, alcanzar y explorar con la boca, los niños consiguen información valiosa acerca de las cosas. El desarrollo de los esquemas ayuda a los niños a descubrir cuál es la mejor manera de usar los objetos y cómo utilizar los objetos de maneras nuevas e interesantes.

La causa y el efecto

Conforme los bebés se desarrollan, comienzan a entender que los acontecimientos y las consecuencias son provocados. Ellos aprenden que:

- Pueden provocar que las cosas sucedan, ya sea con sus propios cuerpos o mediante sus actos.
- Otras personas y otros objetos pueden provocar que las cosas sucedan.
- Determinadas partes de los objetos, por ejemplo, las ruedas, los interruptores, las manijas y los botones de las cámaras, pueden causar efectos determinados.

El uso de las herramientas

Se consideran herramientas cualquier cosa que los niños utilicen para conseguir lo que desean. Entre las herramientas que ellos utilizan se encuentran el llanto, una mano, un cuidador y un objeto. Los bebés aprenden a ampliar sus capacidades por medio de las herramientas. Ellos aprenden que una herramienta es un medio para conseguir un fin.

La permanencia de los objetos

Para los bebés pequeños, no tener algo a la vista significa que no lo tienen en la mente. Los bebés no nacen entendiendo la permanencia de los objetos. Ellos hacen este importante descubrimiento de manera gradual por medio de experiencias repetidas con los mismos objetos, tales como un biberón, y las mismas personas, tales como su madre o su padre. Los bebés aprenden que las cosas existen aunque no las puedan ver.

La comprensión del espacio

Gran parte del aprendizaje temprano tiene que ver con la distancia, el movimiento y la perspectiva. Los bebés aprenden acerca de las relaciones espaciales al chocar con las cosas, al introducirse en espacios pequeños y al ver las cosas desde ángulos diferentes. En cierto sentido, al jugar, los niños de cero a tres años son como pequeños científicos que afanosamente investigan el universo físico. Por ejemplo, ellos aprenden acerca de:

- El tamaño relativo, al tratar de introducir un objeto dentro de un recipiente.
- La gravedad, al observar como los carritos de juguete descienden rápidamente por una rampa.
- El equilibrio, al tratar de apilar objetos de diferentes formas y tamaños.

La imitación

Uno de los medios más importantes que utilizan los niños para aprender es la imitación. Ésta fomenta el desarrollo de la comunicación y de una amplia gama de habilidades.

Incluso los bebés muy pequeños aprenden, al tratar de imitar los actos de otras personas . . .

Conforme los bebés se desarrollan, sus imitaciones se vuelven cada vez más complejas y adquieren mayor intención . . . En cada etapa de la infancia, los niños repiten y practican lo que ven. Al hacer lo mismo una y otra vez, interiorizan la acción."

—*Descubrimientos de la infancia: el desarrollo y el aprendizaje cognitivos* (PITC revista de video)

Sección 8

Cómo poner en práctica un proceso curricular para niños de cero a tres años

Las guías de esta sección se vinculan con los siguientes Resultados Deseados:

- DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.
- DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.
- DR 3. Los/las niños/as muestran capacidad física y motriz.
- DR 4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables.

Los niños de cero a tres años aprenden de manera activa, y por consiguiente tienen su propio currículo, el cual los maestros apoyan y fortalecen. Los niños de cero a tres años aprenden acerca de sí mismos y el mundo a su alrededor de muchas maneras distintas.

Los maestros capacitados utilizan un proceso curricular que es sensible a los intereses y habilidades de los niños de cero a tres años. Los líderes de programa juegan un papel importante al apoyar a los maestros que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Las

siguientes guías describen al maestro como alguien que aprende y se adapta continuamente para apoyar el proceso curricular de los niños de cero a tres años como individuos y como miembros del grupo.

El maestro de cuidado infantil tiene la responsabilidad de observar, documentar y evaluar el progreso del desarrollo del niño. Debido a que el DRDP-R del Departamento de Educación de California se basa en la observación naturalista y en un marco conceptual basado en el desarrollo infantil, se incluye en esta obra como parte integral del proceso curricular. Se considera al DRDP-R como un aspecto clave de la planificación individual para cada niño. En lugar de representar actividades de documentación separadas, el proceso curricular y el DRDP-R se aplican simultáneamente para ayudar a los maestros del cuidado infantil a facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años.

8.1

Los maestros observan a los niños durante sus rutinas cotidianas del cuidado personal, sus interacciones y sus juegos.

El maestro llega a conocer al niño por medio de la observación. Observar a cada niño ayuda a tomar decisiones acerca de cómo fomentar el aprendizaje. Por ejemplo, el maestro posiblemente descubra cómo adaptar el entorno, modificar un determinado estilo de interacción o ampliar los intereses del niño.

Los maestros del cuidado infantil utilizan sus observaciones para aprender acerca de los intereses, las habilidades y las necesidades de los niños. Los maestros observan la conducta de los niños de cero a tres años continuamente en situaciones y lugares familiares sin alterar el entorno, provocar situaciones especiales ni interactuar con niños de maneras predeterminadas. La observación se puede efectuar de dos maneras. Un equipo de dos maestros puede elegir que sea un maestro el que observe mientras el otro se encarga de las rutinas cotidianas e interactúa con los niños. Otro método es definir maneras de documentar las observaciones durante las rutinas cotidianas, tomando notas, grabando video o tomando fotografías durante un acontecimiento o entre un acontecimiento y otro. Muchos maestros encuentran maneras distintas de combinar estos dos métodos para adaptarlos al contexto particular del trabajo del maestro.

Las notas de las observaciones de los maestros se pueden utilizar para completar el DRDP-R. Además, el DRDP-R puede servir de recurso a los maestros para prestar atención a ciertos aspectos del desarrollo mientras observan. Los indicadores y medidas del DRDP-R dentro de otros indicadores pueden ayudar al maestro de cuidado infantil a concentrarse en ciertos dominios del desarrollo, tales como las habilidades motoras y la autorregulación. Por ejemplo, un maestro puede observar y documentar el hecho de que cuando saca un pañal limpio para cambiarle el pañal, el niño deja de moverse y señala el pañal hasta que el maestro diga la palabra pañal, luego el niño sonríe y hace el sonido “pa”. Esta observación documentada se puede utilizar cuando el maestro determine si el niño se encuentra en el nivel de desarrollo de “actuar con propósito” identificado por el indicador de “Comunicación y lenguaje” del DRDP-R. Cuando los maestros adquieren experiencia en el uso del DRDP-R, se vuelven más sensibles al observar la conducta que indica el nivel actual de desarrollo y aprendizaje del niño.

Durante las observaciones, el maestro se centra de manera rutinaria en los intereses del niño. Por ejemplo, es posible que el maestro vea que el niño observa, trata de alcanzar y finalmente se acerca a los objetos brillantes, tales como un collar, una campana de metal o una llave de agua cromada. Cuando un niño levanta una campana, ésta hace ruido, y el niño aprende rápidamente cómo repetir el sonido muchas veces al sacudir la campana. Al explorar este objeto, el niño ha hecho un descubrimiento acerca de la causa y el efecto, lo cual se puede poner a prueba con otros objetos. El maestro observa continuamente la manera en que el niño explora los objetos que le interesan y descubre cosas acerca de ellos.

Durante la observación, es posible que el maestro también detecte y responda a las barreras para el aprendizaje. Por ejemplo, el maestro se podría concentrar en determinar si el niño puede escuchar el suave sonido de una

Observar y participar al mismo tiempo

Uno de los desafíos clave de los maestros de cuidado infantil es poder observar y documentar sus observaciones en el transcurso del cuidado y la educación infantil. El aprender cómo superar este desafío requiere de tiempo y un buen sistema de apoyo. Los maestros pueden crear conjuntamente planes para la observación y documentación de la conducta en el contexto de las rutinas y actividades diarias. Algunos maestros se turnan, mientras que otros tienen sistemas como cámaras y cuadernos para apuntes que colocan en los salones y áreas al aire libre para poder tomar notas y fotos de manera espontánea. Hay muchas maneras de participar y observar al mismo tiempo. Los niños se acostumbran a que el maestro tome notas y fotos, y lo incorporan a la rutina diaria. Las observaciones de los maestros que cuidan diariamente a los niños son realmente las más valiosas, pues el maestro entiende el contexto del niño, desde cómo durmió la noche anterior hasta sus intereses actuales. Los maestros de cuidado infantil que observan con regularidad son más capaces de proporcionar un tipo de cuidado y una educación que esté vinculada a cada niño del grupo.

campana cuando haya ruidos fuertes alrededor, tales como cuando llora un bebé o se caen los bloques que estaban apilados. Un aspecto indispensable de la observación es identificar cosas que pudieran desviar la atención del niño de la exploración y el descubrimiento. La información que se obtiene acerca de dichas barreras se incorpora directamente en la planificación sobre como facilitar el aprendizaje.

LOS PROGRAMAS:

- Contratan a miembros del personal que tengan aptitudes para la observación y la documentación o proporcionan capacitación a los miembros del personal nuevos y existentes.
- Animan a los maestros a observar durante su participación en las rutinas y acontecimientos diarios.

La preparación

- Programan con regularidad periodos reservados para la observación de los niños.
- Proporcionan lugares para la observación, tales como un salón para la observación o una silla para adultos que esté alejada de las áreas transitadas del salón.
- Proporcionan los materiales y capacitación sobre el DRDP-R a los maestros del cuidado infantil.
- Proporcionan herramientas para la observación (tales como libretas para tomar notas y cámaras).

LOS MAESTROS:

- Observan la conducta de los niños de cero a tres años a lo largo del día.
- Observan a los niños cuando están solos, con otros niños, con miembros de sus familias y con los cuidadores.
- Observan con atención para identificar las señales de los bebés para poder responder a ellas adecuadamente.
- Observan a los niños durante momentos de actividad espontánea y libre.
- Incorporan los procesos de observación y evaluación en las rutinas y actividades diarias.

La orientación

- Encuentran momentos para observar cuando no están participando.
- Consultan el DRDP-R con regularidad y tienen presentes los indicadores y los temas al observar el comportamiento.
- Están siempre conscientes de la amplia gama de diferencias del desarrollo entre

los niños, aun cuando tengan edades semejantes.

- Prestan atención al nivel de actividad de los niños, a sus ritmos biológicos y a sus respuestas.

8.2

Los maestros documentan sus observaciones para utilizarlas después.

El documentar sus observaciones les permite a los maestros hacer descubrimientos acerca del aprendizaje de los niños. Algunos maestros documentan sus observaciones anotando lo que ven o tomando fotografías. Otros maestros toman video de los niños de cero a tres años cuando exploran materiales, ponen a prueba sus nuevas habilidades e interactúan entre sí. A veces los maestros utilizan un formulario de observación dividido en categorías, tales como si el niño está solo o con otros niños. Con frecuencia, los maestros crean formularios que dividen las notas de sus observaciones en dominios del desarrollo, por ejemplo: el desarrollo motor, el desarrollo socioemocional, la comunicación y el lenguaje, y el desarrollo cognitivo. La información de la documentación de las observaciones se utiliza para completar los perfiles de evaluación formales, tales como el DRDP-R. Para generar una imagen completa del niño, los maestros combinan sus estrategias de documentación. Las fotos, las notas de sus observaciones, los dibujos, las grabaciones en video y los indicadores de las evaluaciones se pueden utilizar en conjunto para reflexionar acerca de la exploración y el descubrimiento de los niños y llegar a comprenderlos.

LOS PROGRAMAS:

- Ayudan a los maestros a crear un sistema para mantener la información que sea eficaz y pueda ser utilizado por otros.

Observar y escuchar

"Al observar y escuchar a los niños con cuidado y atención, podemos llegar a descubrir la manera de verlos claramente y conocerlos realmente. Al hacerlo, también logramos respetar quienes son y lo que nos quieren comunicar. Sabemos que si miramos y escuchamos con atención, los bebés nos pueden dar a conocer mucho sobre si mismos, antes de comenzar a hablar. Ya en esta etapa, el observar y escuchar es una experiencia recíproca, ya que al observar cómo aprenden los niños, nosotros también aprendemos."

—L. Gandini y J. Goldhaber, en *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*

- Obtienen permiso por escrito de las familias para poder tomar fotografías o video o para documentar de cualquier otra manera el aprendizaje de sus hijos.
- Adoptan pautas que protegen la confidencialidad de los niños.
- Obtienen documentos de otros programas de cuidado infantil que también hayan cuidado a los niños inscritos en el programa, cuando sea apropiado y reciban permiso por escrito de la familia.

La preparación

- Proporcionan herramientas para la documentación.
- Proporcionan el tiempo y el lugar para efectuar la documentación.
- Proporcionan la capacitación y orientación necesarias para efectuar la documentación.

LOS MAESTROS:

- Documentan el desarrollo socioemocional, físico, cognitivo y lingüístico de los niños basándose en las observaciones de los maestros y los datos que proporciona la familia.
- Guardan muestras de dibujos o pinturas de los bebés mayorcitos.

Las herramientas

Utilizan métodos para la documentación de las observaciones que les sirven a todo el personal. Por ejemplo:

- Toman fotografías.
- Toman apuntes sobre tarjetas para notas que guardan en los bolsillos o en varios lugares del ambiente.
- Utilizan una grabadora de audio.
- Utilizan una cámara de video.
- Hacen dibujos.

El mantenimiento de la información

- Crean un sistema eficaz para mantener la información que pueda ser utilizado por otras personas que tengan permiso para consultar dicha información.
- Mantienen información sobre el crecimiento y el desarrollo, con listas o formularios que sean consistentes con el DRDP-R.

El proporcionar cuidado a los niños es lo primero, cuando se esté observando y documentando: dos ejemplos

Cuando se pierde de vista las necesidades de los niños y se crea una situación artificial

Juan llora y María piensa que tiene hambre. María va al área de preparación de alimentos y comienza a preparar su biberón. Juan se tranquiliza y la observa. María se da cuenta que Juan se ha tranquilizado y se dirige a anotar sus observaciones. Juan observa a María salir de la cocina sin el biberón y comienza a llorar de nuevo. María se da cuenta al revisar sus notas que nunca ha visto a Juan sostener su propio biberón. Ella termina de preparar-le el biberón y lo coloca entre las manos de Juan, sosteniéndolo con un solo dedo.

Cuando se satisfacen las necesidades del niño y se documenta la conducta que ocurre de forma natural

Juan llora y María reconoce el llanto de hambre. María se acerca a Juan, le mira a los ojos, le coloca la mano encima y dice, "Creo que ya estás listo para tu biberón. Voy a traerte uno." María va al área de preparación de alimentos y comienza a preparar el biberón. Juan se tranquiliza y la observa. Ella le sonríe y asiente con la cabeza y luego regresa con el biberón y se lo muestra a Juan. Él trata de alcanzarla, ella lo levanta y se sientan juntos en una silla bajita. Juan toca el biberón y la mano de María mientras ella le sostiene el biberón. Al cabo de varios minutos, Juan termina el biberón, eructa y le sonríe adormilado a María. A ella le encanta esa mirada. Juan necesita permanecer erguido durante varios minutos después de terminar el biberón, por lo que María se lo lleva cargando hasta donde están las hojas de registro. Ella anota cuánto bebió y señala que ella reconoció su llanto de hambre y que él dejó de llorar cuando vio que ella iba por el biberón (señal de que él puede predecir los actos de ella y le tiene confianza), y que él tocó el biberón por primera vez el día de hoy.

8.3

Los maestros evalúan el progreso en el desarrollo de los niños.

Debido a que el DRDP-R se basa en las observaciones, los maestros pueden hacer uso de sus notas de las observaciones y otros documentos para completar esta evaluación. Ellos pueden utilizar la información del DRDP-R de cada niño como una guía para la planificación. El DRDP-R identifica los niveles del desarrollo en que está el niño. (Vea la tabla 3.) Entender el nivel del desarrollo del niño en los diferentes dominios ayuda al maestro a crear maneras de facilitar el aprendizaje y el desarrollo. Por ejemplo, al usar el DRDP-R, el maestro podría haber determinado que un bebé pequeño se encuentra en el nivel de desarrollo de "ampliar respuestas" de la medida de la "identidad del ser y la conexión con los demás" del DRDP-R. El maestro sabe que a este nivel, los bebés tiernos con frecuencia aprenden a fijarse en los rostros y las voces de las personas durante tiempos prolongados. Esta información le indica al maestro que al niño le interesa ver y escuchar a otras personas. En este ejemplo, tener conciencia del nivel del desarrollo del niño ayuda al maestro a ser más sensible a los posibles intereses del niño.

La tabla 3 muestra dos series de niveles que se utilizan para identificar el avance del desarrollo en la evaluación del DRDP-R de un niño de cero a tres años. La primera serie de niveles del desarrollo se utilizan para resumir los avances del niño respecto a cada uno de los

Tabla 3. Niveles de avance en el desarrollo de un niño en una evaluación del DRDP-R

Niveles generales de desarrollo del DRDP-R					
Responden con reflejos	Expanden sus respuestas	Actuan con propósito	Descubren ideas	Desarrollan ideas	Conectan ideas

Niveles del desarrollo de las habilidades motoras					
Se mueven por acto reflejo	Hacen movimientos sencillos	Coordinan movimientos sencillos	Exploran los movimientos complejos	Hacen movimientos complejos	Expanden los movimientos complejos

indicadores del DRDP-R, como por ejemplo: "la autorregulación" o "la capacidad cognitiva y las habilidades para resolver problemas." La segunda serie de niveles del desarrollo se utilizan para resumir los avances respecto al indicador de las "habilidades motoras." Ambas series de niveles del desarrollo identifican los avances de izquierda a derecha, o sea, de menos avanzado a más avanzado.

LOS PROGRAMAS:

- Integran al DRDP-R en el proceso curricular.
- Proporcionan apoyo a los maestros que están aprendiendo a anotar la información en el DRDP-R y a utilizarla en el proceso de planificación.
- Conceden tiempo a los maestros para que puedan planificar e incluir las evaluaciones como parte del proceso curricular.
- Se comunican con las familias y los miembros del personal acerca de la evaluación de la conducta de los niños, reconociendo que hay una amplia gama de conductas que pueden ser consideradas como típicas.

LOS MAESTROS:

- Efectúan evaluaciones periódicas de cada niño mediante el uso del DRDP-R.
- Siguen la trayectoria de cómo avanza el desarrollo de cada niño.
- Resumen la información del DRDP-R de cada niño en particular en un formulario que se puede utilizar con facilidad para la planificación del currículo.
- Incluyen a miembros de la familia en el proceso continuo de evaluación.

El mantenimiento de la información

- Mantienen un expediente confidencial para cada niño con toda la información de las evaluaciones del DRDP-R.

La adaptación de los estilos de la educación y del cuidado infantil

Jack era un niño de dos años, conversador y efusivo. Su madre lo llevaba cada mañana al programa de cuidado infantil en el hogar de Annalisa, con su hermana mayor, Autumn, de tres años. Jack entraba a saltos a la sala, saludaba a los demás niños y pedía ir a jugar afuera. A él le encantaba jugar a la pelota, corretear y trepar. A Annalisa le encantaban como Jack gozaba de la vida y su ingenio al jugar.

Una mañana, Jeri, la madre de Jack, le dijo a Annalisa que Jack había sido diagnosticado con asma, y que tenía que recibir tratamientos para la respiración. Jeri era enfermera y le ayudó a Annalisa a aprender cómo utilizar el aspersor. Annalisa se sorprendió al observar que después que Jack recibía el tratamiento para la respiración, parecía un niño muy distinto. Cosas insignificantes que antes no le molestaban ahora le hacía llorar intensamente. Un día, él tiró una pelota y lloró y lloró en lugar de recogerla. Annalisa se preocupó y se lo comentó a Jeri, quien también se preocupó. Ella dijo que le planteó el problema al médico de Jack, quien señaló que sin duda la prioridad era que Jack respirara con tranquilidad. Por ese motivo, Annalisa se dedicó el fin de semana a revisar las notas de sus observaciones de Jack y a reflexionar acerca de la manera en que podría enfrentar esta difícil situación.

El domingo por la noche le llamó a su amiga Dorie, quien también era una proveedora de cuidado infantil en el hogar, para conversar acerca del asunto. Hablar con Dorie le ayudó a Annalisa a darse cuenta que tendría que adaptar su manera de interactuar con Jack. Annalisa decidió que comenzaría a familiarizarse con este nuevo Jack, quien surgía de los tratamientos como si tuviera un temperamento distinto. Ella sintió que podría adaptarse a eso, pues había conocido a muchos otros niños de dos años de edad que lloraban con facilidad y necesitaban ayuda adicional cuando las cosas se dificultaban.

Esta nueva perspectiva le ayudó a adelantarse a las necesidades de Jack. Ella se mantenía más cerca de él y le ofrecía ayuda algo más pronto de lo que hacía antes. El verle hacer esfuerzos era difícil, pero ella siempre estaba allí cuando la necesitaba. Con el tiempo, a Jack le recetaron un medicamento distinto que no le afectaba con tanta intensidad. Este cambio fue un alivio para ambas partes, pero Annalisa se seguía acordando años después de cómo al cambiar Jack, ella se tuvo que adaptar, y esto le ayudó en muchas otras situaciones.

8.4

Los maestros se toman el tiempo para reflexionar acerca de las observaciones, la documentación y las evaluaciones.

La reflexión es una manera de mirar al pasado para poder ver al futuro. Para sacarle el mejor provecho a las observaciones, la documentación y las evaluaciones, los maestros necesitan tiempo para pensar y reflexionar acerca de ellas. Al principio, la reflexión es abierta y, si hay un equipo de maestros, puede incluir a uno o más colegas. El propósito es entender qué se observó y cuál fue el resultado de las evaluaciones formales. Durante esta primera parte de la reflexión, los maestros utilizan la información que reciben de la familia, la que han obtenido de sus experiencias previas como maestros y la información que proviene de sus conocimientos del desarrollo infantil, para interpretar sus observaciones y evaluaciones de cada niño en particular. Una vez que llegan a comprender las observaciones y las evaluaciones, los maestros consideran cómo esta mejor comprensión podría conducir a la introducción de nuevos materiales o a posibilidades para la exploración para un niño o un grupo pequeño de niños. La perspectiva del maestro en las observaciones anotadas y las evaluaciones es tan solo un punto de vista. Los maestros pueden profundizar su comprensión de las observaciones y de los datos de las evaluaciones por medio de conversaciones con los miembros de la familia y otras personas que interactúen con los niños con regularidad (tales como los especialistas, los prestadores de servicios médicos y otros).

LOS PROGRAMAS:

- Proporcionan el tiempo y el lugar para la reflexión, la cual requiere que haya cierta distancia física y emocional de las responsabilidades del cuidado infantil.
- Proporcionan un formato para la reflexión para aquellos que lo necesiten, tales como el dedicar porciones de las reuniones del personal a las conversaciones abiertas.

LOS MAESTROS:

- Disminuyen el ritmo y dedican tiempo a considerar sus pensamientos y sentimientos.
- Encuentran un lugar tranquilo y hacen tiempo para revisar la documentación.
- Consideran cómo sus pensamientos y sus sentimientos personales podrían haber afectado sus observaciones y sus notas.

La interpretación

- Hacen conjeturas acerca de cómo los diferentes pensamientos, sentimientos y comportamientos podrían relacionarse con la conducta y las respuestas de los niños y las familias.
- Utilizan las observaciones como punto de partida para pensar en cómo materiales nuevos o maneras de presentar materiales viejos podrían provocar la curiosidad y el interés del niño, y hacen conjeturas acerca de los efectos de lo novedoso.
- Formulan hipótesis, aprenden, adivinan y se adaptan a los niños y sus familias.
- Conversan con otros maestros y los miembros de la familia de los niños acerca de sus reflexiones.

8.5

Los maestros planifican los métodos y materiales que van a ofrecer basándose en sus observaciones, la documentación y las reflexiones.

Una vez que los maestros hayan reflexionado acerca de las observaciones que hayan anotado y pensado en las maneras en que podrían apoyar o ampliar el aprendizaje, planifican para llevar estas ideas a la práctica y ver qué sucede. Estos planes toman en cuenta las recomendaciones generales del currículo basándose en los niveles de desarrollo individuales de los niños, obtenidos por medio del DRDP-R.

LOS PROGRAMAS:

- Proporcionan los materiales necesarios para el juego y el aprendizaje.
- Conceden periodos para que los miembros del personal planifiquen y organicen los entornos.

LOS MAESTROS:

- Generan ideas, sabiendo que algunas se pondrán en práctica y otras se desecharán.
- Toman en cuenta los niveles de desarrollo de los niños que se señalan en el DRDP-R.

- Analizan todas las ideas que se propongan y seleccionan aquellas que sea más adecuado llevar a la práctica.
- Crean planes breves, flexibles y por escrito que se basen en las respuestas e intereses de los niños.

La orientación

- Hacen planes que se relacionan con lo que los niños verdaderamente hacen en lugar de ideas preconcebidas acerca de lo que los niños deberían o podrían hacer.
- Toman decisiones acerca de cómo apoyar y ampliar el aprendizaje del niño a través de las interacciones y modificaciones al entorno.

8.6

Los maestros llevan a cabo sus planes para facilitar el aprendizaje.

El proceso de puesta en práctica está estrechamente vinculado con el primer paso del proceso: la observación. Cuando un maestro intenta algo nuevo, como colocar canastas con pelotas de diferentes tamaños en el suelo por la mañana, observa cómo responden los niños a este cambio, comenzando el ciclo de nuevo. Al llevar a la práctica las ideas, los maestros deben recordar que las respuestas de los niños pueden ser inesperadas. Los niños pueden acercarse a los materiales e interactuar con ellos de una manera muy distinta a lo que los maestros se imaginaron, o incluso puede que no se acerquen a ellos en absoluto. Se puede aprender mucho por medio de la observación, la documentación y la evaluación, pero durante los primeros tres años, cada niño cambia constantemente y en cualquier momento puede expresar nuevos intereses, necesidades y conductas. Parte de lo que hace tan estimulante este trabajo es que con los niños muy pequeños, los maestros aprenden a esperar lo inesperado. Conforme los maestros llevan a cabo sus planes y esperan ansiosamente las respuestas de los niños, deben permanecer flexibles si sus ideas producen resultados distintos. El proceso curricular que se presenta a lo largo de esta obra es lo suficientemente fluido como para que los maestros del cuidado

infantil puedan adaptarse a nuevos intereses y habilidades conforme los niños siguen cambiando y creciendo.

LOS PROGRAMAS:

- Apoyan a los maestros en la puesta en práctica de planes preparados con ánimo experimentador. Cada vez que un plan resulte bien o no, los maestros aprenden de la experiencia.

LOS MAESTROS:

- Utilizan la información que reúnen por medio del proceso de observar, documentar, evaluar, reflexionar y planificar para crear un entorno de aprendizaje enriquecedor para cada niño y para el grupo.
- Ponen a prueba diferentes maneras de organizar los materiales, los juguetes, los muebles y las áreas del entorno para ver cómo funcionan.
- Siguen los intereses que demuestran los niños cuando interactúan con los materiales, el entorno y entre sí.
- Se ponen a disposición del niño para responder a sus preguntas (o una mirada interrogante) y ofrecen ayuda, cuando sea lo indicado, a ese niño en particular.

La orientación

- Confían en que los niños se pueden enseñar a sí mismos a través de la interacción con los materiales y con otras personas en el entorno.
- Interactúan con cada niño (conversan, escuchan, tocan, observan, esperan, responden) para apoyar la curiosidad, la exploración y la manera en que el niño integra sus nuevos conocimientos.

Tercera parte: Los recursos

Recursos curriculares

Organizaciones y sitios de Internet

El cuidado y la educación infantil

Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales

La abogacía política

La cultura y la diversidad

Las familias

Los maestros y los líderes de programa

Los padres adolescentes

La salud y la seguridad

La salud mental infantil

Recursos curriculares

Esta sección proporciona información acerca de los videos, las guías y los manuales que fueron creados para el Departamento de Educación de California por el Programa para el Cuidado Infantil (PITC por sus siglas en inglés). Estos materiales curriculares se utilizan en todo el estado en el programa Socios para la Calidad del Departamento de Educación de California, con el fin de proporcionar capacitación y apoyo técnico a los programas de cuidado infantil locales. También están a disposición de los profesionales que trabajan en entidades que ofrecen recursos y referencias (R&R, por sus siglas en inglés) en el ámbito local. El CDE le ha proporcionado a cada R&R copias múltiples de las obras.

El Programa para el Cuidado Infantil: un currículo basado en las relaciones

Los videos, guías y manuales del PITC se diseñaron para ayudar a los líderes de programa y a los cuidadores a ser más sensibles a las señales de los bebés, a relacionarse con las familias y sus culturas, y a establecer un cuidado sensible y basado en las relaciones. El objetivo del PITC es ayudar a los cuidadores a reconocer la importancia crucial de proporcionar un cuidado tierno y cariñoso y apoyar el desarrollo intelectual de los bebés, al interpretar atentamente las señales de cada niño. Los materiales de capacitación sirven de punto de partida para un estilo de cuidado en el que los cuidadores estudian a los bebés que cuidan, reflexionan acerca de la información que obtienen acerca de los intereses y habilidades de los niños, la anotan, e investigan maneras de sentar las bases para las siguientes experiencias de aprendizaje del niño.

El currículo del PITC proporciona el marco de referencia para una serie de videos exhaustivos, de alta calidad, en donde se exploran todas las facetas del cuidado de los niños de cero a tres años a lo largo de las etapas formativas de su desarrollo.

Hay cuatro módulos que son fáciles de usar: Módulo I: El crecimiento socioemocional y la socialización; Módulo II: El cuidado infantil en grupo; Módulo III: Aprendizaje y desarrollo; y Módulo IV: La cultura, la familia y los proveedores. Cada módulo incluye videos, una revista de video para cada uno, guías para maestros de cuidado infantil y manuales pedagógicos para los capacitadores que reflejan estrategias y sistemas de aprendizaje para adultos basados en las investigaciones y teorías rigurosas.

Módulo I: El crecimiento socioemocional y la socialización

Los videos y las revistas de los videos de este módulo incluyen:

- *Los primeros pasos: el niño es bienvenido a un ambiente acogedor*
- *Flexible, cauteloso o inquieto: los temperamentos de infantes*
- *Llevar el compás: la creación de relaciones cariñosas con infantes y niños pequeños*

Las obras impresas de este módulo incluyen:

- *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización*
- *Manual pedagógico, Módulo I*

Módulo II: El cuidado infantil en grupo

Los videos y las revistas de los videos de este módulo incluyen:

- *No es sólo una rutina: la alimentación, los pañales y las siestas infantiles (segunda edición)*

- *Con respeto: el enfoque de Magda Gerber para cuidados infantiles profesionales*
- *Un lugar para crecer: cómo crear un ambiente de cuidado para niños de cero a tres años (segunda edición)*
- *Unidos en el corazón: satisfaciendo las necesidades de intimidad de infantes en grupos*

Las obras impresas de este módulo incluyen:

- *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para las rutinas cotidianas del cuidado infantil (segunda edición)*
- *El cuidado de los niños de cero a tres años: una guía para crear los ambientes del cuidado infantil*
- *Manual pedagógico, Módulo II*

Módulo III: El aprendizaje y el desarrollo

Los videos y las revistas de los videos de ese módulo incluyen:

- *Las edades de la infancia: cuidando a bebés tiernos, que se movilizan y mayorcitos*
- *Los descubrimientos de la infancia: desarrollo cognitivo y del aprendizaje*
- *El comenzar de la comunicación: facilitando el desarrollo del lenguaje*

Los materiales impresos de este módulo incluyen:

- *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje*
- *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para el desarrollo del lenguaje y la comunicación*
- *Manual pedagógico, Módulo III*

Módulo IV: La cultura, la familia y los proveedores

Los videos y las revistas de los videos de ese módulo incluyen:

- *Relaciones indispensables: diez pautas para un cuidado infantil culturalmente sensible*
- *El instinto protector: trabajando con los sentimientos de los padres y cuidadores*

Las obras impresas de este módulo incluyen:

- *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para establecer relaciones de colaboración con las familias*
- *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible*
- *Manual pedagógico, Módulo IV*

Módulo V: Comenzando Juntos: el cuidado de los niños de cero a tres años con discapacidades u otras necesidades especiales en lugares de cuidado infantil inclusivos

- *Manual pedagógico, Módulo V*

Para pedir información, favor de ver el sitio de Internet para publicaciones del Departamento de Educación de California, en http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/ o comuníquese con el departamento de publicaciones del CDE en:

California Department of Education
CDE Press, Sales Unit
1430 N Street, Suite 3207
Sacramento, CA 95814
Teléfono: (916) 445-1260
sales@cde.ca.gov
Horario de la Unidad de Ventas: 8 de la mañana a 4:30 de la tarde, de lunes a viernes (horario de la costa del pacífico)

Oportunidades de capacitación

Esta sección contiene información acerca de los cursos de capacitación que ofrecen varios programas por medio del Departamento de Educación de California. Estas oportunidades de capacitación se encuentran vinculadas por medio de la filosofía y el currículo del PITC. Los programas pueden recibir capacitación en sus propias instalaciones por parte de capacitadores acreditados, o bien los individuos pueden asistir a los institutos para acreditarse como capacitadores.

El Programa para el Cuidado Infantil

Socios para la Calidad, del Programa para el Cuidado Infantil (PITC por sus siglas en inglés), ofrece un programa subsidiado de capacitación y apoyo técnico subvencionado para los centros de cuidado infantil, los programas de cuidado infantil en el hogar y los proveedores de cuidado infantil exentos de licencia en California. Por medio de la capacitación, el personal que trabaja en los centros y los proveedores de cuidado infantil en el hogar exploran la filosofía, el currículo y las prácticas recomendadas del PITC. El apoyo que se proporciona en los programas se adapta a las necesidades del programa o del proveedor de cuidado infantil individual. Socios para la Calidad de PITC es una colaboración de la División para el Desarrollo del niño del Departamento de Educación de California y WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia.

Si desea más información acerca de los cursos de capacitación y el apoyo técnico para su programa, favor de comunicarse con WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia, 180 Harbor Drive, Suite 112, Sausalito, CA 94965; teléfono (415) 289-2300; Fax (415) 289-2301.

El sistema del estado de California de institutos para los capacitadores del Programa para el Cuidado Infantil

El Departamento de Educación de California, División para el Desarrollo del niño, junto con WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia, organiza institutos de capacitación intensivos para el PITC, dirigidos a educadores, administradores de programas y otros profesionales a cargo de la capacitación de los proveedores de cuidado infantil.

Estos institutos de capacitación intensivos de PITC ayudan a los capacitadores a profundizar su propia comprensión de la filosofía del PITC y el currículo basado en las relaciones, y a adquirir conocimientos respecto a la presentación integrada de los conceptos que contienen los videos y las guías del PITC. Los institutos también apoyan los esfuerzos de los capacitadores y de los administradores de programa de desarrollar y llevar a la práctica pautas que aseguren estándares de alta calidad en el cuidado infantil. Las actividades incluyen sesiones de capacitación y otros intercambios educativos con distinguidos expertos en la infancia temprana y con educadores del Departamento de Educación de California y de WestEd. Las sesiones de capacitación de cada módulo también se concentran en el aprendizaje de los adultos y las estrategias de enseñanza.

Los Institutos de California están a disposición de todos los solicitantes sin importar el estado de su residencia. Las becas sólo se ofrecen a los residentes de California. Las solicitudes a los institutos de capacitación de California de PITC se pueden obtener del sitio de Internet del PITC en http://www.pitc.org.

WestEd también organiza Institutos de Capacitación del PITC fuera de California. Estos institutos se ofrecen a escala nacional e internacional mediante convenio previo. Para mayores informes, comuníquese con WestEd, Center for Child and Family Studies, 180 Harbor Drive, Suite 112, Sausalito, CA 94965; teléfono (415) 289-2300; Fax (415) 289-2301.

Comenzando Juntos: el cuidado de los niños de cero a tres años con discapacidades u otras necesidades especiales en programas de cuidado infantil inclusivos

Comenzando Juntos fue creado para el California Institute on Human Services de Sonoma State University, en colaboración con el Departamento de Educación de California, División para el Desarrollo del niño, y WestEd, Centro para estudios del niño y la Familia. Comenzando Juntos es un proyecto que se diseñó para ayudar a los niños pequeños con discapacidades u otras necesidades especiales y a sus familias a sentirse incluidos en los programas de cuidado y educación infantil.

El propósito de Comenzando Juntos es asegurarse de que se fomenten las prácticas adecuadas para los niños con necesidades especiales en los programas de cuidado y educación infantil temprana. Este objetivo se cumple por medio de un instituto de "capacitación de los capacitadores", de actividades regionales de promoción, de la actualización y producción de materiales escritos, del apoyo a los graduados del programa, y del apoyo a las prácticas inclusivas en otras actividades del PITC, tales como los programas de demos-

tración de PITC. Para recibir información adicional, favor de enviar un correo electrónico a office@beginningtogether.org o llame al (760) 682-0200.

Lo mejor en cuidado infantil en el hogar

Muchas familias en California recurren a los proveedores de cuidado infantil en el hogar en busca de un ambiente seguro y cariñoso. Debido al incremento de la información disponible acerca del desarrollo infantil, muchos proveedores buscan oportunidades para aumentar sus conocimientos, mejorar sus habilidades y la calidad del cuidado infantil. La serie "Lo mejor en cuidado infantil en el hogar", la cual se ofrece por medio del Child Care Training Project del Center for Human Services de University of California Davis, con el financiamiento del Departamento de Educación de California, destaca las necesidades de los niños de cero a tres años de edad. El propósito de la serie es:

- Mejorar la calidad y la seguridad de los programas de cuidado infantil en el hogar con licencia.
- Incrementar la retención de los programas de cuidado infantil en el hogar existentes.
- Proporcionar a las agencias estatales y locales datos acerca de los cursos de capacitación y apoyo técnico existentes para los programas de cuidado infantil en el hogar con licencia.
- Fortalecer los lazos entre los proveedores del cuidado infantil en el hogar, las agencias que ofrecen recursos y referencias (R&R), los departamentos de servicios sociales del condado y las asociaciones de cuidadores infantiles.

Cada capacitador cuenta con amplia experiencia en el cuidado infantil y en la capacitación de los adultos. En la actualidad, las clases se ofrecen en inglés y en español, con interpretación simultánea en otros idiomas. Las clases también se pueden tomar para acumular créditos de educación continua o académicos. Los cursos se ofrecen tanto a proveedores infantiles con licencia como a proveedores exentos del requisito de licencia. Para mayores informes, comuníquese con Diane Harkins, Directora del Programa, (530) 757-8643, dharkins@unexmail.ucdavis.edu.

Organizaciones y sitios de Internet

Las siguientes agencias ofrecen recursos:

El cuidado y la educación infantil

California Child Care Resource and Referral Network
111 New Montgomery Street
Seventh Floor
San Francisco, CA 94105
Teléfono: (415) 882-0234
Fax: (415) 882-6233
Correo electrónico: info@rrnetwork.org
Sitio de Internet: http://www.rrnetwork.org

El California Child Care Resource and Referral Network se fundó en 1980 como asociación de agencias que ofrecen recursos y referencias (R&R por sus siglas en inglés) en todo el estado. Estos R&R se han convertido en agencias con la capacidad de proporcionar información, capacitación y apoyo a padres, cuidadores, otras agencias comunitarias, líderes de programa, y legisladores.

California Department of Education (Departamento de Educación de California)
CDE Press, Sales Unit
1430 N Street, Suite 3207
Sacramento, CA 95814-5901
Teléfono: (800) 995-4099
Fax: (916) 323-0823
Sitio de Internet: http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/

El *Educational Resources Catalog* de CDE Press contiene información acerca de publicaciones, tales como normas curriculares ejemplares; materiales sobre el desarrollo infantil que abarcan el currículo en general, las evaluaciones de calidad, el cuidado de los niños en edad escolar, las necesidades especiales, los cuidadores infantiles y recursos para familias. El catalogo se puede pedir por teléfono o en el sitio de Internet.

Child Care Bureau
U.S. Department of Health and Human Services
Administration for Children and Families
Switzer Building, Room 2046
370 L'Enfant Promenade, SW
Washington, DC 20447
Teléfono: (202) 690-6782
Fax: (202) 690-5600
Sitio de Internet: http://www.acf.hhs.gov/programs/ccb

El Child Care Bureau se dedica a mejorar la calidad y la disponibilidad del cuidado infantil para todas las familias, y ha conseguir que sea más económico. Está a cargo del National Child Care Information Center, así como de la administración de fondos federales para los estados, los territorios y las tribus destinados a ayudar a las familias de bajo ingresos a conseguir cuidado infantil de buena calidad. El sitio también tiene una sección sobre las preguntas más frecuentes y contiene información acerca de las investigaciones, noticias e iniciativas gubernamentales.

Child Care Law Center (CCLC)
221 Pine Street, Third Floor
San Francisco, CA 94104
Teléfono: (415) 394-7144
Fax: (415) 394-7140
Correo electrónico: info@childcarelaw.org
Sitio de Internet: http://www.childcarelaw.org

El principal objetivo del CCLC es hacer uso de las herramientas jurídicas para fomentar el desarrollo del cuidado infantil económico, de alta calidad, para cada niño, cada familia y cada comunidad. El CCLC se empeña en ampliar las opciones de cuidado infantil, especialmente para las familias de bajos recursos, y asegurarse de que los niños se encuentren seguros y reciban cariño cuando se les da cuidado infantil fuera de su casa.

Family Child Care at Its Best (Lo mejor en cuidado infantil en el hogar)
UC Davis Child Care Training Series
744 P Street, M.S. 19-48
Sacramento, CA 95814
Teléfono: (916) 229-4500
Fax: (916) 229-4508
Sitio de Internet: http://humanservices.ucdavis.edu/childdev/familychildcare.asp

Lo mejor en cuidado infantil en el hogar es una organización que ofrece una serie de talleres que destacan las necesidades de los niños de cero a tres años. La serie tiene el objetivo de (1) mejorar la calidad y la seguridad de los programas de cuidado infantil en el hogar; (2) incrementar la retención de los programas de cuidado infantil en el hogar existentes; (3) proporcionar datos a las agencias estatales y locales acerca de la capacitación y apoyo técnico requerida para satisfacer las necesidades de los programas de cuidado infantil en el hogar; y (4) ampliar los vínculos entre los proveedores de cuidado infantil en el hogar, las agencias que ofrecen recursos y referencias, los departamentos de servicios sociales del estado, y las asociaciones de cuidado infantil. Vaya al sitio de Internet para obtener información acerca de los horarios de las clases y la ubicación de los centros de capacitación.

National Association of Child Care Resource and Referral Agencies
(NACCRRA)
3101 Wilson Boulevard, Suite 350
Arlington, VA 22201
Teléfono: (703) 341-4100
Fax: (703) 341-4101
Sitio de Internet: http://www.naccrra.net

La NACCRRA es la red nacional de agencias de recursos y referencias sobre cuidado infantil basado en la comunidad. Las familias, los proveedores de cuidado infantil y las comunidades intercambian información acerca del cuidado infantil.

National Association for Family Child Care
5202 Pinemont Drive
Salt Lake City, UT 84123
Teléfono: (801) 269-9338
Fax: (801) 268-9507
Correo electrónico: nafcc@nafcc.org
Sitio de Internet: http://www.nafcc.org

La National Association for Family Child Care (NAFCC), es una organización sin fines de lucro que se dedica a fomentar el cuidado infantil de alta calidad y a fortalecer la profesión del cuidado infantil en el hogar. Sus objetivos son (1) fortalecer las asociaciones estatales y locales y el sistema de apoyo principal de los proveedores individuales de cuidado infantil en el hogar; (2) fomentar un programa de acreditación profesional que reconozca y aliente el cuidado infantil de alta calidad; (3) representar a los proveedores de cuidado infantil en el hogar al abogar por sus necesidades y colaborar con otras organizaciones; (4) fomentar la diversidad de la profesión del cuidado infantil por medio de la capacitación, las asociaciones en el ámbito estatal y local, la educación pública y la participación en la junta directiva; y (5) ofrecer programas eficaces por medio de la buena administración de la organización.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC)
1509 Sixteenth Street, NW
Washington, DC 20036-1426
Teléfono: (800) 424-2460
Fax: (202) 328-1846
Correo electrónico: naeyc@naeyc.org
Sitio de Internet: http://www.naeyc.org

La NAEYC se dedica a dirigir y consolidar los esfuerzos de individuos y grupos para lograr el desarrollo y la educación saludable de los niños pequeños. También desea asegurar la existencia de programas de educación temprana de alta calidad. El Early Childhood Resources Catalog contiene listas de materiales que abarcan todos los temas que se incluyen en el presente documento. El catálogo se puede pedir por teléfono o el sitio de Internet. Además de la tienda en Internet, el sitio también ofrece información acerca del desarrollo profesional, la administración pública y la información al público, incluyendo la acreditación.

National Child Care Information Center
10530 Rosehaven Street, Suite 400
Fairfax, VA 22030
Teléfono: (800) 616-2242
Fax: (800) 716-2242
TTY: (800) 516-2242

Correo electrónico: info@nccic.org
Sitio de Internet: http://www.nccic.org

El National Child Care Information Center (NCCIC), un proyecto del Child Care Bureau, fue fundado por el United States Departament of Health and Human Services para complementar, ampliar y fomentar los enlaces de información sobre el cuidado infantil para servir de mecanismo de apoyo a los servicios integrales de alta calidad para los niños y sus familias. Las actividades del centro también incluyen la publicación de Child Care Bulletin, el apoyo técnico al estado y foros nacionales de liderazgo.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)
Study of Early Child Care (SECC)
P.O. Box 3006
Rockville, MD 20847
Teléfono: (800) 370-2943
Fax: (301) 217-0792
TTY: (888) 320-6942
Correo electrónico:
NICHDInformationResourceCenter@mail.nih.gov
Sitio de Internet: http://www.nichd.nih.gov/od/secc/index.htm

El NICHD SECC es el estudio sobre cuidado infantil más exhaustivo efectuado a la fecha para determinar cómo las variaciones en el cuidado infantil se relacionan con el desarrollo de los niños.

Program for Infant/Toddler Care (Programa para el Cuidado Infantil)
180 Harbor Drive, Suite 112
Sausalito, CA 94965-1410
Teléfono: (415) 289-2300
Fax: (415) 289-2301
Sitio de Internet: http://www.pitc.org

Esta organización es el principal proveedor de capacitación y videos sobre el cuidado infantil, además de recursos bibliotecarios en Internet que se crearon en colaboración con el Departamento de Educación de California y WestEd para los cuidadores de niños de cero a tres años.

Zero to Three
National Center for Infants, Toddlers, & Families
2000 M Street, NW, Suite 200
Washington, DC 20036
Teléfono: (202) 638-1144
Sitio de Internet: http://www.zerotothree.org

Esta prestigiosa organización proporciona recursos tanto a las familias como a los profesionales. Su objetivo es fomentar el desarrollo saludable de los niños de cero a tres años al apoyar y fortalecer a las familias, las comunidades y aquellos que trabajan a favor de ellas. El sitio de Internet incluye consejos para familias, información sobre el desarrollo cerebral, sugerencias acerca de cómo sacar mejor provecho a las interacciones diarias con los niños pequeños, noticias acerca de iniciativas del sector público, capacitación y asesoría, redes y desarrollo profesional, y una gama de programas, servicios, publicaciones y guías de consulta, incluyendo recursos multimediáticos a la venta, destinados a los profesionales.

Librería en Internet: http://www.zerotothree.org/bookstore/
Teléfono de la librería: (800) 899-4301

Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales

Beginning Together (Comenzando Juntos)
Teléfono: (760) 471-3827
Fax: (760) 471-3862
Correo electrónico

El propósito de Comenzando Juntos es asegurarse de que se integre a los niños con necesidades especiales y que se fomenten las prácticas de inclusión adecuadas en la capacitación y apoyo técnico que proporcionen el grupo de capacitadores existente del PITC, acreditados por el CDE/WestEd. Comenzando Juntos fue creado por el California Institute on Human Services, Sonoma State University, en colaboración con el Departamento de Educación de California, División para el Desarrollo del Niño y WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia, como apoyo, en temas de la inclusión, al Programa para el Cuidado Infantil (PITC). Esto se consigue por medio

de un instituto de "capacitación de capacitadores," de actividades regionales de promoción, de la actualización y producción de materiales escritos, del apoyo a los graduados del instituto, y del apoyo a las prácticas inclusivas en otras actividades del PITC, tales como los programas de demostración de PITC.

Civitas
1327 W. Washington Boulevard, Suite 3D
Chicago, IL 60607
Teléfono: (312) 226-6700
Fax: (312) 226-6733
Correo electrónico: contactus@civitas.org
Sitio de Internet: http://www.civitas.org

Los programas sobre trauma infantil de Civitas en el Baylor College of Medicine tratan varias áreas del maltrato infantil.

Council for Exceptional Children
CEC Publications
1110 North Glebe Road, Suite 300
Arlington, VA 22201-5704
Teléfono: (888) 232-7733
Fax: (703) 264-9494
TTY: (703) 264-9446
Correo electrónico: service@cec.sped.org
Sitio de Internet: http://www.cec.sped.org

El CEC es una organización profesional internacional dedicada a mejorar los resultados educativos de los individuos con algún rasgo excepcional, los alumnos con discapacidades y aquellos superdotados. La organización publica boletines, materiales educativos referentes a la educación especial y otras obras periódicas.

National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY)
P.O. Box 1492
Washington, DC 20013
Teléfono: (800) 695-0285
Fax: (202) 884-8441
Correo electrónico: nichcy@aed.org
Sitio de Internet: http://www.nichcy.org

El NICHCY es un centro de información nacional que proporciona información acerca de las discapacidades y temas relacionados con las discapacidades a las familias, los administradores y los educadores. El sitio de Internet, tanto en inglés como en español, ofrece publicaciones, recursos e información acerca de la Ley sobre la educación para individuos con discapacidades (IDEA).

Office of Special Education Programs (OSEP)
Office of Special Education and Rehabilitative Services
U.S. Department of Education
400 Maryland Avenue, SW
Washington, DC 20202-7100
Teléfono: (202) 245-7459
Sitio de Internet: http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html

OSEP se dedica a mejorar los resultados de los niños y jóvenes con discapacidades (desde el nacimiento hasta la edad de 21 años) al ofrecer liderazgo y apoyo económico a los estados y los distritos locales. La Ley sobre la educación de los individuos con discapacidades autoriza becas a los estados y a instituciones de enseñanza superior y otras organizaciones no gubernamentales en apoyo a las investigaciones, las demostraciones, el apoyo y la divulgación técnicas, el desarrollo tecnológico y del personal, y centros de información y capacitación de las familias.

Programas para Niños de Cero a Tres Años con Discapacidades
Children and Family Services Branch
California Department of Developmental Services
P.O. Box 944202
Sacramento, CA 94244-2020
Teléfono: (916) 654-1690
TTY: (916) 654-2054

Este sitio de Internet del estado ofrece información relacionada con pautas gubernamentales y temas relacionados con el desarrollo.

La abogacía política

Children Now
1212 Broadway, 5th Floor
Oakland, CA 94612
Teléfono: (510) 763-2444
Teléfono: (800) CHILD-44
Fax: (510) 763-1974

Correo electrónico: children@childrennow.org
Sitio de Internet: http://www.childrennow.org

Children Now es una organización nacional que fomenta la acción comunitaria y los cambios en la política nacional para mejorar la calidad de la vida de los niños, especialmente los niños de bajos ingresos y en situaciones de riesgo. Cada año, Children Now publica un "reporte de calificaciones" acerca de la economía familiar, la salud, la educación y la seguridad.

Report Card 2004 y el informe que lo acompaña, State of Our Children, se consiguen en http://www.childrennow.org/

The Children's Defense Fund
25 E Street, NW
Washington, DC 20001
Teléfono: (202) 628-8787
Correo electrónico: cdfinfo@childrensdefense.org
Sitio de Internet: http://www.childrensdefense.org

La misión del Children's Defense fund (CDF) es no dejar atrás a ningún niño y asegurarse de que cada niño tenga un Healthy Start (comienzo saludable), un Fair Start (comienzo en igualdad de condiciones), un Safe Start (comienzo seguro) y un Moral Start (comienzo moral) en la vida, además de que logren hacer la transición a la mayoría de edad con la ayuda de familias y comunidades cariñosas. El CDF aboga por los niños, prestando atención especial a las necesidades de los niños de bajos ingresos, las minorías étnicas y aquellos con discapacidades.

La cultura y la diversidad

ASPIRA
1444 Eye Street, NW, Suite 800
Washington DC 20005
Teléfono: (202) 835-3600
Fax: (202) 835-3613
Correo electrónico: info@aspira.org
Sitio de Internet: http://www.aspira.org

Esta organización tiene la intención de "invertir en la juventud latina" y ofrece programas y servicios múltiples para niños. ASPIRA también ofrece programas para familias que se centran en la educación y el desarrollo del liderazgo.

The Black Community Crusade for Children (BCCC)
The Children's Defense Fund
25 E Street, NW
Washington, DC 20001
Teléfono: (202) 628-8787
Fax: (202) 662-3580
Correo electrónico: cdfinfo@childrensdefense.org
Sitio de Internet: http://www.childrensdefense.org/bccc/

Con la coordinación a escala nacional del Children's Defense Fund, la BCCC se dedica a apoyar el desarrollo saludable de los niños afroamericanos, vincularse con las comunidades afroamericanas y fortalecerlas, y ayudar a motivar a los líderes actuales de la comunidad afroamericana a que asuman objetivos específicos respecto a los niños. Las actividades del programa incluyen la capacitación para el liderazgo y su desarrollo, servicios de tutoría intergeneracional, las comunicaciones interraciales e interétnicas, y las redes interdisciplinarias.

California Tomorrow
1904 Franklin Street, Suite 300
Oakland, CA 94612
Teléfono: (510) 496-0220
Fax: (510) 496-0225
Correo electrónico: ct411@californiatomorrow.org
Sitio de Internet: http://www.californiatomorrow.org

Una organización sin fines de lucro, California Tomorrow realiza investigaciones, proporciona apoyo técnico a educadores y a otras personas, y publica obras, todas las cuales se enfocan en la creación de una sociedad multirracial y multicultural justa y equitativa.

The Child Care Diversity Project
Childcare Health Program
1581 LeRoy Avenue

Berkeley, CA 94708
Teléfono: (510) 644-1000
Fax: (510) 525-4106
Sitio de Internet: http://www.ucsfchildcarehealth.org

El Childcare Health Program ha actualizado el currículo de capacitación para maestros de cuidado infantil con la intención de ampliar conocimientos acerca de los temas biraciales y biculturales. El currículo tienen la intención de apoyar a los maestros de cuidado infantil al incorporar actividades y materiales referentes a los niños biraciales y biculturales en los currículos de capacitación existentes.

La segunda edición de su obra *Serving Children in Biracial and Bicultural Families: A Diversity Curriculum for the Training of Child Care Providers* incluye un video y carteles que acompañan al manual de capacitación.

Coalition for Asian American Children and Families
50 Broad Street, Suite 1701
New York, NY 10004
Teléfono: (212) 809-4675
Fax: (212) 785-4601
Sitio de Internet: http://www.cacf.org

Esta organización proporciona datos estadísticos importantes, recursos y un tablero para avisos destinados a profesionales y otros individuos interesados. El objetivo del Sitio de Internet del CACF es proporcionar información acerca de las distintas comunidades de personas de ascendencia asiático americana, impugnando el mito de la "minoría modelo", además de ofrecer capacitaciones culturalmente sensibles y fomentar el cambio de las condiciones de niños marginados de origen asiático americano.

Educational Equity Concepts
100 Fifth Avenue, Eighth Floor
New York, NY 10011
Teléfono: (212) 243-1110
Fax: (212) 627-0407
Correo electrónico: information@edequity.org
Sitio de Internet: http://www.edequity.org

Esta organización atiende tanto a maestros como a familias y se dedica a fomentar el aprendizaje libre de prejuicios por medio de programas y materiales innovadores que tienen la intención de disminuir la discriminación basada en el género, la raza, el origen étnico, la discapacidad y el nivel de ingresos de la familia. Cabe destacar uno de sus recursos: *Including All of Us: An Early Childhood Curriculum About Disability.*

Improving Access and Opportunity for Latinos in Early Childhood
55 Chapel Street
Newton, MA 02458-1060
Teléfono: (617) 969-7100
Fax: (617) 244-3609
Sitio de Internet: http://www.edc.org/CCF/latinos

Este programa se dedica a fortalecer los programas al combinar la investigación, la práctica, el desarrollo profesional y la abogacía política.

National Association for Multicultural Education
733 15th Street, NW, Suite 430
Washington, DC 20005
Teléfono: (202) 628-6263
Fax: (202) 628-6264
Correo electrónico: name@nameorg.org
Sitio de Internet: http://www.nameorg.org

Esta organización tiene como objetivo alcanzar la igualdad social, política, económica y educativa. El sitio ofrece información acerca de publicaciones, conferencias, sucesos y un grupo de discusión por correo electrónico.

National Black Child Development Institute (NBCDI)
1101 15th Street, NW, Suite 900
Washington, DC 20005
Teléfono: (202) 833-2220
Fax: (202) 833-8222
Correo electrónico: moreinfo@nbcdi.org
Sitio de Internet: http://www.nbcdi.org

La NBCDI se dedica a mejorar y proteger la calidad de la vida de los niños afroamericanos. El instituto proporciona y apoya programas, talleres y recursos para los niños y sus familias y comunidades, en los campos de la salud y educación temprana, el bienestar y la crianza de los niños. En California, las ofici-

nas locales trabajan en el ámbito comunitario de Los Ángeles, Pasadena/Altadena y Sacramento.

National Coalition of Education Activists (NCEA)
P.O. Box 15790
Philadelphia, PA 19103
Teléfono: (215) 735-2418
Correo electrónico: info@edactivists.org
Sitio de Internet: http://www.nceaonline.org

La NCEA es una red multirracial y organización cuyos miembros son familias, personal escolar, activistas sindicales y comunitarios, y defensores de los niños, que trabajan para que las escuelas públicas sean de excelente calidad y también equitativas. La NCEA contribuye a la construcción de un movimiento a favor de las escuelas excelentes y equitativas al:

- Ayudar a los activistas a ampliar sus conocimientos y habilidades
- Crear oportunidades para grupos multirraciales de familias, educadores y activistas comunitarios, para que conversen acerca de los temas más apremiantes de la educación y acerca de sus soluciones más prácticas.
- Vincular a individuos con activistas y grupos con quienes puedan trabajar y de quienes puedan aprender.
- Al proporcionar referencias e información de toda índole y que no son técnicas, con énfasis en la acción y una perspectiva que valore la equidad (Resources for Better Schools).
- Crear y divulgar materiales que interpreten la información respecto a los temas, las pautas y las investigaciones más apremiantes y la expongan de manera que no sea técnica (Action for Better Schools).

Native Child
P.O. Box 1797
Santa Fe, NM 87504
Teléfono: (505) 820-2204
Fax: (800) 787-7001
Correo electrónico: info@nativechild.com
Sitio de Internet: http://www.nativechild.com

El enfoque principal de Native Child es la producción de materiales curriculares bilingües para salones de clase tanto de indígenas estadounidenses como para niños que no lo son. El sitio de Internet ofrece libros y recursos, además de una sección acerca de cómo mejorar la calidad del programa Head Start, incluye además una versión alemana del sitio de Internet y otros enlaces importantes.

Oyate
2702 Mathews Street
Berkeley, CA 94702
Teléfono: (510) 848-6700
Fax: (510) 848-4815
Correo electrónico: oyate@oyate.org
Sitio de Internet: http://www.oyate.org

Esta organización ofrece recursos, evaluaciones de textos y materiales de consulta, talleres para maestros acerca de la lucha contra los prejuicios, un catálogo de recursos multimediáticos, materiales y carteles, libros para maestros y obras de narrativa recomendadas.

Respecting Ethnic and Cultural Heritage (REACH)
307 N. Olympic Avenue, Suite 211
Arlington, WA 98223
Teléfono libre de costo: (800) 205-4932
Teléfono: (360) 403-9631
Fax: (360) 403-9637
Correo electrónico: reach@nwlink.com
Sitio de Internet: http://www.reachctr.org

El REACH Center ofrece servicios relacionados con la diversidad cultural y ayuda con la planificación y capacitación estratégica de individuos e instituciones educativas, a través de talleres y el desarrollo del currículo.

Teaching Tolerance
c/o The Southern Poverty Law Center
400 Washington Avenue
Montgomery, AL 36104
Teléfono: (334) 956-8200
Fax: (334) 956-8488
Sitio de Internet: http://www.teachingtolerance.org

Este sitio exhaustivo está destinado a los maestros, las familias y los niños y fomenta el respeto a las diferencias y la valoración de la

diversidad. Teaching Tolerance fue fundado por el Southern Poverty Law Center y sirve de centro de información acerca de los programas, actividades e iniciativas para combatir los prejuicios que se imparten en las escuelas de todo el país.

Wu Yee Children's Services
888 Clay Street, Lower Level
San Francisco, CA 94108
Teléfono: (415) 391-4890
Fax: (415) 391-4976
Correo electrónico: joylok@wuyee.org

Wu Yee's Children's Services es una organización sin fines de lucro para familias y niños cuyo objetivo es crear un ambiente cariñoso para los niños y sus familias al abogar por ellos, fomentar su autoafirmación y proporcionar servicios adecuados en términos lingüísticos y culturales. La agencia también está a cargo del programa CARES, que se diseñó para fomentar la remuneración y retención de maestros y proveedores de cuidado infantil que estén bien preparados y demuestren su compromiso, para garantizar los servicios de alta calidad a los niños y sus familias y crear mayor conciencia entre el público acerca de la importancia del cuidado infantil de alta calidad. El Sitio de Internet tienen un directorio integrado con enlaces a servicios comunitarios para familias asiáticas y otras personas.

Las familias

The Adolescent Family Life Program (AFLP)
Maternal and Child Health Branch
California Department of Health Services
1615 Capitol Avenue, MS 8306
Sacramento, CA 95814
Teléfono: (916) 650-0285
Fax: (916) 650-0304
Correo electrónico: MCHInet@dhs.ca.gov

El Adolescent Family Life Program (AFLP), operado a través del California Department of Health, se dedica a asegurar que los adolescentes, sus familias y sus sistemas de apoyo sociales sean atendidos por redes de programas y agencias locales eficaces y que ofrezcan gran variedad de servicios. El AFLP proporciona muchos servicios a las familias que son adolescentes y a sus familias, incluyendo el facilitar el acceso a los proveedores de atención médica y prenatal, el desarrollo de los objetivos educativos y vocacionales y la prevención del embarazo.

AARP Grandparent Information Center
601 E Street, NW
Washington, DC 20049
Teléfono: (888) 687-2277 (inglés y español)
Fax: (202) 434-6474
Correo electrónico: gic@aarp.org
Sitio de Internet: http://www.aarp.org/families/grandparents/gic/a2004-01-16-grandparentsinfocenter.html

El centro de información para abuelos del AARP ofrece (1) hojas informativas en Internet acerca de una gama de temas (por ejemplo, cómo criar a los nietos, cómo iniciar un grupo de apoyo, cómo viajar con los nietos, y muchos otros); (2) publicaciones impresas en inglés y también algunas en español; (3) información acerca de grupos de apoyo locales para abuelos que son cuidadores infantiles, y referencias a los mismos, a través de la base de datos nacional, y referencias a servicios de asesoría jurídica, incluyendo el acceso a los beneficios de la Red de Servicios Legales de la AARP para sus miembros; (4) referencias a otras organizaciones que tengan información de interés para los abuelos; (5) apoyo técnico y redes sociales con organizaciones en el ámbito local, estatal y nacional; (6) investigaciones acerca de leyes y temas de la administración pública importantes; (7) el co-patrocinio de actos en el ámbito local, estatal y nacional para abuelos donde puedan compartir información y aumentar sus conocimientos acerca de múltiples temas de interés para abuelos; (8) la promoción en colaboración con los grupos promotores de asuntos jurídicos y de los asuntos estatales del AARP.

Families and Work Institute
267 Fifth Avenue, Floor 2
New York, NY 10016
Teléfono: (212) 465-2044
Fax: (212) 465-8637

El Families and Work Institute (FWI) es un centro de investigaciones sin fines de lucro que proporciona datos para la toma de decisiones bien informadas acerca de la fuerza de trabajo, la familia y la comunidad cambiantes. El instituto se fundó en 1989 y ofrece algunas de las investigaciones más exhaustivas que se consiguen acerca de la fuerza laboral de los EE.UU. En el 2003, el instituto publicó *Highlights of the National Study of the Changing Workforce,* la edición de 2002 del estudio de mayor magnitud y alcance acerca de una muestra representativa de los trabajadores de los EE.UU. Esta obra y otras se consiguen en el Sitio de Internet.

Family Support America

205 West Randolph Street, Suite 2222
Chicago, IL 60606
Teléfono: (312) 338-0900
Fax: (312) 338-1522
Sitio de Internet: http://www.familysupportamerica.org

Family Support America, antes conocida como Family Resource Coalition of America, fomenta el apoyo a la familia al identificar y vincular a individuos y organizaciones que tienen contacto con las familias, al proporcionar apoyo técnico, capacitación y educación, conferencias y publicaciones impresas. La organización ofrece información acerca de la crianza de los niños y acerca de cómo iniciar grupos de apoyo.

The Center on Fathers, Families, and Public Policy
23 N. Pinckney Street, Suite 210
Madison, WI 53703
Teléfono: (608) 257-3148
Fax: (608) 257-4686
Sitio de Internet: http://www.cffpp.org

Esta organización de alcance nacional efectúa investigaciones sobre la abogacía política. También ofrece apoyo técnico, capacitación y educación al público para enfocarse en los obstáculos que enfrentan los padres de bajos ingresos que nunca se han casado, y sus familias.

Los maestros y los líderes de programa

Building Child Care (BCC)
National Economic Development and Law Center
2201 Broadway, Suite 815
Oakland, CA 94612
Teléfono: (888) 411-3535
Correo electrónico: bcc@nedlc.org
Sitio de Internet: http://www.buildingchildcare.org

El BCC Project, fundado por el Departamento de Educación de California, es una colaboración de organizaciones diseñadas para ayudar a los proveedores del cuidado infantil a conseguir acceso al financiamiento de los sectores público y privado para instalaciones de cuidado infantil. Los cuatro socios que colaboran en este proyecto han combinado sus experiencias, recursos y conocimientos para crear un centro de información y apoyo para el desarrollo y el financiamiento de instalaciones de cuidado infantil. El sitio también proporciona enlaces a otros sitios de Internet relacionados.

Center for the Child Care Workforce (CCW)
555 New Jersey Avenue, NW
Washington, DC 20001
Teléfono: (202) 662-8005
Fax: (202) 662-8006
Correo electrónico: ccw@aft.org
Sitio de Internet: http://www.ccw.org

El CCW, un socio de la American Federation of Teachers Educational Foundations (AFTEF), patrocina el "Día del Salario Digno" (Worthy Wage Day) y coordinó el "Movimiento del Salario Digno" (Worthy Wage). La misión de esta organización es mejorar la calidad del cuidado y la educación infantil de todos los niños al fomentar pautas que garanticen que la fuerza laboral del cuidado infantil esté bien capacitada, reciba mejor remuneración y tenga una voz en el lugar de trabajo. El Sitio de Internet incluye muchas publicaciones informativas que se ofrecen sin costo alguno a maestros, directores y legisladores.

Resources for Infant Educarers (RIE)
1550 Murray Circle
Los Angeles, CA 90026
Teléfono: (323) 663-5330
Fax: (323) 663-5586
Correo electrónico: educarer@rie.org
Sitio de Internet: http://www.rie.org

El RIE es una organización sin fines de lucro que ha desarrollado una metodología muy particular para el trabajo con los bebés, llamada "educuidado (Educaring)," la cual se basa en el respeto. El sitio de Internet ofrece información acerca de la capacitación para la acreditación profesional, las clases para familias y bebés, citas de los escritos de la directora fundadora, Magda Gerber, y obras de audio, video e impresas, además de otros recursos para padres y profesionales, que se pueden obtener en línea.

Los padres adolescentes

California Alliance Concerned with School-Age Parenting and Pregnancy Prevention (CACSAP)
8367 Lemon Avenue
La Mesa, CA 91941
Teléfono: (619) 741-6756
Correo electrónico: cacsap@hotmail.com

La CACSAP se dedica a fomentar la salud y el bienestar de las adolescentes embarazadas y con hijos, así como de sus hijos pequeños, y a prevenir el embarazo en adolescentes. La CACSAP se fundó en 1971 y representa a educadores, trabajadores sociales, proveedores de servicios médicos, familias, legisladores y otras personas que se comprometen a apoyar tanto a las adolescentes que se embarazan y tienen hijos como a los padres adolescentes. La CACSAP también se compromete a prevenir la actividad sexual a temprana edad y los segundos embarazos de las adolescentes.

Healthy Teen Network, Inc.
509 Second Street, NE
Washington, DC 20002
Teléfono: (202) 547-8814
Fax: (202) 547-8815
Correo electrónico: HealthyTeens@HealthyTeenNetwork.org
Sitio de Internet: http://www.healthyteennetwork.org

La misión de esta organización es proporcionar el liderazgo, la educación, la capacitación, la información, la promoción, los recursos y el apoyo a individuos y organizaciones en el campo del embarazo de las adolescentes, la crianza de los niños por parte de los adolescentes y la prevención del embarazo. El sitio de Internet incluye recursos (incluyendo un centro de acopio informativo), publicaciones pertinentes e información adicional acerca de las conferencias de la National Organization on Adolescent Pregnancy, Parenting and Prevention.

Parents and the Law Program
Street Law, Inc.
1010 Wayne Avenue, Suite 870 Silver Spring, MD 20910
Teléfono: (301) 589-1130
Fax: (301) 589-1131
Correo electrónico: clearinghouse@streetlaw.org
Sitio de Internet: http://www.streetlaw.org/en/home

Street Law administra el programa *Parents and the Law: Teaching Young Parents Practical Law and Life Skills.* Los padres adolescentes necesitan saber de qué manera la ley puede proteger a sus familias y fomentar su autosuficiencia. Street Law afirma que el enseñarle a los padres adolescentes la ley por medio de estrategias educativas que incrementen sus conocimientos sobre la vida y sus lazos con la comunidad, es una parte importante de la respuesta al problema multifacético de las familias adolescentes. Este sitio puede ayudar a los proveedores del cuidado infantil que trabajen con padres adolescentes con todo tipo de antecedentes que se enfrenten a situaciones relacionadas con la tutela de sus hijos, de manutención de los menores y otros asuntos de índole jurídica.

Cal-Learn Program

El programa Cal-Learn se ideó como una estrategia para disminuir las tasas de embarazo de las adolescentes y la dependencia en el

sistema del bienestar social *(welfare)* a largo plazo y se diseñó para ayudar a los padres adolescentes que reciben ayuda a través del programa California Work Opportunity and Responsibility to Kids (CalWORKs). El programa Cal-Learn, operado por el Departamento de Servicios Sociales de California, ayuda a las adolescentes embarazadas y con hijos a asistir y a graduarse de la escuela superior (high school) o su equivalente. Este ambicioso esfuerzo consta de tres servicios coordinados que se diseñaron para ayudar a los adolescentes a convertirse en adultos autosuficientes y padres responsables: (1) proporcionar a los padres adolescentes servicios de ayuda intensivos e integrales; (2) los pagos necesarios para el cuidado infantil, el transporte y los gastos educativos que permitan a las adolescentes embarazadas y con hijos a asistir a la escuela; y (3) bonos y sanciones para alentar la asistencia escolar y las buenas calificaciones.

La salud y la seguridad

California Childcare Health Program
1333 Broadway, Suite 1010
Oakland, CA 94612-1926
Teléfono: (800) 333-3212 (Healthline)
Fax: (510) 839-0339
Sitio de Internet: http://www.ucsfchildcarehealth.org/html/healthline/healthlinemain.htm

Healthline es un proyecto que fue creado para ser usado por el personal de centros de cuidado infantil, los proveedores de cuidado infantil en el hogar y las familias que recurren al cuidado infantil en California. Healthline es administrado por el California Childcare Health Program y su personal consta de enfermeras bilingües del sector de salud pública con experiencia en el cuidado y la salud infantil. El número de teléfono gratuito ofrece consultas sobre las preocupaciones acerca de las necesidades especiales, el comportamiento saludable, la seguridad de los asientos infantiles para automóvil y la conducta de los niños de cero a tres años. La organización también ofrece talleres y apoyo técnico para proveedores y agencias de cuidado infantil, además de otros servicios.

Healthy Families America (HFA)
200 S. Michigan Avenue, Suite 1700
Chicago, IL 60604
Teléfono: (312) 663-3520
Fax: (312) 939-8962
Sitio de Internet: http://www.healthyfamiliesamerica.org

La HFA se dedica a proporcionar a todos los padres que esperan a un niño y a los padres nuevos la oportunidad de recibir la educación y el apoyo que necesitan en el momento en que nazca su bebé. La organización ofrece información para un comienzo saludable y proporciona servicios a familias que se encuentren agobiadas.

Medline Plus
Sitio de Internet: http://www.nlm.nih.gov/medlineplus

La U.S. National Library of Medicine y los National Institutes of Health ofrecen un sitio de Internet exhaustivo que destaca una lista en orden alfabético de varios temas de salud, como la salud de los niños de cero a tres años, el cuidado de los bebés y el desarrollo de los niños de cero a tres años.

National Resource Center for Health and Safety in Child Care
UCHSC at Fitzsimons
Campus Mail Stop F541; P.O. Box 6508
Aurora, CO 80045-0508
Teléfono: (800) 598-KIDS (-5437)
Fax: (303) 724-0960
Correo electrónico: natl.child.res.ctr@uchsc.edu
Sitio de Internet: http://nrckids.org/

Este sitio contiene información acerca de cómo evaluar los programas de cuidado infantil y acerca de las regulaciones de las licencias estatales, incluyendo temas como los niños enfermos en los programas de cuidado infantil, cómo disminuir el riesgo del síndrome de muerte infantil súbita y los informes sobre las normas de ejecución.

ChildHelp USA, National Crisis Hotline
15757 N. 78th Street
Scottsdale, AZ 85260
Teléfono: (480) 922-8212
Toll-free: (800) 4-A-CHILD

Fax: (480) 922-7061
Correo electrónico: help@childhelpusa.org
Sitio de Internet: http://childhelpusa.org

Una línea telefónica informativa, gratuita y disponible las 24 horas del día, que ofrece información acerca del tratamiento y la prevención del maltrato infantil, ChildHelp USA proporciona consultas en momentos de crisis a adultos que fueron y a niños que actualmente son víctimas del maltrato infantil. También trabajan con las personas que cometen el maltrato y con las familias.

La salud mental infantil

Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning
University of Illinois at Urbana-Champaign
Children's Research Center
51 Gerty Drive
Champaign, IL 61820
Teléfono: (217) 333-4123 or (877) 275-3227
Fax: (217) 244-7732
Correo electrónico: csefel@uiuc.edu

Como parte del U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families, el centro se dedica a fortalecer la capacidad de los programas de cuidado infantil y de Head Start para mejorar los resultados sociales y emocionales de los niños pequeños.

Federation of Families for Children's Mental Health (FFCMH)
1101 King Street, Suite 420
Alexandria, VA 22314
Teléfono: (703) 684-7710
Fax: (703) 836-1040
Correo electrónico: ffcmh@ffcmh.org
Sitio de Internet: http://www.ffcmh.org

La FFCMH es una organización nacional sin fines de lucro, administrada por familias, que se enfoca en las necesidades de los niños y jóvenes con desórdenes emocionales, conductuales o mentales y de sus familias.

Mental Health Association in California
1127 11th Street, Suite 925
Sacramento, CA 95814
Teléfono: (916) 557-1167
Correo electrónico: swelch@mhac.org
Sitio de Internet: http://www.mhac.org

La misión de la MHAC es hacer una labor de abogacía política, educativa e informativa y proporcionar el apoyo necesaria para asegurar que todas las personas que requieran servicios de salud mental puedan recibirlos y no se les nieguen otros beneficios, servicios, derechos ni oportunidades debido a su necesidad de recibir servicios de salud mental. Este sitio tiene enlaces e información de contacto para obtener ayuda de inmediato.

National Mental Health Association
2001 N. Beauregard Street, 12th Floor
Alexandria, VA 22311
Teléfono: (703) 684-7722
Toll-free: (800) 969-NMHA (6642)
TTY: (800) 433-5959
Fax: (703) 684-5968

Con más de 340 socios a escala nacional, la NMHA es la organización sin fines de lucro más antigua y más grande dedicada a todos los aspectos de la salud y la enfermedad mentales. El Sitio de Internet incluye las noticias más recientes sobre las pautas nacionales referentes a la problemática de la salud mental, así como secciones acerca de la abogacía, la investigación, la educación y el servicio. La NMHA tiene una librería e información general sobre salud mental.

World Association for Infant Mental Health
University Outreach & Engagement
Kellogg Center, Garden Level, #24
Michigan State University
East Lansing, MI 48824
Teléfono: (517) 432-3793
Fax: (517) 432-3694
Correo electrónico: waimh@msu.edu
Listserve: listserve@list.msu.edu
Sitio de Internet: http://www.msu.edu/user/waimh

La WAIMH es una organización interdisciplinaria internacional que se ocupa del desarrollo óptimo de los bebés y de las relaciones entre cuidadores y bebés. La organización fomenta la educación, la investigación y el estudio de los efectos que tiene el desarrollo mental durante la infancia en el desarrollo típico y psicopatológico posterior; la investigación y el estudio de la salud mental de los padres, las familias y los cuidadores infantiles; y el desarrollo de programas de cuidado infantil basados en la ciencia, la intervención y la prevención de las discapacidades mentales durante la infancia. La WAIMH también patrocina congresos regionales y mundiales dedicados al trabajo científico, educativo y clínico con los bebés y sus cuidadores. Además, publica boletines informativos trimestrales, proporciona tecnología informativa computarizada y fomenta el desarrollo de filiales en todo el mundo. El *Infant Mental Health Journal* es su publicación oficial.

Zero to Three, Infant Mental Health Resource Center
Zero to Three
National Center for Infants, Toddlers, and Families
2000 M Street, NW, Suite 200
Washington, DC 20036
Teléfono: (202) 638-1144

Este sitio contiene recursos e información acerca de la salud mental y socioemocional de los bebés.

Recursos ERIC

El año pasado, el Departamento de Educación de los EE.UU. clausuró 16 de los centros de acopio de información ERIC, subvencionados con fondos federales, como parte de las medidas de actualización y centralización del Educational Resources Information Center (ERIC). Aunque un solo contratista se encarga de preparar su sistema en Internet, muchos materiales que se archivaron en el antiguo sistema aún se encuentran disponibles. La base de datos central electrónica se pueden encontrar en http://www.eric.ed.gov. Además, muchos de los antiguos centros de información han establecido localidades nuevas para sus archivos, y los usuarios quizás encuentren que es más económico conseguir los materiales por medio de estos sitios de Internet. Los temas aparecen a continuación en orden alfabético.

- Adult, Career, and Vocational Education: http://www.cete.org/acve
- Assessment and Evaluation: http://edresearch.org
- Counseling and Student Services: http://counselingoutfitters.com
- Disabilities and Gifted Education: http://www.cec.sped.org
- Educational Management
- Elementary and Early Childhood Education
- Information and Technology: http://www.eduref.org
- Languages and Linguistics: http://www.cal.org
- Reading, English, and Communication
- Rural Education and Small Schools: http://www.edvantia.org
- Science, Mathematics, and Environmental Education: http://stemworks.org
- Social Studies/Social Science Education: http://www.indiana.edu/
- Teaching and Teacher Education: http://www.aacte.org
- Urban Education: http://iume.tc.columbia.edu

El Educators Reference Desk (www.eduref.org) proporciona un sistema para búsquedas de la base de datos ERIC, además de algunos recursos que fueron creados por AskERIC antes de que se clausurara.

Apéndices

A. Resumen de las guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil.

B. El Programa Early Start de California

C. Cómo vincular las guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil con el DRDP-R

D. El código de conducta etica y la declaración de compromisos de la NAEYC

E. Motivos de preocupación de que su hijo o un niño a su cargo puede necesitar ayuda especial

Apéndice A

Resumen de las guías para el aprendizaje y el desarrollo infantil

Guías para la operación de programas de cuidado infantil

Sección 1: Cómo proporcionar programas de cuidado infantil orientados hacia LA FAMILIA

1.1 Los programas y los maestros apoyan la relación entre la familia y el niño por ser la relación más importante en la vida del niño.

1.2 Los programas y los maestros son sensibles a la diversidad cultural y lingüística.

1.3 Los programas y los maestros establecen relaciones con las familias.

Sección 2: Cómo proporcionar un cuidado infantil basado en LAS RELACIONES

2.1 Los programas y los maestros proporcionan un cuidado infantil íntimo y basado en las relaciones.

2.2 Los programas y los maestros se aseguran que todos los niños tengan una sensación de pertenencia.

2.3 Los programas y los maestros personalizan las rutinas cotidianas del cuidado infantil.

Sección 3: Cómo garantizar LA SALUD Y LA SEGURIDAD

3.1 Los programas y los maestros fomentan la salud física de todos los niños.

3.2 Los programas y los maestros garantizan la seguridad de todos los niños.

3.3 Los programas y los maestros se aseguran que los niños estén bien alimentados y que el tiempo dedicado a las comidas sirva para fortalecer las relaciones.

3.4 Los programas y los maestros fomentan la salud mental de los niños.

3.5 Los programas y los maestros protegen a todos los niños del maltrato y el descuido infantil.

Sección 4: La organización y el mantenimiento de LOS AMBIENTES para los niños de cero a tres años

4.1 Tanto los espacios de interior como aquellos al aire libre apoyan el desarrollo de una pequeña comunidad de familias, maestros y niños en la que se establecen relaciones de cariño y confianza.

4.2 El ambiente es seguro y cómodo para todos los niños, maestros y miembros de la familia.

4.3 El entorno se organiza y se prepara de manera que fomente el movimiento libre de los niños.

4.4 El entorno se organiza y se prepara para que fomente que los niños sigan sus intereses y la exploración centrada.

Sección 5: La participación en el desarrollo de EL PROGRAMA y el compromiso de continuar mejorándolo

5.1 Los programas cumplen con los estándares de calidad.

5.2 Los programas observan y documentan el desarrollo de los niños de cero a tres años.

5.3 Los programas efectúan autoevaluaciones sistemáticas.

5.4 Los programas desarrollan y mantienen relaciones de colaboración dentro de su comunidad.

Sección 6: Cómo ayudar a LOS MAESTROS a seguir con su desarrollo profesional

6.1 Los programas contratan a miembros del personal bien capacitados que sean representativos de las familias del programa.

6.2 Los programas crean condiciones laborales que fomentan la calidad y la satisfacción de los empleados para disminuir el cambio frecuente del personal.

6.3 Los programas fomentan las relaciones de colaboración respetuosas entre los adultos.

6.4 Los programas apoyan el desarrollo profesional y la conducta ética de los maestros de cuidado infantil y los líderes del programa.

6.5 Los programas recurren a la supervisión reflexiva para apoyar a los maestros.

Guías para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años

Sección 7: Comprender que el APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO infantil se integran en los dominios físico, socioemocional, del lenguaje y de la comunicación, y cognitivo

7.1 Los maestros participan en oportunidades de desarrollo profesional para poder apoyar mejor el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años.

7.2 Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo.

7.3 Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje y el desarrollo físico.

7.4 Los programas y los maestros facilitan el desarrollo socioemocional y el aprendizaje.

7.5 Los programas y los maestros guían la conducta social.

7.6 Los programas y los maestros facilitan el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje y de la comunicación.

7.7 Los programas y los maestros fomentan el gusto por los libros y los cuentos.

7.8 Los programas y los maestros facilitan el desarrollo cognitivo.

Sección 8: Cómo poner en práctica un proceso CURRICULAR para niños de cero a tres años

8.1 Los maestros observan a los niños durante las rutinas cotidianas de cuidado personal, sus interacciones y sus juegos.

8.2 Los maestros documentan sus observaciones para utilizarlas después.

8.3 Los maestros evalúan el progreso en el desarrollo de los niños.

8.4 Los maestros se toman el tiempo para reflexionar acerca de las observaciones, la documentación y las evaluaciones.

8.5 Los maestros planifican los métodos y materiales que van a ofrecer basándose en sus observaciones, la documentación y las reflexiones.

8.6 Los maestros llevan a cabo sus planes para facilitar el aprendizaje.

Apéndice B

El programa Early Start de California

La Parte C de la ley sobre la *Educación de los Individuos con Discapacidades* (IDEA, por sus siglas en inglés) es la ley federal que se refiere a los servicios para niños de cero a tres años, y la Ley de Servicios de Intervención Temprana de California es la ley estatal que aplica la IDEA. El programa Early Start de California es un programa de intervención temprana para niños de cero a tres años y se rige por las leyes tanto federales como estatales. El Departamento de Servicios para el Desarrollo es la agencia principal de Early Start y colabora con el Departamento de Educación, el Departamento de Servicios Sociales y varias otras instituciones estatales para proporcionar servicios a los niños de cero a tres años que tienen alguna discapacidad del desarrollo o que corren el riesgo de tener una discapacidad del desarrollo. Los niños y las familias que reúnan los requisitos del Programa Early Start tienen derecho a los servicios de intervención. Los centros regionales y las agencias educativas locales (LEA, por sus siglas en inglés), como los distritos escolares y las oficinas de educación del condado, son los principales responsables de coordinar y proporcionar servicios de intervención temprana en el ámbito local. Los servicios pueden incluir la instrucción especializada, los servicios del habla y el lenguaje, la terapia física y/o educativa y el transporte.

Los niños de cero a tres años pueden ser identificados y referidos a los centros regionales o a las LEA, por medio de las principales fuentes de remisión de la comunidad, incluyendo hospitales, proveedores de servicios médicos, las LEA, los programas de servicio social o la familia del menor. A cada niño de cero a tres años que se remita a Early Start se le hace una evaluación para determinar si reúne los requisitos, además de una valoración para determinar sus necesidades en caso de reunir los requisitos. El Plan de servicio familiar individualizado (IFSP, por sus siglas en inglés) es el documento legal que describe los servicios que recibe el niño. Los IFSP se revisan al menos cada seis meses y los proveedores y maestros de la educación en la primera infancia (ECE por sus siglas en inglés) son invitados a participar en estas reuniones con el permiso de la familia. La participación de los proveedores de educación de la primera infancia en estas reuniones podría ser especialmente importante si el niño recibe servicios de intervención en el mismo lugar donde se proporciona el cuidado infantil.

Las leyes federales y estatales destacan que los servicios de intervención temprana deben proporcionarse en "ambientes naturales" siempre que sea posible. Los ambientes naturales son aquellos lugares donde el niño y la familia estarían normalmente, tales como un programa de cuidado infantil en el hogar o un centro de cuidado infantil, si el niño no tuviera una discapacidad. Por lo tanto, es posible que un padre solicite a los proveedores los servicios de intervención en el lugar donde se proporciona el cuidado infantil. El darle la bienvenida a un terapeuta o a un especialista en intervención temprana con niños en los programas de ECE es una manera positiva de fomentar la inclusión y enriquecer el programa en su totalidad.

Early Start también proporciona financiamiento a 55 centros de recursos familiares para ofrecer apoyo de padre a padre con niños de cero a tres años con necesidades especiales. Estos centros y redes de recursos para familias (FRCN, por sus siglas en inglés) cuentan principalmente con personal que son padres y proporcionan apoyo en un ambiente que no es clínico y está centrado en la familia. Los FRCN proporcionan referencias y promocionan sus servicios entre la población de recursos limitados, además de apoyar actividades para la localización de niños perdidos y de colaboración entre familias y profesionales y ayudar a las familias con las transiciones.

Fuente: L. M. Brault, J. P. Knapp y P. J. Winton, "School Readiness for ALL Children: Ensuring That Children with Disabilities or Other Special Needs Are Included in California's School Readiness Efforts," en *First 5 School readiness Initiative Technical Assistance Project.* Los Angeles: UCLA Center for Healthier Children, Families, and Communities, 2003.

Apéndice C

Cómo vincular las guías del aprendizaje y el desarrollo infantil al DRDP-R

Resultado esperado | Medida | Indicador | Guía

Resultado esperado	Medida	Indicador	Vínculos directos entre las guías y los temas del DRDP-R								
			7.2 Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo.	7.3 Los programas y los maestros facilitan el aprendizaje y el desarrollo físico.	7.4 Los programas y los maestros facilitan el desarrollo socioemocio-nal y el aprendizaje.	7.5 Los programas y los maestros guían la conducta social.	7.6 Los programas y los maestros facilitan el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación.	7.7 Los programas y los maestros fomentan el gusto por los libros y los cuentos.	7.8 Los programas y los maestros facilitan el desarrollo cognitivo.	2.3 Los programas y los maestros personalizan las rutinas cotidianas del cuidado infantil.	3.2 Los programas y los maestros garantizan la seguridad de todos los niños.
DR 1. Los niños son personalmente y socialmente competentes.	*Concepto de sí mismo/ Autoidentidad (YO)*	1: Auto-identidad y conexión a otros	✓		✓						
		2: Reconocimiento de habilidad	✓		✓						
		3: Expresión propia	✓		✓						
		4: Conciencia de la diversidad	✓		✓						
	Las habilidades interperson-ales sociales (SOC)	5: Empatía	✓		✓	✓					
		6: Interacción con adultos	✓		✓						
		7: Relaciones con adultos conocidos	✓		✓						
		8: Relaciones con compañeros conocidos	✓		✓	✓					
		9: Interacciones con compañeros	✓		✓	✓					
	Auto-regulación (REG)	10: Control de impulsos	✓		✓	✓					
		11: Busca la ayuda de otros para auto-regularse	✓		✓	✓					
		12: Receptividad al apoyo de otros	✓		✓	✓					
		13: Se consuela a sí mismo/a	✓		✓	✓					
	Lenguaje (LENG)	14: Mantiene la atención	✓		✓	✓					
		15: Comprensión del lenguaje	✓				✓	✓			
		16: Receptividad a lenguaje	✓				✓	✓			
		17: Comunicación de necesida-des, sentimientos e interéses	✓				✓				
		18: Comunicación recíproca	✓				✓	✓			
DR 2. Los niños aprenden de manera efectiva.	*Capacidad cognitiva - re-solución de problemas (COG)*	19: Memoria	✓						✓		
		20: Causa y efecto	✓						✓		
		21: Resolución de problemas	✓						✓		
		22: Juego simbólico	✓						✓		
		23: Curiosidad	✓						✓		
	Matemáticas (MAT)	24: Número	✓						✓		
		25: Espacio y tamaño	✓						✓		
		26: Tiempo	✓						✓		
		27: Clasificación y apareamiento	✓						✓		
	Alfabet-ización (ALF)	28: Interés en alfabetización	✓					✓			
		29: Reconocimiento de símbolos	✓					✓			
DR 3. Los/las niños/as muestran capacidad física y motriz	*Habilidades motrices (MOT)*	30: Motrices ordinarios	✓	✓							
		31: Motrices refinados	✓	✓							
		32: Equilibrio	✓	✓							
		33: Coordinación de ojo y mano	✓	✓							
DR 4. Los niños ejercen conductas seguras y saludables	*Seguridad y salud (SS)*	34: Rutinas de cuidado personal	✓							✓	
		35: Seguridad	✓								✓

Apéndice D

NAEYC Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso

Una declaración de la posición de la National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional de Educación Infantil)

Preámbulo

NAEYC reconoce que las personas que trabajan con niños pequeños tienen que tomar cada día muchas decisiones de naturaleza moral y ética. El Código de Conducta Ética de NAEYC presenta normas para una conducta responsable y establece un cimiento común para resolver los dilemas éticos principales que se presentan en el cuidado y la educación de niños pequeños. La Declaración de Compromiso no forma parte del Código, sino que consta de un reconocimiento personal de la disposición de un individuo de abrazar los valores y obligaciones morales distintivos del ámbito del cuidado y educación de niños pequeños. El Código se enfoca principalmente en la práctica diaria con niños y sus familias en programas para niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, como programas para bebés y niños de 1 y 2 años, programas preescolares y de pre-kindergarten, guarderías, hospitales y agencias de ayuda para niños con enfermedades graves, hogares de cuidado infantil en familia, clases de kindergarten y de primaria. En cuestiones relacionadas con niños pequeños, las disposiciones de este Código se aplican también a especialistas que no trabajan directamente con niños, incluyendo a administradores de programas, educadores de padres, profesores de maestros preescolares y funcionarios responsables de la inspección y la certificación de programas. (*Nota:* Véase también el documento "Code of Ethical Conduct: Supplement for Early Childhood Adult Educators" [Código de conducta ética. Suplemento para profesores de maestros preescolares].)

Valores centrales

Las normas de conducta ética en el cuidado y la educación de niños pequeños se cimientan en el compromiso con los siguientes valores centrales, que están profundamente arraigados en la historia de nuestro ámbito profesional. Nos hemos comprometido a:

- Apreciar la infancia como una etapa única y valiosa en el ciclo de la vida del ser humano
- Cimentar nuestro trabajo en el conocimiento del desarrollo y el aprendizaje de niños
- Apreciar y respaldar el lazo afectivo entre el niño y la familia
- Reconocer que se comprende mejor a los niños en el contexto de la familia, la cultura,[1] la comunidad y la sociedad
- Respetar la dignidad, el valor y la singularidad de cada individuo (niño, familiar o colega)
- Respetar la diversidad en los niños, las familias, y los colegas.
- Reconocer que los niños y los adultos logran su máximo potencial en el contexto de relaciones basadas en la confianza y el respeto

Sistema conceptual

El Código presenta un sistema conceptual de las responsabilidades profesionales en cuatro secciones. Cada sección trata una categoría de relaciones profesionales: (1) con niños, (2) con familias, (3) entre colegas y (4) con la comunidad y la sociedad. Cada sección abarca una reseña de las responsabilidades principales del profesional respecto a ese contexto. La introducción va seguida de un conjunto de ideales (I) que reflejan la práctica profesional ejemplar y de un conjunto de principios (P) que describen prácticas requeridas, prohibidas o permitidas. Los ideales reflejan las aspiraciones de los profesionales. Los principios sirven de guía para la conducta y de ayuda para los profesionales en la resolución de dilemas éticos.[2] Tanto los ideales

[1]El término cultura abarca la herencia étnica, identidad racial, nivel económico, estructura familiar, lengua y creencias religiosas y políticas, los cuales influyen profundamente en el desarrollo de cada niño y su relación con el mundo.

[2]No existe necesariamente un principio que corresponda a cada ideal.

como los principios se destinan a dirigir a los profesionales hacia aquellas preguntas que, al ser contestadas de manera responsable, pueden sentar la base para tomar decisiones a conciencia. Aunque el Código ofrece orientación específica para tratar algunos dilemas éticos, muchos más requerirán que el profesional combine la guía del Código con el juicio profesional. Los ideales y principios presentados en este Código presentan un sistema conceptual de responsabilidad profesional que afirma nuestro compromiso con los valores centrales de nuestro ámbito. El Código reconoce públicamente las responsabilidades que los profesionales de este ámbito hemos asumido y al hacerlo apoya la conducta ética en nuestro trabajo. A los profesionales que hacen frente a situaciones con dimensiones éticas, los animamos a buscar orientación en las secciones pertinentes de este Código y a actuar en consonancia con las actitudes esenciales del mismo. En muchos casos no es obvia la "respuesta correcta", es decir, la mejor línea ética de acción. Puede que no exista en forma fácilmente aparente ninguna manera positiva de manejar una situación. Cuando cierto valor importante entra en conflicto con otro, nos enfrentamos a un dilema ético. Al enfrentarlo, tenemos la responsabilidad profesional de consultar con el Código y con todas las personas interesadas para hallar la resolución más compatible con la ética.

Sección 1: Las responsabilidades éticas con los niños

La infancia es una etapa única y valiosa en el ciclo de la vida del ser humano. Nuestra responsabilidad primordial es la de proveer cuidado y educación en un ambiente seguro, saludable, estimulador y sensible para cada niño. Estamos comprometidos a apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños; a respetar las diferencias individuales; y a ayudarlos a aprender a convivir, colaborar y jugar de manera cooperativa. Estamos comprometidos también a fomentar la conciencia propia, la competencia, el amor propio, la adaptabilidad y el bienestar físico de los niños.

Ideales

I-1.1—Estar versados en la base de conocimientos del cuidado y la educación de niños pequeños, y mantenernos al día por medio de formación y capacitación continuadas.

I-1.2—Cimentar las prácticas del programa en el conocimiento y la investigación actuales en el ámbito de la educación de niños pequeños, el desarrollo infantil y disciplinas relacionadas, así como en el conocimiento particular de cada niño.

I-1.3—Reconocer y respetar las cualidades, capacidades y potenciales únicas de cada niño.

I-1.4—Apreciar la vulnerabilidad de los niños y su dependencia de los adultos.

I-1.5—Crear y mantener ambientes seguros y saludables donde se fomenten el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de los niños y que respeten su dignidad y sus contribuciones.

I-1.6—Utilizar instrumentos y estrategias de evaluación que sean apropiados para el niño al que se evalúe y que puedan beneficiar a los niños, y utilizarlos solamente para los propósitos para los que se diseñaron.

I-1.7—Utilizar la información obtenida en las evaluaciones a fin de entender y apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños, apoyar la instrucción e identificar a los niños que puedan necesitar servicios adicionales.

I-1.8—Apoyar el derecho de cada niño de jugar y aprender en un ambiente inclusivo donde se satisfagan las necesidades tanto de niños con discapacidades, como de niños sin ellas.

I-1.9—Abogar y asegurar que todos los niños, incluso aquellos con necesidades especiales, tengan acceso a los servicios de apoyo que necesitan para tener éxito.

I-1.10—Asegurar que la cultura, la lengua, la herencia étnica y la estructura familiar de cada niño se reconozcan y se valoren en el programa.

I-1.11—Proveerles a todos los niños experiencias en un idioma que conocen, además de apoyar a los niños en el uso de su lengua materna y en su aprendizaje del inglés.

I-1.12—Colaborar con las familias para facilitarles una transición segura y allanada a los niños y sus familias en su progreso de un programa a otro.

Principios

P-1.1—Sobre todo, no lastimaremos a los niños. No participaremos en prácticas que hagan daños emocionales ni físicos, que exploten a los niños ni que sean irrespetuosas, degradantes, peligrosas, ni intimidantes para los niños. Este principio tiene prioridad sobre todos los demás principios de este Código.

P-1.2—Cuidaremos y educaremos a los niños en un ambiente positivo en sentido emocional y social, donde se estimula la cognición y se apoya la cultura, la lengua, la herencia étnica y la estructura familiar de cada niño.

P-1.3—No participaremos en prácticas que discriminen a los niños, sea negándoles beneficios, dándoles provechos especiales ni excluyéndoles de programas o actividades debido a su sexo, raza, origen nacional, condición médica, discapacidad o sus creencias religiosas, o al estado civil, la estructura familiar u orientación sexual, o las creencias religiosas u otras afiliaciones de sus familias. (Aspectos de este principio no se aplican a programas con el requisito legal de proveer servicios a cierto grupo de niños.)

P-1.4—Invitaremos la participación de todas las personas con conocimientos relevantes, incluso las familias y el personal, en la toma de decisiones respecto a un niño, cuando es apropiado, asegurando la confidencialidad de información delicada.

P-1.5—Utilizaremos sistemas apropiados de evaluación, incluyendo fuentes múltiples de información, para aportar información sobre el aprendizaje y el desarrollo de niños.

P-1.6—Nos esforzaremos por asegurar que tales decisiones como las relacionadas con la matriculación, la retención o la asignación a servicios de educación especial, se basen en múltiples fuentes de información y que no se basen nunca en una sola evaluación, como por ejemplo el resultado de un examen o una sola sesión de observación.

P-1.7—Nos esforzaremos por entablar una relación individual con cada niño; hacer adaptaciones individualizadas en las estrategias instructivas, los ambientes de aprendizaje y los planes de estudios; y consultar con las familias para que cada niño saque provecho del programa. Si después de hacer exhaustivamente tales esfuerzos el programa del niño no logra satisfacer sus necesidades, o si el niño está comprometiendo gravemente la capacidad de otros niños de sacar provecho del programa, colaboraremos con la familia del niño y con los especialistas indicados para determinar los servicios adicionales necesarios y / o los diferentes ambientes donde el niño más probablemente logrará el éxito. (Aspectos de este principio puede que no se apliquen a programas con el requisito legal de proveer servicios a cierto grupo de niños.)

P-1.8—Estaremos familiarizados con los factores de riesgo y los síntomas del abuso y el descuido infantil, sea el abuso físico, sexual, verbal o emocional y el descuido físico, emocional, académico o médico. Conoceremos y observaremos las leyes estatales y los procedimientos comunitarios que protegen a los niños del abuso y el descuido.

P-1.9—Cuando tengamos motivos razonables para sospechar el abuso o el descuido infantil, lo denunciaremos a la agencia comunitaria indicada y como seguimiento, aseguraremos que se hayan dado los pasos apropiados. Cuando

es apropiado, se les informará a los progenitores o tutores legales que la referencia se ha hecho o se hará.

P-1.10—Cuando otra persona nos informe de sus sospechas de que se está abusando o descuidando a un niño, ayudaremos a esa persona a dar los pasos apropiados para proteger al niño.

P-1.11—Cuando nos enteremos de una práctica o situación que pone en peligro la salud, la seguridad o el bienestar de niños, tenemos la responsabilidad ética de proteger a los niños o de informar a los progenitores y otras personas que puedan hacerlo.

Sección 2: Las responsabilidades éticas con las familias

Las familias[3] son de importancia primordial en el desarrollo de los niños. Puesto que la familia y el profesional del cuidado infantil tienen un interés común en el bienestar del niño, reconocemos la responsabilidad primordial de efectuar la comunicación y la colaboración entre el hogar y el programa para niños pequeños de maneras que fomenten el desarrollo del niño.

Ideales

I-2.1—Estar versados en la base de conocimientos relacionados con la cooperación efectiva con las familias y mantenernos al día por medio de formación y capacitación continuadas.

I-2.2—Entablar relaciones de confianza mutua y cooperación con las familias a quienes servimos.

I-2.3—Recibir con agrado a todos los familiares y animarlos a participar en las actividades del programa.

I-2.4—Escuchar a las familias, reconocer y extender sus puntos fuertes y competencias, y aprender de ellas al apoyarlas en su tarea de criar a sus hijos.

I-2.5—Respetar la dignidad y las preferencias de cada familia y esforzarnos por aprender sobre su estructura, cultura y lengua, sus costumbres y creencias.

I-2.6—Reconocer los valores de las familias respecto a la crianza de los hijos, además de su derecho de tomar decisiones a favor de sus hijos.

I-2.7—Compartir información sobre la formación y el desarrollo de cada niño con su familia y ayudarla a comprender y apreciar la base de conocimientos actuales de la profesión del cuidado infantil.

I-2.8—Ayudar a los familiares a profundizar su comprensión de sus hijos y apoyar el desarrollo continuado de sus habilidades en la crianza de sus hijos.

I-2.9—Participar en la creación de redes de apoyo para las familias al proveerles oportunidades de relacionarse con el personal del programa, otras familias, recursos comunitarios y servicios profesionales.

Principios

P-2.1—No les negaremos a los familiares el acceso al aula o el programa de su hijo a menos que tal acceso quede prohibido por un fallo jurídico u otra restricción legal.

P-2.2—Informaremos a las familias de la filosofía del programa, sus normativas, currículos, sistema de evaluación y las calificaciones del personal y les explicaremos nuestra manera de enseñar y por qué la hemos escogido; la cual debe armonizarse con nuestras responsabilidades éticas con los niños (véase la Sección I).

P-2.3—Informaremos a las familias de las decisiones sobre normativas y, cuando es apropiado, invitaremos su participación en la toma de tales decisiones.

P-2.4—Invitaremos la participación de la familia en la toma de decisiones importantes que afectan a su hijo.

[3]El término *familia* puede incluir a aquellos adultos, aparte de los progenitores, que tengan la responsabilidad de participar en educar, criar y abogar por el niño.

P-2.5—Haremos todo esfuerzo que sea posible por comunicarnos efectivamente con todas las familias en una lengua que comprenden. Utilizaremos recursos comunitarios para traducción e interpretación cuando no disponemos de recursos suficientes en nuestros propios programas.

P-2.6—A medida que los familiares nos transmiten información acerca de sus hijos y familias, la tomaremos en consideración al planificar e implementar el programa.

P-2.7—Informaremos a los familiares de la naturaleza y el propósito de las evaluaciones de los niños utilizadas en el programa y cómo se utilizarán los datos acerca de su hijo.

P-2.8—Guardaremos la confidencialidad de los datos obtenidos en evaluaciones de niños y compartiremos esta información solamente cuando exista una necesidad legítima de hacerlo.

P-2.9—Informaremos a la familia de heridas e incidentes que experimente su hijo, de tales riesgos como la exposición a enfermedades contagiosas que podría resultar en una infección, y de ocurrencias que podrían ocasionar un estrés emocional.

P-2.10—Les ofreceremos información cabal a las familias sobre proyectos propuestos de investigación en los que sus hijos podrían participar y les daremos la oportunidad de conceder o negar su permiso sin pena. No permitiremos ni participaremos en cualquier investigación que de manera alguna pudiera impedir la educación, el desarrollo o el bienestar de niños.

P-2.11—No explotaremos a las familias ni apoyaremos tal explotación. No usaremos nuestra relación con una familia para obtener ventajas particulares ni ganancia personal, ni entablaremos relaciones con los familiares que pudieran perjudicar nuestra efectividad al trabajar con sus hijos.

P-2.12—Redactaremos normativas destinadas a proteger la confidencialidad y la diseminación de los archivos de los niños. El documento que expone tales normativas se hará disponible a todo empleado del programa y a todas las familias. Se requerirá el consentimiento de la familia para la diseminación de archivos de los niños a personas que no sean familiares, empleados del programa o consultores con una obligación de confidencialidad (excepto en casos de abuso o descuido).

P-2.13—Mantendremos la confidencialidad y respetaremos el derecho de la familia a su privacidad. No diseminaremos información confidencial ni invadiremos la vida familiar. No obstante, cuando tengamos motivo para creer que peligra el bienestar de un niño, es permisible compartir información confidencial con agencias, así como con individuos que tienen la responsabilidad legal de intervenir por motivo del interés del niño.

P-2.14—En el caso de conflictos entre los familiares, actuaremos de forma abierta y compartiremos nuestras observaciones del niño a fin de ayudar a toda persona interesada a tomar decisiones informadas. No abogaremos por ninguna persona interesada.

P-2.15—Estaremos familiarizados con los recursos comunitarios y servicios profesionales de apoyo y referiremos la las familias a ellos cuando es apropiado. Después de hacer una referencia, aseguraremos que los servicios se hayan provisto apropiadamente.

Sección 3: Las responsabilidades éticas con los colegas

En un lugar de trabajo amistoso y cooperativo, se respeta la dignidad humana, se fomenta la satisfacción profesional y se desarrollan y se mantienen relaciones positivas. Basada en nuestros valores centrales, nuestra responsabilidad primordial con los colegas es la de establecer y mantener ambientes y relaciones que apoyen el trabajo productivo y satisfagan las necesidades profesionales. Los mismos ideales pertinentes a los niños son pertinentes también a nuestras interacciones con adultos en el trabajo.

A: Responsabilidades con los compañeros de trabajo

Ideales

I-3A.1—Establecer y mantener relaciones de respeto, confianza, confidencialidad y cooperación con los compañeros de trabajo.

I-3A.2—Compartir recursos con los compañeros de trabajo, colaborando para asegurar la provisión del mejor programa posible de cuidado y educación de niños pequeños.

I-3A.3—Respaldar a los compañeros de trabajo en la satisfacción de sus necesidades profesionales y en su desarrollo profesional.

I-3A.4—Otorgarles a los compañeros de trabajo el justo reconocimiento de sus logros profesionales.

Principios

P-3A.1—Reconoceremos las contribuciones de los colegas a nuestro programa y no participaremos en prácticas que disminuyan su reputación ni perjudiquen su efectividad al trabajar con niños y familias.

P-3A.2—Cuando tengamos preocupaciones sobre la conducta profesional de un compañero de trabajo, le comunicaremos primero a esa persona nuestra preocupación de una manera que muestra respeto por su dignidad personal y por la diversidad entre los miembros del personal, y luego intentaremos resolver el asunto de manera confidencial y apropiada para los colegas.

P-3A.3—Tendremos cuidado al expresar nuestros puntos de vista respecto a las características personales o la conducta profesional de los compañeros de trabajo. Nuestras declaraciones deben basarse en el conocimiento de primera mano, no en rumores, y deben ser pertinentes a los intereses de niños y programas.

P-3A.4—No participaremos en prácticas que discriminen a un compañero de trabajo por motivo de género sexual, raza, origen nacional, creencias religiosas u otras afiliaciones, edad, estado civil o estructura familiar, discapacidad ni orientación sexual.

B: Responsabilidades con los empleadores

Ideales

I-3B.1—Ayudar al programa en la provisión de servicios de la más alta calidad.

I-3B.2—Abstenernos de hacer cualquier cosa que disminuya la reputación del programa donde trabajamos a menos que este infringe leyes y reglamentos diseñados para proteger a niños o infringe las disposiciones de este Código.

Principios

P-3B.1—Seguiremos todas las normativas del programa. Cuando no estemos de acuerdo con estas, intentaremos efectuar cambios por medio de acciones constructivas dentro del programa.

P-3B.2—Hablaremos o actuaremos a favor de una organización únicamente cuando contamos con autorización para hacerlo. Tendremos cuidado de señalar cuándo estamos hablando a favor de la organización y cuándo estamos expresando un juicio personal.

P-3B.3—No infringiremos leyes ni reglamentos diseñados para proteger a niños y tomaremos acciones apropiadas en consonancia con este Código cuando estemos conscientes de tales infracciones.

P-3B.4—Si tenemos preocupaciones por motivo de la conducta de un colega, y no peligra el bienestar de niños, podemos tratar la preocupación con ese individuo. Si niños están en riesgo o la situación no mejora después de señalarle el problema al individuo, denunciaremos la conducta poco ética o incompetente a una autoridad indicada.

P-3B.5—Cuando tengamos preocupaciones sobre circunstancias o condiciones que tienen un impacto en la calidad del cuidado o la educación provista en el programa, informaremos a la administración del programa o, cuando es necesario, a otras autoridades indicadas.

C: Responsabilidades con los empleados

Ideales

I-3C.1—Fomentar condiciones laborales seguras y saludables y normativas que estimulen el respeto mutuo, la cooperación, la competencia, el bienestar, la confidencialidad y el amor propio en los empleados.

I-3C.2—Crear y mantener un ambiente de confianza y franqueza que permita que los empleados hablen y actúen a favor del interés de niños, familias y el ámbito del cuidado y educación de niños pequeños.

I-3C.3—Esforzarnos por conseguir una compensación (sueldos y prestaciones) adecuada y equitativa para quienes trabajan con niños pequeños o a favor de ellos.

I-3C.4—Animar y respaldar el desarrollo continuo de las habilidades y conocimientos profesionales de los empleados.

Principios

P-3C.1—En la toma de decisiones concernientes a niños y programas, nos basaremos en la formación, la capacitación, las experiencias y la pericia de los empleados.

P-3C.2—Les ofreceremos a los empleados condiciones laborales seguros y apoyo, respetando su derecho a confidencialidad y permitiéndoles llevar a cabo sus responsabilidades por medio de la evaluación equitativa de su rendimiento, procedimientos escritos para hacer reclamaciones, consejos constructivos y oportunidades de progreso y de desarrollo profesional continuado.

P-3C.3—Desarrollaremos y mantendremos normativas escritas respecto a los empleados del programa. Estas normativas se les darán a nuevos empleados y estarán disponibles para el fácil acceso y revisión de parte de todos los empleados.

P-3C.4—Informaremos a los empleados cuyo rendimiento no satisface las expectativas del programa sobre nuestras preocupaciones y, cuando es posible, les ayudaremos a mejorar su rendimiento.

P-3C.5—Cuando se despide a un empleado será por motivos justos, en consecuencia con todos los reglamentos y leyes aplicables. Informaremos a los empleados despedidos de las razones de su despido. Cuando se despide por cierta causa en particular, la justificación tiene que basarse en evidencia de comportamiento inadecuado o impropio, la cual estará correctamente documentada, actualizada y disponible para la revisión del empleado.

P-3C.6—Al hacer evaluaciones y recomendaciones, formaremos juicios basados en los hechos y relevantes a los intereses de niños y programas.

P-3C.7—Al tomar decisiones de contratación, retención, despido o promoción, nos basaremos únicamente en la compe-

tencia de una persona, su historial de logros, su capacidad de llevar a cabo las responsabilidades del puesto y su preparación profesional pertinente a las etapas de desarrollo de los niños en su cuidado.

P-3C.8—No tomaremos decisiones de contratación, retención, despido o promoción basadas en el género sexual de una persona, su raza, origen nacional, sus creencias religiosas u otras afiliaciones, su edad, estado civil o estructura familiar, discapacidad u orientación sexual. Estaremos familiarizados y observaremos las leyes y reglamentos pertinentes a la discriminación en el trabajo. (Aspectos de este principio no se aplican a programas con el requisito legal de determinar la elegibilidad basada en uno o más de los susodichos criterios.)

P-3C.9—Mantendremos la confidencialidad en tratar cuestiones relacionadas al rendimiento laboral de un empleado y respetaremos el derecho del empleado a la privacidad respecto a las cuestiones personales.

Sección 4: Las responsabilidades éticas con la comunidad y la sociedad

Los programas para niños pequeños se operan dentro del contexto de su comunidad inmediata, compuesta de familias y otras instituciones que velan por el bienestar de niños. Nuestras responsabilidades con la comunidad son las de proveer programas que satisfagan las necesidades diversas de las familias, colaborar con agencias y profesiones que comparten la responsabilidad de los niños, ayudar a familias a obtener acceso a estas agencias y profesionales y asistir en el desarrollo de programas comunitarios necesarios pero no actualmente disponibles. Como individuos, reconocemos nuestra responsabilidad de proveer los mejores programas posibles de cuidado y educación de niños y de comportarnos con honradez e integridad. Debido a nuestra pericia especializada en el desarrollo y la educación de niños pequeños y debido a que la sociedad en general comparte la responsabilidad del bienestar y la protección de niños pequeños, reconocemos la obligación colectiva de abogar por los intereses de niños dentro de programas para la primera infancia y en la comunidad en general, y de servir como una voz en defensa de los niños pequeños en todas partes. Los ideales y principios de esta sección se presentan distinguiendo aquellos que son pertinentes al trabajo del educador individual, de aquellos que más típicamente se realizan colectivamente a favor de los intereses de los niños; se comprende asimismo que los educadores individuales tienen la responsabilidad compartida de tratar los ideales y principios que se identifican como colectivos.

Ideal (individual)

I-4.1—Proveerle a la comunidad programas y servicios de alta calidad de cuidado y educación de niños pequeños.

Ideales (colectivos)

I-4.2—Fomentar la cooperación entre profesionales y agencias, y la colaboración interdisciplinaria entre profesiones que tratan cuestiones de la salud, la educación y el bienestar de niños pequeños, sus familias y sus cuidadores o educadores.

I-4.3—Trabajar, por medio de la educación académica, la investigación y la abogacía, por un mundo seguro donde todos los niños reciban cuidados médicos, alimento, techo y una crianza estimuladora y vivan libres de la violencia en sus hogares y sus comunidades.

I-4.4—Trabajar, por medio de la educación académica, la investigación y la abogacía, por una sociedad donde todos los niños pequeños tengan acceso a programas de cuidado y educación de alta calidad.

I-4.5—Trabajar por asegurar que sistemas apropiados de evaluación, incluyendo múltiples fuentes de información, se utilizan para fines que beneficien a los niños.

I-4.6—Fomentar el conocimiento y la comprensión de niños pequeños y sus necesidades. Fomentar un reconocimiento mejor, de parte de la sociedad, de los derechos de los niños y una aceptación mejor de la responsabilidad del bienestar de todos los niños.

I-4.7—Respaldar las normativas y leyes que fomentan el bienestar de niños y familias, y trabajar por cambiar aquellas que perjudican su bienestar. Participar en el desarrollo de normativas y leyes necesarias y cooperar con otros individuos y grupos en estos esfuerzos.

I-4.8—Adelantar el desarrollo profesional del ámbito del cuidado y educación de niños pequeños y fortalecer el compromiso del mismo con la realización de sus valores centrales tal como se reflejan en este Código.

Principios (individuales)

P-4.1—Comunicaremos de manera abierta y confiable la naturaleza y la extensión de los servicios que proveemos.

P-4.2—Solicitaremos, aceptaremos y trabajaremos en puestos para los cuales somos aptos individualmente y estamos calificados profesionalmente. No ofreceremos servicios si no contamos con la competencia, las calificaciones o los recursos necesarios para su provisión.

P-4.3—Examinaremos con cuidado las referencias y no contrataremos ni recomendaremos para el empleo a ninguna persona de competencia, carácter o calificaciones que le hacen poco apta para el puesto.

P-4.4—Seremos objetivos y exactos al exponer el conocimiento en el cual basamos las prácticas de nuestro programa.

P-4.5—Estaremos enterados sobre el uso apropiado de estrategias e instrumentos de evaluación y les interpretaremos los resultados correctamente a las familias.

P-4.6—Estaremos familiarizados con las leyes y reglamentos que sirven para proteger a los niños en nuestros programas y vigilaremos por asegurar que se obedezcan estas leyes y reglamentos.

P-4.7—Cuando nos enteremos de una práctica o situación que pone en peligro la salud, la seguridad o el bienestar de niños, tenemos la responsabilidad ética de proteger a los niños o de informar a los progenitores u otras personas que puedan protegerlos.

P-4.8—No participaremos en prácticas que infrinjan leyes o reglamentos que protegen a los niños matriculados en nuestros programas.

P-4.9—Cuando tengamos evidencia de que un programa para niños pequeños infringe leyes o reglamentos destinados a proteger a niños, denunciaremos la infracción a las autoridades indicadas y responsables de remediar el problema.

P-4.10—Cuando un programa infringe este Código o les exige a sus empleados que lo infrinjan, es permisible revelar la identidad de aquel programa, siempre y cuando se haya hecho una evaluación justa de la evidencia.

Principios (colectivos)

P-4.11—Cuando se promulguen políticas para propósitos que no son provechosos para los niños, tendremos la responsabilidad colectiva de trabajar por cambiar estas prácticas.

P-4.12—Cuando tengamos evidencia de que no cumple con sus obligaciones una agencia que ofrece servicios destinados para asegurar el bienestar de niños, reconocemos la responsabilidad ética colectiva de denunciar el problema ante las autoridades indicadas o el público. Vigilaremos la situación con diligencia hasta que se resuelva la cuestión.

P-4.13—Cuando una agencia de protección infantil fracasa en la provisión de protección adecuada a niños abusados o descuidados, reconocemos la responsabilidad ética colectiva de trabajar por mejorar estos servicios.

Grupo de trabajo para la revisión de abril de 2005 del Código de Conducta Ética de NAEYC

Mary Ambery, Ruth Ann Ball, James Clay, Julie Olsen Edwards, Harriet Egertson, Anthony Fair, Stephanie Feeney, Jana Fleming, Nancy Freeman, Marla Israel, Allison McKinnon, Evelyn Wright Moore, Eva Moravcik, Christina Lopez Morgan, Sarah Mulligan, Nila Rinehart, Betty Holston Smith, and Peter Pizzolongo, Personal de NAEYC

Código de ética. Documento que define los valores centrales de un ámbito y ofrece guía sobre lo que los profesionales deberían hacer cuando encuentran obligaciones o responsabilidades contradictorias en su trabajo.

Valores. Cualidades o principios que los individuos consideran deseables o dignos y que tienen en gran estima para sí mismos, para otras personas y para el mundo en el que viven.

Valores centrales. Compromisos mantenidos por una profesión, que sus practicantes abrazan intencional y conscientemente porque contribuyen al bien de la sociedad. Se distinguen los valores personales de los valores centrales de una profesión.

Moralidad. Los puntos de vista de la gente acerca de lo que es bueno, correcto y apropiado; sus creencias acerca de sus obligaciones; y sus ideas sobre cómo deben comportarse.

La ética. El estudio del bien y el mal, o del deber y la obligación, que entraña reflexiones críticas sobre la moralidad, la capacidad de escoger entre valores, y el análisis de las dimensiones morales de las relaciones.

La ética profesional. Los compromisos morales de una profesión que implican la reflexión moral que extiende o mejora la moralidad personal que los profesionales llevan a su trabajo, respecto a acciones buenas y malas en el lugar de trabajo, y que ayudan a individuos a resolver dilemas morales que encuentran en el curso de su trabajo.

Responsabilidad ética. Un comportamiento que se tiene que realizar o no realizar. Las responsabilidades éticas son claras y se definen en el Código de Conducta Ética (por ejemplo, los educadores de niños pequeños no deben nunca diseminar información confidencial acerca de un niño o familia a una persona que no tiene ninguna necesidad legítima de tenerla).

Dilema ético. Un conflicto moral que entraña la determinación de conducta apropiada cuando un individuo hace frente a valores profesionales y responsabilidades contradictorios.

Fuentes para términos del glosario y definiciones

Feeney, S., y N. Freeman. 1999. *Ethics and the early childhood educator: Using the NAEYC code.* Washington, DC: NAEYC.

Kidder, R.M. 1995. *How good people make tough choices: Resolving the dilemmas of ethical living.* Nueva York: Fireside.

Kipnis, K. 1987. How to discuss professional ethics. *Young Children* 42 (4): 26–30.

Glosario de términos relacionados con la ética

La Asociación Nacional de Educación Infantil

("NAEYC") es una corporación sin fines de lucro y exenta de impuestos según la Sección 501(c)(3) del Internal Revenue Code (Ley de Rentas Públicas Internas) y se dedica a actuar en defensa de las necesidades y los intereses de niños pequeños. El Código de Conducta Ética de NAEYC ("Código") se ha desarrollado para fomentar los fines no lucrativos y exentos de impuestos de NAEYC. La información que contiene el Código se destina a educadores de niños pequeños para ofrecerles guía en su trabajo con niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. El uso, la referencia o la revisión del Código de parte de un individuo o un programa no garantiza ninguna observancia de las NAEYC Early Childhood Program Standards and Accreditation Performance Criteria (Normas para Programas para Niños Pequeños de NAEYC y Criterios de Rendimiento para Acreditación) ni de los procedimientos de acreditación de programas. Se recomienda el uso del Código como una guía en conexión con la imple-

mentación de las Normas para Programas de NAEYC pero no como sustituto para la revisión y la puesta en práctica con diligencia de las Normas para Programas de NAEYC. NAEYC ha tomado medidas razonables para desarrollar el Código de una manera equitativa, razonable, abierta y objetiva, sin prejuicios y basándose en los datos que están disponibles actualmente. Sin embargo, investigaciones o eventos posteriores podrían cambiar el conocimiento actual. Ni NAEYC, ni sus funcionarios, directores, miembros, empleados ni agentes serán responsables de ninguna pérdida, daño ni reclamación con respecto a cualquier responsabilidad, incluso daños directos, especiales, indirectos ni consecuentes que se incurran en conexión con el Código o por depender de la información presentada.

National Association for the Education of Young Children
1509 16th Street NW, Washington, DC 20036-1426
www.naeyc.org

Declaración de compromiso[4]

Como un individuo que trabaja con niños pequeños, me comprometo a fomentar los valores de la educación de niños pequeños tal como se ven reflejados en los ideales y los principios del Código de Conducta Ética de NAEYC. A mi mejor capacidad, yo:

- No les lastimaré nunca a los niños.
- Aseguraré que los programas para niños pequeños se basen en el conocimiento y la investigación actuales del desarrollo infantil y la educación de niños pequeños.
- Respetaré y respaldaré a las familias en su tarea de criar a sus hijos.
- Respetaré a los colegas en el cuidado y educación de niños pequeños y los respaldaré en atenerse al Código de Conducta Ética de NAEYC.
- Serviré como defensor de los niños, sus familias y sus maestros en la comunidad y la sociedad.
- Me mantendré al día de las normas altas de conducta profesional y me atendré a ellas.
- Participaré en un proceso continuo de auto-reflexión, teniendo en cuenta que las características, los prejuicios y las creencias personales tienen un impacto en los niños y sus familias.
- Mantendré la mente abierta a ideas nuevas y estaré dispuesto a aprender de las sugerencias de otras personas.
- Seguiré aprendiendo, creciendo y contribuyendo como profesional.
- Honraré los ideales y los principios del Código de Conducta Ética de NAEYC.

[4]Esta Declaración de Compromiso no forma parte del Código, sino constituye un reconocimiento personal de la disposición de un individuo de abrazar los valores y obligaciones morales distintivos del ámbito del cuidado y educación de niños pequeños. Representa el reconocimiento de las obligaciones morales que motivan a un individuo a incorporarse a esta profesión.

Apéndice E

Motivos de preocupacion de que su hijo o un niño a su cargo puede necesitar ayuda especial

Esta información puede ayudarle a resolver o confirmar inquietudes que pueda tener sobre el desarrollo de un niño.

Los niños se desarrollan a un ritmo diferente y de forma diferente. Las diferencias en el proceso de desarrollo pueden relacionarse con la personalidad, el temperamento y/o las experiencias. Algunos niños también pueden tener necesidades de salud que afectan a su desarrollo.

Los primeros cinco años en la vida de un niño son muy importantes. Cuanto antes se identifique un motivo de preocupación, antes podrán recibir el niño y su familia servicios especializados para apoyar el crecimiento y el desarrollo. Los padres, familiares y personas que cuidan al niño pueden tener inquietudes sobre el desarrollo del niño y buscar ayuda cuando la necesitan. Siempre es una buena idea para las familias hacerle las preguntas que tengan al médico del niño. Las personas que cuidan al niño deberían expresar sus inquietudes a las familias para ver cómo pueden ayudar.

Factores de riesgo

Los siguientes factores pueden poner a los niños en mayor riesgo de presentar problemas de salud y del desarrollo:

- Nacimiento prematuro o con poco peso
- Problemas de la vista o del oído
- Exposición prenatal o de otro tipo a drogas, alcohol o tabaco
- Mala nutrición o dificultad para comer (carece de alimentos nutritivos, vitaminas, proteínas o hierro en su dieta)
- Exposición a pintura con plomo (lame, come o chupa pedazos de puertas, pisos, muebles, juguetes, etc., que tengan pintura con plomo)
- Factores ambientales, como maltrato o abandono

Conductas y relaciones

Algunas de las siguientes conductas pueden ser motivo de preocupación en cualquier niño, independientemente de su edad:

- Evita que lo abracen, no le gusta que lo toquen
- Se resiste a que lo calmen, no es posible calmarlo
- Evita o rara vez hace contacto visual con otras personas
- A los cuatro meses de edad, no hace ruidos ni sonríe al interactuar con otras personas
- Al año de edad, no participa en juegos como “Te veo,” en juegos de dar palmaditas y cantar y tampoco dice adiós con las manos
- A los dos años de edad, no imita al padre, madre o la persona que lo cuida en las tareas cotidianas, como lavar los platos, cocinar o cepillarse los dientes
- A los tres años de edad, no juega con otros niños
- Se comporta regularmente con agresividad, se hace daño o lastima a otros

Oído

- Tiene frecuentes dolores de oído
- Ha tenido muchas infecciones de oído, nariz o garganta
- No mira hacia donde se originan sonidos o voces ni reacciona a ruidos fuertes
- Habla en voz muy alta o muy baja, o la voz tiene un sonido inusual
- No siempre responde cuando lo llaman desde otro punto de una habitación, incluso aunque sea para algo que generalmente le gusta o le interesa
- Gira el cuerpo para que siempre tenga el mismo oído enfocado hacia un sonido

---

Nota: Desconocemos si existen versiones en español de alguna de las publicaciones aquí mencionadas. Incluimos la información sobre recursos en inglés porque consideramos que dicha información podría interesar a nuestros lectores bilingües.

Vista

- Tiene ojos rojizos, lagrimosos o párpados con lagañas
- Se frota los ojos con frecuencia
- Cierra un ojo o gira hacia atrás la cabeza cuando mira un objeto
- Tiene dificultad para seguir objetos o mirar a la gente cuando se le habla
- Tiene dificultad para concentrarse o hacer contacto visual
- Generalmente sostiene libros u objetos muy cerca de la cara o se sienta con la cara muy cerca de la televisión
- Tiene un ojo u ojos cruzados o girados hacia un lado, o no mueve los ojos juntos

Movimiento

- Tiene brazos o piernas rígidos
- Empuja para alejarse o arquea la espalda cuando lo abrazan o sostienen en brazos
- A los cuatro meses de edad, no sostiene la cabeza hacia arriba
- A los seis meses de edad, no se da la vuelta cuando está acostado
- Al año de edad, no se sienta con la espalda recta ni intenta gatear usando manos y rodillas, no recoge objetos pequeños usando el pulgar y otros dedos
- A los dos años de edad, no camina solo, tiene dificultad para sostener lápices grandes de colorear y hacer garabatos
- A los tres años de edad, muestra mala coordinación y se cae o tropieza mucho cuando corre, y tiene dificultad para pasar páginas en un libro
- A los cuatro años de edad, tiene dificultad para sostenerse en un solo pie por poco tiempo
- A los cinco años de edad, no salta ni se desplaza sobre un pie, y tiene dificultad para dibujar formas sencillas

Comunicación

- A los tres meses de edad, no hace ruidos ni sonríe
- A los seis meses de edad, no hace sonidos para atraer la atención
- Al año de edad, no responde de forma diferente a palabras tales como “buenas noches” o “pelota”
- Al año de edad, no dice palabras para nombrar a personas u objetos, como “mamá” o “biberón,” ni mueve la cabeza diciendo que “no”
- A los dos años de edad, no señala con el dedo ni nombra objetos o personas para expresar cosas que quiere o necesita
- A los dos años de edad, no usa frases de dos palabras, como “quiero jugo” o “mamá ir”
- A los tres años de edad, no intenta decir rimas ni cantar canciones que le resultan familiares
- A los tres años de edad, no puede seguir instrucciones sencillas
- A los cuatro años de edad, no cuenta cuentos, reales o imaginarios, ni hace preguntas
- A los cuatro años de edad, no habla de forma que lo comprendan otros adultos que no sean de la familia

Pensamiento

- Al año de edad, tiene dificultad para encontrar un objeto después de haberlo visto escondido
- A los dos años de edad, no señala partes del cuerpo cuando le hacen preguntas como “¿Dónde tienes la nariz?”
- A los tres años de edad, no participa en juegos imaginarios
- A los tres años de edad, no comprende ideas como “más” o “uno”
- A los cuatro años de edad, no responde a preguntas sencillas, como “¿Qué haces cuando tienes hambre?” O “¿De qué color es esto?”
- A los cinco años de edad, no comprende el significado de hoy, ayer o mañana de que su hijo o un niño a su cargo puede necesitar ayuda especial

Inquietudes sobre el desarrollo del niño

Si le preocupa algo sobre el desarrollo de su hijo, hable con el médico del niño. El médico puede recomendarle llamar al centro regional local o al programa de educación especial en el distrito escolar o en la oficina de educación del condado. La familia también puede comunicarse directamente con estas agencias. Si tiene alguna preocupación relacionada con un niño a su cargo, hable sobre ello con la familia. Este folleto puede ayudarle a hablar con la familia sobre inquietudes específicas.

Los siguientes pasos

Una vez que haya contactado a un centro regional o distrito escolar, un representante de la agencia proporcionará información adicional sobre los servicios, y si es aplicable, hará los trámites necesarios para que se realice una evaluación del niño. Es posible que el niño califique para servicios especiales. Los padres deben dar permiso por escrito para que se realice la evaluación del niño y reciba servicios de educación especial o de intervención temprana, los cuales son confidenciales y gratuitos para la familia. La familia puede recibir también información sobre los Centros de Recursos Familiares de Intervención Temprana (Early Start Family Resource Centers) en su comunidad y los Centros de Ayuda Familiar para Discapacidades (Family Empowerment Centers on Disability), los cuales brindan apoyo de unos padres a otros y materiales de recursos, además de otra información.

Nacimiento a los tres años de edad

Puede obtener información sobre recursos locales para niños desde su nacimiento hasta los tres años de edad en la siguiente agencia:

California Department of Developmental Services
P.O. Box 944202, Sacramento, CA 94244-2020
800-515-BABY (2229)

earlystart@dds.ca.gov

Tres a cinco años de edad

Puede obtener información sobre recursos locales para niños entre los tres y los cinco años de edad en las siguientes organizaciones:

California Department of Education
Special Education Division
1430 N Street, Suite 2401, Sacramento, CA 95814
916-445-4613
http://www.cde.ca.gov/sp/se

California Child Care Health Program
1333 Broadway, Suite 1010, Oakland, CA 94612-1926

Línea de ayuda de cuidado infantil: 800-333-3212
http://www.ucsfchildcarehealth.org

Para obtener más información, diríjase a:
http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/orderinfo.asp
http://www.wested.org/cs/cpei/print/docs/221

Publicaciones citadas

Las fuentes citadas en el texto aparecen en esta bibliografía.

Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care. 2001. Editado por L. Gandini y C. Pope Edwards. Nueva York: Teachers College Press.

Barriers to Inclusive Child Care Research Study: Preliminary Findings and Recommendations. 2001. Sacramento: WestEd Center for Prevention and Early Intervention.

Bartlett, A. V.; P. Orton; y M. Turner. 1986. "Day Care Homes: The Silent Majority of Child Day Care," *Review of Infectious Disease*, 8, 663–68.

Bell, D. M., y otros. 1989. "Illness Associated with Child Day Care: A Study of Incidence and Cost, *American Journal of Public Health*, 79 (4), 479–84.

Bernhardt, J. L. 2000. "A Primary Caregiving System for Infants and Toddlers: Best for Everyone Involved," *Young Children*, 55 (2), 74–80.

Brault, L. 2003. "Definitions of Developmental Screening, Assessment, and Evaluation." Material producido para su inclusión en *Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines*. Rohnert Park: California Institute of Human Services, Sonoma State University.

Brault, L. M.; J. P. Knapp; y P. J. Winton. 2003. "School Readiness for ALL Children: Ensuring that Children with Disabilities or Other Special Needs are included in California's School Readiness Efforts," en *First 5 School Readiness Initiative Technical Assistance Project*. Los Ángeles: UCLA Center for Healthier Children, Families, and Communities.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J. 1983. *Child's Talk.* Nueva York: W. W. Norton & Co. Bruner, J. 1996. *The Culture of Education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Burchinal, M., y otros. 1996. "Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development," *Child Development*, 67 (2): 606–20.

California Child Care Portfolio. 2001. San Francisco: California Child Care Resource and Referral Network.

Caring for Our Children: National Health and Safety Performance Standards Guidelines for Out-of-Home Child Care (Segunda edición). 2002. Denver: National Resource Center for Health and Safety in Child Care.

Carr, A., y M. J. Hanson. 2001. *Positive Outcomes for Children with Disabilities and Other Special Needs: Preliminary Analysis*. Rohnert Park: California Institute of Human Services, Sonoma State University.

Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers. 1995. Editado por S. Helburn. Denver: Economics Department, University of Colorado.

Derman-Sparks, L. 1995. "Developing Culturally Responsive Caregiving Practices: Acknowledge, Ask, and Adapt,"

Nota: Los datos sobre publicaciones que aparecen esta sección fueron proporcionados por la División para el Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California. Cualquier pregunta acerca de dichas obras de consulta debe dirigirse a esta división al (916) 322-6233.

en *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible.* Una colaboración entre WestEd y el Departamento de Educación de California. Sacramento: Departamento de Educación de California, pp. 40–55.

Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8: A Position Statement. 1997. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Descubrimientos de la infancia: desarrollo cognitivo y del aprendizaje. 1992. Video con revista sobe el cuidado infantil. Sacramento: Departamento de Educación de California en colaboración con WestEd, Centro para Estudios del Niño y de la Familia.

Dombro, A., y L. Wallach. 2001. *The Ordinary Is Extraordinary: How Children Under Three Learn.* N.p.: Universe.com. Ehrle, J.; G. Adams; y K. Tout. 2001. *Who's Caring for Our Youngest Children?* Washington, D. C.: The Urban Institute. Erickson, M. F., y K. Kurz-Riemer. 1999. *Infants, Toddlers, and Families: A Framework for Support and Intervention.* Nueva York: The Guilford Press.

Fernald, A. 1993. "Human Maternal Vocalizations to Infants as Biologically Relevant Signals: An Evolutionary Perspective," en *Language Acquisition: Core Readings*. Editado por Paul Bloom. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Field, T. M., y otros. 1986. "Tactile/Kinesthetic Stimulation Effects on Preterm Neonates," *Pediatrics,* 77, 654–58.

From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. 2000. Editado por J. P. Shonkoff y D. A. Phillips. Washington, D.C.: National Academy Press.

Fuller, B., y S. D. Holloway. 2001. *Preschool and Child-Care Quality in California Neighborhoods: Policy Success, Remaining Gaps*. Berkeley: Policy Analysis for California Education, University of California, Berkeley, and Stanford University and the California Child Care Resource & Referral Network.

Gandini, L., y J. Goldhaber. 2001. "Two Reflections on Documentation: Documentation as a Tool for Promoting the Construction of Respectful Learning," en *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. Editado por L. Gandini y C. Pope Edwards. Nueva York: Teachers College Press.

Gardner, J. W. 1996. *Building Community.* Washington, D.C.: Independent Sector.

Gerber, M., y otros. 2003. *Dear Parent: Caring for Infants with Respect* (Segunda edición). Los Angeles: Resources for Infant Educarers (RIE).

Gonzalez-Mena, J. 1997. *Multicultural Issues in Child Care* (Segunda edición). Mountain View, Calif.: Mayfield Publishing Company.

Gonzalez-Mena, J. 2002. *The Child in the Family and the Community* (Third edition). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Gopnik, A.; A. N. Meltzoff; y P. K. Kuhl. 2000. *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind*. Nueva York: HarperCollins.

Greenspan, S. I. 1997. *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence.* Reading, Mass.: Addison Wesley Longman.

Gunnar, M. 1999. *Studying Stress Physiology in Internationally Adopted Children*. Ponencia presentada en International Conference on Adoption Research, Minneapolis, Minnesota, agosto 10–14.

Hamburg, D. 1996. Prólogo a R. Shore, *Family Support and Parent Education: Opportunities for Scaling Up*. Nueva York: Carnegie Corporation.

Hardy, A. M., y M. G. Fowler. 1993. "Child Care Arrangements and Repeated Ear Infections in Young Children," *American Journal of Public Health*, 83 (9), 1321–25.

Hart, B., y T. Risley. 1995. "The Importance of the First Three Years of Family Experience," en *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children.* Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing. pp. 175–189.

Hart, B., y T. Risley. 2003. "The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap," *American Educator* (primavera), 27(1), 4–9.

Heckman, J. J. 2000. *Policies to Foster Human Capital.* Chicago: University of Chicago Department of Economics.

Herschkowitz, N., y E. C. Herschkowitz. 2002. *A Good Start in Life: Understanding Your Child's Brain and Behavior*. Washington, D. C.: Joseph Henry Press.

How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. 1999. Editado por J. D. Bransford, A. L. Brown, y R. R. Cocking. Washington, D.C.: National Academy Press. Howes, C. 1997.

"Children's Experiences in Center-Based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult:Child Ratio," *Merrill-Palmer Quarterly,* 43 (3)*,* 404–25.

Howes, C. 1999. "Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers," en *Attachment Theory, Research, and Clinical Applications.* Editado por J. Cassidy y P. R. Shaver. Nueva York: The Guilford Press.

Howes, C. 2000. "Social–Emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations," *Social Development,* 9 (2), 191–205.

Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda. 1997. Editado por D. August y K. Hakuta. Washington, D.C.: National Academy Press.

El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: una guía para crear los ambientes del cuidado infantil. 1990. Producido por WestEd. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Kagan, S. L., y N. E. Cohen. 1997. *Not by Chance: A Vision for America's Early Care and Education System*. Informe final de Quality 2000 Initiative. New Haven, Conn.: Yale University.

Kuhl, P. K. 2000. "A New View of Language Acquisition," *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97 (22), 11850–57.

Kuhn, C. M., y otros. 1991. "Tactile-Kinesthetic Stimulation Effects on Sympathetic and Adrenocortical Function in Preterm Infants," *Journal of Pediatrics*, 119, 434–40.

Lally, J. R., y otros. 1995. *Caring for Infants and Toddlers in Groups: Developmentally Appropriate Practice*. Washington, D.C.: Zero to Three.

Map to Inclusive Child Care Project: Access to Child Care for Children with Disabilities and Other Special Needs. 2001. Sacramento: Departamento de Educación de California, Division para el Desarrollo del Niño.

Motivos de preocupacion de que su hijo o un niño a su cargo puede necesitar ayuda especial . 2004. Sacramento: Departamento de Educación de California en colaboración con el California Department of Developmental Services (folleto).

NAEYC Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment. 2005. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children (folleto).

National Institute of Child Health and Development (NICHD) Early Child Care Research Network. "The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development." 2000. *Child Development*, 71 (4), 960–80.

Ordóñez, C., y otros. 2002. "Depth and Breadth of Vocabulary in Two Languages: Which Vocabulary Skills Transfer?" *Journal of Educational Psychology,* 94 (4)*,* 719–28.

Parlakian, R., y N. Seibel. 2001. *Being in Charge: Reflective Leadership in Infant/ Family Programs.* Washington, D.C.: Zero to Three Center for Program Excellence.

Pawl, J. H. 1990a. "Infants in Day Care: Reflections on Experiences, Expectations and Relationships," *Zero to Three* (febrero), 10 (3).

Pawl, J. H. 1990b. "Self-esteem, Security, and Social Competence: Ten Caregiving Gifts, en *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización*. Producido por WestEd. Sacramento: Departamento de Educatión de California.

Peisner-Feinberg, E. S., y otros. 1999. *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go to School*. Chapel Hill: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center.

Perry, B. D. 1996. Haga clic en "Keep the Cool in School." Se consigue en línea en http://www.scholastic.com/home/

Pope E. C., y H. Raikes. 2002. "Extending the Dance: Relationship-Based Approaches to Infant/Toddler Care and Education," *Young Children,* 57 (4), 10–17.

Presler, B. 1996. *Health and Safety Considerations: Caring for Young Children with Exceptional Health Care Needs.* Rohnert Park: Sonoma State University, California Institute of Human Services.

Ramey, C., y S. L. Ramey. 1999. *Right from Birth: Building Your Child's Foundation for Life*. Nueva York: Goddard Press.

Motivos de preocupacion de que su hijo o un niño a su cargo puede necesitar ayuda especial. 2004. Sacramento: Departamento de Educación de California en colaboración con el Department of Developmental Services (folleto).

Regional Educational Laboratories Early Childhood Collaboration Network. 1995. *Continuity in Early Childhood: A Framework for Home, School, and Community Linkages.* Oak Brook, Ill.: Author.

"The Relationship of Child Care to Cognitive and Language Development." 1997. NICHD Study of Early Child Care. Ponencia presentada en Society for Research in Child Development meeting, Washington, D.C., abril 3–6.

Rinaldi, C. 2001. "Reggio Emilia: The Image of the Child and the Child's Environment as a Fundamental Principle," en *Bambini: The Italian Approach to Infant/ Toddler Care.* Editado por L. Gandini y C. P. Edwards. Nueva York: Teachers College Press, pp. 49–54.

Rinaldi, C. 2003. "The Image of the Child." Plática presentada ante Reggio Emilia Study Group Tour, Reggio Emilia, Italy, abril 8.

Schore, A. N. 1994. *Affect Regulation and the Origin of the Self: The Neurobiology of Emotional Development.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Shore, R. 1997. *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. Nueva York: Families and Work Institute.

Shore, R. 2002. *What Kids Need: Today's Best Ideas for Nurturing, Teaching, and Protecting Young Children.* Boston: Beacon Press.

Siegel A. C., y R. V. Burton. 1999. "Effects of Baby Walkers on Motor and Mental Development in Human Infants," *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* (octubre), 20 (5), 355–61.

Snyder, K., y G. Adams. 2001. *State Child Care Profile for Children with Employed Mothers: California*. Assessing the New Federalism. Washington, D.C.: The Urban Institute.

Sroufe, L. A. 1995. *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Nueva York: Cambridge University Press.

Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success. 1999. Editado por M. S. Burns, P. Griffin, y C. E. Snow. Washington, D.C.: National Academy Press.

Thomas, A., y S. Chess. 1977. *Temperament and Development.* Nueva York: Bunner/Mazel.

Unidos en el corazón: satisfaciendo las necesidades de intimidad de infantes en grupos. 1992. San Francisco: Far West Laboratory (revista del video).

Torelli, L. 2002. "Enhancing Development Through Classroom Design in Early Head Start," *Children and Families* (primavera), 16 (2), 44–51.

Torelli, L., y C. Durrett. 1998. *Landscapes for Learning: Designing Group Care Environments for Infants and Toddlers*. Berkeley: Torelli/Durrett Infant and Toddler Child Care Furniture.

Whitebook, M.; L. Sakai; E. Gerber; y C. Howes. 2001. *Then and Now: Changes in Child Care Staffing, 1994–2000.* Washington, D.C.: Center for the Child Care Workforce.

Who Cares for America's Children? Child Care Policy for the 1990s. 1990. Editado por C. D. Hayes, J. L. Palmer, y M. J. Zaslow. Washington, D.C.: National Academy Press.

Williams, L. R., y Y. De Gaetano. 1985. *Alerta: A Multicultural, Bilingual Approach to Teaching Young Children.* Menlo Park: Addison-Wesley Pub. Co.

Williamson, G. G., y M. E. Anzalone. 2001. *Sensory Integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers: Helping Very Young Children Interact with Their Environment.* Washington, D.C.: Zero to Three.

Lecturas adicionales

Ada, A. F., y C. Baker. 2001. *Guía para padres y maestros de niños bilingües.* Clevedon UK: Multilingual Matters.

African American Early Childhood Resource Center. 1998. *Resources to Build Diverse Leadership.* Washington, D.C.: National Black Child Development Institute.

Bailey, D. B., y M. Wolery. 1992. *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Baker, C. 1995. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon UK: Multilingual Matters.

Barrera, I., y R. M. Corso. 2003. *Skilled Dialogue*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing.

Bergen, D.; R. Reid; y L. Torelli. 2001. *Educating and Caring for Very Young Children: The Infant/Toddler Curriculum.* Nueva York: Teachers College Press.

Bertacchi, J. 1996. "Relationship-Based Organizations," *Zero to Three,* 17 (2), 1, 3–7.

Bondurant-Utz, J. A. 1994. "Cultural Diversity," en *A Practical Guide to Infant and Preschool Assessment in Special Education.* Editado por J. A. Bondurant-Utz y L. B. Luciano. Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon.

Brazelton, T. B., y S. I. Greenspan. 2000. *The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn, and Flourish.* Cambridge, Mass.: Perseus Publishing.

Burton, A., y M. Whitebook. 1998. *Child Care Staff Compensation Guidelines for California 1998.* Washington, D.C.: Center for the Child Care Workforce. (Preparado para el Departamento de Educación de California.)

Campbell, F. A., y C. Ramey. 1999. *Early Learning, Later Success: The Abecedarian Study.* Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center.

The Child Development Associate Assessment System and Competency Standards: Infant/Toddler Caregivers in Center-Based Programs. 1999. Washington, D.C.: The Council for Professional Recognition.

Comer, J. P., y A. F. Poussaint. 1992. *Raising Black Children: Two Leading Psychiatrists Confront the Educational, Social, and Emotional Problems Facing Black Children*. Nueva York: Plume Books.

Cunningham, B., y L. W. Watson. 2002. "Recruiting Male Teachers," *Young Children* (noviembre), 10–15.

Dombro, A. L., y P. Bryan. 1991. *Sharing the Caring: How to Find the Right Child Care and Make It Work for You and Your Child.* Nueva York: Simon and Schuster.

Eliot, L. 1999. *What's Going on in There?* Nueva York: Bantam Books. *Fostering the Development of a First and a Second Language in Early Childhood: Resource Guide.* 1998. Sacramento: Departamento de Educación de California.

The Future of Children: Caring for Infants and Toddlers. 2001. (primavera/verano) 2 (1). Los Altos: The David and Lucile Packard Foundation.

Galinsky, E.; C. Howes; y S. Kontos. 1995. *The Family Child Care Training Study.* Nueva York: Families and Work Institute.

Geary, D. C., y M. V. Finn. 2001. "Evolution of Human Parental Behavior and the Human Family," *Parenting Science and Practice* (enero a junio), 1 (1-2), 5–41.

Gerber, M., y otros. 2003. *Dear Parent: Caring for Infants with Respect.* Editado por Joan Weaver. Los Angeles: Resources for Infant Educarers.

Golinkoff, R. M., y K. Hirsh-Pasek. 1999. *How Babies Talk: The Magic and Mystery of Language in the First Three Years.* Nueva York: Plume Penguin Group.

Gonzalez-Mena, J. 1992. "Taking a Culturally Sensitive Approach in Infant-Toddler Programs," *Young Children* (enero), 47 (2), 4–9.

Gonzalez-Mena, J. 2001. *The Child in the Family and Community* (Tercera edición). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Gonzalez-Mena, J. 2001. *Multicultural Issues in Child Care* (Tercera edición). Mountain View, Calif.: Mayfield Publishing Company.

Gonzalez-Mena, J., y D. Widmeyer Eyer. 2001. *Infants, Toddlers, and Caregivers* (Quinta edición). Mountain View, Calif.: Mayfield Publishing Company.

Greenspan, S. 1999. *Building Healthy Minds.* Cambridge, Mass.: Perseus Books.

Harms, T.; R. M. Clifford; y D. Cryer. 1998. *Early Childhood Environment Rating Scale* (Edición corregida). Nueva York: Teachers College Press.

Helburn, S. W., y C. Howes. 1996. "Child Care Cost and Quality," *The Future of Children,* 6 (2), 62–72.

Hofferth, S. 1999. "Child Care, Maternal Employment, and Public Policy," en *The Silent Crisis in U.S. Child Care.* Editado por S. W. Helburn. Philadelphia: American Academy of Political and Social Science (mayo), 563, 20–38.

Holloway, S. D., y otros. 1997. *Through My Own Eyes: Single Mothers and the Cultures of Poverty.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Howes, C., y C. E. Hamilton. 1993. "Child Care for Young Children," en *Handbook of Research on the Education of Young Children.* Editado por B. Spodek. Nueva York: Macmillan, pp. 322–36.

El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: una guía para el cuidado culturalmente sensible. 1995. Producido por WestEd. The Program for Infant/Toddler Caregivers. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Jablon, J. R.; A. L. Dombro; y M. L. Dichtelmiller. 1999. *The Power of Observation.* Washington, D.C.: Teaching Strategies, Inc.

Karr-Morse, R., y M. S. Wiley. 1999. *Ghosts from the Nursery: Tracing the Roots of Violence.* Nueva York: The Atlantic Monthly Press.

Kim, U., y S. Choi. 1994. "Individualism, Collectivism, and Child Development: A Korean Perspective," en *The Cross-Cultural Roots of Minority Child Development.* Editado por P. M. Greenfield y R. R. Cocking. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 227–57.

Kontos, S., y otros. 1994. *Quality in Family Child Care and Relative Care.* Nueva York: Teachers College Press.

Lally, J. R. 1997. "Brain Development in Infancy: A Critical Period," *Bridges*, 3 (1).

Lally, J. R., A. Griffin; E. Fenichel; M. Segal; E. Szanton; y B. Weissbourd. 1995. *Caring for Infants and Toddlers in Groups: Developmentally Appropriate Practice*. Washington, D.C.: Zero to Three.

Lally, J. R.; P. L. Mangione; y A. Honig. 1988. "The Syracuse University Family Development Research Program: Long- Range Impact of an Early Intervention with Low-Income Children and Their Families," en *Parent Education in Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research, and Practice,* Vol. 3. Editado por D. R. Powell y I. E. Sigel. Norwood, N.J.: Ablex.

Lally, J. R.; Y. L. Torres; y P. C. Phelps. 1994. "Caring for Infants and Toddlers in Groups: Necessary Considerations for Emotional, Social, and Cognitive Development," *Zero to Three*, 14 (5), 1–8.

Langone, J.; D. M. Malone; y T. Kinsley. 1999. "Technology Solutions for Young Children with Developmental Concerns," *Infants and Young Children* (abril), 65–76.

Learning Through Supervision and Mentorship to Support the Development of Infants, Toddlers and Their Families: A Source Book. 1992. Editado por E. Fenichel. Washington, D.C.: Zero to Three.

Leavitt, R. L. 1994. *Power and Emotion in Infant-Toddler Day Care.* Editado por M. A. Jensen. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Lieberman, A. F. 1993. *The Emotional Life of the Toddler.* Nueva York: The Free Press.

Lombardi, J., y J. Poppe. 2001. "Investing in Better Care for Infants and Toddlers: The Next Frontier for School Readiness," *NCSL State Legislative Report* (octubre), 26 (10), 1.

"Map to Services for Children with Special Needs and Their Families." 1999. *Bridges,* 4 (1), 20–21.

National Institute of Child Health and Development (NICHD) Early Child Care Research Network. "Child Care Structure, Process, Outcome: Direct and Indirect Effects of Child Care Quality on Young Children's Development." 2002. *Psychological Science* (mayo) 13 (3), 199–206.

National Institute of Child Health and Development (NICHD) Early Child Care Research Network. "Child Outcomes When Child Care Center Classes Meet Recommended Standards for Quality." 1999. *American Journal of Public Health* (julio), 89 (7), 1072–77.

Parlakian, R. 2001. *Look, Listen, and Learn: Reflective Supervision and Relationship-Based Work.* Washington, D.C.: Zero to Three.

Parlakian, R., y N. L. Siebel. 2001. *Being in Charge: Reflective Leadership in Infant/Family Programs.* Washington, D.C.: Zero to Three.

Parlakian, R., y N. L. Siebel. 2002. *Building Strong Foundations: Practical Guidance for Promoting the Social Development of Infants and Toddlers.* Washington, D.C.: Zero to Three.

Pawl, J. H., y A. L. Dombro. 2001. *Learning and Growing Together with Families: Partnering with Parents to Support Young Children's Development.* Washington, D.C.: Zero to Three.

Peisner-Feinberg, E. S., y otros. 1999a. *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go to School.* Executive Summary. Chapel Hill: University of North Carolina, Chapel Hill.

Peisner-Feinberg, E. S., y otros. 199b. *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go to School.* Technical Report. Raleigh, N.C.: National Center for Early Development and Learning, University of North Carolina, Chapel Hill.

Phillips, D. A.; K. McCartney; y S. Scarr. 1987. "Child-Care Quality and Children's Social Development," *Developmental Psychology*, 23, 537–43.

Pica, R. 1996. "Beyond Physical Development: Why Young Children Need to Move," *Young Children* (septiembre), 4–11.

Plomin, R., y J. C. DeFries. 1998. "The Genetics of Cognitive Abilities and Disabilities," *Scientific American* (mayo), 62–69.

Purves, D., y J. W. Lichtman. 1985. *Principles of Neural Development.* Sunderland, Mass.: Sinauer Associates, Inc. *Reflective Supervision in Practice: Stories from the Field.* 2002. Editado por R. Parlakian. Washington, D.C.: Zero to Three.

Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context.* Nueva York y Oxford: Oxford University Press.

Rose, S. A.; J. F. Feldman; y J. J. Jankowski. 2002. "Processing Speed in the First Year of Life: A Longitudinal Study of Preterm and Full-Term Infants," *Developmental Psychology*, 38 (6), 895–902.

Schurch, P. 1990. "A Multicultural Perspective on Programming for Toddlers," en *Trusting Toddlers: Planning for One- to Three-Year-Olds in Child Care Centers.* Editado por A. Stonehouse. St. Paul, Minn.: Redleaf Press.

Segal, M. 1998. *Your Child at Play: Birth to One Year* (Segunda edición). Nueva York: Newmarket Press.

Siegel, D. J. 1999. *The Developing Mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience.* Nueva York: Guilford Press.

Torelli, L. 2002. "Enhancing Development through Classroom Design in Early Head Start," *Children and Families* (primavera), 16 (2).

Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Who Cares for America's Children: Child Care Policy for the 1990s. 1990. Editado por S. Hayes, F. Palmer, and M. Zaslow. Washington, D.C.: National Academy Press.

Whitebook, M., y D. Bellm. 1999. *Taking on Turnover: An Action Guide for Child Care Center Teachers and Directors.* Washington, D.C.: Center for the Child Care Workforce.

Whitebook, M., y otros. 1996. *California Child Care and Development and Compensation Study: Towards Promising Policy and Practice.* Washington, D.C.: National Center for the Early Childhood Work Force. Palo Alto, Calif.: American Institutes for Research.

Whitebook, M.; C. Howes; y D. Phillips. 1990. *Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America.* Informe final del National Child Care Staffing Study. Oakland, Calif.: Child Care Employee Project.

Williams, L. R., y Y. De Gaetano (colaborador). 1985. *Alerta: A Multicultural, Bilingual Approach to Teaching Young Children.* Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley Publishing Company.

Williamson, G., y M. Anzalone. 2001. *Sensory Integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers.* Washington, D.C.: Zero to Three.

Zigler, E.; M. Finn-Stevenson; y N. Hall. 2003. *The First Three Years and Beyond: Brain Development and Social Policy.* New Haven, Conn.: Yale University Press.

the Program for infant toddler care

Price List and Order Form

MODULE I

Social–Emotional Growth and Socialization

DVDs and Booklets

First Moves: Welcoming a Child to a New Caregiving Setting

Flexible, Fearful, or Feisty: The Different Temperaments of Infants and Toddlers

Getting in Tune: Creating Nurturing Relationships with Infants and Toddlers

Print Materials

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Social–Emotional Growth and Socialization

Trainer's Manual

MODULE II

Group Care

DVDs and Booklets

It's Not Just Routine: Feeding, Diapering, and Napping Infants and Toddlers (Second edition)

Respectfully Yours: Magda Gerber's Approach to Professional Infant/Toddler Care

Space to Grow: Creating a Child Care Environment for Infants and Toddlers (Second edition)

Together in Care: Meeting the Intimacy Needs of Infants and Toddlers in Groups

Print Materials

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Routines (Second edition)

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Setting Up Environments (Second edition)

Trainer's Manual

MODULE III

Learning and Development

DVDs and Booklets

The Ages of Infancy: Caring for Young, Mobile, and Older Infants

Discoveries of Infancy: Cognitive Development and Learning

Early Messages: Facilitating Language Development and Communication

The Next Step: Including the Infant in the Curriculum

Print Materials

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Cognitive Development and Learning

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Language Development and Communication

Trainer's Manual

MODULE IV

Culture, Family, and Providers

DVDs and Booklets

Essential Connections: Ten Keys to Culturally Sensitive Child Care

Protective Urges: Working with the Feelings of Parents and Caregivers

Print Materials

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Creating Partnerships with Families

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Culturally Sensitive Care

Trainer's Manual

Supplemental Material

DVDs and Booklets

Talking Points for Essential Connections

Talking Points for Protective Urges

WestEd

Each module includes DVDs, booklets, caregiving guide(s), and a trainer's manual. All modules are available in English and Spanish. Additional PITC materials and new infant/toddler items from the California Department of Education are listed on the last page of this order form.

MODULE I
Social–Emotional Growth and Socialization

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
Audiovisual Materials				
DVD (Each DVD includes a booklet in the same language as the DVD.)				
First Moves (1988)	1636		$75.00	$
Los primeros pasos (1988)	1637		75.00	
Flexible, Fearful, or Feisty (1990)	1638		75.00	
Flexible, cauteloso, o inquieto (1990)	1639		75.00	
Getting in Tune (1990)	1644		75.00	
Llevar el compás (1990)	1645		75.00	
Print Materials				
Caregiving Guides				
A Guide to Social–Emotional Growth and Socialization (1990)	0876		$18.00	
Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización (2005)	1606		18.00	
Module I Trainer's Manual (1993)	1084		25.00	
Manual pedagógico, Módulo I: El crecimiento socioemocional y la socialización (2007)	1660		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
First Moves - English	9960		$23.00	
First Moves - Spanish	9736		23.00	
Flexible, Fearful, or Feisty - English	9956		23.00	
Flexible, Fearful, or Feisty - Spanish	9737		23.00	
Getting in Tune - English	9957		23.00	
Getting in Tune - Spanish	9738		23.00	
MODULE I: SOCIAL–EMOTIONAL GROWTH AND SOCIALIZATION PACKAGE—$239				
Price includes 3 DVDs, 3 accompanying booklets, 1 caregiving guide, and 1 trainer's manual.				
English DVDs, guides, manual	9696		**$239.00**	
Spanish DVDs, guides, manual	9695		**239.00**	
			SUBTOTAL	$

MODULE II
Group Care

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
Audiovisual Materials				
DVD (Each DVD includes a booklet in the same language as the DVD.)				
It's Not Just Routine (Second edition) (2000)	1648		$75.00	$
No es sólo una rutina (Segunda edición) (2000)	1649		75.00	
Respectfully Yours (1988)	1640		75.00	
Con respeto (1988)	1641		75.00	
Space to Grow (Second edition) (2004)	1646		75.00	
Un lugar para crecer (Segunda edición) (2004)	1647		75.00	
Together in Care (1992)	1632		75.00	
Unidos en el corazón (1992)	1633		75.00	
Print Materials				
Caregiving Guides				
A Guide to Routines (Second edition) (2000)	1510		$18.00	
Una guía para las rutinas cotidianas del cuidado infantil (Segunda edición) (2004)	1602		18.00	
A Guide to Setting Up Environments (Second edition) (2009)	1701		18.00	
Una guía para crear los ambientes del cuidado infantil (2006)	1614		18.00	
Module II Trainer's Manual (1993)	1076		25.00	
Manual pedagógico, Módulo II: El cuidado infantil en grupo (2007)	1661		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
It's Not Just Routine (Second edition) - English	9724		$23.00	
It's Not Just Routine (Second edition) - Spanish	9723		23.00	
Respectfully Yours - English	9958		23.00	
Respectfully Yours - Spanish	9740		23.00	
Space to Grow (Second edition) - English	9709		23.00	
Space to Grow (Second edition) - Spanish	9710		23.00	
Together in Care - English	9873		23.00	
Together in Care - Spanish	9742		23.00	
MODULE II: GROUP CARE PACKAGE—$319				
Price includes 4 DVDs, 4 accompanying booklets, 2 caregiving guides, and 1 trainer's manual.				
English DVDs, guides, manual	9694		**$319.00**	
Spanish DVDs, guides, manual	9693		**319.00**	
			SUBTOTAL	$

MODULE III
Learning and Development

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
Audiovisual Materials				
DVD (Each DVD includes a booklet in the same language as the DVD.)				
The Ages of Infancy (1990)	1634		$75.00	$
Las edades de la infancia (1990)	1635		75.00	
Discoveries of Infancy (1992)	1623		75.00	
Descubrimientos de la infancia (1992)	1624		75.00	
Early Messages (1998)	1625		75.00	
El comenzar de la comunicación (1998)	1626		75.00	
The Next Step (2004)	1621		75.00	
El siguiente paso (2004)	1622		75.00	
Print Materials				
Caregiving Guides				
A Guide to Cognitive Development and Learning (1995)	1055		$18.00	
Una guía para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje (2006)	1616		18.00	
A Guide to Language Development and Communication (1990)	0880		18.00	
Una guía para el desarrollo del lenguaje y la comunicación (2006)	1608		18.00	
Module III Trainer's Manual (1993)	1108		25.00	
Manual pedagógico, Módulo III: Aprendizaje y desarrollo (2007)	1662		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
The Ages of Infancy - English	9954		$23.00	
The Ages of Infancy - Spanish	9732		23.00	
Discoveries of Infancy - English	9874		23.00	
Discoveries of Infancy - Spanish	9733		23.00	
Early Messages - English	9747		23.00	
Early Messages - Spanish	9734		23.00	
The Next Step - English	9715		23.00	
The Next Step - Spanish	9697		23.00	
MODULE III: LEARNING AND DEVELOPMENT PACKAGE—$319				
Price includes 4 DVDs, 4 accompanying booklets, 2 caregiving guides, and 1 trainer's manual.				
English DVDs, guides, manual	9692		**$319.00**	
Spanish DVDs, guides, manual	9691		**319.00**	
			SUBTOTAL	$

MODULE IV
Culture, Family, and Providers

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
Audiovisual Materials				
DVD (Each DVD includes a booklet in the same language as the DVD.)				
Essential Connections (1993)	1627		$75.00	$
Relaciones indispensables (1993)	1628		75.00	
Protective Urges (1996)	1630		75.00	
El instinto protector (1996)	1631		75.00	
Print Materials				
Caregiving Guides				
A Guide to Creating Partnerships with Families (1990)*	0878		$18.00	
Una guía para establecer relaciones de colaboración con las familias (2006)	1615		18.00	
A Guide to Culturally Sensitive Care (1995)	1057		18.00	
Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible (2006)	1617		18.00	
Module IV Trainer's Manual (1995)	1109		25.00	
Manual pedagógico, Módulo IV: La cultura, la familia y los proveedores (2007)	1663		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
Essential Connections - English	9869		$23.00	
Essential Connections - Spanish	9735		23.00	
Protective Urges - English	9778		23.00	
Protective Urges - Spanish	9739		23.00	
MODULE IV: CULTURE, FAMILY, AND PROVIDERS PACKAGE—$189				
Price includes 2 DVDs, 2 accompanying booklets, 2 caregiving guides, and 1 trainer's manual.				
English DVDs, guides, manual	9690		**$189.00**	
Spanish DVDs, guides, manual	9689		**189.00**	
Supplemental Materials to Module IV				
DVD (Each DVD includes a booklet.)				
Talking Points for Essential Connections - English (1998)	1643		$35.00	
Talking Points for Protective Urges - English (1998)	1642		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
Talking Points for Essential Connections - English	9744		$23.00	
Talking Points for Protective Urges - English	9743		23.00	
			SUBTOTAL	$

* Second edition to be released in March 2010.

Additional Materials

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
PITC Audiovisual Materials				
DVD (includes a booklet)				
In Our Hands - English (1997)	1629		$25.00	$
PITC Print Materials				
Addendum to Trainer's Manuals I, II, III, IV: Spanish Handouts/Transparencies	1395		$25.00	
The Family Child Care Supplement to Trainer's Manual Modules I–IV (2007)	1683		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
In Our Hands - English (1997)	9749		23.00	
Materials from the California Department of Education				
California Infant/Toddler Learning and Development Foundations (2009)	1693		$17.95	
California Infant/Toddler Learning and Development Foundations DVD (2009)	1700		29.95	
Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil (2010)	1707		19.95	
Infant/Toddler Learning and Development: Program Guidelines (2006)	1619		19.95	
Infant/Toddler Learning and Development: Program Guidelines DVD (2009)	1690		29.95	
Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines: The Workbook (2009)	1691		35.00	
New Perspectives on Infant/Toddler Learning, Development, and Care (DVD) (2006)	1665		29.00	
			SUBTOTAL	$
			California residents add sales tax.	
			Shipping and handling charges (See chart.)	
			TOTAL	$

To order call: 1-800-995-4099

BUSINESS HOURS: 8:00 A.M.–4:30 P.M., PST, MONDAY THROUGH FRIDAY

NAME/ATTENTION

ADDRESS

CITY STATE ZIP CODE

COUNTY DAYTIME TELEPHONE ( )

PAYMENT METHOD:

- ☐ CHECK (Payable to California Department of Education)
- ☐ VISA
- ☐ MASTERCARD
- ☐ PURCHASE ORDER

CREDIT CARD NUMBER

EXPIRATION DATE

AUTHORIZED SIGNATURE

SHIPPING CHARGES

Number of Items	
1–50	$4.95 per order plus $1.00 per item
51+	Call 1-800-995-4099 for discounted rate

All orders to be delivered within the continental United States are shipped via ground service unless expedited shipping is requested.

Additional charges apply on shipments to Alaska and Hawaii.

Note: Shipping and handling charges for modules are $5.95 for each module.

Visit our Web site: **http://www.cde.ca.gov/re/pn**

☐ **Please send me a free copy of the current Educational Resources Catalog.**

Mail completed order form to:

California Department of Education
CDE Press Sales Office
1430 N Street, Suite 3207
Sacramento, CA 95814-5901

Note: Mail orders must be accompanied by a check, a purchase order, or a VISA or MasterCard credit card number, including expiration date and your signature. Purchase orders without checks are accepted from educational institutions, businesses, and governmental agencies. Purchase orders may be placed by FAX at (916) 323-0823. Telephone orders will be accepted toll-free (1-800-995-4099) for credit card purchases. Please do not send cash. Stated prices are subject to change. Please order carefully; include correct item number and quantity for each publication ordered. **All sales are final.**

09-009 PR090014-0 3-10 2M