Guía del Programa Preescolar de California

Departamento de Educación de California • Sacramento, 2017

Guía del Programa Preescolar de California

Información de publicación

La *Guía del Programa Preescolar de California* fue preparada bajo la dirección de la División de Educación Temprana y Apoyo del Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés). La versión en español fue editada por Luis Ríos, Consultor Bilingüe de la División de Educación Temprana y Apoyo, trabajando en colaboración con Faye Ong, editora asociada de la Editorial del CDE. Se preparó para ser impresa electrónicamente por el personal de la Editorial del CDE. La portada, la composición tipográfica y el diseño interior son una creación y preparación del personal de la Editorial del CDE. Fue publicada electrónicamente por el Departamento de Educación, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814. Fue distribuida conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución de Bibliotecas y la Sección 11096 del *Código de Gobierno*.

La traducción al español estuvo a cargo por American Language Services bajo un acuerdo con Luis Ríos, Consultor Bilingüe de la División de Educación Temprana y Apoyo.

© 2015 versión en inglés por el Departamento de Educación de California

Todos los derechos reservados.

ISBN 978-0-8011-1747-3

© 2017 versión en español por el Departamento de Educación de Calfiornia

Todos los derechos reservados.

No está permitida la reproducción de este documento para su reventa, sea total o parcial.

Información sobre pedidos

El Departamento de Educación de California cuenta con ejemplares de la versión en inglés para su venta. Para obtener información sobre precios y pedidos, por favor, visite el sitio electrónico del Departamento en http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/ o comuníquese con la O icina de Ventas de la Editorial de la CDE al 1-800-995-4099.

Aviso

La orientación que figura en la *Guía del Programa Preescolar de California* no es obligatoria para las agencias educativas locales u otras entidades. Excepto por las legislaciones, los reglamentos y las decisiones del tribunal que se mencionan en la presente publicación, este documento es de muestra y su cumplimiento no es obligatorio. (Véase la Sección 33308.5 del *Código de Educación*.)

Contenido

Un mensaje del Superintendente de instrucción pública del estado vii
Agradecimientos viii
Introducción xii

Parte uno **Establecer las bases para la calidad del Programa** **1**

Capítulo 1 **Temas actuales en la educación de infancia temprana** **3**
Temas generales 3
Evidencia obtenida de investigaciones 3
La necesidad de programas preescolares de alta calidad 5
Inversión en la infancia temprana e impacto en la sociedad 6
Investigación reciente sobre el desarrollo intelectual 7
Preparación escolar 10
El contexto californiano 12
Brecha de preparación escolar 13
Resultados deseados para niños y familias 13
Reseña de los fundamentos del aprendizaje preescolar 16
Conclusión 16
Referencias 17

Capítulo 2 **El niño preescolar** **21**
Las cinco áreas esenciales para la preparación escolar 24
Desarrollo socio-emocional 26
Idioma y lectoescritura 27
Cognición y conocimientos generales 29
Bienestar físico y desarrollo motriz 33
Enfoques para el aprendizaje 35
La función del juego en el aprendizaje y desarrollo de los niños 35
Conclusión 36
Referencias 37
Material de lectura adicional 38

Capítulo 3 **La función de la maestra preescolar** **43**
Construir y mantener relaciones positivas con los niños 43
Construir y mantener relaciones positivas con las familias 44
Crear un entorno para el aprendizaje social y emocional 45
Ser receptivo a las experiencias lingüísticas y culturales de los niños 46
Incluir a niños con diversas habilidades y enfoques de aprendizaje 46

Entender las necesidades y capacidades de los niños 47
Planificar el entorno de aprendizaje y el currículo preescolar en las áreas de preprarción escolar 48
Lograr un equilibrio entre las actividades iniciadas por los niños y las iniciadas por la maestra 49
Evaluando lo bien que hace el programa para las necesidades de los niños 52
Conclusión..... 52
Referencias 52
Material de lectura adicional 53

Capítulo 4 **La función del administrador**..... **55**
Planificación reflexiva del currículo preescolar..... 57
Establecer las condiciones de trabajo 60
Crear un ambiente de trabajo y una comunidad de aprendizaje basados en la colaboración 62
Integrar la práctica reflexiva, la supervisión reflexiva y la tutoría 64
Responsabilidad para mantener la calidad del programa 66
Conclusión..... 68
Referencias 69
Material de lectura adicional 70

Parte dos **Apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños** **71**

Capítulo 5 **Uso del marco de currículo preescolar de California** **73**
Currículo preescolar integrado para niños que aprenden dos idiomas..... 75
Diseño universal 76
Proceso de planificación del currículo preescolar 77
Conclusión..... 79
Referencias 80
Material de lectura adicional 80

Capítulo 6 **Apoyo para niños que aprenden dos idiomas** **81**
Principios de guía para brindar apoyo a niños que aprenden dos idiomas..... 82
Características de los niños preescolares que aprenden dos idiomas 83
Enfoques al programa y prácticas de enseñanza..... 87
Evaluación de niños que aprenden dos idiomas..... 94
Participación de la familia 95
Inclusión de niños que aprenden dos idiomas y tienen necesidades especiales..... 96
Apoyo para la transición a kindergarten 96
Competencias de los educadores de infancia temprana..... 97
Conclusión..... 98
Referencias 98
Material de lectura adicional 99

Capítulo 7 **Uso de tecnología y medios interactivos con niños de edad preescolar** **101**

Los niños y los medios electrónicos 101

La tecnología y los medios interactivos en un entorno preescolar 102

Los beneficios y desafíos presentados por el uso de tecnología y medios interactivos 103

Seleccionar tecnología y medios interactivos para enriquecer el aprendizaje de los niños 105

Integrar y utilizar tecnología en el entorno preescolar 107

Oportunidades de capacitación y desarrollo profesional 110

Referencias 110

Material de lectura adicional 113

Parte tres **Guía del Programa** **115**

Capítulo 8 **Guía para la operación de programas preescolares** **117**

Guía 1: Aspirar a ser un programa de alta calidad 117

Guía 2: Abordar los temas de cultura, diversidad e igualdad. 126

Guía 3: Relaciones, interacciones y orientación de apoyo 134

Guía 4: Hacer participar a las familias y comunidades 142

Guía 5: Incluir a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales 154

Guía 6: Promover la salud, la seguridad y la nutrición 169

Guía 7: Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños 176

Guía 8: Planificación del aprendizaje 185

Guía 9: Apoyar el profesionalismo y el aprendizaje continuo 203

Guía 10: Administrar programas y supervisar al personal 216

Apéndices **227**

Apéndice A: Recursos para programas de cuidado y educación temprana 227

Apéndice B: Libros y recursos sobre educación temprana elaborados por el Departamento de Educación de California 237

Apéndice C: Niños preescolares de California inscritos en programas de educación especial 241

Apéndice D: Resultados deseados para niños y familias 242

Apéndice E: Leyes federales y estatales relacionadas con personas con discapacidades 245

Apéndice F: Resumen de la Guía del Programa Preescolar de California 249

Apéndice G: Recursos sobre prácticas inclusivas para la infancia temprana . 250

Apéndice H: Miembro de la clase: guía para maestras 257

Apéndice I: Estrategias eficaces para observar el aprendizaje y comportamiento de los niños 258

Apéndice K: NAEYC® Código de ética y declaración de compromiso 261

Glosario **271**

Page vi intentionally blank

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Me complace presentarles la *Guía del Programa Preescolar de California,* una publicación fundamental que les brinda a administradores, maestras e instructores universitarios una orientación sobre los elementos esenciales de un programa preescolar de alta calidad. Un mejor programa preescolar garantizará el éxito en nuestros esfuerzos por cerrar la brecha de madurez escolar. Esta publicación complementa y realiza adiciones a las políticas adoptadas por el Consejo de Educación del Estado y las publicaciones recientes realizadas por la División de Educación Temprana y Apoyo del Departamento de Educación de California. La guía que contiene esta publicación presentan un panorama general de una programación preescolar de alta calidad, basada sobre las investigaciones más recientes disponibles, que optimice nuestra capacidad de satisfacer las necesidades de los niños en los entornos preescolares y las comunidades tan diversos de California.

La Guía del Programa Preescolar toma elementos de investigaciones actuales y de los conocimientos profesionales colectivos de la gran cantidad de educadores de infancia temprana de California, quienes han contribuido a la creación del sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California. Esta publicación cuenta con tres secciones principales: Parte uno: Establecer las bases para la calidad del Programa; Parte dos: Apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños; y Parte tres: Guía del Programa. Esta publicación se aprovecha mejor cuando se utiliza en conjunto con otras publicaciones del Departamento de Educación de California en el sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California. Cabe destacar especialmente un capítulo sobre prácticas y enfoques al programa basados en la investigación, que brindan el mejor apoyo al aprendizaje y desarrollo de niños que aprenden dos idiomas. Se han integrado consideraciones para la inclusión de niños con discapacidades u otras necesidades especiales en toda la publicación, y se incluye un capítulo sobre el uso de tecnología y medios interactivos en entornos preescolares. Para destacar puntos clave de la *Guía del Programa Preescolar de California,* hay una serie en DVD disponible como acompañamiento a la guía, para profundizar los conocimientos y la comprensión profesional.

La guía y los ejemplos que se encuentran en esta publicación les ofrecen a los profesionales preescolares una visión completa de las políticas y prácticas que establecen un cimiento sólido sobre el cual construir programas preescolares de alta calidad para el futuro de California. La *Guía del Programa Preescolar de California* se dirige a nuevos administradores y maestras de infancia temprana, así como también a los más experimentados. La publicación reconoce las prácticas recomendadas que ya se han implementado en muchos programas preescolares, al tiempo que brinda nuevos puntos de vista y estrategias para optimizar los efectos positivos y duraderos de una experiencia de aprendizaje preescolar de alta calidad, que ayuda a garantizar el bienestar y el desarrollo exitoso de los niños de nuestro estado.

Tom Torlakson
Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Agradecimientos

El desarrollo de la *Guía del Programa Preescolar de California* incluyó la participación de muchas personas. Los siguientes grupos realizaron contribuciones: líderes de proyecto; redactores principales; asesores sobre desarrollo del inglés como segundo idioma; asesores de diseño universal; consultores y revisores; personal y asesores de proyecto del Centro WestEd de Estudios del Niño y la Familia; personal del Departamento de Educación de California; y organizaciones interesadas en la educación de infancia temprana.

Líderes de proyecto

Agradecemos profundamente a los siguientes miembros del personal por sus aportes: **Elita Amini Virmani, Peter L. Mangione,** y **Katie Monahan,** WestEd.

Redactores principales

Se extiende un agradecimiento especial a los redactores principales por su experiencia y sus aportes:

Introducción

Elita Amini Virmani, WestEd

Peter L. Mangione, WestEd

Capítulo 1: Problemas actuales en la educación de infancia temprana

Elita Amini Virmani, WestEd

Peter L. Mangione, WestEd

Capítulo 2: El niño preescolar

Elita Amini Virmani, WestEd

Peter L. Mangione, WestEd

Capítulo 3: La función de la maestra preescolar

Elita Amini Virmani, WestEd

Peter L. Mangione, WestEd

Capítulo 4: La función del administrador

Janet Thompson, University of California, Davis

Capítulo 5: Uso del marco de currículo preescolar de California

Peter L. Mangione, WestEd

Capítulo 6: Apoyo para niños que aprenden dos idiomas

Linda Espinosa, Center for Early Care and Education Research—Dual Language Learners, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina, Chapel Hill

Capítulo 7: Uso de tecnología y medios interactivos con niños de edad de preescolar

Osnat Zur, WestEd

Capítulo 8: Guías para la operación de programas preescolares

Elita Amini Virmani, WestEd

Linda Brault, WestEd

Laura Bridges, División de Educación Temprana y Apoyo, CDE

Linda Espinosa, Coinvestigadora Principal, Center for Early Care and Education Research—Dual Language Learners, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina, Chapel Hill

Cecelia Fisher-Dahms, División de Educación Temprana y Apoyo, CDE

Peter L. Mangione, WestEd

Desiree Soto, División de Educación Temprana y Apoyo, CDE

Asesora sobre el desarrollo del inglés como segundo idioma

Se extiende un agradecimiento especial a los siguientes asesores, en reconocimiento de su extensa participación en el proyecto:

Linda Espinosa, Co-investigadora Principal, Center for Early Care and Education Research—Dual Language Learners, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina, Chapel Hill

Asesor de diseño universal

Reconocemos gratamente a la siguiente experta de diseño universal por sus aportes:

Linda Brault, WestEd

Consultores y revisores adicionales

Se extiende un agradecimiento en particular a los siguientes consultores en apreciación de su participación en el proyecto:

Grupo asesor: Buenas prácticas de California para niños que aprenden dos idiomas

Linda Espinosa, Co-investigadora Principal, Center for Early Care and Education Research—Dual Language Learners, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina, Chapel Hill

Oscar Barbarin, Tulane University

Luz Marina Cardona, Cabrillo Community College

Deborah Chen, California State University, Northridge

Barbara Conboy, University of Redlands

Claude Goldenberg, Stanford University

Vera Gutiérrez-Clellen, San Diego State University

Linda Halgunseth, University of Connecticut

Gisela Jia, Lehman College

Karen Nemeth, Language Castle LLC

Catherine Sandhofer, University of California, Los Ángeles

Yuuko Uchikoshi, University of California, Davis

Marlene Zepeda, California State University, Los Ángeles

Centro WestEd de estudios del niño y la familia—personal y asesores de proyecto:

Linda Brault

Melinda Brookshire

Jenae Leahy

Gina Morimoto

Caroline Pietrangelo Owens

Teresa Ragsdale

Amy Schustz-Alvarez

Laurel Stever

Ann-Marie Wiese

Departamento de Educación de California*

Se extiende un agradecimiento a los siguientes miembros del personal: **Richard Zeiger,** Director General del Superintendente; **Lupita Cortez Alcalá,** Subdirectora General del Superintendente, División de Instrucción y Aprendizaje; **Debra McMannis,** Directora, División de Educación Temprana y Apoyo; **Cecelia Fisher-Dahms,** Administradora; **Desiree Soto,** Administradora, Servicios del Norte; y **Laura Bridges,** Consultora del Desarrollo Infantil, por las continuas revisiones y recomendaciones. Durante el proceso de desarrollo, muchos miembros del personal de CDE estuvieron involucrados en varios niveles. Extendemos un agradecimiento adicional a **Deborah Sigman,** Subdirectora General del Superintendente de la División de Apoyo al Distrito, a la Escuela y a la Innovación; **Gavin Payne,** ex-Director General del Superintendente, y los siguientes miembros del personal de la División de Educación Temprana y Apoyo: **Gail Brodie, Sy Dang Nguyen,** y **Charles Vail,** y el siguiente miembro del personal de la División de Educación Especial: **Meredith Cathcart.**

Organizaciones Interesadas en la Educación de Infancia Temprana

Los representantes de muchas organizaciones a nivel estatal brindaron perspectivas que afectan a los diferentes aspectos de la guía del programa.

Alianza de Acción para Niños

Alianza para una Comunidad Mejor

Red de Acción Comunitaria Isleña de Asia-Pacífico (APIsCAN)

Asociación de Administradores Escolares de California

Senderos de Bachillerato en Educación de la Infancia Temprana (BPECE)

*Los nombres y las afiliaciones de todos los individuos estaban actualizados al momento del desarrollo de esta publicación.

Instituto de Desarrollo de los Niños de Color (BCDI), Afiliado de Sacramento

Alianza de Educadores Afro-americanos de California (CAAAE)

Asociación de California para la Educación Bilingüe (CABE)

Asociación para la Educación de Niños Pequeños de California (CAEYC)

*Los nombres y las afiliaciones de todos los individuos estaban actualizados al momento del desarrollo de esta publicación.

Asociación de Cuidado del Niño Familiar de California (CAFCC)

Asociación de Superintendentes y Administradores Latinos de California (CALSA)

Asociación de Coordinadores de Cuidado del Niño de California (CCCCA)

Recursos de Cuidado del Niño y Red de Derivación de California (CCCRRN)

Asociación de Administradores de Desarrollo de Niños de California (CCDAA)

Fuerzas de Desarrollo Infantil de California, Comisión sobre Acreditación de Maestros de California (CCTC)

Educadores de Infancia Temprana de la Universidad Pública de dos años de California (CCCECE)

Oficina del Canciller de las Facultades Comunitarias de California (CCCCO)

Asociación de Servicios Educativos de los Superintendentes del Condado de California (CCSESA)

Programa de Mentores de Infancia Temprana de California

Red Antes que Nada, la Lectura Infantil de California

Federación de Maestros de California (CFT)

Asociación Head Start de California (CHSA)

Asociación de Kindergarten de California (CKA)

Red para la Instrucción Preescolar de California (CPIN)

Asociación de Juntas Directivas Escolares de California, PTA del Estado de California

Oficina del Canciller de la Universidad Estatal de California

Asociación de Maestros de California

Californians Together

Campaña por una Educación Temprana de Calidad (CQEE)

Centro de Estudio de Empleo en Cuidado del Niño (CSCCE) en la UC Berkeley

Instituto de Política sobre el Desarrollo del Niño (CDPI)

Consorcio de Capacitación para el Desarrollo del Niño (CDTC)

Children Now

The Children's Collabrium

Coalición de Alfabetización Familiar en California

Consejo para Niños con Capacidades Especiales/División de Infancia Temprana de California (Cal-DEC)

Consejo de Cuidado del Niño del plantel escolar de CSU (CCSUCC)

Proyecto de Alineación del Currículo (CAP)

Comité de Dirección en Currículo y Enseñanza (CISC)

Fundación David and Lucile Packard – Programa para niños, familias y comunidades

Proyecto Acceso de Resultados Deseados Early Edge California

Consejo Consultivo de Aprendizaje Temprano

Proyecto Faculty Initiative (iniciativa del cuerpo docente)

Grupo de Trabajo de Colaboración Federal/Estatal/Tribal

Fight Crime: Fight Crime, Invest in Kids California

Asociación First 5 de California

First 5 California (Comisión de Niños y Familias en California)

Oficina de Ayuda Técnica y de Capacitación Basada en Head Start en California

Asociación de Desarrollo Infantil de California (IDA)

Asociación de Discapacidades de Aprendizaje de California

Los Angeles Universal Preschool (LAUP)

Fondo de Educación y Defensa Legal de Mejicanos Estadounidenses (MALDEF)

Even Start de Educación Migrante (MEES)

Head Start Migrante

Consejo Nacional de La Raza (NCLR)

Asociación Profesional de Educación de Infancia (PACE)

Administradores de Educación Especial del Comité de Oficinas del Condado (SEACO)

Administradores de California del Área del Plan Local de Educación Especial (SELPA)

TeenNOW California

Asociación de Cuidado de Niños Tribales de California

Universidad de California, Directores de Cuidado del Niño

Universidad de California, Oficina del Presidente (UCOP)

Voices for African American Students, Inc. (VAAS)

Zero to Three

Fotografías

Muchos fotógrafos colaboraron aportando un gran conjunto de fotografías tomadas a lo largo de los años y recolectadas por WestEd. Se extiende un agradecimiento especial a WestEd y los fotógrafos. Las siguientes agencias del cuidado del niño merecen reconocimiento por permitir que se tomen fotografías de los miembros del personal, niños, y familias:

Centro de Desarrollo Infantil, American River College, Distrito de Los Rios Community College, Sacramento

El Jardín de los Niños, en University Preparation School at California State University, Channel Islands, Camarillo

Amigos del Centro de Cuidados Infantiles Saint Francis, San Francisco

Lincoln Street State Preschool, Departamento de Educación del Condado de Tehama, Red Bluff

Thermalito Learning Center Preschool, Oroville

West Grand Head Start, Oakland

Introducción

La *Guía del Programa Preescolar de California* brinda la orientación detallada que necesitan los **administradores**[1] y las **maestras** para ofrecer programas preescolares de alta calidad que preparan a los niños para llegar al *kindergarten* con las habilidades fundamentales necesarias para tener éxito en la escuela. La finalidad de esta publicación es presentar una descripción general de los temas clave que se deben considerar en la planificación y la implementación de un programa preescolar de alta calidad.

El público principal de esta publicación son profesionales de la educación de infancia temprana (ECE por sus siglas en inglés) que son responsables de la planificación del programa preescolar. Cuando el documento se utiliza junto con otros recursos (detallados a continuación) ofrecidos por el Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés), también puede ser útil e informativo para un público más amplio de formuladores de políticas, administradores escolares, personal docente, padres y otras personas que están comprometidas con lograr una educación preescolar de alta calidad para todos los niños de California.

Necesidad de la Guía

Esta publicación responde a la necesidad de un entendimiento común sobre lo que constituye una programación de alta calidad a través de un amplio espectro de currículos y prácticas para centros preescolares. También toma en cuenta lo que significa la programación preescolar de alta calidad en el contexto del movimiento de California hacia mayores expectativas para todos los estudiantes en los niveles de escuela primaria y secundaria. Complementa y desarrolla las políticas adoptadas por el Consejo de Educación del Estado y los documentos publicados por el CDE.

Las guías que contiene esta publicación presentan un panorama general de una programación de alta calidad que debería utilizarse para satisfacer las necesidades de los niños en las comunidades y los entornos preescolares tan diversos de California. Aunque las guías no son obligatorias, representan las mejores prácticas basadas en pruebas científicas actuales respecto de la educación de infancia temprana y son recomendadas por el CDE para todos los programas preescolares.

Esta publicación reconoce que uno de los grandes atractivos para los profesionales de la educación de infancia temprana es el potencial de tener un impacto significativo y duradero en la vida de los niños pequeños y sus familias. En lugar de tratar de prescribir exactamente lo que debería estar ocurriendo en un programa en un momento determinado o específicamente lo que se debe enseñar y los métodos que se deben utilizar, propone principios y prácticas relacionadas para desarrollar programas preescolares que apoyen las diversas necesidades de aprendizaje de los niños pequeños de California.

Organización de los fundamentos

Esta publicación está dividida en tres partes principales:

- **Parte uno — Establecer las bases para la calidad del Programa**
- **Parte dos — Apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños**
- **Parte tres — Guía del Programa**

La **Parte uno, Establecer las bases para la calidad del Programa,** abarca los capítulos 1 a 4. El Capítulo 1 presenta información general clave y los muchos recursos disponibles para administradores preescolares y educadores de infancia temprana en California, destacando los recursos desarrollados por el CDE que se citan en esta publicación.

1. Los términos en negrita se encuentran definidos en el glosario.

Presenta los antecedentes y el contexto de la educación de infancia temprana, especialmente los desarrollos recientes en el campo en California. El Capítulo 2 se centra en los principales avances que se producen durante los años preescolares en las áreas de desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socio-emocional. El capítulo utiliza las cinco áreas esenciales de madurez escolar y los *California Preschool Learning Foundations* para organizar lo que se sabe sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños. El Capítulo 3 analiza el papel de la maestra preescolar en el apoyo de las experiencias de aprendizaje temprano de alta calidad de los niños. El Capítulo 4 se centra en el papel del administrador del programa preescolar en el diseño y la implementación de un programa preescolar de alta calidad.

La **Parte dos, Apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños,** abarca tres capítulos sobre las mejores prácticas en los entornos preescolares. El Capítulo 5 ofrece a los lectores una reseña del *California Preschool Curriculum Framework* [Marco de currículo preescolar de California] y destaca los aspectos de la planificación del currículo preescolar que son más relevantes para los directores o administradores del programa. El Capítulo 6 aborda las prácticas y los enfoques del programa que apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños que aprenden dos idiomas. El Capítulo 7 contiene recomendaciones sobre cómo integrar el uso de la tecnología en los programas preescolares para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

La **Parte tres, Guía del Programa,** consta de un solo capítulo (8) que cubre las guías generales para el funcionamiento de los programas preescolares. Las consideraciones sobre las prácticas que mejor apoyan a los niños que aprenden dos idiomas,[2] así como a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales, son abordadas en las siguientes 10 guías:

(1) Aspirar a ser un programa de alta calidad

(2) Abordar los temas de cultura, diversidad e igualdad

(3) Relaciones, interacciones y orientación de apoyo

(4) Hacer participar a las familias y comunidades

(5) Incluir a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales

(6) Promover la salud, la seguridad y la nutrición

(7) Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños

(8) Planificar el entorno de aprendizaje y el currículo preescolar

(9) Apoyar el profesionalismo y el aprendizaje continuo

(10) Administrar programas y supervisar al personal

Los Apéndices A a K, inclusive, ofrecen una variedad de recursos para la implementación y la mejora del programa.

La guía y los ejemplos de esta publicación ofrecen indicaciones claras sobre las mejores prácticas para los profesionales preescolares. Este material toma elementos de investigaciones actuales y de la experiencia profesional colectiva de la gran cantidad de educadores de infancia temprana de California que han contribuido a la creación del sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California. La guía representa un fundamento sólido sobre la cual construir programas preescolares de alta calidad para el futuro de California.

Publicaciones relacionadas

Esta publicación es un recurso que se utilizará junto con otras publicaciones desarrolladas por el CDE para apoyar a los profesionales de la educación de infancia temprana. Durante los últimos 10 años, la División de Educación Temprana y Apoyo del CDE (anteriormente denominada División de Desarrollo Infantil) desarrolló el sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California. El sistema ofrece a los profesionales de

2. Los *niños que aprenden dos idiomas* son niños pequeños que aprenden dos o más idiomas al mismo tiempo, así como aquellos que aprenden un segundo idioma mientras continúan desarrollando su primer idioma (o lengua materna).

la educación de infancia temprana un conjunto integrado de programas, publicaciones e iniciativas basados en las ciencias de vanguardia del aprendizaje y desarrollo temprano, y las mejores prácticas en educación: "Cada área de componentes del sistema proporciona recursos que se centran en un aspecto diferente del apoyo a las maestras preescolares y enlaces a los recursos proporcionados en cada uno de los otros componentes del sistema" (CDE 2010b, 30). La siguiente sección proporciona una reseña de los componentes del sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California, destacando los recursos del sistema que apoyan la programación preescolar. La sección también presenta a los lectores los recursos relacionados con el sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California y diseñados para ser utilizados en conjunto con la *Guía del Programa Preescolar de California.*

1. Fundamentos del aprendizaje y desarrollo de California

En el centro del sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California, se encuentran los fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California. Los fundamentos preescolares describen competencias: conocimientos y habilidades que todos los niños suelen aprender entre los tres y los cinco años con el apoyo adecuado. Se han desarrollado tres volúmenes de *California Preschool Learning Foundations* [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California] (CDE 2008, 2010c y 2012c), que, en conjunto, cubren nueve áreas del desarrollo. El Volumen 1 incluye los fundamentos en las áreas de desarrollo socio-emocional, idioma y alfabetización, desarrollo del inglés como segundo idioma y matemáticas. El Volumen 2 abarca las áreas de artes visuales y escénicas, desarrollo físico y salud. Por último, el Volumen 3 se centra en las áreas de historia-ciencias sociales y ciencias. Juntos, los fundamentos presentan una visión integral de lo que los niños preescolares aprenden a través del juego iniciado por los niños y las experiencias guiadas por la maestra en el contexto de los entornos con apoyo emocional que están bien provistos de materiales de aprendizaje atractivos y desafiantes de una manera adecuada. Los fundamentos describen las áreas principales de aprendizaje en las que la enseñanza intencional puede apoyar el progreso de los niños pequeños en el centro preescolar (adaptado de CDE 2010b, 30).

2. Marcos de currículo preescolar de California

Los marcos de currículo preescolar de California ofrecen orientación sobre cómo las maestras y los programas pueden apoyar el aprendizaje y el desarrollo que se describen en los fundamentos a través de entornos, rutinas e interacciones y estrategias de enseñanza que son tanto adecuados para el desarrollo como significativo y conectado desde el punto de vista individual y cultural. En el campo de la educación temprana, el CDE creó el *California Infant/Toddler Curriculum Framework* [Marco de currículo infantil de California] (CDE 2012b) y el *California Preschool Curriculum Framework* [Marco de currículo preescolar de California] de tres volúmenes (2010b, 2011 y 2013a). El marco de currículo preescolar consiste en recursos en el sistema de aprendizaje temprano que se refieren a la planificación para el aprendizaje de los niños. Cada volumen del marco de currículo aborda áreas en el volumen de fundamentos correspondiente. El Volumen 1 contiene capítulos sobre cada una de las áreas abordadas en los *California Preschool Learning Foundations* [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California], Volumen 1: desarrollo socioemocional, idioma y alfabetización, desarrollo del inglés como segundo idioma y matemáticas. El marco de currículo preescolar presenta un enfoque integrado para la planificación de entornos, interacciones y estrategias para apoyar el aprendizaje de los niños pequeños en esas áreas. (CDE 2010b, 31)

El Volumen 2 contiene capítulos sobre cada una de las áreas abordadas en los *California Preschool Learning Foundations:* artes visuales y escénicas, desarrollo físico y salud. Por último, el Volumen 3 se centra en la planificación del aprendizaje de los niños en las áreas de historia-ciencias sociales y ciencias.

Departamento de Educación de California, División de Educación Temprana y Apoyo

3. Guía del Programa y otros recursos

El sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California también incluye la *Guía del Programa Preescolar de California*, así como las *Guidelines for Early Learning in Child Care Home Settings* [Guías para el aprendizaje temprano en entornos de cuidado del niño en el hogar] (CDE 2010a); *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning* [Niños preescolares que aprenden inglés como segundo idioma: Principios y prácticas para promover el idioma, la alfabetización y el aprendizaje] (Guía de Recursos PEL) (CDE 2009b); *Inclusion Works!* [¡La inclusión funciona!] (CDE 2009a); *California Striving Readers Comprehensive Literacy Plan: A Guidance Document* [Plan de Alfabetización Integral para Lectores con Dificultades de California: Documento guía] (CDE 2013c); y *The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources* [Alineación de los fundamentos del aprendizaje preescolar de California con recursos clave de educación temprana] (CDE 2012a). Estas publicaciones proporcionan recomendaciones de elementos del programa que conducen a la creación de programas preescolares de alta calidad.

Guidelines for Early Learning in Child Care Home Settings La publicación del CDE *Guidelines for Early Learning in Child Care Home Settings* (CDE 2010a) es una adaptación de las *Prekindergarten Learning and Development Guidelines* [Guías para el aprendizaje y desarrollo en *prekindergarten*] y fue diseñada para ayudar a los proveedores de cuidado del niño en el hogar a ofrecer servicios de cuidado temprano y experiencias de aprendizaje de alta calidad a los niños y las familias que atienden. La publicación cubre temas como las funciones y las relaciones involucradas en el cuidado del niño en el hogar; cómo crear entornos seguros e inclusivos que fomenten el aprendizaje y el desarrollo tempranos; ideas para implementar un currículo preescolar adecuado; desarrollo profesional para proveedores en el hogar; y consideraciones cuando los niños pequeños reciben cuidados en entornos de grupos de edad mixta.

Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning. La publicación *Preschool English Learners: Principles and*

Practices to Promote Language, Literacy, and Learning (Guía de Recursos PEL) brinda orientación sobre cómo apoyar a los niños preescolares que aprenden inglés como segundo idioma. Esta guía de recursos destaca el rol de las familias en el desarrollo del idioma y la lectoescritura, así como la importancia de conectar el centro preescolar y la lengua materna. Está organizada en torno a 10 principios y prácticas complementarias. Por ejemplo, el Principio 2 indica: "Los niños se benefician cuando sus maestras comprenden las diferencias culturales en el uso del idioma y las incorporan a la rutina diaria". Luego, continúa diciendo: "Las prácticas de enseñanza receptiva desde el punto de vista cultural en el aula preescolar crean un entorno de aprendizaje positivo. Incorporan los recursos lingüísticos y culturales que los niños traen consigo y, por lo tanto, promueven su aprendizaje y crecimiento global".

La Guía de Recursos PEL trabaja en conjunto con los fundamentos del aprendizaje preescolar. Proporciona información ampliada sobre el área del desarrollo del inglés como segundo idioma. También brinda detalles sobre estrategias para apoyar el aprendizaje continuo de los niños y el uso de su lengua materna, así como su desarrollo del inglés como segundo idioma. Las maestras pueden basarse en estas estrategias cuando participan en la planificación curricular (CDE 2010b, 35).

Inclusion Works! Esta publicación (CDE 2009a) está diseñada para proporcionar información y estrategias probadas que promueven la pertenencia y la inclusión de todos los niños. Basado en investigaciones y la experiencia de años de implementación efectiva, este manual contiene historias y ejemplos, así como información general y recursos que apoyan estrategias para la inclusión exitosa. Se ofrecen sugerencias para la adaptación del entorno, junto con ejemplos de estrategias inclusivas. El glosario y los apéndices incluidos hacen de este manual una herramienta práctica para los proveedores de cuidados.

The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources: California Infant/Toddler Learning and Development Foundations [Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California], los estándares de contenido académico de California, los Common Core State Standards [Estándares académicos fundamentales] y el Head Start Child Development and Early Learning Framework [Marco de aprendizaje temprano y desarrollo infantil de Head Start]. Esta publicación en línea presenta el continuo de desarrollo del aprendizaje de los niños desde el nacimiento hasta el *kindergarten* (se incluye una versión abreviada como apéndice en los *California Preschool Learning Foundations* [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California], Volumen 3 [CDE 2012c]). Muestra las conexiones que las nueve áreas de los *California Preschool Learning Foundations* tienen con el contenido de estos otros recursos importantes. Esta alineación demuestra que el aprendizaje temprano es una parte significativa del sistema educativo y que los conocimientos y las habilidades de los niños pequeños son fundamentales para todos los aprendizajes futuros. La alineación de los fundamentos del aprendizaje preescolar con los estándares de contenido de California y los estándares académicos fundamentales de California para *kindergarten* es de particular importancia. La alineación vertical entre las áreas de aprendizaje y desarrollo en el nivel preescolar y el nivel de *kindergarten* apoya la transición de los niños del centro preescolar a los primeros años de la escuela primaria y brinda continuidad en la construcción de los conocimientos y las habilidades de los niños en esos entornos.

4. Competencias y apoyos de desarrollo profesional

El desarrollo profesional se proporciona a través del extenso sistema de educación superior del estado, la Red para la Instrucción Preescolar de California, el Proyecto de Iniciativa Docente y otras actividades del CDE. Las competencias del educador de infancia temprana (ECE) de California fueron desarrolladas para describir los conocimientos y las habilidades de los educadores e informar los

resultados de aprendizaje del desarrollo profesional (ver apéndices A y B para obtener una lista completa).

California Early Childhood Educator Competencies [Competencias del educador de infancia temprana de California]. Las competencias del educación de infancia temprana de California sirven para varios fines interrelacionados. En primer lugar, las competencias proporcionan una estructura y un contenido coherentes para fomentar el desarrollo profesional de los trabajadores de la infancia temprana de California. En segundo lugar, informan la carrera que los educadores de la primera infancia realizan a medida que estudian en instituciones de educación superior. En tercer lugar, proporcionan orientación para la definición de las acreditaciones y las certificaciones de los ECE. Finalmente, brindan descripciones completas de los conocimientos, las habilidades y las disposiciones que los educadores de la infancia temprana necesitan para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños en todos los tipos de programas. Las competencias fueron desarrolladas para los educadores de la infancia temprana y para las personas responsables del desarrollo profesional de los ECE, como el cuerpo docente de educación superior, las organizaciones y los consultores de capacitación, y los departamentos de recursos humanos de grandes entidades que brindan servicios de educación y cuidados tempranos.

5. Sistema de evaluación de Resultados Deseados

El sistema de evaluación de Resultados Deseados está diseñado para documentar el progreso de los niños y las familias en el logro de los resultados deseados, y proporciona información para ayudar a los profesionales a mejorar sus servicios de cuidado y desarrollo de los niños. Los Resultados Deseados para niños y familias son los resultados que California quiere para todos los niños y las familias. Consulte el Capítulo 1 para obtener más detalles sobre los Resultados Deseados para niños y familias.

Recursos complementarios

Estándares de contenido académico y estándares académicos fundamentales de California Los estándares de contenido académico y los *California Common Core State Standards* (CCSS) funcionan dentro de un enfoque amplio para los estándares de K-12. Los estándares se consideran metas educativas en cada nivel de grado. El currículo y la instrucción en un grado determinado apoyan el aprendizaje por parte de los estudiantes de los conocimientos y las habilidades establecidos para ese nivel de grado. Los estándares de contenido académico fueron adoptados formalmente por el Consejo de Educación del Estado de California. Los estándares para *kindergarten* cubren artes del lenguaje inglés, matemáticas, desarrollo del inglés como segundo idioma, educación para la salud, historia/ciencias sociales, educación física, ciencias y artes visuales y escénicas. El CCSS brinda estándares para cada nivel de grado, desde *kindergarten* al duodécimo grado, para artes del lenguaje inglés y alfabetización en historia/estudios sociales, ciencias y materias técnicas; y para matemáticas. California se encuentra entre los numerosos estados que han adoptado los CCSS (CDE 2012a, 9-10).

Head Start Child Development and Early Learning Framework. El *Head Start Child Development and Early Learning Framework* (U.S. Department of Health and Human Services, 2010) describe los bloques de construcción de desarrollo esenciales para el éxito escolar y a largo plazo de los niños. Este marco está destinado a los profesionales de los cuidados tempranos que trabajan con niños de tres a cinco años y cubre todos los aspectos del desarrollo y el aprendizaje de los niños. Los programas de Head Start utilizan el marco para establecer las metas de madurez escolar y para guiar a las maestras en el currículo, la evaluación y la planificación de programas. El *Head Start Child Development and Early Learning Framework* adopta un enfoque amplio para el desarrollo y el aprendizaje tempranos. Se organiza en 11 áreas: Desarrollo físico y salud, desarrollo socioemocional, enfoques hacia el aprendi-

zaje, lógica y razonamiento, desarrollo del idioma, desarrollo del inglés como segundo idioma, conocimientos y habilidades de lectoescritura, conocimientos y habilidades de matemáticas, conocimientos y habilidades de ciencias, expresión de artes creativas, y conocimientos y habilidades de estudios sociales. Estas áreas provienen del historial de investigaciones y prácticas de Head Start. Hay una superposición considerable entre las áreas de este marco y de los estándares de contenido académico que se utilizan, por lo general, para el nivel de *kindergarten,* pero el marco también tiene algunas maneras distintas de identificar el desarrollo de conocimientos y habilidades de los niños pequeños. El marco abarca las áreas generalmente abordadas por un currículo preescolar integral (CDE 2012a, 9-10).

California Striving Readers Comprehensive Literacy Plan. El *California Striving Readers Comprehensive Literacy (SRCL) Plan* es un desarrollo bibliográfico integral y un programa educativo para promover las habilidades de alfabetización de los estudiantes desde su nacimiento hasta el doceavo grado. El objetivo del Plan de SRCL es brindar a cada niño la instrucción y el apoyo necesarios para que alcance habilidades avanzadas de alfabetización que atraviesan disciplinas académicas y se traducen en resultados personales, sociales, cívicos y económicos significativos. El plan amplía el enfoque de alfabetización de California y se ocupa de las necesidades urgentes actuales de alfabetización del estado, que han sido identificadas a través de una revisión de los datos de la evaluación estatal recolectados durante los últimos 15 años (CDE 2009c y DataQuest 2014). Para los niños en edad escolar, el plan de California hace especial hincapié en los estudiantes de bajo desempeño: niños que aprenden inglés como segundo idioma, estudiantes afroamericanos e hispanos, estudiantes con discapacidades y aquellos que están socioeconómicamente desfavorecidos (CDE 2013b).

Referencias

Departamento de Educación de California. 2006. *Infant/Toddler Learning & Development Program Guidelines.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2008. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009a. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009b. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning* (PEL Resource Guide). 2ª ed. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009c. Standardized Testing and Reporting (STAR). Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010a. *Guidelines for Early Learning in Child Care Home Settings.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010b. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010c. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2011. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012a. *The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources: California Infant/Toddler Learning and Development Foundations, California Content Standards, the Common Core State Standards, and Head Start Child Development and Early Learning Framework.* Sacramento: California Department of Education. (fecha de acceso: 12 de junio de 2015).

———. 2012b. *California Infant/Toddler Curriculum Framework.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012c. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2013a. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2013b. *California Standardized Testing and Reporting (STAR).* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2013c. *California Striving Readers Comprehensive Literacy Plan: A Guidance Document.* Sacramento: Departamento de Educación de California. (fecha de acceso: 12 de junio de 2015).

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: Departamento de Educación de California y First 5 California.

California MAP to Inclusion & Belonging: Making Access Possible. https://cainclusion.org/camap/ (fecha de acceso: 12 de junio de 2015).

DataQuest. 2014. Sacramento: California Department of Education. http://data1.cde.ca.gov/dataquest/ (fecha de acceso: 12 de junio de 2015).

National Governors Association Center for Best Practices and Council of Chief State School Officers. 2013. *Common Core State Standards.* Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices; Council of Chief State School Officers.

U.S. Department of Health and Human Services. 2010. *The Head Start Child Development and Early Learning Framework: Promoting Positive Outcomes in Early Childhood Programs Serving Children 3–5 Years Old.* Arlington, VA: U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Office of Head Start.

Page xx intentionally blank

Parte uno:
Establecer las bases para la calidad del Programa

Capítulo 1
Temas actuales en la educación de infancia temprana

Este capítulo consiste de dos secciones principales. La primera elabora sobre cuestiones que se enfocan en la educación de la infancia temprana y preescolar en Estados Unidos. La segunda sección se enfoca especialmente en los desarrollos recientes de la educación de la infancia temprana y preescolar en California.

Temas generales

Los problemas generales en esta sección cubren los beneficios de los **programas preescolares** de alta calidad, los beneficios sociales de invertir en programas de educación de infancia temprana (ECE, por sus siglas en inglés), investigación sobre el desarrollo intelectual y sus implicancias para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños y las características clave del centro preescolar que han demostrado ser importantes para la madurez escolar y el logro a largo plazo de los niños pequeños.

Evidencia obtenida de investigaciones

Los años preescolares son sumamente importantes para el desarrollo posterior de los niños, para el desempeño posterior en la escuela y para el futuro éxito en la vida. Los programas preescolares de alta calidad contribuyen considerablemente las adquisiciones en las habilidades académicas, del idioma y sociales de los niños. Esta premisa ha sido comprobada en los últimos 25 años a través de una amplia gama de investigaciones:

- Los niños que asisten a programas de educación y cuidado del niño de alta calidad demuestran adquisiciones cognitivas significativas durante la infancia temprana y se desempeñan mejor en términos académicos en comparación con niños en programas de baja calidad (Mashburn et al. 2008; Gormley et al. 2011; Curby et al. 2009). En particular, las adquisiciones cognitivas y del idioma son más evidentes cuando las maestras utilizan prácticas educativas de alta calidad, lo que incluye interacciones receptivas y estimulantes en torno al aprendizaje. La investigación sugiere que los beneficios de los programas de alta calidad de la infancia temprana se extienden a los años de escuela temprana (Belsky et al. 2007; Peisner-Feinberg et al. 2001).
- Los niños que participan de programas preescolares de alta calidad, como lo indican las interacciones de alta calidad entre la maestra y el niño y un clima emocional positivo, demuestran una mayor competencia social y tienen menos problemas de conducta (Howes et al. 2008; Mashburn et al. 2008; Peisner-Feinberg et al. 2001).
- Aunque los estudios indican que todos los niños pequeños potencialmente se benefician de los programas preescolares de alta calidad, los beneficios tienden a ser más pronunciados para niños que provienen de situaciones económicas desfavorables.

Los estudios longitudinales de los programas de alta calidad de infancia temprana revelan que los efectos positivos pueden continuar en la adolescencia y adultez. Un estudio de seguimiento de 36 años del Programa del Centro Preescolar Perry en Ypsilanti, Michigan, demostró que los niños de familias de bajos recursos que asistieron al centro preescolar a los cuatro años tenían más probabilidades de graduarse de la escuela secundaria, tener un empleo, ganar más dinero y cometer menos delitos que los adultos que no habían asistido al centro preescolar a los cuatro años. Notablemente, se estima que este programa preescolar produjo más de $9 en beneficios por cada dólar invertido (Heckman 2009).

La mayoría de las características de los estudios del programa ECE y los resultados de los niños no han incluido a niños que aprenden dos idiomas o han administrado evalua-

ciones cognitivas y socio-emocionales exclusivamente en inglés. En consecuencia, es solo el comienzo del surgimiento de una base de investigación comparable que puede ofrecer orientación sobre cómo diseñar programas de infancia temprana que brinden una educación eficaz y de alta calidad para niños que aprenden dos idiomas. Algunos de los elementos de los entornos de educación y cuidado tempranos que han demostrado ser prominentes para los niños que aprenden dos idiomas son (1) índices de asistencia/participación, (2) idioma de instrucción, (3) calidad global del entorno ECE (incluye el clima emocional positivo del entorno), (4) prácticas específicas de instrucción y evaluación, (5) las calificaciones y habilidades de idioma del docente/proveedor, y (6) prácticas de colaboración entre la casa y la escuela (Espinosa 2013).

La investigación sobre los elementos de calidad en las aulas de los centros preescolares inclusivos que predicen resultados positivos para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales es limitada. Incluso así, existe nueva evidencia que sugiere que la individualización, como una medida de práctica inclusiva de alta calidad, se relaciona de manera positiva con los resultados de desarrollo de los niños en las áreas de habilidades cognitivas, de comunicación y motrices (Odom, Buysse, y Soukakou 2011).

¿Cómo se mide la calidad en el centro preescolar?

En general, la calidad en el centro preescolar se mide de acuerdo con dos dimensiones: calidad estructural (educación de la maestra, tamaño de la clase, duración del día, proporción maestras/niños) y calidad de proceso (interacciones entre la maestra y el niño, actividades y materiales apropiados de aprendizaje y práctica educativa eficaz). La calidad estructural del programa de infancia temprana tiene una función importante para influir características de proceso del entorno del programa. Por ejemplo, es probable que las proporciones bajas adultos/niños faciliten que las maestras se involucren en interacciones receptivas que se sabe que contribuyen a resultados positivos para los niños.

La investigación de un amplio estudio de aproximadamente 700 aulas de *prekindergarten* de centros preescolares financiados por el estado, seleccionadas al azar (Howes et al. 2008) reveló los siguientes hallazgos sobre los niños preescolares que habían experimentado prácticas educativas de alta calidad y relaciones entre la maestra y los niños de alta calidad:

- mayor dominio de las habilidades de idioma y la lectoescritura
- clasificaciones más altas en competencia social
- menos problemas de conducta informados

Además, el Estudio del Cuidado Temprano y Desarrollo Juvenil del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD, por sus siglas en inglés) (Vandell et al. 2010), uno de los estudios nacionales recientes más exhaustivos sobre la educación y el cuidado en la infancia temprana (entre el nacimiento y cuatro años y medio de edad), demostró que

- la calidad del cuidado de niños es importante, ya sea en un centro para

el cuidado del niño, en el hogar familiar de cuidado del niño o en otros entorno de infancia temprana;

- el cuidado de alta calidad predijo un logro académico más alto a los quince años con efectos más positivos asociados con niveles más altos de calidad de cuidado del niño;
- el cuidado de alta calidad predijo menos conducta de externalización, como lo indican los autoinformes de los niños durante la adolescencia;
- la cantidad de horas en cuidado a cargo de personas no parientes tuvo importancia. Más cantidad de horas en cuidado predijo una mayor toma de riesgos e impulsividad a los quince años. Sin embargo, los niños que asistieron a programas de calidad más alta tuvieron menos problemas de conducta que los que asistieron a programas de baja calidad.

La necesidad de programas preescolares de alta calidad

A pesar de la creciente evidencia de la importancia y los beneficios a largo plazo de la educación de infancia temprana, una cantidad de estudios han demostrado que la calidad de los típicos programas de cuidado del niño en los Estados Unidos es, en el mejor de los casos, mediocre (Helburn 1995). Un informe reciente, *Prepared to Learn: The Nature and Quality of Early Care and Education for Preschool-Age Children in California [Preparados para aprender: la naturaleza y calidad de la educación y cuidado tempranos para los niños en edad preescolar en California],* sugiere que los "programas ECE en el centro se quedan cortos con respecto a estándares de calidad clave, especialmente los relacionados con los entornos de aprendizaje temprano que fomentan la madurez escolar y el éxito escolar posterior" (Karoly et al. 2008).

Eficacia del programa de infancia temprana

1. Los servicios eficaces desarrollan relaciones de apoyo y entornos estimulantes.
2. Las intervenciones eficaces tratan desafíos de desarrollo específicos.
3. Los factores de eficacia distinguen programas que funcionan de los que no funcionan.
4. Los programas de infancia temprana eficaces generan beneficios para la sociedad que exceden por lejos los costos del programa.

Fuente: Center on the Developing Child at Harvard University, n.d.

Además, aunque la calidad del programa preescolar es una condición necesaria para promover resultados positivos para todos los niños pequeños, el entendimiento del campo de los elementos esenciales de la calidad del programa preescolar continúa evolucionando.

Por ejemplo, Castro, Espinosa y Paez (2011, 268) han elaborado un argumento sólido para la siguiente definición ampliada de *ECE de alta calidad* para niños que aprenden dos idiomas:

> Para brindar experiencias de educación temprana de alta calidad a los niños que aprenden dos idiomas, se requerirá una revisión de los indicadores de calidad que se utilizan. Con respecto a la calidad estructural, es posible que las proporciones adulto/niños deban ser menores para permitir a los educadores tiempo para realizar actividades de grupos reducidos e individuales con los niños que aprenden dos idiomas. Asimismo, para implementar actividades en el aula en el idioma principal de los niños, para realizar evaluaciones válidas y confiables en el idioma principal de los niños y para planificar actividades que sean receptivos para las necesidades de aprendizaje y desarrollo individual de los niños que aprenden dos idiomas, los programas deberán aumentar la cantidad de personal bilingüe y calificado, y ofrecer desarrollo profesional continuo.

Como se ha definido la *calidad del programa preescolar* en la literatura de investigación hasta la fecha, es una condición necesaria pero no suficiente para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños que aprenden dos idiomas (Castro, Espinosa y Paez 2011) y los niños con discapacidades u otras necesidades especiales (Soukakou 2012).

También hay un creciente entendimiento que la definición de *educación y cuidado temprano de alta calidad* debe incluir la atención de niños con discapacidades identificadas u otras necesidades especiales (Odom, Buysse, y Soukakou 2011). La declaración conjunta de la División de la infancia temprana y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (National Association for the Education of Young Children) (2009) sobre la inclusión destaca la preocupación de que la inclusión de alta calidad va más allá de lo que la calidad del programa en general conceptualiza. Por lo tanto, la práctica inclusiva de alta calidad debería ser parte integral del cuidado de alta calidad.

Inversión en la infancia temprana e impacto en la sociedad

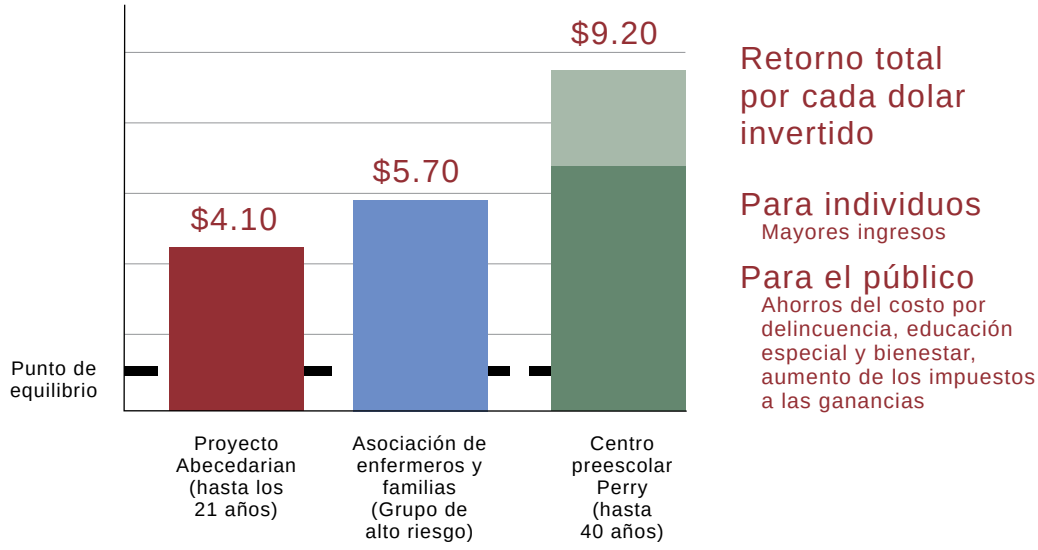
Las estadísticas actuales con respecto a la educación y cuidado de infancia temprana sugieren que aproximadamente 7.5 millones de niños, o el 68 por ciento de los niños menores de cinco años en los Estados Unidos, experimentan algún tipo de cuidado niño rutinario no parental. Aproximadamente el 48 por ciento de estos niños pequeños pasan algo de tiempo en entornos de cuidado organizados (National Association of Child Care Resource and Referral Agency [NACCRRA] 2010). Debido a la gran cantidad de niños en los Estados Unidos que experimentan cuidado del niño no parental, los investigadores, padres y legisladores han buscado entender los efectos de la experiencia del cuidado de infancia temprana en los resultados de desarrollo a largo plazo de los niños (Belsky et al. 2007; NICHD Early Child Care Research Network 2003; Greenspan 2003).

Los estudios realizados en los últimos 30 años indican que la inversión en la infancia temprana puede brindar beneficios considerables para los niños pequeños cuando los programas apoyan intencionalmente el desarrollo y aprendizaje temprano de los niños. Los análisis costo/beneficio realizados por Heckman (2006) sugieren que invertir en los años preescolares produce índices más altos de rentabilidad de inversión en comparación con cualquier otro período de desarrollo humano.

FORO NACIONAL SOBRE POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INFANCIA TEMPRANA

Los análisis costo/beneficio demuestran retornos positivos

Los programas de infancia temprana demuestran una cantidad de beneficios para la sociedad



Fuente: Center on the Developing Child at Harvard University.

La ciencia del desarrollo del niño

La investigación que realizó el Centro para el Desarrollo del Niño de la Universidad de Harvard sugiere que:

1. Los cerebros se desarrollan con el tiempo, desde abajo hacia arriba. Las vías sensoriales, como la visión y la audición, son las primeras que se desarrollan, seguidas por las habilidades tempranas del idioma, y luego las funciones cognitivas más elevadas.
2. Las influencias de los genes y experiencias forman el cerebro en desarrollo. Las relaciones de "servicio y devolución" entre los niños y sus padres y otros cuidadores de la familia y la comunidad tienen una función central en las experiencias tempranas de las personas.
3. La capacidad del cerebro para cambiar disminuye con la edad. El cerebro es más flexible o plástico en la edad temprana para adaptarse a una amplia gama de entornos e interacciones, pero a medida que el cerebro en proceso de maduración se especializa más en funciones más complejas, es menos capaz de reorganizar y adaptarse a nuevos o inesperados desafíos.
4. Las capacidades cognitivas, emocionales y sociales se relacionan inexorablemente a lo largo de la vida. La salud emocional y física, las habilidades sociales y las capacidades cognitivas/lingüísticas que emergen en los primeros años son prerrequisitos importantes para el éxito en la escuela y más adelante en el lugar de trabajo y la comunidad.
5. El estrés tóxico daña la arquitectura del cerebro en desarrollo, lo que puede resultar en problemas para toda la vida de aprendizaje, conducta y la salud física y mental. Los científicos ahora saben que el estrés constante crónico en la infancia temprana, a causa de pobreza, abuso informado o la depresión maternal severa, por ejemplo, puede ser tóxico para el cerebro en desarrollo.

Fuente: Center on the Developing Child at Harvard University.

Investigación reciente sobre el desarrollo intelectual

La investigación en el desarrollo intelectual en los primeros años también apoya la necesidad de la sociedad de asegurar que las experiencias tempranas de los niños sean de alta calidad. La investigación reciente sobre el desarrollo intelectual sugiere que aunque todos los niños vienen al mundo con su propia formación biológica y genética, las experiencias tempranas también contribuyen a la formación de su cerebro en desarrollo y quiénes son. En particular, la calidad de cuidado que un niño recibe tanto en entornos de infancia temprana y en el hogar tiene una función importante para influir cómo los genes específicos se expresan en conducta. Le sigue que lo que se expresa en la conducta de los niños no se puede determinar por la "naturaleza" (genes, biología) ni por la "crianza" (influencias de padres, experiencias de cuidado del niño, calidad del vecindario) por sí solas, sino que es una interacción compleja entre las dos (Thompson y Virmani 2012).

Los bebés nacen listos para aprender. En una revisión de investigación sobre el desarrollo intelectual temprano, Conboy declara que "Para el momento en que un

Informe de políticas del centro preescolar de NIEER

Conectar neuronas, conceptos y personas: Desarrollo intelectual y sus implicancias

Recomendaciones de políticas

- El gobierno y las empresas deberían apoyar la atención de la salud prenatal y del niño sano, la buena nutrición, los esfuerzos para eliminar la exposición de los niños a toxinas y contaminantes dañinos y los programas preescolares de alta calidad en un esfuerzo para apoyar el desarrollo intelectual temprano saludable.
- La prevención temprana es mejor y menos costosa que remediar la situación después. Los servicios de la atención de la salud, los programas de intervención temprana y los centros preescolares deben asegurarse de que realizan evaluaciones de audición, visión, idioma, habilidades cognitivas y de conducta, y de conectar a los niños con los servicios necesarios.
- Las interacciones sensibles con adultos tienen un mejor efecto para promover el desarrollo intelectual que cualquier juguete, CD o DVD. Los centros preescolares deben brindar servicios que permitan a los adultos tener interacciones ricas con los niños.
- Los centros preescolares deben utilizar enfoques educativos que fomenten el descubrimiento orientado al niño por encima de la instrucción dirigida por el adulto.
- Como el desarrollo socio-emocional y el desarrollo cognitivo están relacionados, los programas preescolares deben reconocer y centrarse en ambos.
- La exposición al estrés temprano crónico es dañino. Los expertos en salud mental pueden ayudar al personal preescolar a trabajar con niños que tienen problemas de conducta y a aprender a identificar y derivar a niños y familias a otros servicios según sea necesario.

Fuente: Thompson, n.d.

bebé nace, su cerebro cuenta ya con la mayoría de las neuronas que tendrá y las principales vías sensoriales ya se han organizado para procesar información visual y auditiva y, por lo tanto, están listos para aprender de un entorno externo. Sin embargo, el cerebro está muy lejos de estar completamente formado en el nacimiento" (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 1: Neuroscience Research). Aunque la gran mayoría de las neuronas se han establecido para el momento del nacimiento, las conexiones entre las neuronas, o sinapsis, son el resultado de las experiencias de cada persona. Las conexiones que se hacen se afianzan y se hacen más eficientes mediante el uso reiterado. Aunque el cerebro se sigue formando por las experiencias que se dan a lo largo de la vida, son las experiencias que los niños tienen en los primeros años que ayudan a sentar los cimientos para el aprendizaje y desarrollo posterior (CDE 2012c). Notablemente, se calcula que el 85 por ciento de las estructuras cerebrales principales de los niños se desarrolla para los cuatro años (Child and Family Policy Center and Voices for America's Children 2005).

El cerebro bilingüe: Lo que se conoce de la Neurociencia

Aunque los niños que aprenden dos idiomas comparten muchas características con respecto al desarrollo del idioma con los niños monolingües de cada uno de los mismos idiomas, se han observado diferencias entre los grupos para varios aspectos de cómo el cerebro procesa el idioma. Por ejemplo, existe evidencia de que los dos idiomas se activan para el mismo concepto, de manera tal que la persona debe seleccionar de una gama más amplia de palabras para obtener la palabra correcta, utilizando mecanismos de control cognitivos (ejecutivos) en mayor medida que la recuperación monolingüe de palabras (para más información, ver Paper 2, Development Across Domains [Artículo 2, Desarrollo Entre Áreas]). Hay evidencia limitada con respecto a cómo el léxico bilingüe se organiza en niños, pero existe evidencia de estudios que se analizan en este trabajo que sugieren un mayor uso de procesos de control de atención que durante el procesamiento monolingüe. Esta diferencia se advierte ya a los once meses de edad, incluso antes de que se desarrolle el vocabulario y, por lo tanto, probablemente es resultado de la necesidad que tienen los niños bilingües a prestar atención a diferentes señales de los idiomas. Por ende, las diferencias en las áreas del cerebro que se utilizan para el procesamiento dual del idioma en comparación con el monolingüe, no se deben interpretar como retraso o deficiencias; en cambio, se deben considerar como adaptaciones a la necesidad de usar recursos cognitivos adicionales. De hecho, muchas de las diferencias en las funciones de control cognitivas de los individuos bilingües y monolingües pueden interpretarse como ventajas bilingües. Estas ventajas pueden ser accesibles para todos los niños a través de diferentes grados de programación bilingüe (p. 34) . . .

La investigación [de la neurociencia cognitiva] . . . sugiere que, dado que la experiencia determina los mecanismos de aprendizaje de los niños, los modelos de aprendizaje deben considerar que es posible que los niños bilingües aprendan de manera diferente que los niños monolingües. Por ejemplo, los modelos monolingües no consideran el hecho de que el niño que aprende dos idiomas necesita descubrir diferentes sistemas de sonido, acentuaciones en palabras y normas gramaticales. Aunque no hay evidencia que los niños que aprenden dos idiomas se confunden al aprender diferentes normas de idiomas, los profesionales deben reconocer que los sistemas del idioma interactúan durante el procesamiento. Aunque estas diferencias pueden afectar el desempeño en evaluaciones, no indican necesariamente un retraso o deficiencia. (p.35)

Fuente: State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 1 (Neuroscience Research) [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 1 (Investigación sobre Neurociencia)], 34–35.

¿Cómo se estudia el cerebro y sus funciones relacionadas?

Se han utilizado con éxito diversas técnicas de imágenes del cerebro para mejorar el entendimiento de cómo funciona el cerebro. Se han utilizado tomografías por emisión de positrones e imágenes por resonancia magnética funcional para obtener mapas de la actividad cerebral, y se utilizan potenciales relacionados con eventos para estudiar los cambios en la actividad eléctrica del cerebro en relación con un determinado evento o estímulo (Nelson y McCleery 2008). Las técnicas mencionadas son algunas de las más utilizadas por investigadores para investigar, por ejemplo, los efectos negativos del estrés para el cerebro en desarrollo y los efectos positivos de las experiencias tempranas del idioma para el cerebro en desarrollo.

Marian Diamond (Diamond y Hopson 1998) y un equipo de investigación de la Universidad de California, Berkeley, han descubierto que los entornos enriquecidos pueden influir el desarrollo del cerebro significativamente. De acuerdo con Diamond, un entorno enriquecido

- incluye una fuente constante de apoyo emocional positivo;
- brinda una dieta nutritiva con suficiente proteínas, vitaminas, minerales y calorías;
- estimula todos los sentidos (pero no necesariamente todos al mismo tiempo);
- tiene un entorno libre de presión innecesaria y estrés, y cargado de un nivel de intensidad placentera;
- presenta una serie de desafíos nuevos que no son demasiado fáciles ni demasiado difíciles para los niños en sus etapas de desarrollo;
- permite la interacción social para un porcentaje significativo de actividades;
- promueve el desarrollo de una gran variedad de intereses y habilidades mentales, físicas, estéticas, sociales y emocionales;
- brinda a los niños la oportunidad de elegir muchos de sus esfuerzos y modificarlos;
- permite a los niños ser participantes activos en lugar de observadores pasivos.

Cuando se considera el impacto de los entornos enriquecidos para las poblaciones de niños que aprenden dos idiomas, es importante tomar en cuenta las adaptaciones y estrategias específicas, que se presentan en el capítulo 6 además de las que se mencionaron antes.

Por el contrario, un entorno estresante y la falta de experiencias de desarrollo apropiadas y oportunidades de aprendizaje pueden afectar negativamente el desarrollo intelectual saludable. Una de las formas principales para mitigar las experiencias estresantes de los niños pequeños en entornos de infancia temprana es asegurar que las maestras desarrollen relaciones estables, predecibles y seguras con los niños a su cuidado. Para participar de tareas complejas a nivel cognitivo, los niños pequeños primero necesitan sentirse protegidos y emocionalmente seguros.

Hincapié en el impacto de las experiencias del idioma en el cerebro

1. La experiencia del idioma afecta la organización del sistema neuronal involucrado en el aprendizaje, almacenamiento, procesamiento y la producción del idioma (es decir, evidencia de diferencias estructurales y funcionales entre el cerebro de niños monolingües y niños que aprenden dos idiomas).
2. El aprendizaje y uso de dos idiomas supone distintos procesos cognitivos que el aprendizaje y uso de un solo idioma.
3. Los efectos que tienen las experiencias de aprendizaje de idiomas sobre el cerebro facilitan y limitan el aprendizaje en mayor medida.

Preparación escolar

Como sugiere la declaración de posición de NAEYC sobre la preparación escolar, la madurez escolar significa más que niños preparados para la escuela; implica asegurar que las familias, las escuelas y las comunidades estén preparadas para apoyar al éxito de los niños en la escuela. Los conceptos de preparación escolar del

pasado que se centraban principalmente en las habilidades específicas de los niños en áreas como la lectoescritura y las matemáticas se han ampliado recientemente para incluir áreas como desarrollo social y emocional y función ejecutiva. El punto de vista que prevalece hoy en día considera la madurez escolar de los niños como el desarrollo de habilidades y competencias durante la infancia temprana que contribuye al éxito de los niños en la escuela más adelante en la vida. La madurez ahora refleja una variedad de dimensiones, como el bienestar físico del niño y el desarrollo motor, el desarrollo social y emocional, la comunicación y el uso del idioma, cognición y conocimiento general, y enfoques del aprendizaje (NAEYC 2009; National Educational Goals Panel [Panel Nacional de Metas Educativas] 1995, 1998; CDE 1997).

En California, los programas de preparación escolar administrados por First 5 utilizan la definición de preparación escolar del Panel Nacional de Metas Educativas[1] adaptada para California:

1. **Preparación escolar de los niños para la escuela**
   - Promover el bienestar físico y el desarrollo motriz
   - Promover un desarrollo socioemocional positivo
   - Desarrollo de enfoques para el aprendizaje
   - Fomentar el desarrollo del idioma
   - Infundir el desarrollo cognitivo y conocimiento general
2. **Nivel de preparación de las escuelas para los niños**
   - Crear una transición sin problemas entre el hogar y la escuela
   - Garantizar la continuidad entre los programas de cuidado y educación tempranos y los grados de primaria
   - Enfocarse en ayudar a los niños a aprender mediante un ambiente centrado en los estudiantes
   - Estar comprometido con el éxito de todos los niños
   - Utilizar estrategias que está demostrado que aumentan el nivel de logro de cada estudiante
   - Estar dispuesto a alterar prácticas y programas si no benefician a los niños
   - Asegurarse de que los estudiantes tengan acceso a servicios y apoyo en la comunidad
3. **Apoyo y servicios familiares y comunitarios que contribuyan a que los niños estén preparados para tener éxito en la escuela**
   - Brindar acceso a atención temprana y experiencias educativas de alta calidad y apropiadas para el nivel de desarrollo
   - Brindarles a los padres acceso a capacitación y apoyo que les permita ser el primer educador de su hijo y que promueva familias saludables y que funcionan
   - Brindar acceso a atención prenatal para madres y a la nutrición, actividad física y atención de la salud que los niños necesitan para llegar a la escuela en buena salud mental y física y poder mantener la lucidez mental

Muchos de los esfuerzos recientes a nivel nacional, estatal y local se enfocaron en establecer los apoyos necesarios para

¿Qué es la preparación escolar?

La preparación escolar incluye más que solamente niños. En su sentido más amplio, la preparación escolar se trata de los niños, las familias, los ambientes tempranos, las escuelas y las comunidades. Los niños no "están listos" o "no están listos" para la escuela de manera innata. Sus habilidades y su desarrollo están influenciados en gran medida por sus familiar y mediante sus interacciones con otras personas y ambientes antes de ir a la escuela (Maxwell y Clifford 2004, 42).

Fuente: National Association for the Education of Young Children (NAEYC) [Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños], 2009.

1. National Education Goals Panel, "Getting a Good Start in School" ["Cómo empezar bien en la escuela"] (Washington, DC: National Education Goals Panel, 1997).

garantizar que las familias, las escuelas y las comunidades estén preparadas para apoyar a los niños durante la infancia temprana para que tengan éxito en la escuela.

El contexto californiano

Datos demográficos

En comparación con la mayoría de los otros estados, California tiene una población de niños pequeños extraordinariamente diversa, en particular aquellos menores de cinco años. De los 3.2 millones de niños menores de cinco años que hay en California, aproximadamente el 53 por ciento es latino, el 28 por ciento es blanco, el 10 por ciento es asiático y el 6 por ciento es afroamericano (Children Now, n.d.).

Niños que aprenden dos idiomas

Los niños pequeños con lenguas maternas que no son el inglés conforman el segmento de más rápido crecimiento de la población a nivel nacional, y California está a la vanguardia de esta tendencia (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 3, Program Elements and Teaching Practices [Artículo 3, Elementos del Programa y Prácticas de Enseñanza]). El Departamento de Educación de California (CDE) informa que el 25 por ciento de los niños en escuelas públicas que proporcionan clases desde preescolar hasta doceavo grado son Niños que aprenden inglés como segundo idioma (EL, por sus siglas en inglés).[2]

La diversidad de las familias en todo el país refleja un aumento en los niños que aprenden dos idiomas (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 4, Family Engagement [Artículo 4, Participación de la familia]).

> El crecimiento en los niños que aprenden dos idiomas ha ocurrido predominantemente entre niños más pequeños (National Center for Children in Poverty [Centro Nacional para Niños en Pobreza] 2010) y se ve reflejado en los programas de educación de infancia temprana (ECE, por sus siglas en inglés), como Head Start, en el cual el 30 por ciento de los niños a los que se brinda servicios en todo el país son niños que aprenden dos idiomas (Oficina de Head Start 2011). A pesar del inmenso crecimiento en su número, los niños que aprenden dos idiomas provienen desproporcionadamente de viviendas de bajos recursos (Fortuny, Hernandez, y Chaudry 2010), y los niños que aprenden dos idiomas y que recibieron educación en escuelas estadounidenses desde preescolar presentan un desempeño consistentemente menor que el de sus compañeros en las pruebas de logro, y esta brecha se ensancha en grados más avanzados (Batalova, Fix, y Murray 2007; Cannon y Karoly 2007; Espinosa 2007; Hammer et al. 2009; Lee y Burkham 2002; Páez, Tabors y Lopez 2007).

Condición socioeconómica

Los niños pequeños de California viven en familias de distintos niveles socioeconómicos. En 2010, se estimaba que aproximadamente el 45 por ciento de los niños pequeños de California viven en familias de bajos recursos (menos del 200 por ciento del nivel federal de pobreza) y que el 22 por ciento vive en la pobreza (National Center for Children in Poverty 2010). Según el Centro Nacional para Niños en Pobreza, los niños pequeños con padres inmigrantes tienen más probabilidades de vivir en una vivienda de bajos recursos, en comparación con niños de padres nacidos en el país. Además, el 60 por ciento de los niños pequeños de padres inmigrantes vive en familias de bajos recursos. Es más probable que los niños pequeños latinos, afroamericanos, nativos americanos y asiáticos en California vivan en familias de bajos recursos en comparación con los niños blancos. En California, el 50 por ciento de los niños de cuatro años son hijos de inmigrantes, y el 20 por ciento de estos niños vive en

2. Como se establece en la página 91 del Paper 3, Program Elements and Teaching Practices (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013), "El término 'Niño que aprende inglés como segundo idioma' se utiliza comúnmente en las escuelas K–12 para identificar a aquellos niños que hablan un idioma que no es inglés en su casa, y que aún no dominan el inglés. Sin embargo, los niños preescolares con una lengua materna que no es el inglés a menudo son un grupo marcado, dado que aún están desarrollando los elementos básicos del idioma hablado en su lengua materna incluso al comenzar a aprender inglés. Por lo tanto, muchos programas preescolares deciden utilizar el término 'niños que aprenden dos idiomas' para describir a niños que están aprendiendo inglés al mismo tiempo que desarrollan el dominio de su lengua materna (Severns 2012)" (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 3, Program Elements and Teaching Practices).

viviendas aisladas lingüísticamente (Cannon, Jacknowitz, y Karoly 2012).

Niños con discapacidades u otras necesidades especiales

Se estima que entre el 5 y el 14 por ciento de la población menor de cinco años tiene una necesidad especial de atención de la salud (U.S. Department of Health and Human Services [Departamento de Servicios de Salud y Humanos de EE.UU.] 2007, 57), definida como tener o estar en riesgo de tener "condiciones físicas, del desarrollo, del comportamiento o emocionales crónicas que duraron por lo menos 12 meses o se espera que duren ese tiempo". Hay aproximadamente 45,000 niños con discapacidades identificadas en el sistema preescolar del CDE (consultar apéndice C, Niños de California inscritos en programas de educación especial). Este número no incluye niños en riesgo de discapacidad o desafíos del desarrollo. Los niños de tres, cuatro y cinco años con discapacidades identificadas cuentan con programas individualizados de educación (IEP, por sus siglas en inglés). Estos IEP deben reflejar los fundamentos del aprendizaje preescolar del CDE. Conforme a la Ley sobre Personas con Discapacidades (2004), todos los niños deben tener acceso al currículo preescolar general, y su progreso debe medirse de manera acorde (CDE 2010a, 5).

Brecha de preparación escolar

Los niños pequeños de California varían en gran medida en cuando a su progreso hacia el estar listos para la escuela. De la misma manera, las escuelas y comunidades varían en cuán listos están para apoyar a los niños para que alcancen esta meta. "Los datos sobre logros para estudiantes en *kindergarten* y hasta doceavo grado confirman una brecha persistente entre estudiantes anglosajones y estudiantes afroamericanos, estudiantes hispanos, estudiantes en desventaja socioeconómica, niños que aprenden inglés como segundo idioma y estudiantes con discapacidades" (CDE 2013a]). Además, la información del California Report Card [Boletín de Calificaciones de California] de 2011–12 confirma que

> los estudiantes latinos y afroamericanos, los estudiantes en desventaja socioeconómica y otros niños vulnerables, como los que se encuentran en cuidado sustituto, tienen muchas más probabilidades de

Figura 1.2. **Pruebas e Informes Estandarizados (STAR)**
Lengua y Artes de Lenguaje en Inglés (ELA)

Subgrupos de estudiantes	Por ciento en 2003-04	Por ciento en 2004-05	Por ciento en 2005-06	Por ciento en 2006-07	Por ciento en 2007-08	Por ciento en 2008-09	Por ciento en 2009-10
Estudiantes con discapacidades	8	10	11	10	15	15	40
Afroamericanos	20	22	23	24	26	34	35
Hispanos	10	15	18	19	20	25	35
Anglosajones	60	59	60	62	63	67	69
Niños que aprenden inglés como segundo idioma	9	10	11	12	15	20	21

Porcentaje de estudiantes identificados como competentes o mejor, por subgrupos, 2004–2010

Fuente: Resultados de la Prueba STAR 2004-2010.

Perfil de niños preescolares en California

- Cantidad de niños de edad preescolar en California de tres, cuatro y cinco años en 2011: 1,546,310 (Annie E. Casey Foundation 2011)
- Número total de niños entre recién nacidos y hasta los cinco años que se estima que reciben servicios en programas estatales y federales (ejercicio fiscal 2011–2012):*
  Financiados por el Estado: 436,936
  Early Head Start (desde el nacimiento hasta los tres años): 16,480
  Head Start (entre tres y cinco años): 95,479
- Análisis étnico de niños de edades entre recién nacidos y cinco años (estimación para 2011 [Children Now, n.d.])

Hispanos	53%
Anglosajones	28%
Asiáticos/Isleños del Pacífico	10%
Afroamericanos	6%

- Número de estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma en *kindergarten* (ejercicio fiscal 2011-12): 186,717†
- Número de niños de tres, cuatro y cinco años (ejercicio fiscal: 2011–2012) con discapacidades u otras necesidades especiales en programas preescolares de California financiados por el estado: 73,720†

* Basado en el Informe Agregado Anual sobre Cuidados Infantiles de la División de Desarrollo Infantil del Departamento de Educación de California (CD-800). Número de niños que reciben servicios por tipo de programa durante el ejercicio fiscal (2009– 2010) (CDE 2010c) e información de Early Head Start y Head Start de la Administración para Niños y Familias, Departamento de Servicios de Salud y Humanos de EE. UU., Oficina de Head Start, 2011–2012, http://www.caheadstart.org/ facts (fecha de acceso: 27 de junio de 2014).

† La fuente de estas cifras puede encontrar en el sitio web de Ed-Data Web (https://www.ed-data.org/ [fecha de acceso: 27 de junio de 2014]). El número de niños con dis-capacidades u otras necesidades especiales se puede encontrar en el apéndice C (Niños de Califor-nia inscritos en programas de educación especial).

Nota: No se incluyen los datos demográficos que se refieren al número de niños que aprenden dos idiomas en los programas preescolares de California porque es común que nos programas no realicen un seguimiento de la inscripción específica de estudiantes que aprenden dos idiomas (NIEER 2011).

atrasarse en la escuela, en comparación con sus compañeros. A menudo, estos estudiantes carecen de apoyo suficiente desde la infancia. Para cuando llegan a tercer grado, los estudiantes latinos y afroamericanos tienen la mitad de las probabilidades que tienen los estudiantes asiáticos y anglosajones de obtener una calificación de 'competente' o 'avanzado' en la porción de Lengua y Literatura Inglesa de la Prueba e Informe Estandarizados (STAR, por sus siglas en inglés) de California (Children Now n.d., 32).

Aunque la brecha de madurez en California persiste, como parte de la Ley Estadounidense de Reinversión y Recuperación de 2009, el programa Race to the Top–Early Learning Challenge [Carrera a la Cima: Desafío de Aprendizaje Temprano] (RTT-ELC) está diseñado para cerrar la brecha de logros para los niños con más necesidades. Al ser uno de los nueve estados que ganaron la subvención federal de RTT-ELC en 2011, California recibió fondos para trabajar en cerrar la brecha de madurez y mejorar el aprendizaje y desarrollo temprano de niños pequeños al

1. aumentar el número y porcentaje de niños de bajos recursos y en desventaja en cada grupo de edad de bebés,

niños pequeños de 1 a 3 años y niños preescolares inscritos en programas de aprendizaje temprano de alta calidad;

2. diseñar e implementar un sistema integrado de programas y servicios de aprendizaje temprano de alta calidad;
3. garantizar que el uso de evaluaciones cumpla con las recomendaciones de los informes del Consejo Nacional de Investigación sobre la infancia temprana.

Resultados deseados para niños y familias

La División de Educación Temprana y Apoyo del CDE ha establecido el sistema de evaluación de Resultados Deseados (http://www.desiredresults.us [fecha de acceso: 27 de junio de 2014]) para mejorar la calidad del programa en los programas de cuidado y educación tempranos en todo el estado. El sistema incluye el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés), que es un instrumento de evaluación por observación del progreso de los niños en el desarrollo y el aprendizaje; la Escala de Clasificación de Entorno, que evalúa la calidad global del programa según su disposición del espacio, los materiales y actividades, las interacciones, el programa diario y el apoyo que brinda el programa a las familias y al personal; y la Encuesta de Resultados Deseados para los Padres.

Contexto de Resultados Deseados para Niños y Familias

El sistema de Resultados Deseados (DR, por sus siglas en inglés) del CDE está diseñado para mejorar la calidad de los programas y servicios brindados a todos los niños, desde que nacen hasta los doce años, que se inscriben en programas de cuidado y educación temprana y programas escolares tipo "antes y después", y a sus familias (consultar apéndice D). Se define Resultados Deseados como condiciones de bienestar para niños y familias. Cada Resultado Deseado define un resultado general. El sistema de DR fue desarrollado sobre la base de seis Resultados Deseados: cuatro para los niños y dos para sus familias.

Los Resultados Deseados para los niños y sus familias son los siguientes:

DR1. Los niños son competentes a nivel personal y social

DR2. Los niños aprenden de modo eficaz

DR3. Los niños demuestran competencia física y motora

DR4. Los niños están seguros y saludables

DR5. Las familias apoyan el aprendizaje y desarrollo de su hijo

DR6. Las familias alcanzan sus metas

El sistema de DR implementado por el CDE es un enfoque completo que facilita el logro de los Resultados Deseados identificados para los niños y familias. California es uno de muy pocos estados del país que han desarrollado su propio sistema para medir el progreso de los niños hacia los resultados deseados. El sistema está alineado con los fundamentos de aprendizaje y desarrollo para programas de cuidado y educación tempranos y con los estándares de contenido académico para *kindergarten*.

Para evaluar el desarrollo del inglés como segundo idioma de los niños que aprenden dos idiomas en preescolar, el DRDP cuenta con cuatro medidas en el área del desarrollo de lengua inglesa (ELD): comprensión de inglés, expresión en inglés, comprensión y respuesta a actividades de alfabetización en inglés, y conocimiento de símbolos, letras y letra de imprenta en inglés. Además, las instrucciones de los documentos de capacitación del DRDP (CDE 2010d, viii) establecen lo siguiente:

- Los niños que aprenden dos idiomas podrían demostrar que dominan los niveles del desarrollo en su lengua materna, en inglés o en ambos idiomas.
- Una maestra que complete la evaluación de un niño que esté aprendiendo dos idiomas debe hablar la lengua materna del niño. De lo contrario, la maestra debe recibir ayuda de otro adulto, como una maestra adjunta, director o padre, que sí hable la lengua materna del niño. Es importante que el programa incluya tiempo durante el día para que el niño y el

adulto tengan tiempo de interactuar si es que el adulto no es el padre del niño o la maestra adjunta en el aula del niño.

- En general, el desarrollo de las habilidades de idioma y alfabetización en el primer idioma de un niño es importante para el desarrollo de habilidades en un segundo idioma y, por lo tanto, se debe considerar que es el paso básico para aprender inglés.

Esta guía para las maestras tiene la intención de garantizar que los evaluadores de niños que aprenden dos idiomas tengan la capacidad de juzgar las habilidades del niño en cualquier idioma, y no solo en inglés. Sobre todo en el caso de niños que están en las primeras etapas de la adquisición del inglés, es crucial que alguien que domine la lengua materna de los niños determine su entendimiento de los conceptos matemáticos, sus habilidades sociales y su progreso en otras áreas del desarrollo (hay más información sobre este sistema en el apéndice D).

Reseña de los fundamentos del aprendizaje preescolar

Los fundamentos del aprendizaje preescolar de California (CDE 2008, 2010c, 2012a) resumen los conocimientos y las habilidades clave que la mayoría de los niños pueden lograr cuando se les proporcionan los tipos de interacciones, instrucción y entornos que se ha demostrado mediante investigación que promueven el aprendizaje y desarrollo tempranos. Los fundamentos les brindan a los educadores de infancia temprana, a los padres y al público una explicación clara del amplio abanico de conocimientos y habilidades que los niños preescolares típicamente adquieren al recibir los beneficios de un programa preescolar de alta calidad (http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/psfoundations.asp [fecha de acceso: 27 de junio de 2014]).

Los fundamentos fueron desarrollados utilizando un proceso de ingreso inclusivo y deliberativo, incluidas reuniones de partes interesadas en todo el estado, sesiones públicas de comentarios realizadas en todo el estado, audiencias públicas y comentarios del público. Los materiales fueron desarrollados con los principios de diseño universal, para que fueran inclusivos de niños con discapacidades y otras necesidades especiales. Los comentarios obtenidos en las revisiones se tuvieron en cuenta e incorporaron según se consideró apropiado.

Los fundamentos de aprendizaje escolar de California se dividen en tres volúmenes. El Volumen 1 se enfoca en las áreas del desarrollo socio-emocional, idioma y alfabetización, desarrollo del inglés como segundo idioma y matemáticas. El Volumen 2 se enfoca en las áreas de artes visuales y escénicas, desarrollo físico y salud. El Volumen 3 se enfoca en las áreas de historia-ciencias sociales y ciencias.

> Los fundamentos del desarrollo del inglés como segundo idioma (ELD, por sus siglas en inglés) están diseñados específicamente para niños que ingresan a un centro preescolar con una lengua materna que no sea el inglés. A diferencia de otros fundamentos que están ligados a la edad, los fundamentos de desarrollo del inglés como segundo idioma están definidos por tres niveles de desarrollo: Inicial, Medio y Avanzado. En función de su experiencia previa con el uso de su lengua materna y el inglés para comunicarse con otras personas, los niños preescolares que aprenden dos idiomas pasarán por estos niveles a diferentes ritmos. Una vez los niños hayan alcanzado el nivel Avanzado, seguirán necesitando apoyo para continuar adquiriendo el idioma inglés y aplicando sus capacidades lingüísticas en desarrollo en todas las áreas. (CDE 2008, xiii)

Conclusión

Los beneficios de una educación preescolar de alta calidad son poderosos y de gran alcance. La investigación realizada sobre el impacto de la calidad incluye importantes beneficios económicos. Se ha demostrado que las inversiones en la educación temprana llevan al éxito de los estudiantes en la escuela y en rendimientos financieros. Además, la investigación realizada sobre el desarrollo intelectual temprano demuestra la fundamental importancia de la experiencia temprana. Esta investigación deja en claro que, para que el cerebro de los niños pequeños se desarrolle y funcione bien, los niños necesitan interacciones sensibles con adultos y protección contra el estrés tóxico.

Los hallazgos realizados en investigaciones recientes también sugieren que una experiencia bilingüe temprana, con el apoyo adecuado, mejora el desarrollo y aprendizaje tempranos de los niños. Además, los beneficios de la intervención temprana son especialmente buenos en niños de familias de bajos recursos y niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Sin embargo, los conocimientos por sí solos no hay remediado la brecha de madurez que persiste en California. A medida que la cantidad de niños que aprenden dos idiomas, niños en familias de bajos recursos y niños que viven en ambientes estresantes aumenta, también se ensancha la brecha de madurez para estos grupos de niños.

El CDE ha desarrollado esta publicación, junto con otros recursos en un sistema de apoyo alineado basado en la investigación, para ofrecer una guía sobre cómo mejorar la calidad de los programas preescolares en California. Las investigaciones y prácticas sobre cómo fomentar el aprendizaje y desarrollo tempranos han mejorado la comprensión del valor de la educación temprana. Ahora, hay una oportunidad para invertir en educación temprana de alta calidad y tomar los pasos necesarios para asegurarnos de que todos los niños pequeños de California se desarrollen bien y estén listos para el éxito en los primeros años de primaria y más adelante.

Referencias

Annie E. Casey Foundation, Kids Count Data Center. 2011. Population Estimates for California (2011). [hipervinculo no disponible] (fecha de acceso 27 de junio de 2014).

Belsky, J., D. L. Vandell, M. Burchinal, K.A. Clarke-Stewart, K. McCartney y M. T. Owen. 2007. "Are There Long- Term Effects of Early Child Care?" *Child Development* 78 (2): 681–701.

Departamento de Educación de California (CDE). 1997. *Continuity for Young Children: Positive Transitions to Elementary School.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2008. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010a. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010b. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010c. *Child Care Annual Aggregate Report (CD-800): Number of Children Served by Program Type During Fiscal Year (2009-2010).* http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/acf800.asp (fecha de acceso 27 de junio de 2013).

———. 2010d. *Desired Results Developmental Profile: Preschool.* DRDP-PS. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012a. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012b. *Desired Results Developmental Profile: School Readiness.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012c. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Cognitive Development and Learning.* 2ª ed. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2013a. *California Striving Readers Comprehensive Literacy (SRCL) Plan.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Cannon, J., A. Jacknowitz y L. Karoly. 2012. *Preschool and School Readiness: Experiences of Children with Non-English-Speaking Parents.* San Francisco: Public Policy Institute of California.

Castro, D., L. Espinosa, and M. Paez. 2011. "Defining and Measuring Quality Early Childhood Practices that Promote Dual Language Learners' Development and Learning." In *Quality Measurement in Early Childhood Settings.* Edited by M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout y T. Halle. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Center on the Developing Child at Harvard University. n.d. *InBrief Series: Early Childhood Program Effectiveness.* Cambridge, MA: Harvard University. [hipervinculo no disponible] (fecha de

acceso 25 de junio de 2013).

Child and Family Policy Center and Voices for America's Children. 2005. *Early Learning Left Out: Closing the Investment Gap for America's Youngest Children.* 2ª ed. Des Moines, IA: Child and Family Policy Center.

Children Now. n.d. *California Report Card, 2011–12: Setting the Agenda for Children.* Oakland, CA: Children Now.

———. 2011. *Policy Priorities Early Learning & Development.* Oakland, CA: Children Now. (fecha de acceso 27 de junio de 2013).

Curby, T. W., J. LoCasale-Crouch, T. R. Konold, R. C. Pianta, C. Howes, M. Burchinal, D. Bryant, R. Clifford, D. Early, and O. Barbarin. 2009. "The Relations of Observed Pre-K Classrooms Quality Profiles to Children's Academic Achievement and Social Competence." *Early Education and Development* 20: 346–72.

Diamond, M. y J. Hopson. 1998. Magic Trees of the Mind: How to Nurture Your Child's Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions from Birth Through Adolescence. New York: Dutton.

Division for Early Childhood and National Association for the Education of Young Children. 2009. *Early Childhood Inclusion: Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* Chapel Hill: The University of North Carolina, Franklin Porter Graham Child Development Institute.

Early Head Start and Head Start information from the Administration for Children and Families, U.S., Department of Health and Human Services, Head (fecha de accseo 3 de Julio de 2014).

Ed-Data. Fiscal, Demographic, and Performance Data on California's K–12 Schools. https://www.ed-data.org/ (fecha de acceso 27 de junio de 2014).

Espinosa, L. 2013. *Early Education for Dual Language Learners: Policies and Practices That Promote School Readiness and Early School Success.* Washington, DC: Migration Policy Institute.

Gormley, W. T., Jr., D. A. Phillips, K. Newmark, and K. Perper. 2011. "Social-Emotional Effects of Early Childhood Education Programs in Tulsa." *Child Development* 82:2095–2109.

Greenspan, S. I. 2003. "Child Care Research: A Clinical Perspective." *Child Development* 74:1064–68.

Heckman, J. J. 2006. "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children." *Science* 312:1099–1902.

———. 2009. "The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education." *American Educator* Spring: 31–47.

Helburn, S.W., ed. 1995. *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers.* Technical report. Denver: Department of Economics, Center for Research in Economics and Social Policy, University of Colorado at Denver.

Howes, C., M. Burchinal, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford, y O. Barbarin. 2008. "Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs." *Early Childhood Research Quarterly* 23 (1): 27–50.

Karoly, L. A., B. Ghosh-Dastidar, G. L. Zellman, M. Perlman, and L. Fernyhough. 2008. *Prepared to Learn: The Nature and Quality of Early Care and Education for Preschool-Age Children in California.* Santa Monica, CA: Rand Corporation. (fecha de acceso 24 de marzo de

2013).

Mashburn, A. J., C. Howes, M. Burchinal, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford, and O. Barbarin. 2008. "Measures of Pre-K Quality and Children's Development of Academic, Language and Social Skills." *Child Development* 79 (3): 732–49.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2009. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: Position Statement.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

National Association of Child Care Resource and Referral Agency (NACCRRA). 2010. http://childcareaware.org/ (accessed July 3, 2014).

National Center for Children in Poverty. 2010. *English Language Proficiency, Family Economic Security, and Child Development.* http://www.nccp.org/publications/pub_948.html (accessed June 15, 2015).

National Education Goals Panel. 1995. *The National Education Goals Report: Building a Nation of Learners, 1995.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office, Superintendent of Documents.

———. 1997. *The National Education Goals Report: Getting a Good Start in School, 1997.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office, Superintendent of Documents.

———. 1998. *The National Education Goals Report: Building a Nation of Learners, 1998.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office, Superintendent of Documents.

National Institute for Early Education Research (NIEER). 2011. A*re Hispanic Children Losing Out in Preschool?* https://preschoolmatters.org/2011/05/ (fecha de acceso 7 a bril de 2014).

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), Early Child Care Research Network. 2003."Child Care and Mother-Child Interaction from 36 Months through First Grade." *Infant Behavior and Development* 26: 345–70.

National Research Council and Institute of Medicine. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development,* edited by J. P. Shonkoff and D. A. Phillips. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development and Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academies Press.

Nelson, C. A., and J. P. McCleery. 2008. "The Use of Event-Related Potentials in the Study of Typical and Atypical Development." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 47 (11): 1252–61.

Odom, S. L., V. Buysse, and E. Soukakou. 2011. "Inclusion for Young Children with Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives." *Journal of Early Intervention* 33 (4): 344–56.

Peisner-Feinberg, E.S., M. R. Burchinal, R. M. Clifford, M. L. Culkin, C. Howes, S. L. Kagan y N. Yazejian. 2001. "The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade." *Child Development* 72 (5): 1534–53.

Soukakou, E. P. 2012. "Measuring Quality in Inclusive Preschool Classrooms: Development and Validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP)." *Early Childhood Research Quarterly* 27 (3): 478–88.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers.* Sacramento: Departamento de Educación de California. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/dllresearchpapers.pdf (fecha de acceso 3 de abril de 2014).

Thompson, R. A. n.d. "Connecting Neurons, Concepts, and People: Brain Development and Its Implications." *National Institute for Early Education Research Preschool Policy Facts.*

Thompson, R. A., and E. A. Virmani. 2012. "Socioemotional Development." In *Encyclopedia of Human Behavior,* edited by V. S. Ramachandran. 2ª ed. Oxford, UK: Elsevier.

U. S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration, Maternal and Child Health Bureau. 2007. *The National Survey of Children with Special Health Care Needs Chartbook 2005–2006.* Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services.

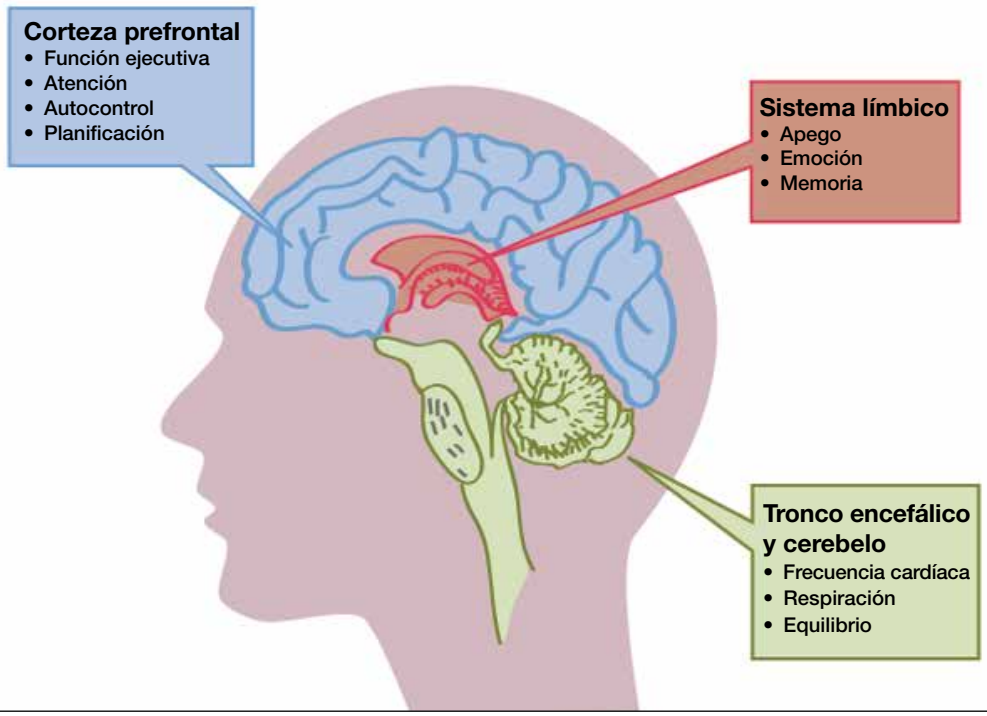
Vandell, D. L., J. Belsky, M. Burchinal, L. Steinberg, N. Vandergrift, and NICHD Early Child Care Research Network. 2010. "Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development." *Child Development* 81 (3): 737–75.

Capítulo 2
El niño preescolar

Los años preescolares constituyen un período de importante desarrollo físico, cognitivo, socio-emocional y del idioma. Investigaciones recientes indican que el desarrollo del cerebro en los primeros años es fundamental para todo desarrollo posterior. El desarrollo en los años preescolares se basa en los cambios dramáticos en la estructura y el funcionamiento cerebrales que ocurren durante los primeros tres años de vida. En los años preescolares, el cerebro cambia más significativamente en el área de la **corteza prefrontal** (consultar figura 2.1). En particular, el crecimiento en la corteza prefrontal se relaciona con el desarrollo de las **habilidades de la función ejecutiva,** que establecen los cimientos para las habilidades emergentes de los niños para inhibir impulsos (**control inhibitorio**), almacenar y usar información (**memoria de trabajo**) y ajustarse a las demandas cambiantes del entorno del aula (**flexibilidad cognitiva**) (Diamond et al. 2007).

Las habilidades de la función ejecutiva de control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva parecen ser particularmente importantes para la madurez escolar porque afectan la capacidad de los niños para participar en actividades de aprendizaje, para persistir al realizar tareas que presenten un desafío y para regular su comportamiento cuando surgen frustraciones en interacciones diarias con pares (Vitiello et al. 2011). Dado que las relaciones sociales influyen en el desarrollo intelectual, las experiencias diarias de los niños con los miembros de la familia, las maestras y los pares tienen un rol central en el desarrollo de habilidades socio-emocionales y cognitivas que son necesarias para progresar en la escuela y en la vida.

Figura 2.1. **Áreas del cerebro y funciones**



Las habilidades socio-emocionales, cognitivas y del idioma en edad de crecimiento de los niños pequeños están indisolublemente relacionadas con el desarrollo en un área que afecta el desarrollo en otras áreas. Por ejemplo, en el contexto de las interacciones sociales con adultos y pares, los niños desarrollan el idioma que les permite comunicar sus necesidades, deseos e ideas. Para los niños cuya **lengua materna** es el inglés, las oportunidades expandidas de aprendizaje del idioma en el entorno preescolar y del hogar fortalecen su desarrollo de la lengua. Entran en juego consideraciones adicionales en el caso de niños que aprenden dos idiomas. Cuando se los ayuda a comunicarse y usar el idioma en un entorno preescolar, los niños comienzan a usar sus habilidades del idioma en desarrollo para interactuar y construir relaciones positivas con pares y adultos. Por ejemplo, durante el juego con pares, un niño le pregunta a otro: "¿Por qué estás llorando?" La pregunta demuestra tanto las habilidades socio-emocionales en desarrollo del niño como una habilidad en desarrollo para comunicarse efectivamente con los demás. Asimismo, las experiencias con el idioma contribuyen al desarrollo de las habilidades sociocognitivas de los niños, incluidas las capacidades de la función ejecutiva. Cabe destacar que la investigación ha descubierto que los niños que aprenden dos idiomas tienen una ventaja sobre los niños monolingües en varias áreas del desarrollo cognitivo y social (consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 2, Development Across Domains [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 2, Desarrollo Entre Áreas]).

Respecto de los niños que aprenden dos idiomas, hay consenso científico en cuanto a que los niños tienen la capacidad de aprender dos idiomas desde el nacimiento, y que esta exposición temprana a dos idiomas no confunde a los niños ni retrasa el desarrollo en ninguno de los idiomas. De hecho, el aprendizaje de dos idiomas brinda a los niños muchos beneficios cognitivos en múltiples áreas (por ejemplo, habilidades de la función ejecutiva y control ejecutivo, medidas de creatividad, flexibilidad mental, habilidades interpersonales y memoria a largo plazo). Las ventajas cognitivas y sociales del bilingüismo parecen ser más fuertes cuando los niños tienen un dominio de ambos idiomas. No se han encontrado

beneficios discernibles para el aprendizaje de dos idiomas cuando la experiencia de los niños con uno de los idiomas es limitada (consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 2, Development Across Domains). Debido a que los niños que aprenden dos idiomas están desarrollando el dominio lingüística de dos idiomas en forma simultánea durante los años preescolares, se necesita apoyar y fomentar ambos idiomas para todos los niños, incluidos aquellos con necesidades especiales.

A medida que los niños se involucran con adultos y pares, aprenden a través del juego y de la exploración. Los entornos de aprendizaje ricos con una variedad de actividades mejoran el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños. En un entorno en el cual los niños tienen la oportunidad de realizar observaciones, hacer preguntas, planear investigaciones, recopilar e interpretar información, y comunicar hallazgos e ideas (CDE 2012b, 53), exploran conceptos en áreas tales como ciencias, matemáticas e historia-ciencias sociales. La danza, la música y el teatro no solo introducen a los niños en las artes, sino que brindan oportunidades para que los niños aprendan a regular su conducta y a tomar la perspectiva de otra persona.

El desarrollo físico de los niños es un aspecto esencial del desarrollo general de los niños y les permite involucrarse con otros, explorar, aprender y jugar (CDE 2010b, 37). Los niños preescolares desarrollan y perfeccionan las habilidades de movimiento fundamentales, incluidas las habilidades motrices finas y los movimientos motrices gruesos de manipulación, que les permiten moverse con seguridad por el espacio; manejar tareas más complejas y refinadas; y cuidar de sus necesidades personales, como ir al baño y vestirse. En conjunto, las capacidades físicas, cognitivas, lingüísticas y socio-emocionales de los niños les permiten observar, investigar e involucrarse con el entorno físico y social de nuevas maneras. Para garantizar que los niños con discapacidades u otras necesidades especiales tengan la oportunidad de utilizar sus capacidades al máximo y de beneficiarse de lo que ofrecen los programas preescolares de alta calidad, los programas y las maestras realizan las adaptaciones adecuadas del entorno, el currículo y las estrategias de enseñanza.

La cultura, la edad y las diferencias individuales, así como la situación socioeconómica y la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje, afectan el aprendizaje y el desarrollo de los niños preescolares. Por lo general, los niños en desarrollo de la misma edad varían ampliamente en su dominio de diversas habilidades sociales, cognitivas y físicas; sin embargo, la evolución del desarrollo de habilidades es común a todos los niños. El niño de tres años es muy diferente del niño de cinco años en todas las áreas del desarrollo. La mayoría de los niños de tres años están más interesadosen el juego no estructurado, por ejemplo, que en los juegos organizados con reglas, en tanto que los de cinco años muestran un mayor interés en el desafío que representan los juegos más estructurados que implican estrategias y reglas. Otra forma en que los niños de tres años difieren de los niños de cinco años es que, por lo general, aún no están listos desde el punto de vista del desarrollo para participar en actividades que construyen habilidades en conciencia fonológica, como mezclar y segmentar palabras compuestas. Por el contrario, los niños de cinco años a menudo consideran atractivas esas actividades y están listos para progresar en la construcción de la conciencia fonológica. La información basada en investigaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo que ocurren durante los años preescolares en cada área puede profundizar la comprensión de las familias y los padres en cuanto a quién es el niño preescolar y la mejor manera de nutrir y apoyar al niño preescolar.

Las cinco áreas esenciales para la preparación escolar

Durante los últimos años, organizaciones federales, estatales y locales han utilizado las cinco áreas esenciales del aprendizaje y el desarrollo para organizar las metas de madurez escolar y evaluar el aprendizaje y el desarrollo de los niños (National Education Goals Panel [NEGP] 1995). Las cinco áreas esenciales de madurez escolar, identificadas por el NEGP, son:

(1) Desarrollo socio-emocional;

(2) Desarrollo del idioma y la lectoescritura;

(3) Cognición y conocimientos generales;

(4) Bienestar físico y desarrollo motriz;

(5) Enfoques para el aprendizaje.

Además del trabajo del NEGP, dos iniciativas nacionales—los *Common Core State Standards* [Estándares académicos fundamentales] (K–12; no incluye el pre-K) y el *Head Start Child Development and Early Learning Framework* [Marco de aprendizaje temprano y desarrollo infantil de Head Start]—han contribuido a que los educadores de infancia temprana comprendieran el aprendizaje y el desarrollo de los niños durante los primeros años. En conjunto, el NEGP, los *Common Core State Standards* y el *Head Start Learning Framework* han ayudado a definir los conocimientos y las habilidades que los niños necesitan durante los primeros años de vida y que son esenciales para el éxito posterior en la escuela.

Reflejando la iniciativa nacional, California ha desarrollado fundamentos del aprendizaje y desarrollo temprano para describir los conocimientos y las habilidades que se alinean con los estándares de contenido académico para *kindergarten* de

California, los *Common Core State Standards*, el *Head Start Learning Framework* y el NEGP (consultar *The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources* [CDE 2012a]). El desarrollo de estándares de contenido académico para la educación de K–12 estableció el contexto para el desarrollo de los fundamentos del aprendizaje temprano. Específicamente, durante los últimos 15 años, el Departamento de Educación de California (CDE) ha colaborado con expertos en contenido académico, educadores de K–12 y otras partes interesadas para definir lo que se espera que los niños aprendan en las escuelas públicas de California desde *kindergarten* hasta el duodécimo grado. A partir de este esfuerzo colaborativo, surgieron los estándares de contenido académico para los grados K–12. En 2006, se reunieron expertos para escribir los fundamentos que describen el aprendizaje y el desarrollo de los niños desde el nacimiento hasta los tres años. La publicación *California Infant/Toddler Learning and Development Foundations* [Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California] (CDE 2009) surgió de este trabajo. Después de elaborar los fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil, el CDE coordinó con investigadores, educadores de infancia temprana y otras partes interesadas la conceptualización y la definición de los fundamentos del aprendizaje preescolar. Como consecuencia de este esfuerzo, se publicó el conjunto de tres volúmenes *California Preschool Learning Foundations* [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California].

Los fundamentos del aprendizaje preescolar de California describen los conocimientos y las habilidades que se puede esperar de la mayoría de los niños, con el apoyo adecuado, a medida que completan el primer y segundo año del centro preescolar. Los fundamentos en ocho de las nueve áreas se centran en el aprendizaje y el desarrollo alrededor de los 48 meses de edad y alrededor de los 60 meses de edad. A diferencia de otros fundamentos que están ligados a la edad, los fundamentos de desarrollo de la lengua inglesa están definidos por tres niveles de desarrollo: inicial, medio y avanzado. En función de su experiencia previa con el uso de su lengua materna y el inglés para comunicarse con otras personas, los niños que aprenden dos idiomas pasarán por estos niveles a diferentes ritmos. Las siguientes nueve dominios forman los fundamentos del aprendizaje preescolar:

- Desarrollo socioemocional
- Idioma y lectoescritura
- Desarrollo de la lengua inglesa
- Matemáticas
- Artes visuales y escénicas
- Desarrollo físico
- Salud
- Historia–ciencias sociales
- Ciencias

En conjunto, los fundamentos del aprendizaje preescolar proporcionan a los administradores un perfil del niño preescolar en todas las áreas de desarrollo a medida que progresa en el desarrollo. Los fundamentos ofrecen a las maestras y los administradores del centro preescolar una mirada integral del desarrollo del niño y lo que el niño aprende durante los años preescolares.

Tanto los programas federales de Head Start como el Departamento de Educación de los Estados Unidos subrayan la importancia del aprendizaje y desarrollo temprano a través de las cinco áreas esenciales de la preparación escolar. La alineación entre las cinco áreas esenciales de la preparación escolar y los nueve fundamentos del aprendizaje preescolar de California se muestra en la tabla que antecede.

Tal como se indica en la tabla 2.1, algunas áreas de los fundamentos del aprendizaje preescolar de California se superponen completamente con un área esencial de la madurez escolar. En otros casos, un área de los fundamentos del aprendizaje preescolar cubre un aspecto de una de las cinco áreas esenciales. Comenzando con el desarrollo socioemocional, el siguiente apartado de este capítulo describe cómo el contenido de los *California Preschool Learning Foundations* aborda cada una de las cinco áreas esenciales de la preparación escolar.

Desarrollo socio-emocional

El desarrollo socio-emocional es fundamental para el aprendizaje de los niños en todas las demás áreas. A través de las experiencias de los niños en relaciones cercanas con los padres y las maestras, los niños desarrollan y aprenden las habilidades socio-emocionales necesarias para actuar e interactuar con confianza en sí mismos, regular su conducta y tener éxito durante los primeros años escolares y posteriormente. Con la orientación de adultos receptivos y generosos, "los niños pequeños desarrollan una comprensión de los sentimientos y las necesidades de otras personas, se los alienta a sentir empatía y generosidad, aprenden a manejar su propia conducta como miembros responsables del grupo y adquieren una variedad de otras capacidades que estarán directamente relacionadas con su éxito en el manejo del entorno del aula de *kindergarten* o de los grados de la escuela primaria" (CDE 2008, 4).

Tabla 2.1. **Alineación de las cinco áreas esenciales de la preparación escolar con los nueve fundamentos del aprendizaje preescolar de California**

Cinco áreas esenciales para la preparación escolar	Fundamentos del aprendizaje preescolar de California
1. Desarrollo socio-emocional	• Desarrollo socio-emocional
2. Desarrollo del idioma y la lectoescrtiura	• Idioma y la lectoescritura • Desarrollo del inglés como segundo idioma[1]
3. Cognición y conocimientos generales	• Matemáticas • Ciencias • Historia–ciencias sociales • Artes visuales y escénicas
4. Bienestar físico y desarrollo motor	• Desarrollo físico • Salud
5. Enfoques para el aprendizaje	• Desarrollo socio-emocional • Ciencias

Fundamentos del desarrollo socioemocional

Los fundamentos del aprendizaje preescolar de California[2] se organizan de acuerdo con las siguientes áreas de desarrollo socio-emocional de los niños: identidad propia, interacciones sociales y relaciones. En el área de identidad propia, entre los 48 y 60 meses de edad, los niños preescolares crecen en cinco áreas (subcategorías): su capacidad de *conciencia propia, autorregulación, comprensión social y emocional, empatía y generosidad e iniciativa en el aprendizaje.* En el área de énfasis de la autorregulación, por ejemplo, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños preescolares regulan con mayor coherencia su atención, sus pensamientos, sus sentimientos y sus impulsos, pero aún dependen de los adultos para que ayuden a guiar las interacciones prosociales con sus pares. Por ejemplo, con la estimulación de la maes-

1. Aunque el desarrollo del inglés como segundo idioma abarca todas las áreas del aprendizaje y el desarrollo, está estrechamente relacionado con el área del idioma y la alfabetización.
2. Los fundamentos del aprendizaje preescolar están organizados por áreas. Cada área está dividida en categorías que definen su alcance. Cada área se divide a su vez en subáreas. Cada apartado de las subáreas incluye una breve reseña de la subárea; interacciones y estrategias de muestra (por ejemplo, conversaciones, actividades, experiencias, rutinas) para ayudar a los niños a progresar en el área específica de aprendizaje identificada por la subcategoría y viñetas que ilustran las estrategias en acción.

tra, un niño preescolar recuerda utilizar palabras para transmitir sentimientos fuertes (por ejemplo, "¡me enoja cuando empujas!").

En el área de interacciones sociales, las subáreas se centran en *las interacciones con familiares adultos, las interacciones con pares, las habilidades en la participación grupal* y *la cooperación y la responsabilidad* de los niños. Por ejemplo, a los 60 meses de edad, aproximadamente, en el área de énfasis de la participación grupal, los niños participan de manera positiva y colaborativa como miembros del grupo, a veces compartiendo espontáneamente y pensando en tomarse turnos sin que los adultos lo estimulen.

En el área de relaciones, las subáreas incluyen *las relaciones de apego de los niños con los padres,* y sus *relaciones cercanas con las maestras y los cuidadores.* Al final de los años preescolares, a los 60 meses de edad, aproximadamente, la subárea de amistades describe las amistades de los niños a medida que se vuelven más recíprocas, exclusivas y duraderas. En el área de amistades al final de los años preescolares, las habilidades de los niños incluyen participar en actividades recurrentes, familiares y cooperativas de juego de roles con uno o más amigos favoritos.

Idioma y lectoescritura

Similar a su funcionamiento en todas las demás áreas, el funcionamiento de los niños en el área de idioma y lectoescritura depende de su aprendizaje y desarrollo en otras áreas (CDE 2008, 47). Una comprensión de la influencia del aprendizaje y el desarrollo en un área sobre el funcionamiento en otras áreas es particularmente importante en el apoyo a los niños que aprenden dos idiomas.

En las últimas dos décadas, la cantidad de niños pequeños en California que tienen una lengua materna que no es el inglés ha aumentado en forma dramática (CDE 2006a, b). Los fundamentos del aprendizaje preescolar de California en el desarrollo del inglés como segundo idioma ofrecen una reseña de cómo los niños que aprenden dos idiomas progresan en el aprendizaje del inglés. Estos fundamentos se centran específicamente en el progreso de los niños con el aprendizaje del inglés, en tanto que los fundamentos del idioma y la lectoescritura ayudan a las maestras a comprender el progreso de los niños en el área de idioma y lectoescritura, ya sea que el niño sea un niño monolingüe que aprende inglés o un niño que aprende dos idiomas.

Fundamentos del idioma y la lectoescritura

El dominio del idioma y la lectoescritura de los fundamentos del aprendizaje preescolar consta de tres grandes áreas: comprensión auditiva y expresión oral, lectura y escritura.

El área de énfasis de comprensión auditiva y expresión oral se centra en la creciente competencia de los niños preescolares en las subáreas de *uso y convenciones del idioma, vocabulario y gramática.* En tanto que el desarrollo del idioma y la lectoescritura de los niños preescolares tienden a seguir una progresión general del desarrollo, sus experiencias tempranas con el idioma y la comunicación a menudo varían. Para los 60 meses de edad, los que tienen un apoyo adecuado tienden a hablar con la suficiente claridad como para ser comprendidos tanto por adultos como por niños. Por ejemplo, para entender a un niño de 60 meses de edad, la mayoría de los oyentes no le piden al niño que diga algo una segunda vez.

En el caso de los niños que aprenden dos idiomas, los conocimientos y las habilidades en el área de idioma y lectoescritura se pueden demostrar en la lengua materna o en inglés, o en ambos idiomas. En conjunto, los fundamentos del idioma y la lectoescritura, y los fundamentos del desarrollo del inglés como segundo idioma abordan las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su lengua materna.

En el área de énfasis de lectura, los niños crecen en áreas de subáreas que incluyen comprender *conceptos sobre materiales impresos, conciencia fonológica, alfabeto y reconocimiento de palabras/materiales impresos, comprensión y análisis de textos adecuados para la edad,* e *interés y respuesta de alfabetización.* La conciencia fonológica, o "sensibilidad de la persona al sonido (o estructura fonológica) de la lengua hablada", ha sido identificada como una habilidad particularmente importante que los niños empiezan a adquirir en el centro preescolar. Contribuye a aprender a leer en la escuela primaria. Al final del centro preescolar, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños desarrollan una conciencia fonológica adecuada para la edad. Por ejemplo, al jugar en el área de juego teatral, un niño puede responder "cepillo para el cabello" cuando se le pregunta: "¿Qué frase se obtiene cuando se ponen las palabras 'cabello' y 'cepillo' juntas?" Aunque la conciencia fonológica se define como una habilidad lingüística oral, también es importante para los niños sordos o con problemas auditivos (CDE, 2012b, 64).

En el área de énfasis de escritura, los niños preescolares demuestran mayores habilidades emergentes de escritura en las subáreas, como escribir formas similares a letras para representar palabras o ideas y escribir su primer nombre correcta y ordenadamente, aunque puedan cometer algunos errores, como omitir algunas letras.

Fundamentos del desarrollo de la lengua inglesa

Los fundamentos describen las progresiones del desarrollo de los niños preescolares que aprenden inglés como segundo idioma en cuatro áreas generales: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. Estos fundamentos ilustran una progresión para los niños que ingresan en el centro preescolar sabiendo muy poco inglés, si saben algo. A medida que los niños progresan en el aprendizaje del inglés, están desarrollando los conocimientos lingüísticos subyacentes necesarios para aprender de un currículo que se enseña en inglés (CDE 2008, 108). La estructura de los fundamentos del desarrollo del inglés como segundo idioma está definida por un continuo de niveles: inicial, medio y avanzado. En el nivel inicial, los niños que aprenden dos idiomas se comunican en su lengua materna y de manera no verbal. Pueden comprender algunas palabras en inglés. En el nivel medio, los niños que aprenden dos idiomas continúan dependiendo en gran medida de su lengua materna para comprender la comunicación y expresarse. Además, empiezan a expresarse en inglés utilizando discurso telegráfico y formulaico, y pueden mezclar su lengua materna y el inglés. En el nivel avanzado, los niños que aprenden dos idiomas comprenden y usan el inglés, pero continúan necesitando apoyo para desarrollar sus conocimientos y habilidades en inglés, y, ocasionalmente, pueden mezclar su lengua materna y el inglés.

El área de énfasis de comprensión auditiva aborda varios aspectos de la *atención al idioma inglés* de los niños. Escuchar palabras en inglés y comprenderlas depende de la comprensión receptiva de los niños en su lengua materna. En otras palabras, los niños aplican estrategias de comprensión auditiva en su lengua

> "Los niños preescolares experimentan el mundo y construyen el conocimiento de manera integrada, durante momentos simples de juego y con la interacción con objetos y otras personas. Reúnen información constantemente y hacen todo lo posible por atribuirle sentido a las cosas. Sus mentes asimilan palabras, números, sentimientos y las acciones y reacciones de las personas, criaturas y objetos, e integran la información nueva a un sistema de conocimiento cada vez más complejo. Un currículo efectivo para los niños pequeños atrae a sus mentes activas y nutre su búsqueda de significado y comprensión".
>
> —CDE 2010a, 13–14.

materna a estrategias para aprender inglés (Bialystok 2001). En particular, esta área aborda la comprensión auditiva con un entendimiento de palabras de inicio, solicitudes e indicaciones, y conceptos básicos y avanzados.

El área de énfasis de expresión oral ocupa tres áreas de subcategorías: el uso de estrategias no verbales y verbales para *comunicarse con otros, lo que incluye comunicación de necesidades, producción de vocabulario, conversación, longitud y complejidad del enunciado, gramática y consulta; comprender y usar las convenciones sociales en inglés;* y *utilizar el lenguaje para crear narraciones orales sobre experiencias personales.*

En el área de énfasis de lectura, los fundamentos cubren la subcategoría de *apreciación y disfrute de la lectura y la literatura,* que los niños obtienen participando en actividades de lectura en voz alta y demostrando interés en los libros y la lectura: y la subcategoría de *mayor comprensión de la lectura de libros,* que los niños obtienen realizando conexiones personales con la historia y centrándose en la estructura de la historia. El área de lectura también aborda las subáreas de *demostración de una comprensión de las convenciones de materiales impresos,* que los niños manifiestan a través de la manipulación de libros; *demostración de conciencia de que los materiales impresos contienen significado,* lo que implica el *reconocimiento de los materiales impresos del entorno; demostrar progreso en el conocimiento del alfabeto en inglés,* que se centra en mostrar conciencia de las letras y reconocimiento de las letras; y *demostrar conciencia fonológica,* que los niños adquieren a través de la rima, el reconocimiento del inicio (el sonido inicial) y las diferencias de sonido en la lengua materna y el inglés.

Finalmente, el área de enfasis de escritura consiste en las subáreas de *uso de la escritura para comunicar ideas, uso de la escritura como comunicación, escribir para representar palabras o ideas y escribir el nombre propio.*

Cognición y conocimientos generales

Las áreas en las que los niños preescolares expanden sus habilidades cognitivas y sus conocimientos generales del mundo son matemáticas, historia-ciencias sociales, ciencias y artes visuales y escénicas. Los *California Preschool Learning Foundations* abordan las diversas áreas del desarrollo cognitivo en los volúmenes 1, 2 y 3 (CDE 2008, 2010, 2012b).

Fundamentos de las matemáticas

Durante los años preescolares, los niños están motivados a utilizar las matemáticas informales de maneras sofisticadas en sus entornos cotidianos. Continúan desarrollando su comprensión de sentido numérico, álgebra y funciones (o clasificación y patrones), medición, geometría y razonamiento matemático.

En el área de enfasis de sentido numérico, a los 48 o 60 meses de edad, los niños preescolares expanden su *comprensión de números y cantidades en sus entornos cotidianos* y su *comprensión de las operaciones y las relaciones numéricas en sus entornos cotidianos.* Por ejemplo, en el área de números y cantidades, los niños preescolares pueden recitar números en orden hasta el 20 con mayor precisión. A los 60 meses de edad, aproximadamente, un niño puede omitir algunos números al recitar del 1 al 20 (por ejemplo, “Uno, dos, tres, cuatro, cinco . . . nueve, diez, once, doce, trece, quince, diecisiete, dieciocho, veinte”, en tanto que otro niño de la misma edad podría recitar del uno al veinte sin omitir ningún número.

En el área de enfasis de álgebra y funciones (clasificación y patrones), los niños entre 48 y 60 meses de edad aumentan su *comprensión de la clasificación y agrupación de objetos en su entorno cotidiano* y su *comprensión de patrones simples y repetitivos.* Por ejemplo, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños empiezan a extender y crear patrones de repetición sencillos, como al aplaudir en un patrón de “aplaudir, aplaudir, saltar, saltar” al ritmo de una canción.

En el área de enfasis de medición, los niños de los 60 meses de edad amplían su comprensión de comparar, ordenar y

medir objetos, por ejemplo, ordenando cuatro objetos o más por tamaño. En el área de enfasis de geometría, los niños de alrededor de 60 meses *identifican y utilizan una variedad de formas en su entorno cotidiano* y *comprenden las posiciones de los objetos en el espacio.* Por ejemplo, en la subárea de comprender las posiciones en el espacio, un niño sigue estas instrucciones: "Simon dice que te pongas las manos delante de las piernas".

En el área de enfasis de razonamiento matemático, los niños continúan desarrollando su uso del pensamiento matemático para resolver problemas que surgen en su entorno cotidiano. Identifican y aplican una variedad de estrategias matemáticas para resolver problemas, como predecir el número de pequeñas bolas en una caja cerrada y, luego, comunicarse con un compañero: "Vamos a contar".

Fundamentos de las ciencias

Los niños preescolares son naturalmente curiosos. Exploran y experimentan con las cosas en su entorno de una manera inventiva. Al ofrecer un entorno de apoyo, basado en el juego y planificado, las maestras ofrecen a los niños grandes oportunidades de observar e investigar objetos y acontecimientos en su entorno cotidiano (CDE 2012b, 49). El volumen 3 de *California Preschool Learning Foundations* organiza las ciencias en cuatro categorías. La primera categoría, la investigación científica, aborda el lenguaje y las habilidades básicas que son fundamentales para el proceso de hacer ciencias. Las otras tres categorías se enfocan en ideas y conceptos adecuados para la edad en las áreas de las ciencias físicas, ciencias de la vida y ciencias de la tierra que los niños desarrollan durante los años preescolares a través de interacciones y actividades diarias.

Durante los años preescolares, los niños desarrollan habilidades de investigación científica a través de la *observación e investigación,* y la *documentación y comunicación* (subcategorías). En la subcategoría de observación e investigación, a los 60 meses de edad, los niños pueden comparar y contrastar objetos y acontecimientos, y describir similitudes y diferencias con mayor detalle. Un niño distingue los objetos que pueden rodar por una rampa (por ej., pelotas, canicas, juguetes con ruedas, latas) de los obje-

tos que no pueden rodar (una pala, un bloque, un libro). Señalando los objetos que pueden rodar por la rampa, el niño puede comunicar: "Son redondos y tienen ruedas".

En el área de enfasis de ciencias físicas, los subáreas abordan la capacidad de los niños para *comprender las propiedades y las características de los objetos y los materiales no vivos* y de los *cambios en los objetos y los materiales no vivos.* Por ejemplo, a los 60 meses de edad, los niños demuestran conocer la diferencia entre los objetos animados y los inanimados, reconociendo que los seres vivos sufren procesos biológicos como crecimiento, enfermedad, curación y muerte. El niño puede comunicar: "Este bichito bolita está vivo. Se parece a una pequeña pelota cuando lo sostengo en mi mano, pero, cuando lo pongo en el suelo, comienza a moverse".

En el área de énfasis de ciencias de la vida, las subáreas cubren cómo los niños llevan a cabo la *identificación de las propiedades y las características de los seres vivos* y los *cambios en los seres vivos.* Por ejemplo, los niños identifican características de una creciente variedad de plantas y demuestran una mayor capacidad para categorizarlas. Pueden clasificar frutas como mangos, aguacates, manzanas, uvas, duraznos y damascos, en función de si tienen una semilla o muchas semillas en su interior. Un niño puede señalar el aguacate y el damasco, y decir en su lengua materna: "¡Mira! Ambos tienen una gran semilla".

En el área de enfasis de ciencias de la tierra, las subáreas implican la *comprensión de las propiedades y las características de los materiales y los objetos de la tierra,* y los *cambios en la tierra* por parte de los niños. Entre los 48 y los 60 meses de edad, los niños demuestran una mayor capacidad para investigar y comparar las características de los materiales de la tierra, como la arena, las rocas, la tierra, el agua y el aire. Un niño puede investigar las superficies de diferentes rocas y clasificar las rocas en función de lo brillantes que son; luego, puede comunicar: "Aquí hay rocas muy brillantes, y aquí hay rocas no tan brillantes".

Historia–ciencias sociales

Entre los 48 y los 60 meses de edad, los niños crecen en su comprensión del mundo social en el que viven. En el área de enfasis del ser y sociedad, los niños demuestran progreso en el desarrollo en las áreas de subáreas de *cultura y diversidad, relaciones* y *roles y ocupaciones sociales.* Por ejemplo, en el área de cultura y diversidad, los niños preescolares de 48 meses de edad, aproximadamente, empiezan a desarrollar un sentido de identidad propia que incorpora las identidades culturales, étnicas y raciales de sus familias. Los niños también muestran curiosidad acerca de la diversidad en las características humanas, pero tienden a preferir las de su propio grupo. Demuestran un sentido de sus identidades culturales, étnicas y raciales en sus interacciones cotidianas con sus pares. Por ejemplo, mientras un niño le da palmeadas a la plastilina, le dice a un amigo: "*My* abuela *makes* tortillas". Los niños comparten su comprensión de cómo sus familias hacen las cosas y cómo esto podría ser diferente o similar a lo que otras familias hacen.

Los niños aprenden sobre el area de convertirse en miembro de la comunidad preescolar (cívica). A medida que aprenden, están *desarrollando habilidades para la participación democrática, una conducta responsable, una demostración de justicia y respeto por las demás personas,* y *resolución de conflictos* (subáreas). En el subárea de la negociación de conflictos, los niños de alrededor de 60 meses de edad son más capaces de negociar, llegar a acuerdos y encontrar medios cooperativos para resolver conflictos con pares o adultos. Por ejemplo, cuando dos niños quieren usar el mismo triciclo, uno sugiere que podrían turnarse.

Durante los años preescolares, el sentido del tiempo de los niños se vuelve más sofisticado. Esta categoría consiste en comprender *acontecimientos del pasado, prever y planificar acontecimientos futuros, comprender su propia historia personal* y *comprender los cambios históricos en las personas y el mundo.* Por ejemplo, en el área de historia personal, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños comparan sus habilidades actuales

con sus habilidades cuando eran más jóvenes y comparten historias autobiográficas sobre experiencias recientes. En este sentido, un niño puede compartir con otros niños que él una vez fue pequeño y que pronto ellos serán grandes como él.

Además, los niños preescolares desarrollan un sentido del lugar (geografía y ecología). La categoría de sentido del lugar se refiere a *navegar lugares familiares, demostrar un interés en el cuidado del mundo natural* y *demostrar la comprensión del mundo físico a través de dibujos y mapas.* Por ejemplo, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños muestran un interés en una amplia gama de fenómenos naturales y una mayor preocupación por el cuidado del mundo natural. Un niño puede decirle a la maestra: "A mami no le gustan las bolsas de plástico porque son malas para el medioambiente".

Los niños pequeños también desarrollan una comprensión del mercado (economía), demostrando una comprensión de algunos conceptos económicos complejos a los 60 meses de edad, aproximadamente, como el concepto de que se necesita más dinero para cosas de un valor relativamente mayor. Por ejemplo, un niño preescolar puede decirle a un amigo que su familia necesita un nuevo automóvil, pero que primero necesitan tener mucho dinero.

Fundamentos de las artes visuales y escénicas

Los fundamentos de las artes visuales y escénicas reflejan las muchas maneras en que los niños pequeños experimentan la alegría del aprendizaje, la creatividad, la autoexpresión y la exploración en el juego. Las artes proporcionan oportunidades variadas y significativas para que todos los niños, incluidos los niños con discapacidades u otras necesidades especiales, participen en experiencias de aprendizaje integrado que contribuyen a su desarrollo en todas las áreas. Durante el período preescolar, las artes tienen más que ver con el *proceso* (en el sentido de participación, compromiso y colaboración) que con el producto, o con el resultado final, de una actividad artística.

El área de artes visuales y escénicas en los fundamentos del aprendizaje preescolar comprende cuatro áreas de énfasis: artes visuales, música, teatro y danza. Dentro de las categorías de artes visuales, música y teatro, el progreso en el desarrollo de los niños pequeños se organiza en forma similar en las tres áreas de subáreas; los niños: *observan, responden y participan; desarrollan habilidades;* y *crean, inventan y se expresan.* Por el contrario, el área de teatro consta de dos subáreas: *observan, responden y participan;* y *desarrollan habilidades para crear, inventar y expresarse a través del teatro.*

En el área de enfasis de artes visuales, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños demuestran observar, responder y participar al comunicarse respecto de los elementos que aparecen en una obra de arte y describir cómo se colocan los objetos en la obra de arte. Un niño que tiene un impedimento visual puede describir una obra de arte en términos sensoriales que se relacionen con su experiencia, por ejemplo: "Este/a ____ se siente suave".

En el área de enfasis de música, a los 48 meses de edad, aproximadamente, los niños demuestran habilidades musicales en desarrollo al explorar vocalmente y cantar patrones repetitivos y partes de canciones solos o con otros. Por ejemplo, a principios de los años preescolares, un niño puede cantar "De Colores" mientras se toma de la mano con otros niños y se balancea de lado a lado.

Dentro del área de énfasis de danza, a los 48 meses de edad, aproximadamente, los niños inventan movimientos de baile, por ejemplo, haciendo una pose y, luego, saltando mientras bailan. A los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños comunican y expresan sus sentimientos a través de la danza (por ejemplo, una chica camina en círculos lentamente con un movimiento sigiloso e indica que es un gato tratando de atrapar a un ratón).

En el área de énfasis de teatro, los niños desarrollan habilidades de subcategorías para *crear, inventar y expresarse a través del teatro.* Por ejemplo, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños demuestran extensas habilidades

de juego de roles con mayor imaginación y creatividad. Un grupo de niños preescolares mayores podría crear una secuencia extendida de diálogo al improvisar con pares en un rol. Un niño puede actuar como un tigre al exclamar: "¡Ocultemos el hacha del leñador!". Otro niño puede actuar como loro al decir: "Puede comprar otra". Tigre: "¡Soy un tigre, puedo comérmelo!". Loro: "Eso no está bien. Saltemos de un árbol y asustémoslo para que huya". Tigre: "Está bien".

Bienestar físico y desarrollo motriz

Durante los años preescolares, la actividad física y la salud de los niños son fundamentales para su desarrollo general. Los programas preescolares que ofrecen oportunidades para que los niños pequeños estén físicamente activos les ofrecen la oportunidad de desarrollar un fundamento para el desarrollo físico y el bienestar, que puede durar toda una vida (CDE 2010, 37). El Volumen 2 de *California Preschool Learning Foundations* indica: "En asociación con los padres, los programas preescolares pueden tener un impacto importante en los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las prácticas de salud de los niños y las familias a las que prestan servicios" (página 70). Ese volumen aborda aspectos importantes del desarrollo físico y la salud de los niños.

Fundamentos del desarrollo físico

Como en todas las áreas de aprendizaje y desarrollo, existe gran variabilidad en el desarrollo físico entre los niños de la misma edad. Aun así, investigaciones en esta área han identificado evoluciones en el desarrollo de habilidades de niños de 48 a 60 meses de edad. El desarrollo depende del apoyo adecuado de los adultos. Debido a la importancia central de la actividad física y el desarrollo para el crecimiento general de los niños preescolares, los programas preescolares eficaces proporcionan períodos regulares y frecuentes de juego activo en todas las áreas del currículo preescolar.

Los fundamentos de desarrollo físico están organizados de conformidad con tres grandes categorías: Habilidades de movimiento fundamentales, habilidades perceptivas-motrices y conceptos de movimiento, y juego físico activo. Los niños muestran mejoras en las habilidades fundamentales de movimiento durante los años preescolares y realizan progresos en el desarrollo en las siguientes áreas de subcategorías: *mayor equilibrio y mejores habilidades locomotoras, movimientos motrices gruesos de manipulación más refinada y habilidades motrices refinadas.* Por ejemplo, a los 60 meses de edad, los niños preescolares demuestran una mayor capacidad y coordinación corporal en una variedad de habilidades locomotoras, como galopar, deslizarse, saltar en el lugar y saltar de un lugar a otro. Durante el juego con pares, un niño preescolar puede saltar sobre un "río" representado por dos sogas comenzando con una corrida, tomando vuelo con un pie y aterrizando sobre el otro pie.

En el área de habilidades perceptivas-motrices y conceptos de movimiento, los niños preescolares muestran mayores conocimientos y habilidades en las áreas de *subcategorías de conciencia corporal, conciencia espacial* y *conciencia direccional.* En el área de conciencia corporal, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños demuestran conocer una mayor cantidad de partes del cuerpo. Por ejemplo, mientras un niño dibuja, puede nombrar y agregar partes del cuerpo a su dibujo.

El tercer área de los fundamentos del desarrollo físico, el juego físico activo, es una parte esencial del aprendizaje y desarrollo temprano, y se ha relacionado con la mejora de la competencia social y el desempeño cognitivo (Lobo y Winsler 2006; Coe et al. 2006; consultar también CDE 2010b, pág. 39 para obtener más referencias). El área de enfasis de juego físico activo incluye las subáreas de *participación activa, resistencia cardiovascular* y *mayor fuerza muscular, resistencia y flexibilidad.* En el área de la participación activa, a los 60 meses de edad, aproximadamente, es probable que un niño preescolar inicie movimientos físicos cada vez más complejos durante un período prolongado, por ejemplo, conducir un triciclo durante un período prolongado solo o en un juego inventado con otro niño que también está montando un triciclo.

Fundamentos de la salud

Los fundamentos de la salud comprenden tres grandes áreas de énfasis: Hábitos de la Salud, Seguridad y Nutrición.

Al desarrollar hábitos de salud, los niños preescolares empiezan a contribuir a su propio sentido de bienestar, aunque puedan tener problemas para entender que sus acciones pueden contribuir a su salud. El área de énfasis de hábitos de salud cubre las subcategorías de *higiene básica, salud bucal, conocimiento de bienestar y protección solar.* En el área de higiene básica, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños demuestran un mayor conocimiento de los pasos en la rutina de lavado de manos que a los 48 meses de edad, aproximadamente. Por ejemplo, cuando va al baño, un niño puede mostrarle a un amigo cómo lavarse las manos en forma adecuada mientras canta la canción de lavado de manos y, luego, puede decir: "¡Ups! Me olvidé de secarme las manos".

La seguridad es otro aspecto importante del bienestar y la salud que los niños aprenden en el centro preescolar. Con el apoyo y la supervisión de los adultos, los niños preescolares pueden seguir normas básicas de seguridad, como la prevención de lesiones (1.0). Por ejemplo, a los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños demuestran una mayor capacidad para seguir las normas de transporte y de seguridad de peatones, con el apoyo y la supervisión de los adultos. Siguiendo el ejemplo de un adulto acompañante, un niño se detiene en la cuneta, mira a ambos lados, y sigue observando los autos mientras cruza, permaneciendo dentro de las líneas del cruce peatonal.

Durante los años preescolares, la comprensión de la nutrición por parte de los niños crece en las subáreas de *conocimiento nutricional, opciones de nutrición* y *autorregulación de la alimentación.* En el área de la autorregulación de la alimentación, a los 60 meses de edad, aproxima-

damente, los niños y las niñas manifiestan una mayor conciencia de su propia hambre y satisfacción. Por ejemplo, al momento del refrigerio, un niño puede comunicar: "Ya no tengo más hambre, así que voy a jugar".

Enfoques para el aprendizaje

Las investigaciones indican que los niños que abordan el aprendizaje de una manera más positiva y efectiva tienden a tener más probabilidades de ser exitosos en la educación preescolar y primaria en las áreas de matemáticas y alfabetización tempranas, así como a demostrar interacciones más positivas con sus pares (Fantuzzo, Perry y McDermott 2004; McWayne, Fantuzzo y McDermott 2004). La curiosidad y la iniciativa de los niños pequeños son fundamentales para poder aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se les presentan en el aula (Thompson 2002). Cuando los niños preescolares preguntan "por qué", demuestran su iniciativa en el aprendizaje y su curiosidad sobre cómo funciona el mundo.

Algunos fundamentos dentro del área sociomocional y el área de ciencias de los fundamentos del aprendizaje preescolar abordan enfoques para el aprendizaje, según lo identificado por el NEGP.

En el área de desarrollo socioemocional, en identidad propia, la sección 5.0 describe cómo la iniciativa en el aprendizaje cambia durante los años preescolares. A los 48 meses de edad, aproximadamente, los niños disfrutan del aprendizaje y tienen confianza en su capacidad para hacer nuevos descubrimientos, aunque no persistan en resolver problemas difíciles. A los 60 meses de edad, aproximadamente, los niños tienen una mayor iniciativa para hacer nuevos descubrimientos, identificar nuevas soluciones y persistir en la determinación de las cosas. Son estudiantes con confianza en sí mismos, que se involucran activamente en oportunidades de aprendizaje formal e informal haciendo preguntas, proponiendo nuevas maneras de hacer las cosas y ofreciendo sus ideas y teorías. Por ejemplo, a los 60 meses de edad, un niño preescolar demuestra iniciativa en el aprendizaje y curiosidad sobre la forma en que las cosas funcionan al preguntar "por qué" con bastante frecuencia. Por ejemplo, un niño preescolar puede preguntar: "¿Por qué el gusano está haciendo eso?" (CDE 2008, 10).

El área de énfasis de investigación científica, en los fundamentos de las ciencias, aborda la curiosidad de los niños preescolares, un componente fundamental de los enfoques para el aprendizaje. Por ejemplo, en la subárea de *observación e investigación,* entre los 48 y 60 meses de edad, aproximadamente, los niños demuestran curiosidad y una mayor capacidad para plantear preguntas sobre objetos y acontecimientos en su entorno. En este sentido, mientras un niño de alrededor de 60 meses de edad se encuentra en el patio de recreo, puede mirar hacia arriba y preguntarle a la maestra: "¿Cómo es posible que pueda ver la luna durante el día?" Las grandes oportunidades para hacer descubrimientos, identificar soluciones e intentar comprender las cosas desarrolla la iniciativa de los niños en el aprendizaje y los ayuda a convertirse en estudiantes con confianza en sí mismos (CDE 2012b, 49).

La función del juego en el aprendizaje y desarrollo de los niños

Los programas preescolares utilizan numerosas estrategias para apoyar el juego de los niños, como planificar el entorno de aprendizaje, ofrecer materiales atractivos y desafiantes en forma adecuada y ser receptivos al interés de los niños de participar en juegos. A través de observaciones de los juegos de los niños, las maestras pueden profundizar su reconocimiento del valor del juego en el aprendizaje temprano. Por ejemplo, el juego imaginario es un medio importante para explorar ideas, así como la conducta y los roles sociales entre los niños preescolares. Mientras los niños pequeños participan solos en el juego imaginario, como al alimentar a un animal de peluche o hacer un sonido rugiente mientras empuja un camión de juguete por la alfombra, los niños preescolares participan con uno o más compañeros en la forma más compleja y elaborada de juego imaginario, denominada juego "sociodramático". En este tipo de

juego, los niños colaboran entre sí para crear una historia y un "guión", asumen diversos roles, piensan en los "disfraces" y "accesorios" adecuados, y negocian nuevas ideas para el juego, como: "¡Quiero ser un lobo, no un perro!"

Debido a que el juego imaginario tiene un potencial tan rico para promover el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y físico de los niños, los programas preescolares de alta calidad reconocen el juego como un elemento clave del currículo. El juego espontáneo de los niños es una ventana hacia sus ideas y sensaciones sobre el mundo. Como tal, es una fuente rica de ideas para la planificación del currículo (Lockett 2004). Por ejemplo, si una maestra observa a un grupo de niños que participan repetidamente en un juego imaginario sobre enfermedades u hospitalización, podría decidir convertir el área de la casa de juguete en una clínica veterinaria durante una semana o dos. La maestra también podría leer a los niños historias que involucren a médicos y hospitales e impliquen enfermarse y recuperarse. Las observaciones de la maestra acerca de las conversaciones y las actividades resultantes de los niños le sugerirían maneras de profundizar o ampliar el currículo aún más. Al pensar en las maneras de ampliar el currículo, será importante que las maestras se aseguren de que los materiales utilizados y los temas desarrollados sean culturalmente familiares para los niños y valoren la herencia cultural de los niños. Consulte el capítulo 3 (La función de la maestra preescolar) y el capítulo 5 (Uso del marco de currículo preescolar de California) para obtener un análisis más detallado sobre cómo las maestras pueden utilizar sus observaciones para aprovechar las experiencias de juego de los niños.

Mientras participan en el juego, los niños tienen el desafío de coincidir con las competencias lingüísticas, sociales y de resolución de problemas de sus pares. Cuando el juego es interesante e importante para los niños, están ansiosos por aprender el nuevo vocabulario, las nuevas habilidades físicas y las nuevas conductas sociales que les permitirán permanecer involucrados en el juego (Jones y Reynolds 2011). Muchos niños de tres años, por ejemplo, todavía no han dominado formas socialmente adecuadas de entrar en el juego de otros niños. El estímulo de una maestra sensible y observadora en un lenguaje adecuado para pedirles que se unan al juego puede ayudar a los niños a superar este obstáculo y abrir así una nueva área de aprendizaje.

Cuando las maestras observan y documentan en forma periódica los momentos breves y sutiles del aprendizaje de los niños a través del juego, estos registros pueden ayudar a los padres y a otras personas a entender cuán útil e importante es ayudar a los niños a aprender y crecer. Por ejemplo, una maestra puede informar el desarrollo lingüístico y social de una niña de tres años a uno de sus padres: "Vi a Sarah parada fuera del área de la casa de juguete hoy. En lugar de simplemente ver a los otros niños o de caminar cerca su juego sin involucrarse, como hace a menudo, les llevó a los niños un libro para leerle al "bebé" de la familia. Le preguntaron si quería ser la hermana mayor, y dijo que sí y se unió a ellos. He estado pensando en maneras de ayudarla a aprender a utilizar el idioma para involucrarse en el juego con otros niños, pero ella descubrió su propia forma creativa de unirse a ellos".

Conclusión

Durante los años preescolares, los niños crecen marcadamente en sus conocimientos y sus habilidades en todas las áreas de desarrollo. El aumento dramático de sus conocimientos y habilidades emocionales, sociales, cognitivos y lingüísticos ocurre de la mano con el desarrollo de áreas clave del cerebro, particularmente la corteza prefrontal y sus conexiones con el sistema límbico. Los niños preescolares son curiosos y están motivados naturalmente a aprender sobre la forma en que funciona el mundo y, a menudo, desarrollan y prueban hipótesis a través de la observación y la experimentación. Su aprendizaje y desarrollo en todas las áreas progresa bien cuando se les brindan oportunidades adecuadamente desafiantes para el juego y la exploración, con el apoyo de maestras calificadas que brindan una ayuda suplementaria para las experiencias de aprendizaje.

El juego y el descubrimiento como forma de facilitar el aprendizaje de los niños pequeños

Alison Gopnik, profesora de psicología de la Universidad de California, Berkeley, estudia cómo los niños pequeños llegan a conocer el mundo que los rodea. Su investigación sugiere que los niños preescolares, como los científicos, prueban las hipótesis en función de la información disponible y hacen inferencias sobre cómo funcionan las cosas basándose en la realización de experimentos informales y en la observación de lo que los rodea. Gopnik sugiere que los niños pequeños aprenden mejor cuando pueden explorar, investigar, jugar y descubrir el mundo que los rodea con el apoyo de adultos expertos que ayudan a guiar el aprendizaje de los niños.

Extractos de una entrevista con Alison Gopnik

¿Cómo podría su investigación influir en el trabajo de las maestras preescolares?

"Los niños preescolares están muy bien diseñados para aprender. Son naturalmente curiosos. Ahora tenemos pruebas que confirman lo que creo que muchas maestras preescolares ya saben en forma intuitiva: que los niños aprenden explorando y jugando".

¿Podría dar más detalles sobre lo que su investigación demuestra sobre el valor del juego?

"Una de las cosas que hemos aprendido es que, cuando los niños participan en juegos simbólicos, tienen amigos imaginarios o exploran mundos alternativos, están aprendiendo cómo son las personas, cómo piensan las personas y qué tipo de cosas pueden hacer las personas. Esto ayuda a los niños a aprender a entenderse a sí mismos y a otras personas. También tenemos pruebas de que este tipo de comprensión conduce a un ajuste social en la escuela y a la competencia social en la vida".

Fuente: NAEYC 2009.

Las cinco áreas esenciales de la madurez escolar y el contenido de los fundamentos del aprendizaje preescolar proporcionan una reseña integral del aprendizaje y el desarrollo de los niños durante los años preescolares. En particular, los fundamentos del aprendizaje preescolar identifican para las maestras y los administradores preescolares lo que los niños llegan a conocer y son capaces de hacer a medida que progresan en el aprendizaje y el desarrollo, y avanzan hacia el ingreso en los primeros años de la escuela primaria.

Referencias

Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Departamento de Educación de California (CDE). 2006a. *Statewide English Learners by Language and Grade, 2005–6.* Sacramento: Departamento de Educación de California.(fecha de acceso: 30 de junio de 2014).

———. 2006b. *Statewide Enrollment by Ethnicity, 2005-6.* Sacramento: Departamento de Educación de California. (fecha de acceso: 30 de junio de 2014).

———. 2008. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009. *California Infant/Toddler Learning & Development Foundations.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010a. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010b. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012a. *The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources: California Infant/Toddler Learning and Development Foundations, California Content Standards, the Common Core State Standards, and Head Start Child Development and Early Learning Framework.* Sacramento: Departamento de Educación de California. (fecha de acceso: 30 de junio de 2014).

———. 2012b. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Coe, D. P., J. M. Pivarnik, C. J. Womack, M. J. Reeves y R. M. Malina. 2006. "Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children." *Medicine and Science in Sports and Exercise* 38 (8): 1515–19.

Diamond, A., W. S. Barnett, J. Thomas y S. Munro. 2007. "Preschool Program Improves Cognitive Control." Science 318 (5855): 1387–88.

Fantuzzo, J., M. A. Perry y P. McDermott. 2004. "Preschool Approaches to Learning and Their Relationship to Other Relevant Classroom Competencies for Low-Income Children." *School Psychology Quarterly* 19 (3): 212–30.

Jones, E., y G. Reynolds. 2011. *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play.* New York: Teachers College Press, Columbia University.

Lobo, Y. B., y A. Winsler. 2006. "The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers." *Social Development* 15 (3): 501–19.

Lockett, A. 2004. *The Continuous Curriculum: Planning for Spontaneous Play.* Kirklees School Effectiveness Service. UK: Kirklees Children & Young People Service Learning.

McWayne, C. M., J. W. Fantuzzo y P. A. McDermott. 2004. "Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success." *Developmental Psychology* 40 (4): 633–45.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2009. "News from the Field: A Conversation with Dr. Alison Gopnik." *Teaching Young Children* 3 (2): 26–27.

National Education Goals Panel (NEGP). 1995. *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary.* Washington, DC: NEGP.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers.* Sacramento: Departamento de Educación de California. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/dllresearchpapers.pdf (fecha de acceso: 3 de abril de 2014).

Thompson, R. A. 2002. "The Roots of School Readiness in Social and Emotional Development." *The Kaufmann Early Education Exchange* 1:8–29.

Vitiello, V. E., D. B. Greenfield, P. Munis y G. J'Lene. 2011. "Cognitive Flexibility, Approaches to Learning, and Academic School Readiness in Head Start Preschool Children." *Early Education and Development* 22 (3): 388–410.

Material de lectura adicional

Niños que aprenden dos idiomas

Downer, J. T., M. L. López, K. J. Grimm, A. Hamagami, R. C. Pianta y C. Howes. 2012. "Observations of Teacher– Child

Interactions in Classrooms Serving Latinos and Dual Language Learners: Applicability of Classroom Assessment Scoring System in Diverse Settings." *Early Childhood Research Quarterly* 27:21–32.

Garcia, E., y E. Frede. 2010. *Enhancing Policy and Practice for Young Dual Language Learners: What Is the Research Base?* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research (NIEER).

Gonzalez, J. E., y B. M. Uhing. 2008. "Home Literacy Environments and Young Hispanic Children's English and Spanish Oral Language: A Community Analysis." *Journal of Early Intervention* 30 (2): 116–39.

Gormley, W. T. 2008. "The Effects of Oklahoma's Pre-K Program on Hispanic Children." *Social Science Quarterly* 89 (4): 916–36.

Oades-Sese, G. V., G. B. Esquivel, P. K. Kaliski y L. Maniatis. 2011. "A Longitudinal Study of the Social and Academic Competence of Economically Disadvantaged Bilingual Preschool Children." *Developmental Psychology* 47 (3): 747–64.

Rumberger, R. W., y L. Tran. 2006. *Preschool Participation and the Cognitive and Social Development of Language-Minority Students.* CSE Technical Report 674, UC LMRI Technical Report 1–118. Santa Barbara, CA: University of California.

Soltero-Gonzalez, L. 2009. "Preschool Latino Immigrant Children: Using the Home Language as a Resource for Literacy Learning." *Theory Into Practice* 48:283–89.

EDUACIÓN TEMPRANA DE ALTA CALIDAD Y RESULTADOS RELACIONADOS

Belsky, J., D. L. Vandell, M. Burchinal, K. A. Clarke-Stewart, K. McCartney y M. T. Owen. 2007. "Are There Long-Term Effects of Early Child Care?" *Child Development* 78 (2): 681–701.

Burchinal, M. R., C. Howes, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford y O. Barbarin. 2008. "Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction." *Applied Developmental Science* 12 (3): 140–53.

Burchinal, M, R., J. E. Roberts, R. Riggins, Jr., S. A. Zeisel, E. Neebe y D. Bryant. 2000. "Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally." *Child Development* 71 (2): 339–57.

Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. 2005. "Quality Early Education and Child Care from Birth to Kindergarten." *Pediatrics* 115 (187): 187–91.

Curby, T. W., J. LoCasale-Crouch, R. R. Konold, R. C. Pianta, C. Howes, M. Burchinal, D. Bryant, R. Clifford, D. Early y O. Barbarin. 2009. "The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence." *Early Education and Development* 20 (2): 346–72.

Espinosa, L. M. 2002. "High Quality Preschool: Why We Need It and What It Looks Like." *Preschool Policy Matters, NIEER* 1:1–11.

Goldenberg, C., K. Nemeth, J. Hicks, M. Zepeda y L. M. Cardona. 20012. "Program Elements and Teaching Practices for Young Dual Language Learners." En *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers,* edited by the State Advisory Council on Early Learning and Care. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Gormley, W. T., Jr., T. Gayer, D. Phillips y B. Dawson. 2005. "The Effects of Universal Pre-K on Cognitive Development." *Developmental Psychology* 41 (6): 872–84.

Gormley, W. T., Jr., D. A. Phillips, K. Newmark y K. Perper. 2011. "Social Emotional Effects of Early Childhood Education Programs in Tulsa." *Child Development* 82 (6): 2095–109.

Melhuish, E. C. 2011. "Preschool Matters." *Science* 333:299–300.

National Scientific Council on the Developing Child, Science Briefs. 2007. "How Early Child Care Affects Later Development." (fecha de acceso: 1 de octubre de 2014).

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. 2001. "Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care." *Child Development* 72 (5): 1478–1500.

———. 2002. "Child-Care Structure Process Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development." *Psychological Science* 13 (3).

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network y G. J. Duncan. 2003. "Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development." *Child Development* 74 (5): 1454–75.

Preschool California. n.d. *Closing the Achievement Gap for Dual Language Learners: How Early Learning Programs Can Support English Language Development.* Oakland, CA: Preschool California.

Vandell, D. L., J. Belsky, M. Burchinal, N. Vandergrift y L. Steinberg. 2010. "Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years?" Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development* 81 (3): 737–75.

Inclusión niños con discapacidades y otras necesidades especiales

Cavallaro, C. C., M. Ballard-Rosa y E. W. Lynch. 1998. "A Preliminary Study of Inclusive Special Education Services for Infants, Toddlers, and Preschool-Age Children in California." *Topics in Early Childhood Special Education* 18 (3): 169–82.

Madurez escolar

Barton, P. E. 2002. *Raising Achievement and Reducing Gaps: Reporting Progress Toward Goals for Academic Achievement in Mathematics.* A Report to the National Education Goals Panel. Lessons from the States. Washington, DC: National Education Goals Panel.

Bodrova, E., D. Leong y R. Shore. 2004. "Child Outcome Standards in Pre-K Programs: What Are Standards; What Is Needed to Make Them Work?" *Preschool Policy Matters, NIEER* 5:1–11.

Gormley, W. T., D. Phillips y T. Gayer. 2008. "Preschool Programs Can Boost School Readiness." *Science* 320 (27): 1723–24.

Magnuson, K. A., M. K. Meyers, C. J. Ruhm y J. Waldfogel. 2004. "Inequality in Preschool Education and School Readiness." *American Educational Research Journal* 41 (1): 115–57.

Magnuson, K. A., C. Ruhm y J. Waldfogel. 2007. "The Persistence of Preschool Effects: Do Subsequent Classroom Experiences Matter?" *Early Childhood Research Quarterly* 22: 18–38.

Desarrollo intelectual

Bremner, D. J. 2002. "Neuroimaging Studies in Post-traumatic Stress Disorder." *Current Psychiatry Reports* 4:254–63.

Center on the Developing Child at Harvard University. 2007. In Brief: The Science of Early Childhood Development. [hipervinculo no disponible] (fecha de acceso: 3 de julio

de 2014).

Frey, N., y D. Fisher. 2010. "Reading and the Brain: What Early Childhood Educators Need to Know." *Early Childhood Education Journal* 38:103–10.

Georgieff, M. K. 2001. "Nutrition and the Developing Brain: Nutrient Priorities and Measurement." *The American Journal of Clinical Nutrition* 85: 614S–20S.

Gilkerson, L. 2001. "Integrating and Understanding of Brain Development into Early Childhood Education." *Infant Mental Health Journal* 22:174–87.

Gunner, M. 1998. "Quality of Care and the Buffering of Stress Physiology:

Its Potential Role in Protecting the Developing Human Brain." *Newsletter of the Infant Mental Health Promotion Project* 21.

Hines, P., M. McCartney, J. Mervis y B. Wible. 2011. "Laying the Foundation for Lifetime Learning." *Science* 333:951.

King, R. M. 2008. *Enriching the Lives of Children: Creating Meaningful and Novel Stimulus Experiences to Promote Cognitive, Moral and Emotional Development.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Marshall, J. 2011. "Infant Neurosensory Development: Considerations for Infant Child Care." *Early Childhood Education Journal* 39:175–81.

Nakahata, A. K. 2005. "Understanding Brain Development." *CACSAP Newsletter* 34 (4).

National Scientific Council Center on the Developing Child at Harvard University. 2005. *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain.* Working Paper 3. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child, Harvard University.

———. 2007. *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do.* Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child. Harvard University.

Nelson, C. A., y J. P. McClerry. 2008. "Use of Event-Related Potentials in the Typical and Atypical Development." *Journal of American Academic Child Adolescent Psychiatry* 47:11.

Rosales, F. J., S. J. Reznick y S. H. Zeisel. 2009. "Understanding the Role of Nutrition in the Brain & Behavioral Development of Toddlers and Preschool Children: Identifying and Overcoming Methodological Barriers." *National Institutes of Health* 12 (5): 190–202.

Rushton, S. 2011. "Neuroscience, Early Childhood Education and Play: We Are Doing It Right!" *Early Childhood Education Journal* 39:89–94.

Rushton, S., J. Eitelgeorge y R. Zickafoose. 2003. "Reading and Connecting Brian Cambourne's Conditions of Learning Theory to Brain/Mind Principles: Implications for Early Childhood Educators." *Early Childhood Education Journal* 31 (1): 11–21.

Rushton, S., A. Juola-Rushton y E. Larkin. 2010. "Neuroscience, Play and Early Childhood Education: Connections, Implications and Assessment." *Early Childhood Education Journal* 37:351–61.

Rushton, S., y E. Larkin. 2001. "Shaping the Learning Environment: Connecting Developmentally Appropriate Practices to Brain Research." *Early Childhood Education Journal* 29 (1): 25–33.

The Science of Early Childhood Development. The InBrief series of presentations at the National Symposium on Early Childhood Science and Policy. www.developingchild.harvard.edu (fecha de acceso: 3 de julio de 2014).

Shonkoff, J. P. 2011. "Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds." *Science* 333:983.

Thompson, R. A. 2001. "Development in the First Years of Life." *The Future of Children* 11 (1): 20–33.

———. 2008. "Connecting Neurons, Concepts, and People: Brain Development and its Implications." *Preschool Policy Brief, NIEER* 17.

Zambo, D. 2008. "Childcare Workers' Knowledge About the Brain and Developmentally Appropriate Practice." *Early Childhood Education Journal* 35:571–77.

Zero to Three. 2008. "Frequently Asked Questions: Brain Development." *Zero to Three* 28 (5): 44–45.

Contexto californiano

Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, Head Start Bureau, 2010-2011. www.caheadstart.org/facts.html (fecha de acceso: 3 de julio de 2014).

The Annie E. Casey Foundation, Data Center Kids Count. http://www.datacenter.kidscount.org/data#CA/2/0 (fecha de acceso: 26 de agosto de 2014).

Children Now. 2009. (fecha de acceso: 25 de junio de 2013).

———. 2010. *California Report Card 2010: Setting the Agenda for Children.* Oakland, CA: Children Now.

———. 2011a. *California Report Card 2011–12: Setting the Agenda for Children.* Oakland, CA: Children Now.

———. 2011b. Policy Priorities Early Learning Y Development. http://www.childrennow.org/ (fecha de acceso 25 de junio de 2013).

Departamento de Educación de California (CDE), Child Development Division, Child Care Annual Aggregate Report (CD-800) Number of Children Served By Program Type During State Fiscal Year 2009–10. Sacramento: CDE. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/acf800sfy200910.asp (fecha de acceso: 12 de junio de 2015).

"Early Childhood Program Effectiveness." n.d. The InBrief series of summaries of the scientific presentations at the National Symposium on Early Childhood Science and Policy. https://developingchild.harvard.edu/ (fecha de acceso: 16 de junio de 2015).

Heckman, J. J. 2006. "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children." *Science* 312: 1900.

Love, J. M., S. Atkins-Burnett, C. Vogel, N. Aikens, Yange Xue, Maricar Mabutas, B. Lepidus Carlson, E. Sama Martin, N. Paxton, M. Caspe, S. Sprachmen y K. Sonnenfeld. 2009. *Los Angeles Universal Preschool Programs, Children Served, and Children's Prog ress in the Preschool Year: Final Report of the First 5 LA Universal Preschool Child Outcomes Study.* Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.

Lynch, R. G. 2005. "Early Childhood Investment Yields Big Payoff." WestEd *Policy Perspectives.* San Francisco, WestEd.

Demographics

Shin, H. B., y R. A. Kominski. 2010. "Language Use in the United States: 2007." *American Community Survey Reports.* Washington, DC: U.S. Census Bureau.

United States Census Bureau. 2011. *Who's Minding the Kids? Child Care Arrangements: Spring 2010.* Washington, DC: United States Census Bureau. (fecha de acceso: 10 de julio de 2014).

Capítulo 3
La función de la maestra preescolar

Las maestras preescolares[1] desempeñan una función central al garantizar que el programa preescolar sea de alta calidad. Llevan una amplia gama de habilidades y cualidades al trabajo de guiar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños. Las maestras promueven las habilidades de madurez preescolar mediante la introducción de un hábil equilibrio entre la participación en interacciones sensibles y cálidas con los niños y la **ayuda suplementaria** para las habilidades en desarrollo de los niños, brindándoles información frecuente y pertinente (Howes et al. 2008). Las maestras eficaces se comprometen en colaboración unas con otras y aprovechan su experiencia colectiva con los niños en el cuidado para lograr un panorama más completo de quién es cada niño. Las maestras preescolares que trabajan con niños que aprenden dos idiomas también necesitan involucrarse en interacciones sensibles y cálidas con ellos mientras promueven habilidades de madurez escolar. Además, las maestras necesitan comprender el proceso de adquisición de un segundo idioma durante los años preescolares y cómo apoyar intencionalmente el desarrollo de la lengua materna mientras se promueve el desarrollo de la lengua inglesa (ELD). Las maestras que se toman el tiempo para aprender sobre los antecedentes del hogar, la cultura y el idioma de los niños son capaces de conectar las actividades de aprendizaje con el mundo del niño y de crear un contexto significativo para el aprendizaje. El conocimiento sobre la etapa del desarrollo del inglés como segundo idioma del niño es crucial para establecer objetivos realistas de idioma.

Como se establece en las *California Early Childhood Educator Competencies* [Competencias del educador de infancia temprana de California],

> un educador efectivo de infancia temprana debe tener conocimientos sobre el desarrollo del niño, ser hábil en la observación y la evaluación del aprendizaje y ser intencional en la planificación de experiencias para apoyar la exploración, el juego y el aprendizaje de los niños . . . Los educadores intencionales de infancia temprana tienen en cuenta el horario diario, los materiales disponibles para los niños, las adaptaciones que cada niño puede necesitar, los entornos de juego en interiores y al aire libre, y la participación de las familias en apoyo al aprendizaje de los niños. (Departamento de Educación de California y First 5 California 2012, 3)

Las principales responsabilidades de las maestras preescolares son las siguientes:

- construir y mantener relaciones positivas con los niños;
- construir y mantener relaciones positivas con las familias;
- crear un entorno para el aprendizaje social y emocional;
- ser receptivo a las experiencias lingüísticas y culturales de los niños;
- entender las necesidades y las capacidades de los niños;
- planificar el entorno de aprendizaje y el currículo en las áreas de preparación escolar;
- lograr un equilibrio entre las actividades iniciadas por los niños y las iniciadas por la maestra;
- evaluar cuán bien satisface el programa las necesidades de los niños.

Construir y mantener relaciones positivas con los niños

Las maestras construyen relaciones significativas con los niños durante las interacciones diarias con ellos. Dado que las relaciones son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños, las maes-

1. Se define maestra como una adulta con responsabilidades de educación y cuidado en un entorno de infancia temprana. Las maestras incluyen adultos que interactúan directamente con niños pequeños en programas preescolares.

tras preescolares eficientes se involucran en esfuerzos constantes para desarrollar relaciones positivas y enriquecedoras con cada niño al que atienden. Las maestras preescolares comprenden la importancia de la constancia, la continuidad y la capacidad de respuesta para apoyar el desarrollo social y emocional saludable de los niños (adaptado de Departamento de Educación de California y First 5 California 2012, 121). En los casos en que los niños muestran comportamientos desafiantes, las maestras pueden concentrarse en forma aún más directa en cultivar una relación con los niños durante los momentos menos estresantes (cuando los niños se comportan en forma adecuada) y confiar en el apoyo adicional sirviendo como mentora y entrenadora (por ejemplo, supervisión reflexiva, consulta de salud mental de infancia temprana) para implementar estrategias efectivas con el fin de establecer y mantener relaciones positivas con los niños pequeños. Cuando las maestras se involucran en relaciones positivas y enriquecedoras con los niños pequeños, los niños se sienten seguros y confiados para participar profundamente en la exploración y el aprendizaje. Para aquellos niños que vienen al aula con comportamientos desafiantes, las relaciones enriquecedoras, estables y positivas con las maestras a menudo ayudan a brindarles el apoyo emocional necesario para desarrollar futuras relaciones positivas con las maestros y los compañeros (Buyse et al. 2008). Además, cuando se inscribe un niño con una discapacidad, es crucial que la maestra desarrolle una relación con el niño y lo vea como "un miembro de la clase" para promover una pertenencia auténtica.

Es especialmente importante que las maestras fomenten relaciones cercanas y positivas con los niños que aprenden dos idiomas. Existen algunas pruebas de que, cuando las maestras y los niños no hablan el mismo idioma, los niños son percibidos como menos competentes socialmente y reciben menos oportunidades de aprendizaje de idiomas (Chang et al. 2007). Cuando una maestra no habla el idioma de un niño en el aula, a menudo, es posible reclutar familiares, voluntarios de la comunidad u otros miembros del personal de apoyo que hablen con fluidez la lengua

materna del niño para que realicen lecturas en voz alta, conversaciones enriquecidas o actividades de alfabetización enfocadas. Por lo tanto, a pesar de que una maestra puede no entender el idioma que un niño está utilizando, aún debe involucrar al niño a diario en interacciones receptivas y enriquecedoras frecuentes.

Construir y mantener relaciones positivas con las familias

Los intercambios honestos, afectuosos, comprensivos y respetuosos con los familiares llevan a compartir información importante con las maestras, que ayudan a informar cómo cuidar y apoyar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño. Tomarse el tiempo para obtener información de los familiares sobre las características y las necesidades únicas de los niños es importante para que las maestras tengan la información necesaria para establecer entornos de aprendizaje adecuados para cada niño. Establecer relaciones positivas con las familias ayuda a unir las experiencias de los niños en el centro preescolar y en el hogar, y fomenta el sentido de pertenencia de los niños en el entorno de la educación temprana.

Las maestras ven a las familias como los primeros maestros de los niños y

buscan sus evaluaciones de las necesidades, los intereses y las habilidades de cada niño. Diferentes familias y comunidades tienen opiniones y expectativas distintas de los niños de tres a cinco años. Una maestra preescolar eficiente reconoce, entiende y respeta los valores de las familias y las comunidades de los niños e intenta hacer que el entorno preescolar sea congruente con esos valores en la medida de lo posible. En los programas preescolares de alta calidad, la maestra habla frecuentemente con los familiares y, cuando es adecuado, refuerza los vínculos entre el hogar y el programa. La comunicación frecuente entre el personal del programa preescolar y los familiares es importante, especialmente en el caso de niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Mediante la colaboración con las familias, las maestras preescolares pueden comprender mejor las maneras en que pueden contribuir en forma significativa al aprendizaje y al desarrollo del niño. Para apoyar el aprendizaje de los niños en los contextos escolares y del hogar, el programa puede fomentar la participación de la familia en actividades del programa de cuidado y educación tempranos.

> "Se ha asociado la participación de las familias en las escuelas con resultados importantes para los niños de todas las familias, incluidas las familias con niños que aprenden dos idiomas... Numerosos resultados positivos para el desarrollo del niño se han asociado con el compromiso de la familia, incluidas las habilidades de alfabetización temprana, las habilidades cognitivas y de desarrollo del idioma . . . habilidades socio-emocionales . . . y el logro académico".
>
> *Fuente:* State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 4, Family Engagement, 121. [Consejo Consultivo del Estado so xbre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 4, Participación de la familia]

Crear un entorno para el aprendizaje social y emocional

Las maestras de un programa preescolar de alta calidad se aseguran de que todos los niños se sientan seguros y enriquecidos. Saben cómo crear un clima de colaboración, respeto mutuo y tolerancia en el aula y apoyar a los niños en el desarrollo de las habilidades necesarias para resolver los problemas y los conflictos con sus compañeros.

El marco de la pirámide de enseñanza para apoyar la competencia social

Fox y sus colegas (2003) describen un marco piramidal para apoyar la competencia social y evitar el comportamiento desafiante de los niños pequeños (ver http://www.CAinclusion.org/teachingpyramid [fecha de acceso: 7 de julio de 2014]). La pirámide incluye cuatro niveles de práctica para atender las necesidades de todos los niños: (1) fomentar relaciones enriquecedoras y receptivas con los niños, las familias y los colegas; (2) implementar entornos de apoyo de alta calidad; (3) utilizar apoyos sociales y emocionales, y estrategias de enseñanza; y (4) planificar intervenciones individualizadas intensivas. El enfoque del modelo piramidal está en la promoción y la prevención, con el nivel más alto—las intervenciones individualizadas—utilizado solamente cuando sea necesario. La premisa es que, cuando los tres niveles de la parte inferior están implementados, solo una pequeña cantidad de niños requerirá de un apoyo más intensivo.

Fuente: Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.

El aprendizaje social y emocional es fundamental para el desarrollo de los niños pequeños en los años preescolares y está estrechamente relacionado con el aprendizaje cognitivo y académico. Para aprender bien, necesitan sentirse seguros, sentirse cómodos con su maestra preescolar y ser apoyados en su juego con otros niños. Todos estos factores interactúan entre sí y promueven o disminuyen el aprendizaje y el bienestar de los niños.

Ser receptivo a las experiencias lingüísticas y culturales de los niños

La creación de un entorno que refleje la diversidad cultural y lingüística de los niños y las familias a las que se sirve en el programa preescolar es esencial para proporcionar un lugar seguro y acogedor donde los niños prosperen. Cuando las maestras preescolares aprovechan las experiencias de los niños en el hogar e integran esas experiencias familiares en el aula, los niños y las familias se sienten vistos y escuchados, y desarrollan un fuerte sentido de pertenencia. La inclusión de maestras que compartan un idioma común con los niños es esencial para crear un entorno que apoye el desarrollo continuo de la lengua materna y el progreso hacia el desarrollo del inglés como segundo idioma.

Idealmente, todas las lenguas maternas de los niños y sus orígenes culturales estarán representados en la dotación de personal del programa. Cuando esto no sea posible, hay muchas estrategias de enseñanza que apoyan el desarrollo de la lengua materna mientras también promueven el ELD e incorporan el conocimiento cultural y las fortalezas de la familia. Estas estrategias se describen con mayor detalle en el capítulo 6 (Apoyo para niños que aprenden dos idiomas).

Incluir a niños con diversas habilidades y enfoques de aprendizaje

Las maestras preescolares eficientes no esperan que todos los niños estén listos para una actividad de aprendizaje en función del mismo programa de desarrollo. Las maestras alientan activamente la aceptación de niños con discapacidades u otras necesidades especiales promoviendo interacciones sociales positivas entre todos los niños a través de la adaptación del entorno, el currículo y las prácticas de instrucción. Siguen la guía de las familias y los proveedores de servicios para apoyar el aprendizaje de todos los niños y responder con sensibilidad a las señales y las preferencias únicas de los niños (por ejemplo, las de un niño con necesidades de procesamiento sensorial). En los casos en que un niño tiene una discapacidad o una necesidad especial,

las maestras utilizan un idioma *enfocado en la persona,* con referencia al niño primero, en lugar de la discapacidad o la necesidad especial. Las maestras adaptan el entorno para incluir a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales en todas las actividades de aprendizaje y apoyan el desarrollo de amistades con otros niños del grupo.

Las maestras respetan la necesidad de cada niño de alejarse de una actividad, encarar una actividad de una manera nueva o ser alentados a persistir. A veces, un niño preescolar que ha realizado bien una actividad en particular durante dos o tres días perderá el foco, deambulará sin rumbo y querrá sentarse o jugar solo. Al mismo tiempo, otros niños del grupo pueden persistir en la actividad porque la consideran estimulante y satisfactoria. Para adaptar una amplia gama de habilidades y enfoques de aprendizaje, es esencial el reconocimiento de la maestra de que el objetivo no es solo lograr que los niños hagan lo que la maestra quiere que hagan. Lo más importante es entender lo que los niños pueden hacer y necesitan hacer en cualquier momento en particular y hacer las adaptaciones necesarias para apoyar las necesidades individuales de aprendizaje de los niños. En el caso de un niño con un programa individualizado de educación (IEP), se deben realizar adaptaciones y arreglos en colaboración con el equipo del IEP del niño y en consonancia con las recomendaciones de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades respecto de las adaptaciones razonables.

Función de la maestra preescolar como parte del equipo de IEP

La función de la maestra preescolar como parte del equipo de IEP es:

- brindar información sobre el nivel de desempeño actual del niño en el entorno de educación preescolar;
- brindar información sobre los fundamentos, el centro preescolar y las expectativas de preescolar;
- participar en debates sobre cuál es la mejor manera de enseñarle al estudiante;
- ayudar a determinar lo siguiente:
  - intervenciones y estrategias del comportamiento positivas y adecuadas;
  - servicios, actividades y apoyos de educación especial que necesita el estudiante;
  - el apoyo necesario para el personal preescolar.

Niños que aprenden dos idiomas y tienen discapacidades u otras necesidades especiales

La investigación indica que muchas familias de niños preescolares con necesidades especiales valoran el mantenimiento de la lengua materna y el bilingüismo para sus hijos. Dada la importancia de la cultura de una familia, las interacciones entre padres e hijos, el sentido de identidad y pertenencia de un niño, y el sentido de competencia y confianza del padre, se debe alentar a las familias a que mantengan la lengua materna con sus hijos. . . . Es digno de destacar que las investigaciones emergentes sugieren que los niños con un rango de habilidades más amplio y dificultades en el idioma pueden aprender más que el idioma. Este es un mensaje importante que compartir con los profesionales y las familias de los niños que aprenden dos idiomas y tienen necesidades especiales.

Fuente: State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 6 [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 6], 225–26.

Entender las necesidades y capacidades de los niños

En función de su comprensión del desarrollo del niño, las maestras preescolares se involucran en un proceso de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de los niños, y trabajan en estrecha co-

laboración con las familias y los colegas de los niños para articular metas para el aprendizaje y el desarrollo de los niños en todas las áreas. A través del proceso de observación, documentación y reflexión sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños, las maestras pueden planificar y estructurar todos los aspectos del entorno, el currículo y las estrategias de enseñanza para apoyar estas metas de aprendizaje. Sin importar si los niños están aprendiendo sobre conservación del volumen durante su juego libre con la mesa de agua, o si están mejorando su conciencia fonológica mediante actividades de rima y juegos de palabras guiadas por la maestra, una maestra efectiva es consciente del progreso de los niños hacia las metas de aprendizaje, tanto para cada niño individual como para el grupo en general. La observación continua del aprendizaje de los niños ayuda a la maestra a realizar cambios necesarios en el ambiente y en el currículo.

Una maestra preescolar efectiva comprende la manera en que piensan, sienten y razonan los niños pequeños. Las maestras trabajan juntas para brindar experiencias de aprendizaje que suponen experimentación, preguntas, juegos y exploración para guiar el aprendizaje de los niños. Apoyan el desarrollo de los niños como pensadores independientes al hacerles preguntas abiertas y ayudarlos a expandir su pensamiento con comentarios o preguntas reflexivas de seguimiento. Las maestras tienen expectativas realistas de qué pueden hacer los niños pequeños, y les ofrecen actividades interesantes y estimulantes y promueven el crecimiento.

"Como maestras, todos los días a toda hora nos hacemos la siguiente pregunta: ¿Qué preguntas deberíamos responder, y cuáles no?"

Fuente: Entrada en la Revista por Bryn Potter, educador de infancia temprana en Cow Hollow School en San Francisco, 2013.

Planificar el entorno de aprendizaje y el currículo en las áreas de preparción escolar

Dado que los niños preescolares son naturalmente curiosos y la mejor manera de aprender para ellos es en contextos significativos, las maestras responsables de planificar el entorno de aprendizaje y el currículo deberán brindar el mejor apoyo posible al aprendizaje de los niños. Podrán hacerlo, por ejemplo, enfocándose en las interacciones, brindando ayuda suplementaria para las experiencias de aprendizaje, participando en instrucciones explícitas, cambiando el entorno y los materiales y realizando adaptaciones al entorno de aprendizaje. Como se establece en la Pauta 8, "Planificar el entorno de aprendizaje y el currículo preescolar", en el capítulo 8, las maestras pueden armar áreas de interés basadas en el juego para apoyar el aprendizaje de los niños en diversas áreas, aprovechando al máximo la curiosidad natural de los niños.

En la planificación e implementación del entorno de aprendizaje y currículo preescolar, las maestras preescolares efectivas prestan atención a las cinco áreas de la preparación escolar de los niños al mismo tiempo: (1) Desarrollo socio-emocional, (2) Desarrollo del idioma y la lectoescritura, (3) Cognición y conocimientos generales, (4) Bienestar físico y desarrollo motriz, y (5) Enfoques al aprendizaje. Por favor, consulte el capítulo 2 para encontrar más detalles sobre cómo utilizar los *California Preschool Learning Foundations* [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California] de modo efectivo para facilitar el entendimiento del crecimiento en estas áreas del desarrollo.

Las maestras utilizan las rutinas diarias como un contexto importante para el aprendizaje, e integran las oportunidades de aprendizaje atractivas en las rutinas diarias de la llegada, la salida, las comidas, la siesta, el lavado de manos y la preparación y la limpieza, tanto en el interior como en el exterior. Los niños practican y aplican las habilidades emergentes con entusiasmo cuando son asistentes que hacen sonar el timbre cuando es hora de entrar; cuando cuentan cuántos están listos para el almuerzo; cuando mueven una tarjeta con la foto

y el nombre de un niño desde la columna "hogar" a la columna "preescolar" de un cuadro cerca de la entrada a la sala; cuando colocan su nombre en una lista de espera para pintar en el caballete; o cuando ayudar a armar la mesa para una comida, asegurándose de que cada lugar tenga un plato, utensilios y una taza. Dichas rutinas ofrecen oportunidades a los niños para construir habilidades de idioma, aprender los rituales de compartir tiempo con otras personas, y relacionar una acción en una secuencia con otra (adaptado de CDE 2010, 18).

Una maestra habilidosa observa atentamente a los niños pequeños y utiliza sus observaciones, junto con sus colegas, para *implementar un proceso de planificación del currículo preescolar* que se basa en los intereses que los niños buscan activamente (consultar el capítulo 5 para una guía más detallada sobre el proceso de planificación del currículo). Una maestra preescolar efectiva observa, escucha, documenta y reflexiona sobre el aprendizaje. La documentación tiene varios propósitos. Un propósito primario es compartirla con los niños para que pueda reflexionar sobre su participación pasada en el aprendizaje y volver a visitar esas experiencias de maneras multifacéticas.

Colaborando con las familias de los niños y conversando con colegas y profesionales especializados (cuando sea apropiado), las maestras también reflexionan sobre la documentación para evaluar qué saben los niños, y utilizan esta información para armar el entorno de aprendizaje y planificar actividades e interacciones didácticas con los niños en su aula. Sobre la base de las evaluaciones que realicen las maestras del aprendizaje de cada niño a nivel individual, podrían agregar materiales a las áreas de interés basadas en el juego, decidir leer libros con grupos pequeños o grandes, adaptar actividades para satisfacer las variadas necesidades de aprendizaje que tienen los niños en el aula, y pensar en un tema específico que a los niños les interesaría investigar. Guiadas por los fundamentos del aprendizaje preescolar de California, las maestras utilizan su comprensión del aprendizaje y desarrollo de los niños como una manera se asegurarse de que brindan el apoyo adecuado al desarrollo de los niños en todas las áreas. Con ideas u objetivos claros en mente, las maestras planifican un currículo que incluye estrategias para mejorar el aprendizaje de todos los niños en un grupo, así como estrategias para apoyar el aprendizaje de cada niño en particular (adaptado de CDE 2010a, 21). Por favor, consultar el capítulo 5 para ver el proceso de planificación del currículo preescolar en mayor detalle.

Lograr un equilibrio entre las actividades iniciadas por los niños y las iniciadas por la maestra

El currículo preescolar debe ofrecer un equilibro planificado cuidadosamente entre las actividades de aprendizaje iniciadas por los niños y las iniciadas por la maestra. Cuando las maestras preescolares planifican en colaboración e implementan actividades de aprendizaje para los niños pequeños, una de las preguntas más básicas de siempre deben hacer es la siguiente: *¿Cuán necesaria es mi participación directa, guía o instrucción explícita para que esta actividad sea lo más beneficiosa posible para el aprendizaje de los niños?* La naturaleza de la actividad; la personalidad, las habilidades y los intereses del niño involucrado; o incluso la hora del día pueden influenciar esta decisión.

En el caso de muchas actividades abiertas que suponen el uso de mate-

Preguntas para reflexionar

1. ¿Cómo atrajeron las experiencias de escritura a los niños en las actividades de cena familiar, de una manera que las actividades de lectura no pudieron hacerlo?
2. ¿Qué cree que hizo la Srta. Nguyen cuando un niño se negó a escribir los nombres de sus familiares en etiquetas, diciendo "¿No sé escribir"? ¿Qué haría usted?
3. ¿Cómo puede ayudar a los padres a entender las primeras etapas de la escritura de los niños?
4. ¿Sentiría que necesita escribir las palabras correctas y reconocibles (por ejemplo, *ensaladas, postres*) en los carteles de la mesa de comidas que prepararon los niños? ¿Por qué? ¿Por qué no?
5. ¿Cómo podrían afectar estas experiencias significativas con la escritura la motivación de los niños a escribir?
6. ¿Cree que los niños preescolares solamente deberían tener experiencias de escritura significativas, como las que utilizaron para el centro preescolar, o se les debería pedir a los niños que practiquen escribir letras y sus nombres solamente para practicar? ¿Por qué?
7. Si alguna vez ha visto a los niños practicar por cuenta propia (sin que se los haya pedido una maestra), ¿qué materiales en el entorno, qué estructura o qué experiencias previas podrían haber influenciado y apoyado su decisión de practicar algún aspecto de la escritura?

Fuente: CDE 2010, 167.

riales fáciles de manipular (por ejemplo, juegos con arena o agua), posiblemente solo sea necesario un mínimo de intervención o guía de la maestra para lograr las metas de la maestra. A medida que las actividades de aprendizaje se vuelven más complejas o abstractas, la guía habilidosa o instrucción explícita de la maestra podría ayudar a que un niño desarrolle comprensión o habilidad en un área en particular. Por ejemplo, un niño de cuatro años que no ha demostrado interés alguno en las habilidades de alfabetización temprana podría beneficiarse de una actividad interesante guiada por la maestra que se enfoque en las letras del abecedario que contiene el nombre de cada niño. Si una maestra observa que hay algunas niñas trabajando en el área de bloques o de rompecabezas, podría aumentar la cantidad de materiales en dichos centros o armar una actividad para grupos pequeños para atraer a más niñas a estas actividades de aprendizaje importantes.

Convertirse en una maestra reflexiva

"Una maestra reflexiva . . .

- evalúa sus propias reacciones con los niños o sus acciones para entender su fuente
- tiene curiosidad por los juegos de los niños y los observa con atención
- documenta detalles de las conversaciones y actividades de los niños
- se toma el tiempo de estudiar notas y fotos para detectar qué es importante
- comparte con entusiasmo historias sobre el aprendizaje de los niños a las familias y colegas
- les pide a sus colegas y a las familias de los niños que le den sus opiniones
- lee literatura profesional para aprender más
- les muestra a los niños fotos e historias sobre sí misma para escuchar sus opiniones
- cambia el entorno y los materiales para alentar juegos y posibilidades de aprendizaje nuevos"

Fuente: Carter et al. 2010.

Para reflexionar

1. **Conózcase**
   - ¿Qué captura mi atención cuando los niños participan, exploran y hablan entre sí y conmigo?
   - ¿Qué me encanta cuando observo y escucho?
   - ¿Cómo podrían influenciar mi trasfondo y mis valores la manera en que respondo a los niños?
   - ¿Qué perspectivas adultas (por ejemplo, estándares, salud y seguridad, tiempo, metas) tengo en mente?
2. **Encuentre los detalles que le lleguen al corazón y la hagan pensar**
   - ¿Qué es lo que observo en los rostros y las acciones de los niños?
   - ¿En dónde veo ejemplos de las fortalezas y habilidades de los niños?
   - ¿Qué están aprendiendo los niños de esta experiencia?
3. **Busque la perspectiva del niño**
   - ¿Qué atrae y emociona al niño?
   - ¿Qué podría estar intentando lograr el niño?
   - ¿Por qué el niño podría estar hablando y jugando con los demás de esta manera?
   - ¿Qué ideas podría estar explorando el niño?
4. **Examine el entorno físico y socio-emocional**
   - ¿Cómo apoyan los cronogramas, las rutinas, el espacio físico y los materiales el juego de los niños, o cómo lo limitan?
   - ¿Qué cambios o adiciones al espacio o a los materiales ayudarían a fortalecer las relaciones de los niños?
   - ¿Cómo influyen esta experiencia los cronogramas y las rutinas?
5. **Explore varios puntos de vista**
   - ¿Cómo podrían estar influyendo la cultura y el trasfondo familiar del niño esta situación?
   - ¿Qué preguntas podría hacer para obtener la opinión de la familia del niño?
   - ¿Qué mas, o qué otras perspectivas, debería tener en cuenta?
   - ¿Qué teorías del desarrollo infantil o aprendizaje temprano se aplican a esta experiencia?
   - ¿Cómo demuestra este juego de niños (u otra actividad) los resultados o estándares de aprendizaje temprano deseados?
6. **Considere las oportunidades y posibilidades para los próximos pasos**
   - ¿Qué valores, filosofía y resultados deseados quiero que influyan mi respuesta?
   - ¿Qué relaciones nuevas o existentes se podrían fortalecer?
   - ¿Qué metas de aprendizaje se podrían tratar?
   - ¿Qué otros materiales y actividades podrían ofrecerse para que desarrollen esta experiencia?
   - ¿Qué vocabulario nuevo pueden introducir las maestras?

Fuente: Adaptado de Carter y Curtis 2009, 359.

Sea la actividad principalmente iniciada y dirigida por los niños, iniciada y guiada por la maestra, o una combinación de ambos, la efectividad de las intervenciones de las maestras puede variar. Una intervención efectiva requiere conocer al niño individual y sus necesidades de aprendizaje, conocer las metas educativas de los padres para sus hijos, y las metas didácticas apropiadas para cada niño en particular y para los niños como grupo.

Durante una actividad, la flexibilidad es clave para que la maestra sea efectiva a la hora de cumplir sus metas. Una actividad puede ser iniciada por los niños, pero si a los niños les cuesta concentrarse, quizás necesiten que los guíe la maestra. De manera similar, es posible que una actividad guiada por la maestra no cumpla con las metas originales de la maestra, pero que cambie y mejore como resultado de la participación de los niños. El capítulo 8, Pauta 8, "Planificar el entorno de aprendizaje y el currículo", contiene diversas estrategias que pueden utilizar las maestras para facilitar el aprendizaje y desarrollo de los niños (por ejemplo, ayuda suplementaria, instrucción explícita, modelar, demostración y adaptaciones ambientales).

Evaluando lo bien que hace el programa para las necesidades de los niños

Las maestras preescolares efectivas siempre están atentas a los efectos que tienen la estructura del programa, el entorno de aprendizaje, las actividades y las rutinas sobre los niños. Las maestras también prestan atención a la influencia que tiene su comportamiento y el de otros adultos sobre los niños. El ambiente del programa debe ser estimulante sin abrumar, y debe ofrecer actividades de aprendizaje que sean desafiantes pero no frustrantes. Al ayudar a los niños a elegir actividades y mantenerse concentrados en ellas, una maestra efectiva observa de cerca qué actividades llaman más la atención o las maneras en que una actividad en particular podría resultar frustrante para los niños. Además, una maestra efectiva debe estar familiarizada con un amplio abanico de procedimientos de evaluación que ayuden a entender el progreso y desarrollo de los niños y el grupo durante el año.

Conclusión

Las maestras preescolares juegan un papel vital en la provisión de oportunidades y entornos de aprendizaje de alta calidad para niños pequeños. En el centro de la función se encuentra el desarrollar y mantener relaciones positivas con los niños y sus familias, y crear ambientes para el desarrollo socio-emocional. Una parte fundamental de apoyar el desarrollo socio-emocional es responder a las experiencias culturales y lingüísticas de los niños y comprender las necesidades y capacidades de cada niño individual. Para ayudar a preparar a los niños para su ingreso al preescolar, las maestras preescolares efectivas planifican e implementan el entorno y currículo de modo que apoye el aprendizaje en las cinco áreas de la madurez escolar de modo integrado. Equilibran las actividades iniciadas por la maestra con los juegos iniciados por los niños y el aprendizaje. Luego, evalúan cuán bien aborda el programa los intereses y las necesidades de los niños, y ayudan a los niños a progresar hacia la madurez escolar. Una enseñanza reflexiva e intencional basada en los conocimientos del desarrollo infantil; una observación sensible; y documentación del aprendizaje puede tener un impacto positivo sobre el bienestar y el éxito de los niños en los años preescolares y luego de ellos.

Referencias

Buyse, E., K. Verschueren, S. Doumen, J. Van Damme y F. Maes. 2008. "Classroom Problem Behavior and Teacher–Child Relationships in Kindergarten: The Moderating Role of Classroom Climate." *Journal of School Psychology* 46 (4): 367–91.

Carter, M., W. Cividanes, D. Curtis, y D. Lebo. 2010. "Becoming a Reflective Teacher." *Teaching Young Children* 3 (4): 18–20. (fecha de acceso: 7 de julio de 2014).

Carter, M., y D. Curtis. 2009. *The Visionary Director: A Handbook for Dreaming, Organizing, and Improvising in Your Center.* St. Paul, MN: Redleaf Press. (fecha de acceso: 7 de julio de 2014).

Chang, F., G. Crawford, D. Early, D. Bryant, C. Howes, M. Burchinal, O. Barbarin, R. Clifford, y R. Pianta. 2007. "Spanish-Speaking Children's Social and Language Development in Pre-Kindergarten Classrooms." *Early Education and Development* 18 (2): 243–69.

Departamento de Educación de California (CDE). 2010. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Fox, L., G. Dunlap, M. L. Hemmeter, G. D. Joseph, y P. S. Strain. 2003. "The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children." *Young Children* 58 (4): 48–52.

Howes, C., M. Burchinal, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford, y O. Barbarin. 2008. "Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs." *Early Childhood Research Quarterly* 23 (1): 27–50.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers.* Sacramento: Departamento de Educación de California. http://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/dllresearchpapers.pdf (fecha de acceso: 3 de abril de 2014).

Material de lectura adicional

Niños que aprenden dos idiomas

Conboy, B. T. 2013. "Neuroscience Research: How Experience with One or Multiple Languages Affects the Developing Brain." En *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers,* editado por el State Advisory Council on Early Learning and Care. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Petitto, L. A., M. Katerelos, B. G. Levy, K. Gauna, K. Tétreault, y V. Ferraro. 2001. "Bilingual Signed and Spoken Language Acquisition from Birth: Implications for the Mechanisms Underlying Early Bilingual Language Acquisition." *Journal of Child Language* 28 (2): 453–96.

Sandhofer, C., y Y. Uchikoshi-Tonkovich. 2013. "Relationship Between Dual Language Development and Development of Cognition, Mathematics, Social-Emotional Development, and Related Domains." En *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers,* editado por el State Advisory Council on Early Learning and Care. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Niños que aprenden dos idiomas y necesidades especiales

Bedore, L. M., y E. D. Pena. 2008. "Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11 (1): 1–29.

Función ejecutiva y madurez escolar

Barnett, W. S., K. Jung, D. J. Yarosz, J. Thomas, A. Hornbeck, R. Stechuk, y S. Burns. 2008. "Educational Effects of the Tools of the Mind Curriculum: A Randomized Trial." *Early Childhood Research Quarterly* 23 (3): 299–313.

Bierman, K. L., R. L. Nix, M. T. Greenberg, C. Blair, y C. E. Domitrovich. 2008. "Executive Functions and School Readiness Intervention: Impact,

Moderation, and Mediation in the Head Start REDI Program." *Development and Psychopathology* 20:821–43.

McClelland, M. M., C. McDonald Connor, A. M. Jewkes, C. E. Cameron, C. L. Farris, y F. J. Morrison. 2007. "Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills." *Developmental Psychology* 43 (4): 947–59.

National Scientific Council on the Developing Child: Science Briefs. 2008. *Focus and Planning Skills Can Be Improved Before a Child Enters School.* Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child, Harvard, University.

Idioma y alfabetización

National Institute for Literacy. 2008a. *Developing Early Literacy, Report of the Early Literacy Panel: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention.* Jessup, MD: National Institute for Literacy/RAND.

———. 2008b. *Executive Summary: Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Jessup, MD: National Institute for Literacy/ RAND.

Matemáticas

Clements, D. H. 2001. "Mathematics in the Preschool." *Teaching Children Mathematics* 7 (5): 270–75.

Molfese, V. J., E. Todd Brown, J. L. Adelson, J. Beswick, J. Jacobi-Vessels, L. Thomas, M. Ferguson, y B. Culver. 2012. "Examining Associations between Classroom Environment and Processes and Early Mathematics Performance from Pre-Kindergarten to Kindergarten." *Gifted Children* 5 (2) Artículo 2.

Desarrollo socio-emocional

CLASS: Building Connections, Enhancing Learning. "Summary of CLASS Research." Reference list of papers/ abstracts. Charlottesville, VA: Teachstone.

Greater Good: The Science of a Meaningful Life. n.d. The Greater Good Science Center, University of California, Berkeley. http://greatergood.berkeley.edu (fecha de acceso: 24 de junio de 2013).

Pitel, J., y E. Provance. 2006. *Social and Emotional Well-Being: The Foundation for School Readiness*. Sacramento: WestEd, Center for Prevention and Early Intervention.

Thompson, R. A. y H. A. Raikes. 2007. *The Social and Emotional Foundations of School Readiness.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Webster-Stratton, C., y M. J. Reid. 2004. "Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children- The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum." *Infants and Young Children* 17 (2): 96–113.

Pensamiento científico

Gelman, S. A. 2012. "Scientific Thinking in Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications." *Science* 337:1623.

Capítulo 4
La función del administrador

Las prácticas administrativas eficaces son esenciales para garantizar resultados de alta calidad para los niños pequeños y sus familias. La investigación ha documentado fuertes vínculos entre la calidad del programa observada y las creencias, liderazgo y prácticas de administración de los directores (Rohacek, Adams y Kisker 2010). Cuando los directores están bien preparados para sus puestos y sus decisiones de programas están guiadas por creencias bien informadas, las aulas de sus programas demuestran mayor calidad observada. Las prácticas clave de administración eficaz incluyen comunicación de expectativas elevadas, respeto y apoyo al personal; integración de nuevo aprendizaje para la toma de decisiones informadas; énfasis en una administración financiera sólida; priorización de los salarios, beneficios y desarrollo profesional del personal; y establecimiento de prácticas del programa que excedan los requisitos de licencia mínimos (McCormick Center for Early Childhood Leadership 2011).

La función del administrador del programa es compleja y requiere experiencia y capacitación especializada además de bases sólidas en el conocimiento de desarrollo infantil y prácticas óptimas en la educación de infancia temprana. Un "administrador" de infancia temprana puede tener una gran variedad de cargos y puestos: director único del centro en un programa pequeño de un solo sitio; supervisor de sitio dentro de un programa grande de múltiples sitios; o coordinador de programa para una red de centros. Sin importar el tamaño o características particulares de un programa, se deben abordar los mismos problemas e inquietudes en todos los niveles.

Las responsabilidades administrativas pueden dividirse en dos categorías generales: liderazgo y gestión. Es fundamental para un programa de desarrollo infantil administrado con éxito que el administrador pueda llevar a cabo las siguientes funciones:

- Administrar presupuestos, incluido un sistema interno de supervisión para garantizar gastos apropiados.
- Mantener informes fiscales y de asistencia precisos.[1]
- Documentar el cumplimiento con las reglamentaciones de licencia de salud y seguridad (https://cdss.ca.gov/inforesources/community-care-licensing [fecha de acceso: 8 de julio de 2014]).
- Cumplir con los términos y condiciones, leyes y reglamentaciones de financiamiento de contrato aplicables.[2]
- Registrar el inventario del programa y seguir un proceso de licitación para la adquisición de nuevos equipos.
- Inscribir a los niños aplicando los requisitos de prioridad y elegibilidad apropiados.
- Mantener expedientes de las familias con documentación precisa.
- Desarrollar e implementar un sistema para garantizar que la gestión de responsabilidades administrativas se mantenga efectivamente con el tiempo.

1. Consultar los Procedimientos de Reembolso e Informes Fiscales y de Asistencia de la División de Educación Temprana y Apoyo para más información sobre procedimientos de reembolso, asistencia e informes fiscales para los contratistas de CDE. Este documento, también conocido como el Greenbook, es actualizado por la División de Servicios Fiscales y Administrativos del Departamento de Educación de California (fecha de acceso: 8 de julio de 2014)

2. Cada contratista de la División de Educación Temprana y Apoyo (EESD) del Departamento de Educación de California (CDE) debe cumplir con los términos y condiciones de financiamiento de su contrato además de todas las demás leyes y reglamentaciones aplicables. Las reglamentaciones del Título 5 definen los requisitos para las operaciones del programa a fin de obtener fondos para servicios de cuidado de niños puestos a disposición por el Departamento de Educación de California (https://www.cde.ca.gov/sp/cd/lr/ [fecha de acceso: 8 de julio de 2014]).

- Llevar a cabo evaluaciones y brindar observaciones y opiniones continuamente.
- Comunicar las políticas, cronogramas y decisiones al personal del programa y a las familias.

Cada una de estas tareas generalmente entra dentro del alcance del trabajo del administrador; todas juntas representan la categoría de responsabilidad de gestión. Aunque es fundamental para el funcionamiento diario y la efectividad general de un programa, una gestión competente no es suficiente por sí sola para garantizar resultados de alta calidad para los niños pequeños y sus familias.

El liderazgo también es esencial. Se reconoce ampliamente que el administrador de cualquier organización exitosa debe ser, ante todo, un líder (Bloom 2003). Aunque el contexto del liderazgo en un programa de infancia temprana es diferente al de un liderazgo corporativo, se comparten muchos principios y prácticas centrales. El líder efectivo en cada entorno articula la misión de la organización (es decir, el propósito de su existencia) así como también su visión (es decir, qué logrará si tiene éxito en el logro de sus metas). El líder establece el tono, o clima organizativo, del programa para todos los participantes. En un entorno de infancia temprana, este clima comienza con las actitudes, valores y competencias propios del líder, y se traduce en el reclutamiento y selección de personal docente bien calificado, la provisión de recursos suficientes y asistencia para permitirles enseñar de forma efectiva y el apoyo colaborativo que necesitan para diseñar e implementar un programa que ejemplifique las mejores prácticas en todas las áreas. Un líder efectivo demuestra competencia cultural, voluntad y capacidad para colaborar con las familias de los niños y las comunidades y un apoyo fuerte a los niños que aprenden dos idiomas y a los niños con necesidades especiales. Todos estos aspectos de la función se discuten en detalle más adelante en este capítulo (consultar también capítulo 8, Guía 10).

Los profesionales con diferentes antecedentes y estilos personales pueden

ser líderes de programa efectivos. Pueden demostrar su compromiso hacia el personal docente de distintas formas al mismo tiempo que afirman las diferentes fortalezas que cada persona aporta a su trabajo compartido. “Líderes son aquellos que provocan o impulsan o elevan a otros a pensar, sentir o comportarse de formas que de lo contrario no lo habrían hecho” (Espinosa 1997). La consideración positiva de un líder, expresada de forma consistente a través de palabras y acciones, establece y mantiene un clima organizativo cálido y de confianza para todos los miembros del personal. Un líder de programa habilidoso emplea estrategias que motivan a todos a contribuir para lograr las metas del programa. Para muchos directores con experiencia, esto implica visitar las aulas del programa con regularidad e incorporar experiencias e impresiones en conversaciones reflexivas con el equipo docente. Tener conversaciones con el personal sobre evaluación y planificación sobre la base de experiencias compartidas construye y respalda una comunidad colaborativa.

Dentro de la amplia gama de estilos individuales, varios rasgos y caracteres específicos son compartidos por muchos líderes efectivos. Estos incluyen la pasión por su trabajo y un enfoque en las metas, la voluntad de tomar riesgos y considerar perspectivas diferentes, un compromiso

inquebrantable con sus valores centrales y la capacidad de comprender y manejar sus propias emociones y de ayudar a otros a manejar las suyas (Bloom 2003). Los profesionales que se comprometen con el liderazgo en el campo de la educación de infancia temprana suelen exhibir estas cualidades.

Planificación reflexiva del currículo preescolar

Una manera formativa en la que el líder administrativo da forma a un programa de infancia temprana es estableciendo el enfoque de currículo[3] que adoptará. Este enfoque se alineará con los *California Preschool Learning Foundations [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California],* y las estrategias de enseñanza y planificación del currículo preescolar del programa se guiarán por el marco de currículo preescolar que acompaña. Ambos recursos abordan todas las áreas del desarrollo de infancia temprana y áreas de contenido del currículo preescolar. Pueden ser utilizados por los administradores y docentes del programa como una guía para desarrollar un currículo adaptado al contexto y necesidades del programa individual. Alternativamente, pueden guiar a los líderes del programa a seleccionar un currículo establecido que se considere adecuado para los niños del programa, las familias, las maestras y la comunidad.

> "Se ha asociado la participación de las familias en las escuelas con resultados importantes para los niños de todas las familias, incluidas las familias con niños que aprenden dos idiomas . . . Numerosos resultados positivos para el desarrollo del niño se han asociado con el compromiso de la familia, incluidas las habilidades de alfabetización temprana, las habilidades cognitivas y de desarrollo del idioma . . ., las habilidades socio-emocionales . . . y el logro académico".
>
> *Fuente:* State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 4, Family Engagement, 121. [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 4, Participación de la familia]

La selección de un enfoque de currículo preescolar es una de las decisiones más importantes que tomará el administrador

3. *Enfoque de currículo* puede definirse como "un marco conceptual y estructura organizativa para la toma de decisiones sobre prioridades educativas, políticas administrativas, métodos de instrucción y criterios de evaluación" (Goffin 2000, 1).

del programa. Será una selección informada por la misión y visión del programa y debería reflejar la filosofía y prácticas adecuadas para el desarrollo que se describe en la guía de la División de Educación Temprana y Apoyo del CDE en los fundamentos del aprendizaje preescolar y en los marcos de currículo preescolar. El juego activo y la exploración, guiados por los intereses y elecciones de los niños dentro de un ambiente bien planificado y con el apoyo calificado y receptivo de las maestras, serán valorados como un camino primario para el aprendizaje de los niños pequeños. Estos elementos clave de las mejores prácticas pueden encontrarse dentro de una variedad de enfoques de currículo preescolar basados en el entendimiento actual de los procesos de desarrollo temprano. Pueden y deben ser individualizados para reflejar el contexto cultural, valores, fortalezas personales y necesidades de aprendizaje de los niños a los que asiste el programa.

La elección entre seleccionar un currículo ya preparado y diseñar un currículo específico para el programa dependerá de varios factores. Estos incluyen el nivel de experiencia y capacidad demostrada del personal docente en el diseño de currículos preescolaros y ambientes, la capacidad del personal de acceder y adaptar una gran variedad de recursos didácticos según sea necesario y la cantidad de tiempo disponible para el personal docente, frecuentemente con el asesoramiento de un administrador o instructor, para dedicarle a la planificación y preparación del currículo preescolar.

Un currículo preescolar bien diseñado brinda una estructura general para organizar rutinas y actividades diarias, así como guías para equipar los distintos centros de aprendizaje de un aula, permitiendo al mismo tiempo flexibilidad. Sugiere contenido académico y objetivos de aprendizaje para las partes guiadas por la maestra y guiadas por los niños de cada sesión preescolar. Un producto de alta calidad brinda múltiples opciones que las maestras pueden usar o modificar según su evaluación de las necesidades de aprendizaje de los niños, así como también las habilidades y preferencias de las maestras. Muchas maestras, especialmente aquellas que comienzan a desarrollar sus habilidades, encontrarán que este nivel de orientación detallada mejora su propio desarrollo profesional. El administrador del programa evaluará si esta será un camino apropiado a tomar y proporcionará a las maestras desarrollo profesional adicional en la implementación de planes de lecciones, instrucciones de actividades, modelos de materiales y sugerencias de libros.

Desarrollar un currículo preescolar sobre la base de los conocimientos y

filosofía compartida de las maestras y el administrador y adaptado a los niños y la comunidad también puede ser una elección satisfactoria. El éxito dependerá, en gran parte, de la experiencia del administrador y las maestras, su disposición a experimentar manteniendo estándares elevados y las oportunidades que tienen de planificar, preparar, observar y evaluar como equipo. Asignar tiempo suficiente para que los miembros del personal participen en cada uno de estos pasos es esencial para desarrollar un currículo de alta calidad. Un programa rico en todas estas áreas puede sobresalir en el diseño de un enfoque adaptado a aquellos a los que asiste. La innovación en la educación de infancia temprana es el resultado de los esfuerzos creativos de líderes dispuestos y capaces de experimentar con formas novedosas de hacer participar a los niños pequeños en el proceso de aprendizaje.

Dado que los niños de diversos orígenes culturales, étnicos y lingüísticos constituyen una proporción significativa de todos los niños que participan en los programas de educación de infancia temprana (ECE) de California, los administradores tendrán que adoptar políticas y elegir o desarrollar enfoques de programa para los niños preescolares que aprenden dos idiomas, incluidas prácticas didácticas y curriculares que sean apropiadas a nivel cultural y lingüístico (consultar el capítulo 6; y State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 3, Program Elements and Teaching Practices [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 3, Elementos del Programa y Prácticas de Enseñanza]). En general, las prácticas de ECE de alta calidad benefician a los niños que aprenden dos idiomas, pero pueden no ser suficientes para lograr resultados de aprendizaje comparables con los de otros niños. Las adaptaciones instructivas específicas son aspectos críticos de un ambiente de calidad para niños que aprenden dos idiomas. Los métodos para ayudar al desarrollo de la lengua materna y las mejoras del aula se describen en el capítulo 6 (Apoyo para niños que aprenden dos idiomas) y Paper 3, Program Elements and Teaching Practices (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013). Los administradores tendrán que facilitar el desarrollo de políticas para apoyar a niños que aprenden dos idiomas, adoptar un enfoque de programa que respalde esas políticas de idioma, controlar el idioma de instrucción y evaluar continuamente el progreso de todos los niños en sus programas, incluidos niños que aprenden dos idiomas (consultar capítulo 6). Los fundamentos de desarrollo del inglés como segundo idioma brindan una descripción del progreso de desarrollo típico de los niños preescolares que aprenden dos idiomas y deberían usarse en combinación con los demás fundamentos preescolares y el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados para documentar el progreso de los niños y así informar a la planificación curricular (consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 5, Assessment).

Como se describe en el capítulo 6 y en Paper 3, Program Elements and Teaching Practices (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013), dos enfoques de programa básicos son apropiados para los niños preescolares que aprenden dos idiomas en diferentes contextos locales: (1) desarrollo del inglés como segundo idioma con apoyo para la lengua materna, y (2) desarrollo equilibrado del inglés como segundo idioma y de la lengua materna. Estos enfoques de programa varían en sus metas, uso de la lengua materna y determinadas características de instrucción. Es importante que los administradores trabajen con el personal del programa y las comunidades locales, lo que incluye miembros de la familia, en la selección del enfoque de programa específico más apropiado para los niños y las familias. Esta decisión se basará en varios factores (por ejemplo, recursos y capacidad del programa, prioridades y valores locales y características de los niños inscriptos); sin embargo, todos los centros preescolares que asisten a niños que aprenden dos idiomas tendrán que promover intencionalmente el desarrollo del inglés como segundo idioma construyendo al mismo tiempo sobre el conocimiento de la lengua materna y las habilidades de los niños que aprenden dos idiomas y promover el desarrollo bilingüe como una posibilidad.

Cuando se selecciona y diseña un enfoque de currículo, los niños con discapacidades u otras necesidades especiales deben tenerse en cuenta. Estos niños suelen requerir algún tipo de arreglos o adaptaciones debido a las diferencias en el aprendizaje, movilidad o comportamiento. Para modificar o adaptar el currículo, es fundamental que se comprendan a fondo las metas, objetivos y conceptos subyacentes para las actividades. El administrador desempeña un rol clave en la articulación clara de las distintas metas y conceptos y suele proporcionar apoyo en las modificaciones para niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Puede encontrarse más información sobre las modificaciones típicas en el capítulo 8 (Guía 5) y en *Inclusion Works!* [¡La inclusión funciona!]. (CDE 2009). La Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA) y las leyes estatales complementarias (como la Ley Unruh de Derechos Civiles en California) brindan protección a las personas con discapacidades.[4] Esta ley protege a los niños en entornos de cuidado del niño así como también a los empleados. Puede encontrarse más información en el apéndice E (Leyes federales y estatales relacionadas con personas con discapacidades).

Muchos niños con necesidades especiales no son diagnosticados hasta que se inscriben en un entorno de infancia temprana. En ese momento, las maestras pueden notar retrasos o diferencias en el desarrollo con respecto a los pares de los niños. Los administradores deben estar familiarizados con los pasos para la evaluación y derivación en la comunidad. Algunos niños pueden calificar para servicios a través de la Ley de Educación de Personas con Discapacidades (IDEA), la legislación federal para intervención temprana y los servicios de educación especial (consultar el apéndice E para más información). Generalmente, un niño que reciben servicios de educación especial tendrá un programa individualizado de educación (IEP). Como se indicó en el capítulo 1, estos IEP deben reflejar los fundamentos del aprendizaje preescolar del CDE. Conforme a la Ley IDEA de 2004, todos los niños deben tener acceso al currículo preescolar general, y su progreso debe medirse de manera acorde (CDE 2010, 5).

Sin importar el enfoque de currículo específico y el enfoque de programa general elegidos, es responsabilidad del administrador garantizar que la filosofía, incluidos los principios y estrategias centrales que se describen en los fundamentos y marcos preescolares y otros documentos en el sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California, sea claramente articulada a los miembros del personal. El enfoque de currículo del programa puede ser introducido durante un período de orientación inicial, pero también puede tratarse continuamente mediante colaboración grupal, observación individual e instrucción y en momentos definidos para el desarrollo profesional, debate y reflexión. Una porción importante del tiempo y energía de un líder de programa efectivo estará dedicada a trabajar con los miembros del personal en el contexto de su enseñanza y al mismo tiempo brindar opiniones constructivas y participar en la mejora instructiva colaborativa.

Establecer las condiciones de trabajo

Hay muchos factores que influyen en cómo los miembros del personal perciben sus condiciones de trabajo. Aunque algunas percepciones se basan en experiencias previas y preferencias personales, las calificaciones positivas o negativas de los miembros del personal sobre el clima general de una organización suelen ser compartidas en general. Las percepciones colectivas se basan en los siguientes elementos: la apariencia atractiva del ambiente laboral e idoneidad de las instalaciones físicas e insumos; la calidad de la asistencia de supervisión; la comunicación clara de expectativas y políticas; las oportunidades de crecimiento profesional, desafío y progreso; la justicia del sistema de recompensas; el grado de autonomía profesional y participación en la toma de decisiones; la efectividad del funcionamiento organizativo; la apertura a nuevas ideas; y un espíritu de compa-

4. Rechazar a niños de un programa de cuidado del niño solamente porque tienen una discapacidad u otra necesidad especial es una violación de la ADA y las leyes estatales complementarias, como la Ley Unruh de Derechos Civiles en California.

ñerismo entre los miembros del personal (Bloom 2010).

Todos estos elementos del programa están fuertemente influenciados por el liderazgo del director del programa. Un administrador podrá tener que trabajar con un entorno físico lejos del ideal, fondos limitados para los equipos y materiales y algunas políticas que fueron establecidas por la organización que patrocina el programa. Incluso con estas limitaciones, pueden hacerse muchas cosas para crear un ambiente de trabajo positivo y efectivo que produzca una mayor satisfacción laboral para el personal.

El primer paso es crear una cultura de apertura a compartir información sobre todo lo que afecta las vidas de las personas en el lugar de trabajo. Ser transparente y específico con los miembros del personal sobre presupuestos, requisitos de contabilidad, políticas de personal y estructuras y prioridades organizativas más amplias construye confianza y colaboración entre el administrador y el personal docente. Asimismo, la disposición del administrador de responder preguntas del personal y participar en debates constantes refuerza el sentido de trabajo en equipo. Incluso cuando no se pueden hacer algunos cambios significativos, las discusiones abiertas de equipo con un administrador que brinde apoyo ayuda a los miembros del personal a trabajar juntos dentro de las realidades organizativas y colaborar en áreas importantes del programa en donde se puede compartir la toma de decisiones y la administración. Aunque algunos aspectos de un programa no pueden modificarse, aquellos que sí pueden ser modificados podrán fortalecerse.

La administración participativa es ahora practicada ampliamente en entornos tanto corporativos como sin fines de lucro. Este modelo de liderazgo democrático reconoce que la satisfacción laboral se incrementa cuando los empleados tienen voz en la toma de decisiones que afectan sus vidas. Aumenta su percepción de que son respetados y tratados de forma justa, y en consecuencia, fortalece su compromiso con la organización. Cuando las maestras tienen un rol significativo, por ejemplo, en la resolución de un problema de cronogramas del personal, la planificación de un evento de la comunidad educativa, la satisfacción de necesidades de adultos en el entorno físico o la elección de nuevos equipos y materiales, comprenden mejor y tienen un mayor compromiso con la implementación de las decisiones tomadas (Bloom 2011). Ser reconocidos por realizar aportes positivos con regularidad para mejorar el funcionamiento de un programa refuerza las percepciones de los educadores de infancia temprana sobre sí mismos como profesionales.[5]

Un área fundamental que necesita ser mejorada es la remuneración de los educadores de infancia temprana. La remuneración para las personas que brindan educación a los niños pequeños es mucho menor que la remuneración para casi todas las demás profesiones que requieren capacitación posterior a la educación secundaria, incluida la enseñanza en el sistema educativo K–12. Los salarios de las maestras de infancia temprana con un título universitario son alrededor de dos tercios de lo que otras mujeres con título universitario ganan (Brandon, Stutman y Maroto 2009). Solo el 25 por ciento de las maestras de *prekindergarten* a nivel nacional reciben beneficios de salud (Herzenberg, Price y Bradley 2005). Los auxiliares de las maestras y otros trabajadores de infancia temprana ganan mucho menos: $9.73 por hora en promedio (United States Bureau of Labor Statistics 2008 [Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos 2008]). La combinación de paga baja y condiciones de trabajo con frecuencia desafiantes pueden comprometer la calidad del trabajo con niños de los educadores de infancia temprana (Gilliam 2008). Estos factores también contribuyen con las elevadas tasas de renovación de personal en muchos programas, aunque está bien establecido que los niños más pequeños necesitan la mayor consistencia posible en cuanto a los adultos que se encargan de su cuidado. Para responder a esta

5. Puede encontrarse información adicional sobre examinar, evaluar y mejorar los ambientes de trabajo de los educadores de infancia temprana en la herramienta SEQUAL desarrollada por el Centro de Estudio de Empleo en Cuidado del Niño (Whitebook y Ryan 2012).

situación, se debe prestar atención a todo el paquete de remuneración de los empleados, comenzando con establecer una escala salarial formal con incrementos basados en la educación, rendimiento y actividades profesionales adicionales. Los beneficios de salud y de retiro deberían estar incluidos en el paquete de remuneración justa y razonable de una entidad para su personal docente.

Aunque los administradores de programas suelen no tener la autoridad fiscal para incrementar todos los salarios y beneficios en sus programas, pueden ser voces fuertes para un mejor apoyo de la educación de infancia temprana y cambio sistémico. Pueden trabajar dentro de sus organizaciones patrocinadoras para darle mayor prioridad a mejorar la remuneración del personal así como también financiación para trabajo de curso con crédito y otros desarrollos y capacitaciones profesionales especializados. Como líderes visibles en el campo, también pueden educar a los legisladores en todos los niveles sobre las falencias y potenciales efectos dañinos del sistema actual para familias con niños pequeños, para los trabajadores de la infancia temprana y para una sociedad que busca preparar a sus miembros más pequeños para la productividad futura.

Crear un ambiente de trabajo y una comunidad de aprendizaje basados en la colaboración

Una educación de infancia temprana de alta calidad siempre surge de la colaboración. La colaboración con organizaciones patrocinantes es esencial para obtener el espacio y los recursos necesarios para desarrollar la infraestructura de un programa y garantizar el apoyo continuo. La colaboración con miembros de la comunidad particular cuyos niños y familias son atendidos es esencial para crear un programa que refleje la cultura y los valores de la comunidad. La colaboración con cada familia es esencial para diseñar un programa que satisfaga las necesidades de aprendizaje de su hijo y respalde sus propios esfuerzos de crianza, al mismo tiempo que establezca una conexión entre los entornos de aprendizaje en casa y en el aula. Todas estas colaboraciones conllevarán la atención permanente del administrador del programa.

La colaboración *con la comunidad del programa y una entidad patrocinante suele* incluir la participación activa de un administrador con un directorio o al menos un consejo o comité asesor de la comunidad. Un consejo puede brindar una fuente importante de apoyo, así como también experiencia, al administrador

del programa. Un consejo suele incluir miembros de la comunidad que reciben servicios, representantes de la entidad patrocinante, familiares adultos de los niños y otras personas con áreas específicas de experiencia relacionadas con las necesidades o el contexto del programa, como por ejemplo profesional médico pediátrico o trabajador social (Sciarra y Dorsey 2009). En las comunicaciones verbales y escritas con un consejo, el administrador se desempeña como la "cara" oficial del programa. La efectividad en esta función requiere informes y discusiones regulares que documenten tanto las prácticas administrativas responsables y un liderazgo competente del programa. En este sentido, el administrador rinde cuentas al consejo. Igualmente importante es el potencial del consejo como recurso para el administrador. Junto con informes y decisiones con orientación comercial, un director efectivo presenta al consejo o, en ocasiones, a sus comités, temas más amplios o más profundos para una discusión enfocada. En ocasiones estos se relacionan con formas de captar el apoyo de la comunidad para aspectos de la misión del programa o preguntas sobre cómo lograr mejor los resultados específicos deseados para los niños y las familias. Este tipo de colaboración activa entre el administrador y el consejo puede fortalecer un programa considerablemente.

La colaboración continua *entre el personal del programa y las familias* es crucial para garantizar resultados de alta calidad para los niños y sus cuidadores en la familia. El líder y personal docente de un programa tendrán que estar familiarizados en profundidad con los contextos de la comunidad y marcos culturales de las familias a las que brindan servicios. Idealmente, esto comenzará con incluir miembros calificados de la comunidad en el equipo docente. Puede continuar a través de los esfuerzos del personal de invitar a los familiares adultos de los niños a trabajar con el personal en el desarrollo de una comunidad escolar sólida que valore la diversidad cultural y lingüística. Los familiares adultos deberían ser invitados para que compartan sus opiniones, de manera informal o en reuniones grupales, sobre sus metas para sus hijos.

Es especialmente importante que las familias que no hablan en inglés en casa tengan oportunidades de expresar sus preferencias de idioma para sus hijos. Las conversaciones con las familias que tengan niños que aprenden dos idiomas sobre cómo el programa ayuda al desarrollo del inglés como segundo idioma y al desarrollo de la lengua materna al mismo tiempo facilitarán la colaboración para crear un buen aprendizaje del idioma en el centro preescolar y en casa. Se puede incentivar a todas las familias a traer o sugerir objetos y actividades culturalmente auténticos de sus propias vidas para enriquecer el entorno físico del centro preescolar y el currículo. Los familiares pueden asistir o asumir el liderazgo en eventos de planificación que promoverán un sentido de pertenencia para todos, lo que incluye lecturas de libros y otras actividades de alfabetización en la lengua materna. Más importante aún, todos los adultos en el programa pueden participar en un modelo de aprendizaje recíproco, en donde los familiares adultos y las maestras son vistos como emisores y receptores de información importante de formas respetuosas, honorables e instructivas (Paratore 2005). El líder del programa que se toma tiempo para construir relaciones sólidas con las familias marcará la pauta para la colaboración mutua durante todo el año.

La colaboración *dentro del personal docente del programa* es esencial para garantizar resultados de alta calidad para los niños y las familias y para garantizar éxito y satisfacción laboral para las propias maestras. Como los niños en un programa de educación temprana de alta calidad, los adultos también se ven a sí mismos como aprendices. El desarrollo profesional con frecuencia consistirá en reuniones para colaboración en las que los equipos docentes comparten ideas, usan sus datos basados en la observación para informar la planificación del currículo, solicitan y reciben apoyo para abordar situaciones desafiantes e intercambian otra información útil para que todos estén informados. Se programan bloques de tiempo adicionales para la evaluación periódica de los materiales y entornos del aula en interiores y al aire libre para que todos los miembros del

personal que usan los espacios tengan oportunidades para contribuir en las decisiones de diseño y compra.

La colaboración efectiva requiere una planificación cuidadosa por parte del administrador del programa. Las reuniones de personal a escala completa pueden ser difíciles de incorporar en el cronograma a nivel semanal, pero las reuniones regulares, celebradas con la mayor frecuencia posible, son fundamentales para mantener y mejorar la calidad del programa. Durante estas reuniones, el administrador del programa podrá marcar la pauta para consultas y resolución de problemas en colaboración y reforzar un mensaje de trabajo de equipo inclusivo entre clasificaciones laborales. Los miembros del personal pueden asumir roles diversos en cualquier entorno grupal; sin embargo, en una cultura de apoyo y colaboración consistente entre compañeros, la mayoría tomará la confianza suficiente, con el tiempo, para participar activamente. Es responsabilidad del administrador del programa adaptar estrategias de comunicación para ajustarse a las diversas capacidades de idioma y alfabetización de los miembros del personal. Hay disponibles muchos libros y recursos en línea excelentes para guiar a los líderes en la facilitación de las comunidades de aprendizaje colaborativas (consultar apéndices A y B).

Integrar la práctica reflexiva, la supervisión reflexiva y la tutoría

Un administrador que estructura el programa de infancia temprana como una comunidad de aprendizaje para los adultos así como también para los niños ve la supervisión del personal a través de la lente de un tutor e instructor. La meta es fomentar una práctica reflexiva: enfocar el entorno educativo con la intención de observar atentamente, responder con consideración y tomarse tiempo posteriormente para compartir reflexiones y de esa manera profundizar el propio entendimiento y mejorar el propio trabajo. La supervisión reflexiva es una forma de guiar a las maestras a aprender de sus propias experiencias que influirán en sus próximos pasos (Heffron y Murch 2010).

Cuando el administrador es también la persona que evalúa o califica el rendimiento de la maestra, puede ser difícil actuar en el rol de tutor o instructor. A través de la práctica reflexiva, las maestras pueden sentirse vulnerables al examinar sus propias acciones, efectos y experiencias. La capacidad de reflexionar puede verse impedida por miedo o preocupación sobre lo que el supervisor desea escuchar. Es importante tener una discusión abierta con el personal docente sobre el deseo de separar las observaciones y reuniones evaluativas de las observaciones para la práctica reflexiva y sesiones de orientación. Algunos administradores dejan en claro el propósito al realizar la reunión en un entorno diferente o incluso al usar una gorra que indica que están en su función de orientación. Es útil también que el administrador tenga oportunidad de reflexionar para mantener la posición neutral necesaria. En algunos casos, la maestra indicará que no puede separar la evaluación de la persona. En esos casos, el administrador puede colaborar con un consultor de salud mental para las reuniones de práctica reflexiva.

El uso de las técnicas de supervisión reflexiva con una maestra requiere que el administrador pase tiempo observando a la maestra durante períodos de trabajo activo con los niños. Esto desarrolla la familiaridad con el contexto de la maestra y le permite al administrador diseñar las preguntas y respuestas según los desafíos observados así como también enfocarse en las fortalezas demostradas. El proceso de reflexionar juntos sobre el trabajo posteriormente brinda una orientación individualizada y comentarios valiosos para las maestras en cada etapa de su desarrollo profesional. Con el tiempo y la familiaridad, puede que no sea siempre necesario preceder las reuniones de supervisión reflexiva con una observación. En ocasiones, la supervisión reflexiva puede tener lugar durante reuniones grupales en las que los miembros del equipo docente se toman turno para brindar y recibir apoyo reflexivo. Los tipos de inquietudes y perspectivas presentadas variarán según el nivel de experiencia de cada maestra, pero el modelo de brindar un entorno regular para la reflexión sigue siendo valioso.

La tutoría es una forma relacionada de apoyar el crecimiento profesional. En

una relación de tutoría, una maestra con más experiencia o el administrador actúa como compañero de aprendizaje en el entorno de trabajo mientras la maestra más nueva busca aumentar su experiencia. La relación de tutoría puede ser formal o informal y puede incluir ejemplificación, observación y orientación a medida que el pupilo aprende nuevas habilidades. Este tipo de orientación profesional basada en el contexto ha demostrado lograr cambios más concretos en las prácticas de educación temprana que otros enfoques más comunes al desarrollo profesional como los talleres o tutoriales (Pianta et al. 2008). La colaboración en sí misma puede ser una valiosa herramienta de tutoría. La investigación indica que las maestras de infancia temprana que trabajan en equipos y tienen oportunidades regulares para tomar decisiones sobre práctica, junto con miembros del equipo con más experiencia, demuestran un rendimiento mejorado (Leana, Appelbaum y Shevchuk 2009).

Se puede encontrar un marco formal para tutorías individuales en el Plan de Desarrollo Profesional de la Comisión sobre Acreditación de Maestros de California, una parte de su sistema de Matriz de Permiso para el Desarrollo Infantil. Durante el proceso de desarrollar un Plan de Desarrollo Profesional, una maestra se reúne con un educador de infancia temprana con experiencia que actúa como asesor continuo. Juntos, tratan metas profesionales, desafíos y posibles formas de superar barreras para promover la educación o capacitación. Describen un plan y se reúnen periódicamente para hablar sobre el progreso y los próximos pasos. Planificar un camino hacia el progreso profesional con la asistencia de un tutor incrementa la probabilidad de un avance exitoso hacia las metas. El administrador supervisor de la maestra puede facilitar la participación en este programa realizando los arreglos iniciales con Asesores de Desarrollo Profesional registrados en la región del programa e incluso programando reuniones iniciales, lo que es un paso importante para los miembros del personal docente que son nuevos en el campo.

Las técnicas de desarrollo profesional adaptadas a las personas son especialmente importantes en un lugar de trabajo cultural y lingüísticamente diverso. El administrador puede no compartir la cultura y lengua materna de todos los miembros del personal docente. En un contexto diverso, es especialmente importante reconocer y respetar las variadas perspectivas que las maestras aportan de sus propios orígenes. Aunque el programa de infancia temprana debe construirse alrededor de metas compartidas para los resultados de los niños y las familias, cada persona contribuirá de forma diferente.

Ver a las maestras como pensadores y aprendices competentes

"La forma en la que ve a las maestras y el alcance de su trabajo es fundamental para su éxito en ayudarlas en su desarrollo. Si ve a su personal como personas con problemas y solo nota la falta de habilidades y conocimiento para manejar comportamientos o planificar lecciones de aprendizaje, es probable que aborde su orientación con soluciones rápidas, técnicas iguales para todos e impaciencia en lugar de participar con ellas en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los enfoques actuales al desarrollo profesional refuerzan la remediación y ponen el énfasis en las técnicas en lugar de la práctica reflexiva. En cambio, si reconoce la complejidad de trabajar con niños y considera a sus maestras como seres humanos competentes con experiencias de vida ricas, perspectivas importantes y potencial para dar lo mejor de sí, invertirá el tiempo, recursos y entusiasmo para participar con ellas en su trabajo."

Fuente: Carter y Curtis 2010, 131.

Al contratar al personal docente, el administrador del programa debe tener implementado un plan de supervisión que ayudará al crecimiento profesional de los miembros del personal y al desarrollo de competencias importantes para un desempeño laboral exitoso. Si un miembro del personal docente y el administrador del programa o maestra supervisora no comparten una lengua en común para formar una relación de tutoría efectiva, el administrador podrá contratar a un instructor externo o maestra general que pueda brindar estos servicios en la lengua materna de la maestra mientras que el miembro del personal trabaja para

lograr el dominio del idioma inglés al nivel del lugar de trabajo. Usar los fondos de desarrollo profesional para contratar a una maestra tutora de medio tiempo que brinde esta orientación y apoyo necesarios en todo el programa suele ser una elección más efectiva que gastar fondos en conferencias y talleres (Carter y Curtis 2010). Para mejorar el rendimiento real de enseñanza, se recomienda brindar supervisión, orientación y tutoría *dentro del contexto de enseñanza* a todos los miembros del personal docente.

Estándares de programa para la educación temprana de la NAEYC

1. Relaciones
2. Currículo escolar
3. Enseñanza
4. Evaluación del progreso de un niño
5. Salud
6. Maestras
7. Familias
8. Relaciones con la comunidad
9. Entorno físico
10. Liderazgo y administración

Responsabilidad para mantener la calidad del programa

Un programa exitoso es aquel que logra su misión en formas consistentes con los valores centrales, creencias y metas de su organización. En el caso de un programa de educación de infancia temprana con la misión de permitirles a todos los niños tener una transición exitosa a *kindergarten*, por ejemplo, esos valores y creencias incluirán una clara declaración de que "todos los niños" realmente significa todos. Sus documentos de guía también articularán las creencias sobre las formas en que los niños pequeños aprenden y crecen, los roles de las maestras y las familias en el contexto de aprendizaje temprano y las metas para la asociación entre el programa y su comunidad. Finalmente, su liderazgo traducirá estos valores, creencias y metas de guía en resultados positivos deseados para los niños y las familias y un plan bien diseñado para lograrlos.

Una parte esencial de este trabajo será el uso de documentos respetados que describan los estándares de alta calidad en el campo, como los Early Childhood Program Standards [Early Childhood Program Standards] de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) [Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños]. Estos estándares incluyen criterios e indicadores específicos que miden la calidad en 10 áreas generales del funcionamiento del programa. Otras herramientas útiles ampliamente utilizadas tienen un objetivo más específico. El Sistema de Puntajes de Evaluación del Aula (CLASS) evalúa la calidad de las interacciones entre los niños y los adultos en el aula en tres áreas: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instructivo (Pianta, La Paro y Hamre 2008). La Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) [Escala de Clasificación de Entorno de Infancia Temprana] evalúa las interacciones, actividades y rutinas de un programa, además de enfocarse en detalle en los recursos del entorno físico del programa y su uso efectivo (Harms, Clifford y Cryer 2006). La ECERS revisada de 2007 contiene indicadores inclusivos y culturalmente sensibles para varios puntos. La Program Administration Scale (PAS) [Escala de Administración del Programa] mide el liderazgo y la administración de un programa de infancia temprana (Talan y Bloom 2004).

Cada una de estas herramientas, utilizadas periódicamente, puede brindar evaluaciones de la calidad actual del programa y las metas de mejora continua del programa. Todas se basan en investigaciones y han sido rigurosamente probadas dentro de diversos entornos de programas. Por lo tanto, pueden servir como herramientas válidas y confiables para promover la responsabilidad del programa. Asimismo, las herramientas específicas desarrolladas para captar el nivel de apoyo para niños que aprenden dos idiomas pueden utilizarse para complementar la información recopilada por los indicadores generales de calidad del programa (por ejemplo, el Anexo Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) para niños que aprenden dos idiomas o la Lista de Verificación de Preparación para el Programa Head Start).

Los administradores de programas también tendrán que seleccionar un método para controlar la cantidad y calidad del apoyo general en lengua materna durante las diferentes partes del día y para determinar qué miembros del personal brindan apoyo en la lengua materna. Hay varias herramientas para medir la calidad de las prácticas inclusivas para niños con discapacidades u otras necesidades especiales, lo que incluye *Early Childhood Inclusion/Universal Design for Learning Checklist and Questions* (Cunconan-Lahr y Stifel 2007) del Pennsylvania Early Learning Keys to Quality, un programa de Northhampton Community College en Pennsylvania. Cada herramienta de evaluación seleccionada puede brindar a las partes interesadas una visión de las áreas de fortaleza y oportunidades de crecimiento del programa. En muchos programas, se requerirán informes de los resultados con regularidad. También se podrán emplear los procesos de calificación de calidad en los niveles del condado y del estado.

Cada evaluación en el contexto de un programa puede ser un punto de partida valioso para realizar planes de mejora. El uso de la evaluación (ya sea con herramientas estandarizadas o individualizadas) puede enmarcarse como un esfuerzo colaborativo en donde los resultados se comparten y se discuten abiertamente con los miembros del equipo docente y, según corresponda, con las familias. Ver los resultados de una medición objetiva puede resultar con frecuencia en más atención constructiva a elementos específicos del entorno o funcionamiento de un programa que la que brindaría una crítica menos formalizada presentada por un administrador.

Una calificación de ECERS que muestra que un área de bloques debe ser rediseñada para mejorar las oportunidades de proyectos de desarrollo colaborativo, por ejemplo, puede incentivar la resolución creativa de problemas por parte de un equipo docente. Un puntaje de CLASS que indica que los adultos de un aula tienen que incrementar la calidad de las observaciones que brindan a los niños puede enfocar el trabajo de la maestra tutora o instructor de un programa. Una calificación de PAS que indica la planificación presupuestaria como un área débil puede identificar algo que el administrador necesita plantear ante el directorio de la organización. Un puntaje bajo en el Anexo ELLCO puede indicar la necesidad de mejorar los centros de aprendizaje con materiales más lingüísticamente diversos y culturalmente auténticos. Las preguntas reflexivas de la lista de verificación de Pennsylvania Early Learning Keys to Quality pueden identificar la necesidad de más ayudas visuales para el apoyo de las transiciones.

Los administradores efectivos toman la iniciativa de usar mediciones de la calidad del programa y actuar sobre la base de los resultados según las autoevaluaciones y revisiones del programa. Una vez que se comparten los resultados de forma general dentro de la comunidad del programa, el paso siguiente es realizar un plan sobre la base de dichos resultados. Un plan que abarque todas las áreas de calidad del programa con frecuencia indicará las necesidades para el desarrollo profesional enfocado. Puede centrarse en el conocimiento, habilidades y disposiciones de los miembros del personal docente y miembros del personal de apoyo que asisten en las tareas administrativas (por ejemplo, especialistas en admisión, personal de ingreso de datos, asistentes administrativos y otros cargos similares). Una calificación puede indicar la necesidad de mayor conocimiento de un área específica del desarrollo infantil, como por ejemplo la capacidad de los niños de cuatro años de adoptar una perspectiva. Otra evaluación puede mostrar la necesidad de un equipo docente de mejorar sus habilidades para trabajar con niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Tal vez la disposición de una maestra en particular hacia trabajar con familias de diversos orígenes culturales es un problema, o los niños que no hablan inglés pueden necesitar más interacciones idiomáticas individuales. En cada caso, el plan de mejora asumirá una forma diferente, y el administrador debería tratar la necesidad de usar una técnica basada en la evidencia, como por ejemplo desarrollo profesional enfocado o tutoría individual, acompañada en cada caso de orientación, lo que se ha demostrado que

genera más cambios en el comportamiento docente que los requisitos generales de horas de capacitación (Pianta et al. 2008).

Mantener la calidad del programa es un proceso continuo. Mejorar la calidad del programa requiere compromiso e intencionalidad. Un administrador que predica con el ejemplo siempre aborda el trabajo diario de la educación de infancia temprana con los valores, creencias y metas en mente. Un líder de programa que da el ejemplo del compromiso con la excelencia ayuda a los demás a centrarse en la calidad de las experiencias que brindan a los niños y las familias. Dicho liderazgo genera una cultura de participación activa a medida que la organización trabaja para alcanzar sus metas. También fortalece la identidad del programa de infancia temprana como una comunidad de estudiantes.

Conclusión

El administrador del programa tiene una función central en desarrollar y mantener un entorno de aprendizaje temprano de alta calidad. Una administración de programa efectiva abarca responsabilidades de liderazgo y de administración. Se basa en el entendimiento profundo de las mejores prácticas de desarrollo infantil e infancia temprana, combinado con experiencia en liderar y supervisar a personas y en emplear prácticas administrativas y comerciales aceptadas.

El líder establece el tono, o clima organizativo, del programa para todos los participantes. Recluta a personal docente bien calificado, brinda recursos suficientes y asesoramiento para permitirles enseñar de forma efectiva y les brinda el apoyo colaborativo y la supervisión reflexiva que necesitan para diseñar e implementar un programa que ejemplifique las mejores prácticas en todas las áreas y que esté diseñado para responder a los valores y necesidades de la comunidad a la que brinda servicios. Un administrador efectivo usa la evaluación continua del programa para garantizar que el programa de aprendizaje temprano siga cumpliendo con su misión y mejore sus resultados de formas consistentes con sus valores y metas centrales.

Referencias

Bloom, P. J. 2003. *Leadership in Action: How Effective Leaders Get Things Done.* Lake Forest, IL: New Horizons.

———. 2010. *A Great Place to Work: Creating a Healthy Organizational Climate.* Lake Forest, IL: New Horizons.

———. 2011. *Circle of Influence: Implementing Shared Decision Making and Participative Management.* Lake Forest, IL: New Horizons.

Brandon, R., T. Stutman y M. Maroto. 2009. *The Economic Value of Early Care and Education for Young Children.* Washington, DC: Human Services Policy Center.

California Commission on Teacher Credentialing. 2014. *Child Development Permit Professional Growth Manual.* Sacramento: California Commission on Teacher Credentialing.

Departamento de Educación de California (CDE). 2009. *Inclusion Works! Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Carter, M. y D. Curtis. 2010. *The Visionary Director: A Handbook for Dreaming, Organizing, and Improvising in Your Center.* 2.ª ed. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Cunconan-Lahr, R. L. y S. Stifel. 2007. *Early Childhood Inclusion/ Universal Design for Learning Checklist and Questions to Consider in UDL Observations of Early Childhood Environments.*

Building Inclusive Child Care Project: Northampton Community College and Pennsylvania Developmental Disabilities Council. https://www.northampton.edu/early-childhood-education/partnerships/building-inclusive-child-care.htm (fecha de acceso: 28 de julio de 2014).

Espinosa, L. 1997. "Personal Dimensions of Leadership". En *Leadership in Early Care and Education,* editado por S. L. Kagan y B. T. Bowman. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Gilliam, W. S. 2008. *Implementing Policies to Reduce the Likelihood of Preschool Expulsion.* Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK–3, No. 7. New York: Foundation for Child Development.

Goffin, S. G. 2000. "The Role of Curriculum Models in Early Childhood Education." ERIC Digest EDO-PS-00-8.

Harms, T., R. M. Clifford y D. Cryer. 2006. *Early Childhood Environment Rating Scale—Revised Edition.* New York: Teachers College Press.

Heffron, M. C. y T. Murch. 2010. *Reflective Supervision and Leadership in Infant and Early Childhood Programs.* Washington, DC: Zero to Three.

Herzenberg, S., M. Price y D. Bradley. 2005. *Losing Ground in Early Childhood Education: Declining Workplace Qualifications in an Expanding Industry, 1979–2004.* Washington, DC: Economic Policy Institute.

Leana, C., E. Appelbaum y I. Shevchuk. 2009. "Work Process and Quality of Care in Early Childhood Education: The Role of Job Crafting." *Academy of Management Journal* 52 (6): 1169–92.

McCormick Center for Early ChildhoodLeadership. 2011. "Quality in Context: How Directors' Beliefs, Leadership, and Management Practices Relate to Observed Classroom Quality". Notas de investigación. Wheeling, IL: National-Louis University. (fecha de acceso: 25 de junio de 2013).

Paratore, J. R. 2005. "Approaches to Family Literacy: Exploring the Possibilities." *The Reading Teacher* 59:394–96.

Pianta, R. C., K. M. La Paro y B. K. Hamre. 2008. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre–K.* Baltimore, MD: Brookes.

Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. T. Downer, B. K. Hamre y L. Justice. 2008. "Effects of Web-Mediated Professional Development Resources on Teacher-Child Interaction in Prekindergarten Classrooms." *Early Childhood Research Quarterly* 23 (4): 431–51.

Rohacek, M., G. C. Adams y E. E. Kisker. 2010. *Understanding Quality in Context: Child Care Centers, Communities, Markets, and Public Policy.* Washington, DC: The Urban Institute.

Sciarra, D. J. y A. G. Dorsey. 2009. *Developing and Administering a Child Care and Education Program.* 7ª ed. Clifton Park, NY: Thompson Delmar.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers.* Sacramento: Departamento de Educación de California. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/dllresearchpapers.pdf (fecha de acceso: 3 de abril de 2014).

Talan, T. N. y P. J. Bloom. 2004. *Program Administration Scale: Measuring Early Childhood Leadership and Management.* New York: Teachers College Press.

United States Bureau of Labor Statistics. [hipervinículo no disponible] (fecha de acceso: 29 de julio de 2014).

Whitebook, M. y S. Ryan. 2012. *Supportive Environmental Quality Underlying Adult Learning (SEQUAL).* Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment (CSCCE).

Material de lectura adicional

Alliance for a Better Community. 2012. *Dual Language Learner Teacher Competencies (DLLTC) Report: From Practice to Policy.* http://s3.amazonaws.com/mncoe-documents/DLLTeacherCompetencies.pdf (fecha de acceso: 12 de junio de 2015).

Gifford, J. 2009. "Building Relationships: The Key to Developing Social Competence in Young Children". *PACE: Practical Approaches for Continuing Education* 3 (4) PACE.

Warner, P. E. 2009. "Integrating Social Skills and Competence in the Early Childhood Curriculum". *Practical Approaches for Continuing Education (PACE)* 3 (4).

Parte dos:
Apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños

MILK
WHOLE

Capítulo 5
Uso del marco de currículo preescolar de California

Al igual que en el Capítulo 2, cada volumen del *California Preschool Curriculum Framework* [Marco de currículo preescolar de California] comienza centrándose en el niño preescolar. El marco de currículo preescolar destaca el sentido de asombro y el amor al aprendizaje de los niños pequeños. Tal como establece el marco: "[Los niños pequeños] tienen un apetito insaciable de conocimiento cuando tienen experiencias de aprendizaje atractivas y agradables" (CDE 2011, 2). Para ayudar a los niños a desarrollar su competencia y confianza, el marco enfatiza el hecho de ofrecerles experiencias de aprendizaje positivas en las cuales puedan realizar elecciones y explorar. En este sentido, el marco plantea varias preguntas que guían el enfoque general respecto del currículo preescolar:

- ¿Cómo podemos ofrecerles a los niños experiencias de aprendizaje atractivas, enriquecedoras y agradables que alimenten sus motores intelectuales y desarrollen su confianza?
- ¿Cómo podemos conectar la fascinación de los niños con el aprendizaje a las nueve áreas de énfasis cubiertas por los tres volúmenes de los *California Preschool Learning Foundations* [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California] (a saber: desarrollo socio-emocional, idioma y lectoescritura, desarrollo de la lengua inglesa, matemáticas, artes visuales y escénicas, desarrollo físico, salud, historia-ciencias sociales y ciencias)?
- ¿Cómo podemos integrar el aprendizaje en esas nueve áreas de énfasis y sacar el mayor provecho del tiempo que los niños pasan en el centro preescolar?

Los tres volúmenes del marco abordan esas preguntas explorando el significado de la planificación del currículo preescolar para las nueve áreas de énfasis y presentando la forma en que la planificación en cada una se conecta con la planificación en las otras ocho.

Ofrecer a los niños oportunidades de aprendizaje que estén en armonía con sus habilidades en desarrollo y conectadas con sus experiencias en el hogar y en sus comunidades está en el centro de la planificación del currículo. En los criterios de acreditación de la National Association for the Education of Young Children [Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños] (NAEYC), se establece que un currículo preescolar incluye las metas de conocimiento y habilidades que los niños deben adquirir y los planes de experiencias de aprendizaje mediante los cuales se adquirirán dichos conocimientos y habilidades (Epstein 2007). Por lo general, un currículo preescolar define una secuencia de experiencias, interacciones y actividades integradas para ayudar a los niños pequeños a alcanzar metas específicas de aprendizaje. En lugar de centrarse en secuencias de aprendizaje específicas, un marco de currículo preescolar brinda una guía general sobre planificación de entornos y experiencias de aprendizaje para niños pequeños. El *California Preschool Curriculum Framework* (CDE 2010a, 2011 y 2013) brinda

- Principios para apoyar el aprendizaje de los niños pequeños;
- Una reseña de los componentes clave de la planificación del currículo preescolar para los niños pequeños, incluida la observación, la documentación y la reflexión;
- Descripciones de rutinas, entornos y materiales que comprometen a los niños con el aprendizaje;
- Estrategias de muestra para desarrollar el conocimiento, las habilidades y los intereses de los niños.

El marco se organiza de acuerdo con las nueve áreas de los fundamentos del aprendizaje preescolar de California.

El *California Preschool Curriculum Framework* trabaja en estrecha colaboración con

los fundamentos del aprendizaje preescolar de California, que describen los conocimientos y las habilidades que los niños demuestran por lo general con el apoyo adecuado. Con un enfoque integrado sobre la planificación de las actividades y los entornos de aprendizaje, cada área es el centro de un capítulo. El Volumen 1 de los *California Preschool Learning Foundations* (CDE 2008) cubre las áreas de desarrollo socio-emocional, idioma y lectoescritura, desarrollo de la lengua inglesa y matemáticas. El Volumen 2 (CDE 2010b) cubre las áreas de énfasis de artes visuales y escénicas, desarrollo físico y salud. El Volumen 3 (CDE 2012) cubre las áreas de énfasis de historia–ciencias sociales y ciencias.

Por lo tanto, cada capítulo brinda una visión del currículo preescolar integrado desde la perspectiva de un área en particular. Por ejemplo, en el Volumen 2, "Fundamentos del desarrollo físico" destaca cómo el desarrollo del vocabulario se relaciona con el desarrollo físico de los niños. La información sobre estrategias para respaldar el aprendizaje de los niños puede aparecer en más de un capítulo de las áreas, porque se aplica la misma estrategia o estrategias similares a múltiples áreas de crecimiento y desarrollo. Básicamente, este marco de currículo está diseñado para permitir al lector examinar la magnitud y la profundidad de cada área en el contexto del aprendizaje integrado.

El marco presenta formas de establecer entornos, alentar y desarrollar el juego auto iniciado por los niños, seleccionar materiales adecuados en términos del desarrollo, integrar experiencias de aprendizaje en las distintas áreas y planificar e implementar actividades de aprendizaje guiadas por la maestra. Se basa en ocho principios generales que están fundamentados en investigaciones y prácticas sobre la infancia temprana. Esos principios generales esenciales ponen énfasis en las experiencias y los entornos de aprendizaje receptivos desde una perspectiva individual, cultural y lingüística (consultar figura 5.1).

Cada capítulo de las áreas comienza con una reseña de los principios de guía y las estrategias para apoyar el aprendizaje de los niños preescolares en un área en particular (por ej., matemáticas) y presenta información sobre entornos y materiales que promueven un aprendizaje óptimo. Cada área se divide en áreas de enfasis que definen su alcance. Cada área de énfasis se divide asimismo en subárea, que incluyen:

- Una breve reseña de la subárea;
- Interacciones y estrategias de muestra (por ej., conversaciones, actividades, experiencias, rutinas) para ayudar a los niños a progresar en el área específica de aprendizaje identificada por la subcategoría;
- Viñetas que ilustran las estrategias en acción.

Las estrategias de muestra presentadas van de espontáneas a aquellas que son intencionalmente planificadas. Algunas estrategias de muestra se centran en cómo las maestras desarrollan los inte-

Figura 5.1. **Ocho principios generales**

reses de los niños durante la interacción y la enseñanza. Algunos dependen de la planificación y la iniciación por parte de la maestra, y otros reflejan una combinación de respuestas planificadas y espontáneas de la maestra al aprendizaje de los niños. Tomadas en conjunto, ofrecen una variedad de formas en las que los educadores de infancia temprana pueden respaldar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Las estrategias de muestra tienen por objeto incluir una amplia gama de enfoques de enseñanza y una variedad de formas de abordar las necesidades individuales de un grupo diverso de niños. Sin embargo, las estrategias de muestra no son ni exhaustivas ni tienen por objeto ser utilizadas como recetas que se deben seguir. Más bien, sirven como puntos o temas de partida para inspirar a las maestras cuando planifican e implementan sus propias estrategias. El hecho de que muchas estrategias se superponen en todas las áreas refleja la naturaleza integrada del aprendizaje de los niños pequeños. El marco de currículo ofrece ricos ejemplos de enseñanza y aprendizaje integrado que apoyan el aprendizaje.

Cada capítulo de las áreas incluye "Momentos apropiados para el aprendizaje" con el fin de abordar el equilibrio entre planificar el aprendizaje de los niños y ser espontáneo y receptivo cuando un niño o un grupo pequeño de niños están concentrados resolviendo un problema, están excitados por una nueva idea o muestran una comprensión emergente de un concepto. La planificación crea oportunidades para los momentos apropiados para el aprendizaje. La enseñanza intencional incluye planificar interacciones, actividades, entornos y adaptaciones. Las maestras planifican dichas oportunidades de aprendizaje basándose en sus observaciones y evaluaciones de los niños y lo que aprenden de las familias de los niños. Cuando las maestras planifican las oportunidades de aprendizaje, tienen en mente cómo podrían responder los niños. Pero los planes necesitan ser flexibles para permitirles a las maestras ser receptivas sobre cómo los niños participan en el aprendizaje. Las maestras observan a los niños y escuchan para captar los momentos apropiados para el aprendizaje que son posibles gracias a los planes.

Currículo preescolar integrado para niños que aprenden dos idiomas

El marco de currículo aborda la necesidad de brindar apoyo específico adicional a los niños que aprenden dos idiomas cuya lengua materna no es el inglés. Tal como se indica en el primer volumen de los *California Preschool Curriculum Framework* (CDE 2010a, 178), "los niños que están aprendiendo inglés como segundo idioma forman un segmento sustancial y en crecimiento de la población preescolar en California que recibe servicios de programas de desarrollo infantil del estado".

El progreso de los niños con el aprendizaje del inglés varía considerablemente de niño en niño. Algunos niños que ingresan al centro preescolar pueden tener poca o ninguna experiencia con el inglés, en tanto que otros pueden ser bastante sofisticados en su comprensión y uso del inglés. Dada la gran variación entre los niños que aprenden dos idiomas de California, sus conocimientos y habilidades en el área de desarrollo del inglés como segundo idioma de los fundamentos del aprendizaje preescolar se describen en los niveles *inicial*, *medio* y *avanzado*. En otras palabras, los fundamentos de desarrollo del inglés como segundo idioma reflejan un continuo de aprendizaje del segundo idioma (inglés) independientemente de la edad de un niño en forma individual; en su lugar, se basan en la exposición y la experiencia del niño que aprende dos idiomas con el idioma inglés. El marco continúo muestra que, mientras desarrollan sus habilidades para utilizar sus conocimientos y habilidades en su lengua materna, los niños que aprenden dos idiomas continúan progresando en todas las demás áreas. Los niños que aprenden dos idiomas también varían considerablemente en su comprensión y uso de su lengua materna, lo que, a su vez, influye en su progreso en el desarrollo del inglés como segundo idioma.

En un enfoque integrado respecto del currículo, la clave para apoyar a todos los niños es planificar las actividades y los entornos de aprendizaje en función de una comprensión continua de los intereses, las necesidades y las experiencias culturales y familiares de cada niño. Para

las maestras de niños que aprenden dos idiomas, este enfoque implica centrarse en las experiencias de cada niño en la adquisición del inglés y comprender cómo aprovechar los conocimientos y las habilidades del niño en la lengua materna. Al aplicar un enfoque integrado, las maestras toman ventaja de cada momento para brindar a los niños oportunidades de comunicarse con una mayor comprensión y habilidad mientras participan en actividades de aprendizaje autoiniciadas o guiadas por un adulto. El enfoque del marco de currículo para el desarrollo del inglés como segundo idioma se basa en consideraciones clave para apoyar a los niños que aprenden dos idiomas en los entornos preescolares, incluidas las siguientes:

- Los niños que aprenden dos idiomas poseen una lengua materna sobre la que se pueden basar las estrategias efectivas de enseñanza.
- Los niños que aprenden dos idiomas pueden demostrar los conocimientos y las habilidades del idioma y la alfabetización en su lengua materna antes de que demuestren los mismos conocimientos y las mismas habilidades en inglés.
- Los niños que aprenden dos idiomas pueden necesitar apoyo y tiempo adicionales para progresar en todas las áreas que requieran conocimientos y habilidades en inglés; por lo tanto, el marco de currículo preescolar presenta estrategias para apoyar a los niños que aprenden dos idiomas de manera que las maestras puedan brindar una ayuda suplementaria para las experiencias de aprendizaje de los niños y utilizar múltiples modos de comunicación (por ej., claves no verbales).
- Los niños que aprenden dos idiomas demostrarán, en su lengua materna, la competencia en otras áreas distintas del inglés y la alfabetización.
- Se necesita un enfoque intencional sobre el proceso de aprendizaje del inglés como segundo idioma en todo momento en un enfoque integrado respecto al currículo preescolar en los entornos de cuidado y educación tempranos.

El nivel de apoyo adicional y la cantidad de tiempo que los niños que aprenden dos idiomas pueden necesitar para demostrar conocimientos y habilidades en áreas tales como matemáticas, historia-ciencias sociales y salud estarán influenciados por su desarrollo tanto en su lengua materna como en el inglés. La cantidad de experiencias ricas que el niño tenga en su lengua materna estará probablemente afectada por la cantidad y el tipo de apoyo que necesita el niño.

El DVD del Departamento de Educación de California *A World Full of Language: Supporting Preschool English Learners* (CDE 2007) resalta la importancia de un clima de aceptación y pertenencia como punto de partida para brindar a los niños que aprenden dos idiomas un apoyo adicional. Los niños necesitan sentirse cómodos con todas las personas en su entorno preescolar y con el uso de su lengua materna y la comunicación no verbal mientras aprenden e intentan utilizar el inglés. Tal como se establece el Volumen 1 del *California Preschool Curriculum Framework* (CDE 2010a, 181), "el idioma es una herramienta de comunicación utilizada en todas las áreas del desarrollo. Los niños que aprenden inglés como segundo idioma necesitan tener apoyo no solo en las actividades concentradas en el idioma y la alfabetización, sino también en todo el currículo preescolar". La enseñanza intencional requiere de una toma de conciencia continua del desarrollo de la lengua materna de cada niño que aprende dos idiomas, así como una comprensión de la capacidad del niño para utilizar la lengua materna y el inglés como herramientas para aprender y comunicarse.

Diseño universal

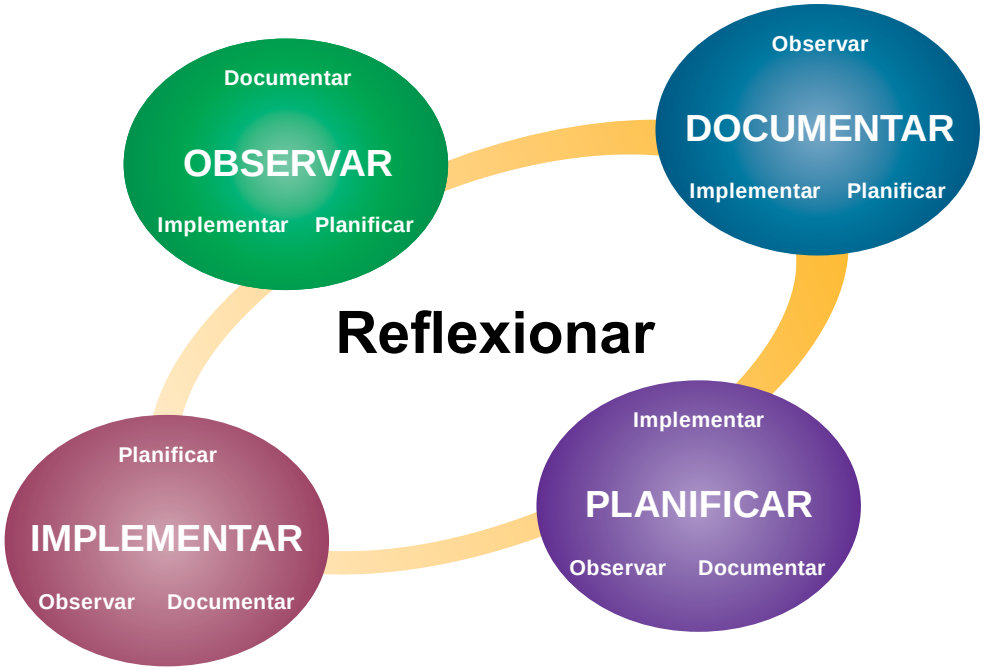
La guía en este marco de currículo preescolar se aplica a todos los niños pequeños, incluidos los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Los niños preescolares con discapacidades u otras necesidades especiales demuestran su progreso en el desarrollo de varias maneras. Mediante el reconocimiento de los diferentes caminos que los niños siguen para el aprendizaje, el marco incorpora un concepto conocido como *diseño universal para el aprendizaje.* El diseño

universal proporciona múltiples medios de representación, múltiples medios de participación, y múltiples medios de expresión (CAST 2007). Aunque el marco de currículo presenta algunas formas de adaptar o modificar una actividad o un enfoque, no puede ofrecer todas las variaciones posibles para asegurar que el currículo satisfaga las necesidades de un niño en particular. Por supuesto, la primera y la mejor fuente de información sobre cualquier niño es su familia. Algunos niños reciben servicios especializados de un educador especial, un terapeuta u otro profesional, y el especialista también puede aportar ideas y sugerencias relacionadas con la planificación del currículo individual, con el permiso de la familia. Además, existen varios recursos disponibles para apoyar las prácticas inclusivas respecto de niños pequeños con discapacidades u otras necesidades especiales. Los recursos, los sitios web y los libros que se indican en el apéndice D del *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1* (CDE 2010a) y en *Inclusion Works!* (CDE 2009) brindan información extensa sobre la adaptación de las diversas necesidades de los niños en los programas preescolares.

Proceso de planificación del currículo preescolar

El marco de currículo preescolar proporciona una explicación detallada del proceso de planificación del currículo. La planificación del currículo preescolar comienza con el descubrimiento de las maestras, a través de la escucha y la observación cuidadosas, del nivel de desarrollo de cada niño. La observación es una habilidad esencial de la enseñanza. Cuando las maestras observan con atención, descubren cómo los niños construyen significado de manera individual en los momentos cotidianos de juego e interacciones y cómo profundizar sus relaciones con los niños (Jablon, Dombro y Dichtelmiller 2007). La observación a los fines de evaluar el aprendizaje individual de los niños significa observar y escuchar con cuidado, pensamiento y reflexión. En este proceso, las maestras a menudo encuentran pruebas de que los niños están involucrados en construir significado de manera individual en varias áreas del desarrollo. Las pruebas pueden referirse específicamente al desarrollo emocional, social, cognitivo o físico de los niños de manera individual o puede referirse a múltiples áreas simultáneamente. Si las

Figura 5.2. **Proceso reflexivo de planificación del currículo preescolar**



pruebas son claras y significativas, las maestras las registran mediante, por ejemplo, una nota, una fotografía o una muestra del trabajo del niño. Las pruebas, a menudo, se relacionarán con los niveles descriptivos del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP), que brinda una amplia gama de medidas del progreso de desarrollo de los niños.

A medida que las maestras observan el juego y las interacciones de los niños, también descubren la manera de ampliar las experiencias con el fin de apoyar a los niños en la construcción de ideas más complejas y coherentes. Los próximos pasos en la planificación del currículo emergen de la reflexión de las maestras sobre cómo podrían ampliar el pensamiento, el idioma y las interacciones de los niños. El proceso de observación, reflexión durante la observación, documentación y reflexión sobre la documentación permite a las maestras no solo recabar pruebas del progreso de los niños en el aprendizaje, sino también generar planes de currículo dentro de los ciclos continuos de observación, escucha, documentación y reflexión conscientes sobre lo que podría venir después (consultar figura 5.2). Para las maestras angloparlantes monolingües que tengan niños que aprenden dos idiomas en sus aulas, participar en una planificación reflexiva del currículo implicará colaborar durante todas las fases del proceso con otros miembros del personal y voluntarios que hablen las lenguas maternas de los niños con fluidez.

Observar, reflexionar

Observar significa estar con los niños y estar atento a medida que juegan e interactúan con los demás y el entorno. Esta presencia consciente es diferente de participar en los juegos de los niños o de dirigir su juego. Ya sea durante un minuto o cinco, una presencia atenta, consciente implica esperar a ver qué se desarrolla con el tiempo para obtener una imagen completa del juego de los niños. Una maestra que observa a los niños como primer paso, para apoyar el aprendizaje descubre pequeños científicos trabajando: experimentan, comparan, hacen suposiciones, formulan teorías sobre cómo son las cosas o lo que pueden hacer, prueban ideas y, con el tiempo, construyen el dominio en una amplia gama de conceptos y habilidades. Mientras observa, una maestra reflexiona activamente sobre el juego y el aprendizaje de los niños, y determina qué documentar.

Documentar

De acuerdo con el marco de currículo, documentar significa reunir y conservar pruebas del juego y los intereses de los niños para su uso futuro. Una forma común de documentar en los entornos de infancia temprana es una nota escrita, a menudo conocida como *anécdota de observación.* Las notas anecdóticas, junto con otras formas de documentación, como fotos, grabaciones de video y muestras de trabajo, tienen varias finalidades. En primer lugar, conservan los recuerdos de las observaciones por parte de la maestra de las expresiones de sentimiento, pensamiento y aprendizaje de los niños. En segundo lugar, compartir la documentación con los niños les permite revisar y pensar sobre una idea o un interés y explorarlos de una manera más completa y profunda. Esta actividad reflexiva ayuda a los niños a desarrollar la capacidad de pensar sobre sus enfoques para dar sentido al mundo físico y al mundo social, y resolver problemas. En tercer lugar, la documentación puede ser una guía útil para las maestras cuando determinan cuál podría ser el próximo paso en la planificación del currículo diario. Finalmente, en cuarto lugar, las notas anecdóticas y otras pruebas pueden utilizarse para respaldar una evaluación periódica de la maestra sobre el progreso de un niño para alcanzar las competencias medidas por el DRDP.

Reflexionar, debatir, planificar

Mientras las maestras reflexionan sobre la documentación del juego de los niños, pueden considerar ideas respecto de los próximos pasos posibles en el currículo, es decir, formas de apoyar y añadir complejidad al aprendizaje de los niños. Las reflexiones de las maestras sobre el juego y las interacciones que han observado y documentado sugerirán nuevas posibilidades. Las maestras pueden debatir entre ellas qué revela una foto o una

anécdota del juego de los niños. También involucran a las familias de los niños para pensar sobre la documentación. Por momentos, las maestras también leen las historias de nuevo a los niños, como una forma de hacerlos pensar sobre un posible próximo paso. Reflexionar sobre la documentación con los niños y los adultos sirve como trampolín para desarrollar formas de explorar con mayor profundidad un tema que ha despertado el interés de los niños, las maestras y las familias. Una mayor exploración debe incluir, entre otras cosas, materiales para incorporar a las áreas de interés, libros relacionados para leer ya sea en reuniones de grupos pequeños o grandes o actividades para hacer en grupos pequeños. Con ideas u objetivos claros en mente, las maestras planifican un currículo que incluye estrategias para mejorar el aprendizaje de todos los niños en un grupo, así como estrategias para apoyar el aprendizaje de cada niño en particular.

Implementar

El siguiente paso en el ciclo de planificación del currículo preescolar presentado en el marco es la implementación. Una vez que se escribe un plan, las maestras lo implementan, pero la planificación continúa incluso después de que una actividad o una experiencia se pongan en marcha. Mientras los niños encuentran la actividad o los materiales que están en el área de interés, las maestras observan para descubrir cómo responden los niños a los materiales. Para hacerlo, las maestras, nuevamente, observan, reflexionan y documentan. El ciclo de planificación del currículo preescolar que el marco presenta es un ciclo continuo, a medida que las maestras observan para descubrir las respuestas de los niños al currículo planificado y pruebas de sus habilidades y conceptos en desarrollo durante los encuentros de aprendizaje planificado. Como en cada fase del ciclo de planificación, las maestras pueden abordar esta situación con un sentido de asombro. Pueden estar sorprendidos y asombrados, por lo que los niños realmente hacen en respuesta una vez que se interesan por los materiales o la actividad. Para recordar las partes significativas de lo que observan, las maestras toman notas o fotografías, o guardan una muestra de trabajo, y etiquetan e indican la fecha de cada uno. Pueden analizar estos documentos más adelante junto con los padres e incluso con los niños, como una forma de evaluar el impacto de los planes de currículo, a fin de generar planes de apoyo adicional al aprendizaje de los niños y de evaluar el aprendizaje de cada niño en particular.

La asociación con las familias en la planificación del currículo preescolar

El marco de currículo describe cómo las familias se convierten en participantes activos, junto con sus hijos y las maestras, en la generación de planes de currículo. Cuando las maestras comparten documentación de las experiencias y el aprendizaje de los niños con las familias de los niños, invitan a las familias a reflexionar junto con ellos sobre el aprendizaje de los niños y las ideas para desarrollar el currículo preescolar. Los familiares ofrecen una visión única y aportes importantes para la planificación del currículo preescolar. También ayudan a las maestras a comprender sus expectativas, valores y creencias que influyen en el comportamiento y en las ideas de los niños. Los debates entre las maestras y las familias de los niños sobre los proyectos de clase y las experiencias de aprendizaje aportan mucho a los planes de currículo preescolar. Estos debates se convierten en un conducto para el intercambio de recursos e ideas, desde el hogar hasta la escuela y desde la escuela hasta la casa. Los proyectos o las investigaciones planificadas de forma conjunta con las familias pueden conectar las experiencias de los niños en el hogar y en la comunidad con sus experiencias en la escuela.

Conclusión

Los conceptos y las estrategias descritos en el marco de currículo preescolar requieren de una planificación y una implementación cuidadosas. Se fundan en prácticas basadas en pruebas, que han evolucionado en el campo de la educación de infancia temprana con el paso de las décadas. La capacidad de aplicar una comprensión amplia del aprendizaje y

desarrollo temprano en el entorno preescolar lleva tiempo y experiencia. Para que las maestras obtengan los conocimientos y las habilidades necesarios para abordar el currículo como lo prevé este marco, las oportunidades de desarrollo profesional son fundamentales. *California Preschool Learning Foundations* (tres volúmenes) y *California Preschool Curriculum Frameworks* (tres volúmenes) del CDE son documentos que fueron investigados en profundidad e informados por la práctica y que se pueden utilizar para el desarrollo profesional tanto en forma previa al servicio como durante este. Estos dos recursos son parte del sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California, junto con esta publicación, *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning—A Resource Guide, the California Early Childhood Educator Competencies,* actividades de desarrollo profesional y el sistema de evaluación de Resultados Deseados. Con el desarrollo profesional adecuado, los administradores del programa preescolar y las maestras preescolares pueden usar este marco de currículo para guiar su planificación e implementación de los entornos y las experiencias que permiten que todos los niños pequeños progresen durante los años preescolares.

Referencias

Departamento de Educación de California (CDE). 2007. *A World Full of Language: Supporting Preschool English Learners.* DVD. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2008. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010a. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010b. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2011. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2013. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Center for Applied Special Technology (CAST). 2007. Universal Design for Learning. [hipervinculo no disponible] (fecha de acceso: 3 de mayo de 2013).

Epstein, A. S. 2007. *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Jablon, J. R., A. L. Dombro y M. Dichtelmiller. 2007. *The Power of Observation.* 2ª ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Material de lectura adicional

Departamento de Educación de California. Próximamente. *Overview of the Infant/Toddler and Preschool Curriculum Frameworks.* Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.

Capítulo 6
Apoyo para niños que aprenden dos idiomas

A medida que el número y la diversidad de los niños preescolares que aprenden dos idiomas (DLL, por sus siglas en inglés) en el centro preescolar ha aumentado en forma dramática durante la última década, también ha crecido el entendimiento de cómo crecer con dos o más idiomas influye el desarrollo en todas las áreas. La investigación echa luz sobre los desafíos y las complejidades de aprender conceptos básicos a través de dos sistemas lingüísticos separados y la enorme capacidad de los niños pequeños para aprender más de un idioma durante un período crítico del desarrollo cognitivo. Además, la creciente evidencia de investigación deja en claro los beneficios lingüísticos, sociales, cognitivos, académicos, culturales y financieros a largo plazo de ser bilingüe.

Este capítulo presenta recomendaciones con respecto a las mejores prácticas para los DLL preescolares sobre la base de los descubrimientos más recientes de la neurociencia, la psicología cognitiva, psicolingüística, evaluación educativa, investigación sociocultural, la investigación de evaluaciones y educación especial. Las recomendaciones y las conclusiones de investigación se toman de seis artículos de reseña de investigación escritos por expertos líderes de múltiples disciplinas (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013 [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013]). Los artículos fueron encargados por el Departamento de Educación de California (CDE), División de Educación Temprana y Apoyo. La investigación que se revisó en los seis artículos confirma y actualiza una gran parte de la información en la guía de recursos *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning* (CDE 2009) [Niños preescolares que aprenden inglés como segundo idioma: Principios y prácticas para promover el idioma, la alfabetización y el aprendizaje], y a la vez brinda más puntos de vista sobre el desarrollo de dos idiomas.[1] En este volumen, se describen consideraciones especiales para atender a DLL pequeños como se describe. Este capítulo se centra en satisfacer las necesidades de los DLL pequeños en el centro preescolar en todas las áreas del programa y considera recomendaciones específicas para las prácticas del programa.

El CDE ha tomado posiciones claras y consistentes sobre el valor de la diversidad lingüística y cultural y la necesidad de fomentar principios y prácticas que reconozcan y se construyan sobre los puntos fuertes lingüísticos y culturales de cada niño (consultar el recuadro verde de la página siguiente). En este capítulo, 10 principios de guía para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los DLL preescolares ofrecen un marco para interpretar los

1. A continuación se enumera el título completo, y el abreviado, y el autor (o autores) de cada uno de los seis artículos de reseña de investigación. Los títulos abreviados se utilizan en este capítulo para hacer referencia a cada artículo.

- "Neuroscience Research: How Experience with One or More Languages Affects the Developing Brain," por Barbara T. Conboy (Paper 1, Neuroscience Research [Artículo 1, Investigación sobre Neurociencia])
- "Cognitive Consequences of Dual Language Learning: Cognitive Function, Language and Literacy, Science and Mathematics, and Social–Emotional Development," por Catherine Sandhofer y Yuuko Uchikoshi (Paper 2, Development Across Domains [Artículo 2, Desarrollo entre Áreas])
- "Program Elements and Teaching Practices for Young Dual Language Learners," por Claude Goldenberg, Karen Nemeth, Judy Hicks, Marlene Zepeda y Luz Marina Cardona (Paper 3, Program Elements and Teaching Practices [Artículo 3, Elementos del Programa y Prácticas de Enseñanza])
- "Family Engagement in Early Childhood Programs: Serving Families of Dual Language Learners," por Linda Halgunseth, Gisela Jia y Oscar Barbarin (Paper 4, Family Engagement [Artículo 4, Participación de la familia])
- "Assessment of Young Dual Language Learners in Preschool," por Linda Espinosa y Vera Gutiérrez-Clellen (Paper 5, Assessment [Artículo 5, Evaluación])
- "Early Intervention and Young Dual Language Learners with Special Needs," por Deborah Chen y Vera Gutiérrez-Clellen (Paper 6, Early Intervention and Special Needs [Artículo 6, Intervención Temprana y Necesidades Especiales])

"Estar expuesto a dos o más idiomas a una edad temprana es un regalo. Es un regalo porque los niños que pueden aprender a través de dos o más idiomas se benefician en un nivel cognitivo, social y emocional".

La exposición a más de un idioma se debe celebrar como una oportunidad de crecimiento que ofrece muchas ventajas sociales y de aprendizaje. Los niños que desarrollan habilidades bilingües desarrollan capacidades únicas que sumarán a los recursos culturales y lingüísticos de California".

Fuente: CDE 2010, 224.

hallazgos de la investigación y brindan un fundamento para las prácticas específicas. Sobre la base de los hallazgos más recientes de seis artículos de reseña de investigación encargados, estos principios de guía se adaptan de la guía d recursos *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning* (CDE 2009).

Principios de guía para brindar apoyo a niños que aprenden dos idiomas

1. Todos los DLL pequeños tienen la capacidad de aprender dos o más idiomas y beneficiarse a nivel cognitivo y social cuando reciben instrucciones que fomentan el desarrollo de su lengua materna y el desarrollo del inglés como segundo idioma (ELD).
2. Los programas preescolares de alta calidad benefician a todos los niños, pero no son suficiente para que los DLL pequeños alcancen resultados equitativos.
3. Las relaciones sólidas y mutuamente respetuosas de las familias de los DLL pequeños mejoran el aprendizaje y el desarrollo de los DLL pequeños.
4. El respeto por la cultura, los valores y las preferencias de idioma de las familias con DLL pequeños beneficiará la adaptación de los DLL pequeños en el centro preescolar.
5. El conocimiento y los puntos fuertes de los DLL en su lengua materna se deben reconocer y desarrollar en el currículo preescolar.
6. El aprendizaje y desarrollo de los DLL pequeños se debe apoyar y evaluar en todas las áreas, incluso ELD.
7. Todo el personal del programa necesita entender las características del desarrollo del idioma de los DLL preescolares:
   a. Sus DLL pequeños pueden tardar más para responder a las instrucciones que se dan en inglés.
   b. En general, los DLL pequeños progresan a través de varias etapas de adquisición de un segundo idioma a diferentes ritmos según su exposición y uso tempranos (consultar California Preschool Learning Foundations in English-Language Development [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California en desarrollo de la lengua inglesa] para obtener más información)
   c. Los DLL pequeños probablemente emplearán cambios de códigos (por ej., combinar palabras en inglés y en la lengua materna en el mismo enunciado), que es una característica típica del desarrollo de dos idiomas y se debe considerar un punto fuerte lingüístico (consultar California preschool learning foundations in English-language development para obtener más información).
8. Para los individuos que no cuentan con capacitación en aprendizaje de dos idiomas, algunas de las características del desarrollo del idioma podrán aparecer más adelante en las etapas tempranas del bilingüismo para los DLL pequeños (por ejemplo, vocabulario en cada idioma, conocimiento gramatical en el segundo idioma, habilidades expresivas en el segundo idioma), pero cuando se les aplica un programa lingüísticamente enriquecido y equilibrado, los DLL pequeños llegarán a dominar ambos idiomas.
9. Las habilidades de la función ejecutiva de los DLL pequeños puede mejorarse a través de un enfoque educativo equilibrado del idioma.

10. Todas las actividades e interacciones del desarrollo del idioma deben ser interesantes y atractivas para los DLL pequeños y se deben basar en el deseo intrínseco de los niños pequeños de aprender un idioma para comunicarse y participar en sus entornos sociales y educativos.

Características de los niños preescolares que aprenden dos idiomas

Como se mencionó anteriormente en este documento, *los DLL son niños pequeños que aprenden dos o más idiomas al mismo tiempo, así como aquellos que aprenden un segundo idioma mientras continúan desarrollando su primer idioma (o lengua materna).* Provienen de diversos idiomas y orígenes culturales, de una amplia variedad de circunstancias familiares y muchos países diferentes de origen. Estos niños y sus familias representan la creciente diversidad en este país y nos permite entrever el futuro del tejido social de esta nación. A pesar de la diversidad, los DLL pequeños comparten una característica en común: todos están aprendiendo al menos dos sistemas lingüísticos distintos durante un período de rápido desarrollo cognitivo, conceptual y del idioma. Dominar los fundamentos de un sistema de idioma durante los años preescolares es un logro de desarrollo importante. Progresar en dos idiomas es destacable pero posible cuando los DLL cuentan con el apoyo adecuado y eficaz. A los efectos de este capítulo, se considera que los niños son bilingües cuando pueden usar dos idiomas con dominio comparable; la mayoría de los DLL pequeños que asisten a centros preescolares en California aún no tienen la misma fluidez en ambos idiomas y se los consideraría *bilingües emergentes*.

El Research Paper 1, Neuroscience Research y el Paper 2 (Development Across Domains) indican que los niños pequeños bilingües demuestran algunas ventajas cognitivas durante el primer año de vida, como así también mayor habilidad del control ejecutivo para la edad de siete meses. La revisión de investigación de Conboy (Paper 1: Neuroscience Research) explica que los niños pequeños bilingües procesan información de una manera diferente que los monolingües. Esta diferencia resulta en una mayor atención durante el procesamiento del discurso, una estrategia de adaptación que podría facilitar más aprendizaje. Los niños preescolares bilingües también pueden detectar el cambio de idioma más rápidamente que los niños monolingües. Este hallazgo indica que la respuesta específica de cambio de idioma se desarrolla cuando un niño pequeño crece bilingüe. Como los niños bilingües deben mantener dos grupos de normas lingüísticas en mente durante el procesamiento del discurso, es más probable que desarrollen una mayor sensibilidad para distinguir patrones del discurso y desarrollar un mayor funcionamiento cognitivo. Conboy también dice

¿Qué es función ejecutiva?

"Mejores habilidades de la función ejecutiva, como por ejemplo memoria de trabajo, control inhibitorio, atención a las señales de tareas relevantes vs. irrelevantes y flexibilidad mental o cognitiva, como así también mejores habilidades del idioma, se han asociado al bilingüismo temprano. Estas habilidades se han presentado como el fundamento biológico para la preparación escolar, y proporcionaron la plataforma en la que dependen las capacidades de los niños para aprender (el 'cómo') contenido educativo (el 'qué'). Se ha demostrado en múltiples estudios que existe una ventaja bilingüe cuando se comparan niños monolingües con bilingües en tareas que requieren atención selectiva, flexibilidad cognitiva y ciertas habilidades de alfabetización, como por ejemplo la decodificación cuando los dos idiomas tienen sistemas de escritura similares. En especial, estas ventajas se han encontrado en todos los grupos socioeconómicos, raciales y étnicos".

Fuente: Espinosa 2013, 54.

que los idiomas particulares que el niño aprende, y la cantidad de experiencia con cada idioma, influyen sobre cómo el cerebro procesa cada idioma.

La revisión de investigación de Sandhofer y Uchikoshi (Paper 2: Development Across Domains) hace hincapié en las ventajas de las tareas de control ejecutivo que se han encontrado en la infancia de los bilingües. Los niños bilingües de siete meses demostraron ser más capaces de anticipar un cambio en las condiciones de aprendizaje y responder correctamente en comparación con los monolingües. Este hallazgo indica que los bilingües muy pequeños demostraron una habilidad avanzada para inhibir el aprendizaje previo cuando las demandas de la tareas cambiaban. Como estas tareas también se asocian con los sonidos del discurso (sílabas), es posible que la ventaja bilingüe se relacione con su mejor atención durante el procesamiento del discurso como se describió arriba. Paper 2 (Development Across Domains) también revisa estudios que indican que los bilingües preescolares demuestran aún más ventajas en la función ejecutiva que las ventajas que se encuentran en los niños pequeños bilingües. En la edad preescolar, los niños bilingües demuestran ventajas en tareas que requieren atención selectiva a opciones opuestas y la habilidad de suprimir información que interfiere. Estos beneficios bilingües se han encontrado en los grupos culturales y socioeconómicos y en diferentes combinaciones de idiomas. Sin embargo, estas ventajas cognitivas dependen en qué grado el niño es bilingüe. Los niños que cuentan con un equilibrio en su bilingüismo demuestran más ventajas que los niños que son considerablemente más dominantes en un idioma. Por lo tanto, ambos artículos sugieren que cuando se proporcionan servicios ECE a DLL pequeños, el grado de exposición y la frecuencia de las experiencias en cada idioma es un punto importante que los programas deben considerar.

Otra conclusión que comparten ambos artículos es el consenso científico en cuanto a que todos "los niños tienen la capacidad de aprender dos idiomas desde el nacimiento, y que esta exposición temprana a dos idiomas no confunde a los niños ni retrasa el desarrollo en ninguno de los idiomas. De hecho, el aprendizaje de dos idiomas brinda muchos beneficios cognitivos a los niños" (Paper 2: Development Across Domains, 32). Los hallazgos importantes de la neurociencia cognitiva son la base del primer principio de guía para apoyar a los niños que aprenden dos idiomas. El hecho de que los DLL preescolares ingresen a programas con un grado de dominio en su lengua materna y estén preparados para aprender y beneficiarse del aprendizaje de un segundo idioma (es decir, inglés) proporciona una razón convincente para diseñar programas que apoyen ambos idiomas.

El Paper 1 (Neuroscience Research), por Barbara T. Conboy, destaca que aunque los niños pequeños son capaces de aprender dos sistemas lingüísticos y mantenerlos separados—y los procesos cognitivos que se requieren para manejar este logro lingüístico tendrá ventajas cognitivas a largo plazo—a menudo, cuando los niños pequeños se exponen al inglés, su idioma dominante cambia al inglés. Aunque el artículo de Conboy no describe este resultado como una pérdida de la lengua materna, o una experiencia de idioma que resta, otra investigación ha documentado que en muchos entornos preescolares de EE.UU., los DLL pequeños demuestran una pérdida de la lengua materna a medida que obtienen un mejor dominio del inglés. Debido a dichos efec-

"Los niños pequeños pueden aprender con éxito dos idiomas, y no necesitan renunciar a su lengua materna para aprender inglés si es el idioma formal del entorno preescolar. Los profesionales pueden mejorar el aprendizaje de idioma de los niños que aprenden dos idiomas al proporcionar oportunidades de aprendizaje enriquecidas en cada idioma. Por ejemplo, pueden apoyar la lengua materna y a la vez el idioma de la escuela a través de la participación de la familia, materiales bilingües y actividades e interacciones en la lengua materna con maestras, personal y pares que hablan ese idioma".

Fuente: Paper 1 (Neuroscience Research), 34.

tos, el resumen de Conboy recomienda que "es importante que los profesionales consideren los resultados a largo plazo de esos efectos, y también las experiencias de los niños en ambos idiomas, en lugar de centrarse únicamente en si el rendimiento en el segundo idioma es igual al de los angloparlantes" (pág. 38). Para resumir, ambos Artículos 1 y 2 citan hallazgos que demuestran que los niños preescolares tienen la capacidad y, en efecto, están neurológicamente preparados, para aprender más de un idioma, y obtienen ventajas cognitivas por manejar el procesamiento lingüístico que se requiere cuando se es bilingüe. Sin embargo, aprender un segundo idioma no debería ser a costa del desarrollo continuo de la lengua materna. La investigación destaca la importancia de la exposición suficiente a ambos idiomas para poder aprovechar los beneficios del bilingüismo.

Existen beneficios adicionales por saber dos (o más) idiomas y de fomentar a los niños a mantener y desarrollar su lengua materna a medida que aprenden inglés durante los años preescolares. Los niños que saben más de un idioma tienen ventajas personales, sociales, cognitivas y económicas a lo largo de sus vidas. En cambio, los niños que no desarrollan y mantienen un dominio en su lengua materna pueden perder la habilidad de comunicarse con sus padres y miembros de la familia. Los DLL que dominan su lengua materna son capaces de "establecer una sólida identidad cultura, para desarrollar y sostener fuertes vínculos con su familia inmediata y extendida, y para triunfar en un mundo global multilingüe" (Espinosa 2006, 2).

Proceso de adquisición de un segundo idioma. Como niños preescolares con poca o ninguna experiencia en progreso en sus habilidades en inglés como segundo idioma, en general pasan por varias etapas del desarrollo de un segundo idioma. En los *California Preschool Learning Foundations, Volume 1* (CDE 2008), estas etapas se clasifican de la siguiente manera:

- "Inicial": los niños pueden continuar usando su lengua materna incluso cuando nadie en el entorno preescolar habla o los entiende y, con el tiempo, comienzan a prestar atención activamente al nuevo idioma, observando y procesando en silencio las características del idioma inglés.
- "Media": durante esta etapa, los niños que aprenden dos idiomas "en general dominan el ritmo y la entonación del segundo idioma y algunas frases clave, utilizando un discurso telegráfico y formulaico para comunicarse" (CDE 2008, 105).
- "Avanzada": los niños tienen mayores habilidades de comprensión en inglés y son capaces de usar el inglés para expresarse y participan en la mayoría de las actividades en el aula en inglés. Sin embargo, incluso durante esta etapa avanzada del desarrollo del inglés, los DLL pequeños probablemente no se comunicarán con la misma fluidez que los angloparlantes. "El niño puede pronunciar mal las palabras y cometer errores de elección de vocabulario y gramática. Estos errores son un indicativo del típico proceso de aprender un idioma" (CDE 2008, 106).

Es importante recordar que el ritmo en que los DLL preescolares pequeños progresan a través de estas etapas depende de las características del niño y de las oportunidades de aprendizaje de idioma; como con todas las áreas de desarrollo, los DLL pequeños progresan en su desarrollo del inglés como segundo idioma a diferentes ritmos.[2]

En otras áreas de desarrollo, los preescolares bilingües o no muestras diferencias o funcionan con un poco menos de eficacia que los niños monolingües. Por ejemplo, la revisión de Sandhofer y Uchikoshi (Paper 2: Development Across Domains) destaca que los estudios han indicado consistentemente que los niños bilingües tardan más en recordar palabras de memoria. Tienen un tiempo más lento de recuperación de palabras

2. En California preschool learning foundations in English-language development (consultar CDE 2008) se describe en detalle las categorías del típico desarrollo del inglés como segundo idioma con múltiples ejemplos del idioma y comportamiento de niños; el *California Preschool Curriculum Framework, Volume 1* (CDE 2010) presenta adaptaciones instructivas y de currículo preescolar para satisfacer las necesidades específicas de los DLL pequeños.

en tareas de nombrar imágenes y clasificaciones más bajas en tareas de fluidez verbal. Estos hallazgos hacen hincapié en la necesidad de las maestras de entender los desafíos que los DLL pequeños enfrentan cuando procesan los idiomas, especialmente el idioma no dominante, y la necesidad de permitir suficiente tiempo para que el niño piense en una respuesta. El tiempo de espera es importante para todos los niños, pero es esencial para los DLL pequeños.

Tanto el Paper 1 (Neuroscience) y el Paper 2 (Development Across Domains) describen el hallazgo que los preescolares bilingües tienden a tener un vocabulario más reducido en cada idioma cuando se los compara con niños monolingües en español e inglés. Sin embargo, el vocabulario de un DLL se distribuye entre dos idiomas, y cuando se consideran ambos idiomas, el tamaño de su vocabulario en general es comparable a los de los monolingües. Conboy (Paper 1: Neuroscience Research, 25) plantea este punto claramente: "El aprendizaje léxico bilingüe resulta en un vocabulario inicialmente más reducido en *cada idioma separado* que para los niños monolingües de los mismos idiomas, pero el *total del tamaño del vocabulario* (la suma de lo que los niños saben en ambos idiomas) en niños pequeños bilingües es similar al de los niños pequeños monolingües (Pearson y otros 1997)". Para más información sobre este tema, consultar el Paper 5 (Assessment) y el Paper 6 (Early Intervention and Special Needs).

Como el tamaño del vocabulario es un objetivo clave en el centro preescolar y muy importante para la comprensión de lectura futura, es fundamental que las maestras del centro preescolar entiendan esta diferencia en el aprendizaje de dos idiomas. Si un niño preescolar no sabe la palabra en inglés book, el niño en general aún entiende el concepto de la palabra y probablemente sepa una palabra diferente, por ejemplo, libro. Para resumir lo que se conoce sobre este tema, Paper 2 (Development Across Domains) dice, "Por lo tanto, cuando examinamos el rendimiento en vocabulario de los DLL, debemos considerar una cantidad de factores, incluso las similitudes entre los dos idiomas, el idioma de la experiencia escolar del niño y la calidad y cantidad de la exposición del niño al cada idioma" (pág. 63).

Las habilidades del lenguaje oral (por ej., vocabulario, comprensión auditiva), el conocimiento gramatical y la producción narrativa han recibido especial atención por parte de educadores e investigadores que tratan de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los DLL pequeños. La investigación de poblaciones monolingües y bilingües reconoce que el vocabulario es uno de los mejores indicadores de la comprensión de lectura, que el vocabulario es una construcción compleja con muchos componentes, y que el vocabulario se aprende en múltiples contextos tanto en casa como en la escuela.

La investigación reciente con niños de habla hispana de antecedentes socioeconómicos bajos ha demostrado que estos DLL pequeños podrían estar en riesgo de retraso en su desarrollo de alfabetización temprana debido a sus habilidades más débiles de lenguaje oral. Esta investigación con DLL pequeños demuestra la importancia del desarrollo del lenguaje oral y apoya los enfoques instructivos que se centran en desarrollar estas habilidades proporcionando entornos de idioma enriquecedor y atractivo en ambos idiomas, y a la vez centrándose en desarrollar habilidades tempranas de alfabetización. Teniendo en cuenta esta investigación, es esencial que los programas preescolares reconozcan la importancia fundamental del desarrollo del lenguaje oral y vocabulario para los DLL pequeños.

En el Paper 1 (Neuroscience Research) y Paper 2 (Development Across Domains), un tema en común es la función de los factores individuales para predecir los resultados en el segundo idioma. La diferencia individual, incluso la lengua materna del niño, las habilidad cognitivas, las experiencias de aprendizaje previas, los antecedentes culturales y el conocimiento pueden tener una función importante en el proceso dinámico de aprender un segundo idioma. Por lo tanto, los programas preescolares deben reunir información sobre los antecedentes de los DLL, incluso la cultura, idioma(s), conocimiento y habilidades. Los hallazgos

en los factores individuales proporcionan una parte de la razón para los principios de guía 3 (asociaciones con familias) y 4 (respetar la cultura, los valores y las preferencias de idioma de las familias con DLL pequeños) que se hicieron referencia antes en este capítulo.

Enfoques al programa y prácticas de enseñanza

La reseña de investigación de Goldenberg, Nemeth, Hicks, Zepeda y Cardona en el Paper 3 (Program Elements and Teaching Practices) destaca que los niños pequeños que hablan otro idioma que no sea inglés en su casa representan el segmento de más rápido crecimiento de la población a nivel nacional. California es uno de los estados más diversos a nivel lingüístico y cultural del país, y alrededor del 25 por ciento de esta población K–12 se identifican como niños que aprenden inglés como segundo idioma. Este considerable grupo de niños (descritos como *niños que aprenden dos idiomas* durante los primeros cinco años de vida y *niños que aprenden inglés como segundo idioma* durante los años de K–12) históricamente se ha esforzado para dominar plenamente el inglés, ha quedado atrás de sus pares angloparlantes en la mayoría de los indicadores de logros académicos, y han tenido casi el doble de porcentaje de abandono escolar que los angloparlantes. Sin embargo, como describimos antes, los DLL también han demostrado fortalezas socio-emocionales y, cuando reciben apoyo en ambos idiomas, demuestran muchas ventajas cognitivas, lingüísticas y sociales en comparación con los niños monolingües.

Estos cambios demográficos y tendencias de logros son importantes para los programas preescolares de California por las siguientes razones: (a) la proporción de la población que ingresa a programas de educación temprana hablando un idioma que no sea inglés ha crecido de manera drástica en la última década; (b) el éxito educativo de los DLL pequeños es esencial para la eficacia general del sistema educativo; (c) se han identificado mayores factores de riesgo en relación con un menor rendimiento escolar dentro de la población de DLL/niños que aprenden inglés como segundo idioma, especialmente en niños que provienen de hogares de baja condición socioeconómica; (d) los años preescolares representan un período en que los niños pueden aprender dos idiomas de manera rápida y eficaz y obtener los beneficios cognitivos y sociales de ser bilingües; y (e) los enfoques educativos específicos que se implementan durante los primeros años de la escuela tienen el potencial de mejorar el logro académico y el éxito escolar a largo plazo de un gran y creciente grupo de diversos niños que aprenden.

Aunque muchos influyentes estudios e informes de políticas han documentado los beneficios a largo plazo del centro preescolar de alta calidad en el desarrollo y logro de los niños, muy pocos estudios empíricos describen ampliamente cómo enseñar mejor a los DLL pequeños. El valor de un centro preescolar de calidad y la necesidad de que esté disponible para todos los niños pequeños se basa en sólida evidencia sobre los impactos a largo plazo sobre los resultados como finalización de la escuela secundaria, un menor índice de delincuencia juvenil, un mejor índice de delitos y una mayor participación en el mercado laboral. Desafortunadamente, esta investigación ofrece poca guía sobre qué elementos del programa son más eficaces para determinados grupos de niños, ya que se centra casi exclusivamente en niños angloparlantes.

Debido a la creciente proporción de niños que son DLL y la función de las prácticas preescolares de alta calidad para fomentar la madurez escolar y el éxito a largo plazo de los niños pequeños, existe una urgente necesidad de definir, diseñar e implementar cuidadosamente las mejores prácticas para los DLL pequeños preescolares. Estos enfoques de programa y prácticas de enseñanza recomendadas se deben basar en los hallazgos científicos más actuales y válidos. El Paper 3 (Program Elements and Teaching Practices) brinda una revisión profunda de la investigación reciente sobre "la eficacia de los elementos del programa y las estrategias de enseñanza actualmente disponibles en California y en otros lados para atender las necesidades de la población diversa de niños que aprenden dos idiomas" (pág.

3). Por lo tanto, las siguientes secciones detallan los elementos específicos del programa y las estrategias para apoyar a los DLL pequeños en el centro preescolar.

Los elementos que constituyen el centro preescolar de alta calidad son importantes para todos los niños, incluso los DLL pequeños. Sin embargo, varios estudios de investigación sobre estudiantes K–12 y niños preescolares demuestran que los DLL pequeños necesitan apoyos de idioma y adaptaciones de enseñanza adicionales para alcanzar un nivel comparable de éxito académico. Los programas de infancia temprana incluyen características como las siguientes: enseñanza intencional y apoyo de aprendizaje integrado, relaciones positivas entre la maestra y el niño y entre el hogar y la escuela, el juego como contexto para aprender, tiempo de planificación docente, maestras calificadas, proporciones adecuadas niño/maestra, conversaciones individualizadas entre adulto y niño que fomenten el idioma y relaciones positivas, oportunidades para que los niños aprendan y practiquen nuevo vocabulario, evaluación frecuente que documente el progreso individual e informe la planificación de enseñanza y participación de los padres. Todas esas características son importantes para los DLL pequeños, pero probablemente no son suficiente para el logro equitativo. La reseña de investigación de Goldenberg, Nemeth, Hicks, Zepeda y Cardona (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, 96) establece este punto de la siguiente manera:

> Aunque todos los niños se benefician del centro preescolar de alta calidad, ¿Cómo complementar los entornos de alta calidad para los niños que aprenden dos idiomas para apoyar resultados de idioma, cognitivos y otros resultados de desarrollo para estos niños? El uso de la lengua materna de los niños además del inglés—en general se denomina educación bilingüe—es probablemente la cuestión más importante y controversial en la educación de niños que aprenden dos idiomas, ya sea en el centro preescolar o durante K–12. (Paper 3: Program Elements and Teaching Practices)

Una recomendación en común de los seis artículos de reseña de investigación es reconocer que los DLL pequeños aprenden en dos idiomas y que ambos idiomas se deben apoyar a través de enseñanza intencional, interacciones específicas de idioma, evaluaciones frecuentes del progreso de los niños en ambos idiomas y una relación culturalmente sensible con las familias. Cada vez más, los investigadores también descubren qué importante es el rol de la familia para mantener la lengua materna (consultar el Paper 4 para información sobre la participación de las familias con DLL pequeños y la guía de recursos *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*, capítulo 6, "Code Switching and Language Loss").

Las siguientes dos secciones de este capítulo describen los enfoques de programa recomendados para apoyar el aprendizaje integrado y el desarrollo de los DLL pequeños en el centro preescolar: (1) desarrollo equilibrado del inglés como segundo idioma y de la lengua materna; y (2) desarrollo del inglés como segundo idioma con apoyo para la lengua materna.

Enfoque de desarrollo equilibrado del inglés como segundo idioma y de la lengua materna. Los programas que sirven a los angloparlantes y niños que hablan principalmente otra lengua materna son capaces de implementar un enfoque que usa la lengua materna y el inglés en proporciones equilibradas. La investigación ha demostrado que el uso instructivo de la lengua materna no impide ni dificulta el progreso académico en inglés. La investigación de Goldenberg, Nemeth, Hicks, Zepeda y Cardona llega a la conclusión opuesta: "Al contrario, existe evidencia que enseñar a los niños a leer en su lengua materna puede apoyar su desarrollo de alfabetización en inglés. En otras palabras, cuando proporcionamos sistemáticamente experiencias de aprendizaje en la lengua materna de los niños junto con experiencias de aprendizaje en inglés, fomentamos el desarrollo de la lengua materna sin dificultar el desarrollo del inglés (Lightbown y Spada 2006)" (Paper 3: Program Elements and Teaching Practices, 98).

El enfoque equilibrado tiene la inten-

ción de mantener y desarrollar la lengua materna y a la vez fomentar el desarrollo del inglés como segundo idioma. Los programas que implementan este enfoque con frecuencia se describen como programas en dos idiomas. Estos programas pueden proporcionar toda la enseñanza e interacción en ambos idiomas. Los programas cuentan con un currículo preescolar y materiales de apoyo de idioma que son de la misma calidad en ambos idiomas. A menudo, cuentan con maestras bilingües calificadas, pero como mínimo, los miembros del personal tienen la capacidad de brindar instrucción de alta calidad en todas las áreas de aprendizaje en la lengua materna y en inglés. Es de suma importancia que estos programas dediquen el tiempo suficiente en cada idioma para fomentar el bilingüismo y alfabetización bilingüe temprana.

Cuando los programas eligen un enfoque equilibrado del inglés como segundo idioma y de la lengua materna, se debe prestar especial atención a la cantidad de exposición y calidad de instrucción en cada idioma. Existe evidencia que si los programas no cuentan con una división sistemática del tiempo asignado a cada idioma y no monitorean con frecuencia la asignación del tiempo, en general tienden a ser dominantes en inglés (Paper 3: Program Elements and Teaching Practices, pág. 99). Algunos métodos posibles para equilibrar el tiempo de clase en ambos idiomas incluyen, a modo enunciativo, las estructuras de programa posibles que se describen en la tabla 6.1.

Cada uno de esas estructuras de programa para equilibrar el tiempo entre los dos idiomas se ha utilizado con éxito en diferente contexto y ha resultado en un crecimiento en la lengua materna y en inglés. La elección de cómo equilibrar la lengua materna y el inglés puede depender de la cantidad de aulas y niños, la disponibilidad de maestras bilingües calificadas en infancia temprana y el espacio físico disponible. En cualquier caso, será importante que los programas tengan objetivos claros para los niños en ambos idiomas a lo largo de su tiempo en el centro preescolar y monitorear estos objetivos con frecuencia. En particular, los programas necesitarán evaluar el progreso de los niños con desarrollo de la lengua materna y desarrollo del inglés como segundo idioma en todas las áreas académicas y de desarrollo. Los programas también deberán ayudar a las familias a entender y apoyar la filosofía del programa y los objetivos de idioma. Los miembros de la familia pueden trabajar con el personal del programa para asegurar que el uso de la lengua materna refleja las experiencias culturales de los niños en el hogar y en la comunidad. Por último, si un programa tiene más de una

Tabla 6.1. **Estructuras del programa para el enfoque de desarrollo equilibrado del inglés como segundo idioma y de la lengua materna**

Estructuras del programa		Características relevantes
Todo en español a la mañana o a la tarde.	Todo en inglés a la tarde o a la mañana.	Alguna(s) maestra(s) bilingüe(s), materiales de clase y etiquetas en ambos idiomas.
Día 1 todo en español	Día 2 todo en inglés	Se puede usar la misma aula y la misma maestra bilingüe o alternar entre dos maestras (una que habla español y una que habla inglés) y aulas
Semana 1 todo en español	Semana 2 todo en inglés	Los niños y maestras pueden alternar entre diferentes aulas: una sala para español, una sala para inglés

maestra, se deberá proveer tiempo suficiente para la planificación conjunta y el desarrollo profesional conjunto en todos los aspectos del currículo y los métodos de evaluación.

Enfoque de programa de desarrollo del inglés como segundo idioma con apoyo para la lengua materna En California y en todo el país, la mayoría de los DLL pequeños asisten a programas preescolares que brindan instrucción en inglés, y poco apoyo intencional para el desarrollo de la lengua materna. Aunque lo ideal es un enfoque equilibrado que fomenta ambos idiomas en aproximadamente igual proporción, muchos programas no pueden implementar dicho enfoque. Existen muchas razones por las que los programas no integran activamente el uso de la lengua materna de los niños: las maestras son monolingües y hablan solo en inglés; los niños y familias hablan múltiples idiomas, y hay una cantidad limitada de maestras bilingües; los recursos del programas no son apropiados; y los valores de la comunidad, las prioridades del programa y posiblemente las preferencias de los padres pueden ser diferentes. Sin embargo, sobre la base de la investigación que se resumió arriba y un creciente entendimiento de cómo todas las maestras pueden fomentar intencionalmente el desarrollo de la lengua materna, incluso cuando las maestras son monolingües o los recursos bilingües son limitados, los programas pueden implementar una variedad de estrategias para apoyar a los niños que aprenden dos idiomas de manera adecuada y eficaz.

En los programas donde la única opción posible es que las interacciones y la instrucción sean principalmente en inglés, existen muchas formas para que las maestras aún puedan utilizar la lengua materna en el aula para que los niños que aprenden dos idiomas puedan continuar desarrollándose en ambos idiomas. Algunas prácticas recomendadas que se adaptan del Paper 3 (Program Elements and Teaching Practices) son las siguientes:

- Leerles a los niños libros en la lengua materna del niño. Esto puede realizarse por maestras, familias o miembros de la comunidad. Los libros se pueden obtener en las bibliotecas locales o de las casas de los niños o se pueden realizar para el aula y guardarse año tras año. Los padres pueden grabarse a sí mismos leyendo o contando una historia en la lengua materna, y el centro de comprensión auditiva puede disponer de la grabación de audio. Si hay adultos en el centro preescolar que hablan la lengua materna del niño, asegurar que haya oportunidades para que esos adultos y los niños interactúen.
- Crear libros que incluyan la lengua materna de los niños. Pueden ser libros de clase (sobre animales, por ejemplo, donde cada animal esté etiquetado en todas las lenguas maternas del aula) o libros individuales (por ej., sobre las familias de los niños, con muchas palabras o etiquetas en la lengua materna).
- Enseñar a los niños rimas, letras y números en su lengua materna. Existen muchos libros auténticos para niños, discos compactos, programas de computadora, cintas de audio y canciones infantiles impresas disponibles en muchos idiomas que se pueden utilizar independientemente en los centros o se pueden leer por un adulto. Esta práctica puede requerir el apoyo de la comunidad o de los padres.
- Enseñar a toda la clase las expresiones para saludar en todas las lenguas maternas del aula.
- Resumir o brindar frases clave de una historia en un libro, teatro de dedos o canciones en la lengua materna de los niños antes de introducirlas en inglés. Esta práctica también puede requerir el apoyo de padres o voluntarios de la comunidad en el aula.
- Destacar los cognados (palabras en dos idiomas que tienen raíces comunes, como *elephant* en inglés y *elefante* en español; *giant* en inglés y *gigante* en español) y conexiones entre palabras en la lengua materna y palabras en inglés. Esto puede no ser posible para algunos idiomas,

pero existen muchos cognados entre el español y el inglés, por ejemplo, que pueden ser útiles para ayudar a los DLL pequeños a entender las conexiones entre los idiomas y aprender rápidamente nuevas palabras.

- Informar a los padres qué temas se explorarán en el aula (por ej., insectos, el clima) para que las familias puedan desarrollar conocimiento conceptual en la lengua materna antes de que los niños aprendan esos conceptos en inglés. Para muchas familias, los programas necesitarán utilizar las habilidades de un intérprete o traductor con experiencia para que la información se presente en el idioma preferido de las familias.
- Asignar tiempo de clase y espacio para que los adultos que hablan la lengua materna de los niños interactúen con los niños en ese idioma. Esto puede llevarse a cabo durante el tiempo con todo el grupo para exponer a los niños que solo hablan en inglés a un nuevo idioma o durante el tiempo con grupos reducidos para reforzar y expandir el crecimiento de los niños que aprenden dos idiomas en su lengua materna.
- Exhibir imágenes y señales que representen los idiomas principales, culturas y prácticas familiares de los niños del aula (incluir saludos, el alfabeto, programa diario y rutinas y etc.).
- Exhibir pósteres, artefactos culturales y proyectos "todo sobre mi familia" (historias de los niños que describen su familia, las actividades en el hogar, comidas favoritas y similares) en un área designada durante todo el año. Las maestras también pueden compartir y exhibir sus propia historia y herencia cultural para proporcionar un modelo, compartir los antecedentes personales y desarrollar relaciones con los niños y las familias.
- Establecer una asociación con las familias y ayudarlas a entender su rol para mantener la lengua materna. Colaborar con las familias puede ayudar a asegurar que los DLL pequeños oigan y usen grados suficientes de su lengua materna fuera del centro preescolar.

Existen importantes apoyos de idioma para ayudar a los DLL pequeños en programas preescolares principalmente en inglés a entender los significados de las actividades instructivas y fomentar el crecimiento del vocabulario en inglés. Como se describió antes, cuando es posible, las maestras pueden identificar cognatos entre idiomas y utilizarlos intencionalmente para activar conocimiento en la lengua materna del niño y aplicarlos a la tarea de aprender inglés. Los DLL pequeños necesitan aprender habilidades narrativas complejas, comprensión auditiva y el entendimiento de estructuras gramaticales complejas, y todo contribuirá para mejorar la comprensión de lectura a partir del tercer grado. Como se menciona en el Paper 3 (Program Elements and Teaching Practices), es más probable que los DLL pequeños entiendan lecciones, desarrollen habilidades avanzadas del lenguaje oral y crezcan en su desarrollo del inglés como segundo idioma cuando las maestras participan de las siguientes prácticas:

- Usan muchos tipos de *imágenes de palabras de vocabulario* para ilustrar los significados de las palabras.
- Usan *títeres, otros juegos realistas y actividades de juego* para ilustrar conceptos y acciones y para atraer a los niños físicamente.
- Usan instrucción mejorada con multimedia en forma de videos y animación computarizada para mejorar la enseñanza de vocabulario con textos de no ficción.
- Usan libros, temas y materiales de recursos con *contenido culturalmente familiar* para fomentar la comprensión y facilitar el aprendizaje de nuevos conceptos y habilidades.
- Usan *objetos ilustrados del mundo real y experiencias concretas* para transmitir el significado de las palabras y conceptos.
- Usan *pistas visuales y gestos físicos* y señales asociadas a un contenido específico de vocabulario para dejar grabado significados.

- *Integran canciones y movimiento físico* en la enseñanza académica.
- Brindan algo de *enseñanza explícita* (o explicaciones) de las características del inglés, como vocabulario y **pragmática**.
- Enseñan a los niños rimas, poemas y canciones, especialmente los que tienen estribillos repetitivos;
- *Juntan a los niños* con diferentes niveles de dominio en inglés para que se ayuden mutuamente, y a veces presenta tareas para las asociaciones completen sin depender del dominio del idioma.
- Brindan refugios seguros donde los niños no tienen que hablar con nadie y espacios en el aula donde los niños pueden interactuar en pequeños grupos y uno a uno.

Además, las maestras pueden reunirse con las familias a principios del año escolar para obtener información crítica sobre el niño y la familia (consultar la tabla 6.2 a continuación para obtener un ejemplo de una forma de "entrevista sobre los intereses e idiomas de la familia"). Durante las entrevistas uno a uno con la familia, las maestras pueden aprender sobre las experiencias de aprendizaje temprano de idiomas y las preferencias y aspiraciones de los padres con respecto al logro académico y lingüístico de su hijo. Los programas han recomendado utilizar este formulario de entrevista en una reunión cara a cara con las familias para evitar posibles malos entendidos y para fomentar la comunicación constante. Esto también es un momento ideal para descubrir si la familia tiene talentos o intereses que les gustaría compartir con la clase y obtener voluntarios para apoyo en la lengua materna.

Tabla 6.2. **Ejemplo de entrevista sobrelos intereses e idiomas de la familia**[3]

Nombre del niño _____ Fecha _____
Nombre Segundo nombre Apellido

Fecha de nacimiento _____ Género: ___ Masculino ___ Femenino
Mes Día Año

1. ¿Cuántos miembros de la familia viven con usted y el niño? _____
2. ¿Quiénes son los miembros de su familia? _____

   _____
3. ¿Quién es el cuidador principal de su hijo? _____
4. ¿Qué idioma habla el cuidado principal más a menudo con el niño? _____

   _____
5. ¿Qué idioma(s) aprendió su hijo cuando comenzó a hablar? _____

   _____

3. Consultar el apéndice A de *Buenas prácticas de California para niños que aprenden dos idiomas* (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, 207–8). Este formulario de entrevista con la familia fue desarrollado por Espinosa, Materia y Magruder para el programa de *Kindergarten* de transición de California en 2010.

Tabla 6.2. **Ejemplo de entrevista sobre los intereses e idiomas de la familia** *(continuación)*

6. ¿Puede decirme qué idioma(s) cada una de las siguientes personas en su vivienda habla con su hijo?

	Solo inglés	**Principalmente en inglés, y un poco de otro idioma (identificar)**	**Principalmente otro idioma (identificar), y algo de inglés**	**Solo otro idioma (identificar)**
Madre (o usted)				
Padre (o usted)				
Hermanos mayores				
Abuela				
Abuelo				
Tía/tío				
Otros, después de escuela, miembros de la comunidad				

7. ¿Qué piensa con respecto a mantener su lengua materna?_____

_____

8. ¿Qué talentos o intereses especiales tiene su hijo?_____

_____

9. ¿Con quién juega su hijo con más frecuencia?_____

_____

10. ¿Cuáles son sus aspiraciones para su hijo? _____

_____

11. ¿Cuáles son sus expectativas para el año escolar?_____

_____

12. ¿Tiene pasatiempos o intereses que le gustaría compartir con la clase de su hijo? __

_____

13. ¿Estaría interesado en ofrecerse como voluntario en la clase de su hijo?_____

_____

14. Si la respuesta es sí, días y horario de preferencia: _____

_____

Relaciones entre la maestra y el niño

Todos los niños preescolares progresan académica y socialmente cuando sus maestras son sensibles, positivas, enriquecedoras y receptivas a las necesidades sociales y emocionales de los niños. La relación entre la maestra y el niño parece ser esencial para un crecimiento y desarrollo saludable y también es importante para los resultados académicos (consultar el capítulo 2 para un debate más completo). Aunque es beneficioso para todos los niños, se ha demostrado que la relación entre la maestra y el niño es

particularmente beneficioso para los DLL pequeños. Más específicamente, los niños DLL pequeños que hablan español y se les enseña en español en aulas con apoyo emocional obtienen mayores beneficios en calificaciones en matemáticas que sus pares en aulas con menos apoyo emocional. Además, las relaciones de baja calidad entre maestras y DLL pequeños parecen comprometer los beneficios de la instrucción de alfabetización en la escuela para el desarrollo de alfabetización e idioma de los DLL. Los investigadores han llegado a la conclusión de que las relaciones positivas y enriquecedoras entre los niños y las maestras requieren que las maestras implementen algunas prácticas en sus aulas.

- Las maestras deben estar físicamente cerca de los niños.
- Las maestras deben involucrarse en conversación social con los niños.
- Las maestras deben expresar afecto verbal y físicamente.
- Las maestras deben usar una voz cálida y tranquila, establecer contacto visual cuando corresponde y utilizar un lenguaje respetuoso cuando hablan con los niños.
- Las maestras deben ser flexibles con los niños y permitir que los niños tomen decisiones y se expresen.

Otra investigación también ha demostrado que las maestras que hablaban más en español a los DLL pequeños que hablan español consideraban el comportamiento de los niños de manera más positiva que las maestras que solo hablaban en inglés. La investigación sugiere que asistir a clases preescolares con maestras que solo hablan inglés puede contribuir en la diferencia de logros de los DLL pequeños. Los hallazgos de este estudio destacan el valor del apoyo para la lengua materna no solo en términos de beneficios académicos, sino también en términos de beneficios sociales y emocionales. Por lo tanto, por muchas razones, es importante que los programas recluten a personal y voluntarios calificados que puedan brindar un nivel de apoyo para la lengua materna de cada niño. (Consultar Paper 3, Program Elements and Teaching Practices, pág. 102–3, para información sobre la calidad de las relaciones entre la maestra y el niño.)

Evaluación de niños que aprenden dos idiomas

Se les pedirá a las maestras preescolares y el personal de apoyo que evalúen con precisión el desarrollo y el logro de los DLL a fin de individualizar la enseñanza, mejorar la calidad de la educación y mejorar la madurez escolar académica. De acuerdo con la reseña de investigación de Espinosa y Gutiérrez-Clellen en el Paper 5, la evaluación es un proceso de múltiples pasos que requiere que todo el personal del programa tenga conocimientos sobre los aspectos del desarrollo lingüístico y cultural de los DLL pequeños (ver más arriba) y las características específicas de los instrumentos de evaluación que utilizan. Los responsables de realizar evaluaciones deberán entender las etapas del desarrollo del inglés como segundo idioma para los DLL pequeños y la importancia del desarrollo de la lengua materna para el desarrollo general del idioma y el logro académico futuro. También deben tener aptitudes para implementar auténticos métodos de evaluación mediante la observación que sean consistentes con los objetivos del currículo y relacionar los resultados de la evaluación continua con la enseñanza individualizada (consultar capítulo 8, Guía 7; y el Paper 5, Assessment [State Advisory Council on Early Learning and Care 2013] para más información sobre los tipos de observación y documentación como se representa en el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados. El Paper 5 (Assessment) incluye la figura 1, un diagrama paso por paso y la tabla 1, una descripción del proceso de evaluación para que usen las maestras con DLL pequeños.

Como la investigación lo ha manifestado consistentemente (Paper 1 [Neuroscience Research], Paper 2 [Development Across Domains] y Paper 5 [Assessment]) y se ha resumido en el capítulo 8, Guía 7, no corresponde esperar que los DLL pequeños aprendan y demuestren conocimiento y habilidades de la misma mane-

ra que los niños monolingües. Se deben tener en cuenta las únicas características lingüísticas, sociales y culturales de los DLL pequeños cuando se realizan las evaluaciones y se interpretan los resultados. Primero, los miembros del personal del programa deben evaluar el nivel de dominio de un DLL pequeño en su lengua materna y en el desarrollo del inglés como segundo idioma utilizando información de diversas fuentes, de múltiples fuentes de datos recolectados con el tiempo, y un equipo que incluya al menos un miembro que tenga fluidez en la lengua materna del niños (Paper 5, Assessment, in State Advisory Council on Early Learning and Care 2013).

Cuando se revisan los resultados de las evaluaciones, las maestras y el personal deben entender las limitaciones de los instrumentos estandarizados que se utilizan con los DLL pequeños y cómo se usa el criterio profesional al interpretar y aplicar los resultados de las evaluaciones (la tabla 1 del Paper 5, Assessment incluye una matriz para la evaluación de alfabetización e idioma de los DLL pequeños). La evaluación en la educación de infancia temprana es un proceso que requiere equipos de personas que todos contribuyan con información especializada acerca del niño; por lo tanto, las maestras y el personal deben tener aptitudes en colaboración en equipo. Por último, todos los miembros del personal deben ser competentes para trabajar con diferentes culturas para establecer relaciones de trabajo eficaces con diversas familias, que pueden tener diferentes valores y creencias de crianza (consultar el Paper 4 para más información sobre la colaboración con las familias con DLL pequeños).

Participación de la familia

En la revisión de investigación de Halgunseth, Jia y Barbarin en el Paper 4, Family Engagement (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013), los autores hacen hincapié en la importancia de las asociaciones entre la escuela y la familia para obtener mejores resultados para los niños de todas las familias, incluso con DLL. Aunque la investigación previa ha informado niveles más bajos de participación escolar entre las familias con DLL pequeños, los programas pueden implementar varias prácticas que pueden reducir las "barreras de idioma, culturales y redes sociales que hacen que las familias DLL no participen de las escuelas de sus hijos" (pág. 135). Estas prácticas incluyen contratar a personal bilingüe y traducir información a la lengua materna de las familias DLL (Halgunseth et al. 2009; Ramirez 2003) y ayudar a las familias a reconocer que su idioma y cultura son puntos fuertes y se deben compartir en el hogar y en el programa. Debido a los mensajes mezclados que las familias DLL pueden recibir sobre su lengua materna, algunos miembros de la familia DLL pueden adoptar el concepto erróneo que sus hijos deben reemplazar su lengua materna con el inglés (Paper 4, Family Engagement, 136). Los miembros del personal del programa preescolar deben enfatizar a las familias con DLL pequeños que la lengua materna es un punto fuerte y se debe usar para enriquecer las interacciones del idioma a lo largo del día y en todos tipos de contextos. Además, los programas deben adoptar un enfoque basado en las fortalezas que reconozca las contribuciones lingüísticas y culturales que las familias con DLL pequeños hacen en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos. "Todo el programa se beneficia cuando los educadores incorporan diversas culturas, idiomas y talentos de las familias DLL en el entorno de aprendizaje y el currículo del programa" (Paper 4, Family Engagement, 144).

Los programas también trabajan con las familias de los DLL pequeños en actividades de alfabetización enfocadas en la lengua materna (como elaborar libros familiares), llevar a cabo lecturas conjuntas o intergeneracionales, comprar o usar libros en la lengua materna (si es posible), narrar historias y ofrecer una colección de libros multilingües para prestar a las familias. Las familias pueden aportar contribuciones positivas considerables para el desarrollo del lenguaje oral de los DLL pequeños hablando a sus hijos sobre las experiencias diarias, explicando conceptos y eventos, señalando características del entorno natural y mirando televisión guiada. Todas estas actividades deben realizarse en el idioma principal de la familia y en el que se siente más có-

moda. Halgunseth y otros investigadores (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013) también recomienda que "los enlaces bilingües y biculturales, en particular, podrían ser un recurso importante para mejorar la comunicación entre las familias DLL y los programas de infancia temprana y, por lo tanto, maximizar el aprendizaje de los niños que aprenden dos idiomas" (Paper 4, Family Engagement, 42).

Las prácticas de participación de la familia que han demostrado ser eficaces para las familias DLL y los autores de Paper 4, Family Engagement recomiendan, y se integran en el capítulo 8, Guía 4, son las siguientes:

1. Abordar las necesidades bilingües/biculturales de las familias DLL
2. Desarrollar relaciones cálidas y de respeto mutuo con las familias DLL
3. Participar en comunicación regular recíproca
4. Tratar a las familias DLL a través de un marco basado en los puntos fuertes
5. Hacer participar a las familias para apoyar el desarrollo de los niños en el hogar
6. Utilizar los recursos de la comunidad para apoyar la participación de la familia (consultar el Paper 4, Family Engagement, para más detalles e información)

Inclusión de niños que aprenden dos idiomas y tienen necesidades especiales

En el Paper 6 (Early Intervention and Special Needs), los investigadores Chen y Gutiérrez-Clellen (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013) abordan los hallazgos recientes que indican que los niños pequeños con necesidades especiales también pueden aprender más de un idioma y que "no hay evidencia disponible que indique que limitar a estos niños a un solo idioma reduciría las dificultades del lenguaje o que el aprendizaje de dos idiomas aumentaría retrasos y problemas del lenguaje (pág. 211). Aunque las limitaciones metodológicas de los estudios actuales y las diferencias de las muestras hacen difícil la generalización, la investigación disponible sugiere "que hablar en un idioma en casa y en inglés en la escuela no produce retrasos o dificultades del lenguaje entre los niños con un rango de necesidades especiales. Asimismo, esta investigación indica que el enfoque de intervención bilingüe en realidad facilita el desarrollo del lenguaje de estos niños" (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 6, Early Intervention and Special Needs, 225).

Además, la investigación ha demostrado que muchas familias con DLL pequeños valoran el mantenimiento de la lengua materna y el bilingüismo para sus hijos. Como con los otros artículos de reseña de investigación de DLL, el Paper 6 (Early Intervention and Special Needs) recomienda que los programas fomenten a las familias a mantener su lengua materna y aprender estrategias para apoyar el idioma de sus hijos y el desarrollo de alfabetización temprana. La conclusión más significativa del Paper 6 es "que la nueva investigación sugiere que los niños con un amplio rango de habilidades y dificultades del idioma pueden aprender más de un idioma. Este es un mensaje importante para compartir con los profesionales y las familias de niños con necesidades especiales que aprenden dos idiomas" (pág. 226). Para información más completa sobre este tema, consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 6 (Early Intervention and Special Needs).

Apoyo para la transición a *kindergarten*

Los DLL pequeños que se benefician del aula, la participación de la familia, la evaluación y las estrategias de intervención temprana que se describen en este capítulo y los seis artículos de reseña de investigación (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013) estarán mejor preparados para el *kindergarten*. Las importantes habilidades cognitivas, sociales y de idioma que se fomentan mediante un enfoque equilibrado del inglés como segundo idioma y de la lengua materna o un enfoque que implica el desarrollo del inglés como segundo

idioma con apoyo para la lengua materna les brindará los fundamentos esenciales para un programa de *kindergarten* más académicamente orientado. Aún así, también es importante que los programas planifiquen con cuidado para lograr transiciones exitosas del centro preescolar al *kindergarten*.

Como con todos los niños, las maestras preescolares y del *kindergarten* de DLL pequeños deben programar tiempo de planificación conjunta para compartir información sobre el niño, los servicios que se brinda, el progreso y la información de evaluación. Además, los niños y las familias deberían tener la oportunidad de visitar el nuevo entorno o el aula y reunirse con las maestras de *kindergarten*. Si escuchan a las maestras de *kindergarten* sobre qué se espera y comparten información sobre el niño y sus preferencias de idioma, las familias podrán comenzar a procesar una transición exitosa.

Como es esencial el entendimiento más profundo de los antecedentes de idioma, cultura y familia de los DLL pequeños para diseñar una enseñanza e interacciones eficaces, estas actividades de transición son esenciales para el aprendizaje continuo y el logro de los DLL.

Competencias de los educadores de infancia temprana

Las *California Early Childhood Educator Competencies* (California Department of Education and First 5 California 2012) brindan los estándares para el conocimiento, habilidades y disposiciones que los educadores de infancia temprana, incluso los que trabajan con DLL pequeños, necesitan para fomentar el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños. Las competencias del educador de infancia temprana son una parte esencia del sistema integral que incluye los fundamentos del aprendizaje temprano para niños pequeños y preescolares y los marcos de currículo establecidos por el Departamento de Educación de California. Las competencias informa a los educadores de infancia temprana a medida que estudian en instituciones de educación superior, proporcionan orientación para alcanzar acreditaciones y certificaciones de los ECE, y establecen estándares para el conocimiento, habilidades y disposiciones que los educadores de infancia temprana necesitan para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños en todos los tipos de programas. Como las maestras calificadas y eficientes son una de las características más importantes de la educación temprana de alta calidad para los DLL pequeños (y la mayoría de las aulas preescolares de California incluyen DLL pequeños), es fundamental que todos los educadores de infancia temprana en California estén calificados para satisfacer las necesidades de niños de diversos antecedentes culturales y lingüísticos.

Como se describe en el capítulo 8, Guía 9, estas competencias se pueden aprender mediante la educación previa al servicio y durante el servicio, actividades de desarrollo profesional y experiencias de aprendizaje continuo tales como tutorías, consultas individuales y orientación. El enfoque para mejorar las prácticas y resultados para las necesidades de los DLL pequeños debe ser sistemático, continuo y de máxima prioridad. Los programas deben brindar desarrollo profesional constante al personal sobre las características de la programación eficaz para los DLL preescolares que se toma de la teoría y se respalda con la investigación. Los temas incluyen lo siguiente:

- El rol del desarrollo de la lengua materna en el desarrollo del inglés como segundo idioma durante los primeros años
- Las etapas del desarrollo del inglés como segundo idioma durante los años preescolares
- El desarrollo de alfabetización temprana para los DLL pequeños
- Las consecuencias de desarrollo del bilingüismo para los niños pequeños
- Las estrategias de enseñanza eficaces para los DLL pequeños
- Las estrategias de intervención temprana para los DLL pequeños con necesidades especiales
- La competencia transcultural
- Las estrategias de evaluación para los DLL

- La interpretación y aplicación de los resultados de la evaluación
- Hacer participar a las familias de diversos antecedentes culturales y lingüísticos
- Las prácticas reflexivas y disposiciones de enseñanza

Conclusión

En resumen, este capítulo destaca los importantes hallazgos de seis artículos de reseña de investigación para brindar recomendaciones específicas de programa y enseñanza para los DLL preescolares. Las conclusiones de la investigación, como también las posiciones claramente establecidas del Departamento de Educación de California, refuerzan el valor de fomentar el bilingüismo durante los años preescolares. Como se citó al comienzo de este capítulo, el *California Preschool Curriculum Framework, Volume 1,* establece que "estar expuesto a dos o más idiomas a una edad temprana es un regalo. Es un regalo porque los niños que pueden aprender a través de dos o más idiomas se benefician en un nivel cognitivo, social y emocional" (CDE 2010, 224). El Paper 3, Program Elements and Teaching Practices indica que estas recomendaciones "representan el mejor conocimiento que tenemos para educar a niños que aprenden dos idiomas. Es más probable que los programas diseñados en torno a estos elementos proporcionen la base más sólida para el éxito de los niños en el *kindergarten* y en la educación escolar" (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, 110).

Referencias

Departamento de Educación de California (CDE). 2008. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning.* 2ª ed. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Espinosa, L. M. 2006. "Young English Language Learners in the U.S." *PAT (Parents as Teachers) News.* Otoño de 2006.

———. 2013. *Challenging Common Myths About Young English-Language Learners.* 2ª ed. (PK–3 Policy Brief No. 8.) New York: Foundation for Child Development.

Halgunseth, L. C., A. Peterson, D. R. Stark y S. Moodie. 2009. Family Engagement, *Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature.* (fecha de acceso: 14 de julio de 2014).

Ramirez, F. 2003. "Dismay and Disappointment: Parental Involvement of Latino Immigrant Parents." *The Urban Review* 35 (2): 93–110.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers.* Sacramento: Departamento de Educación de California. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/dllresearchpapers.pdf (fecha de acceso: lunes, 14 de julio de 2014).

Material de lectura adicional

Beltrán, E. 2012. "Preparing Young Latino Children for School Success: Best Practices in Assessments." *Issue Brief 23.* Washington, DC: National Council of La Raza (NCLR).

———. 2012. "Preparing Young Latino Children for School Success: Best Practices in Family Engagement." *Issue Brief 24.* Washington, DC: National Council of La Raza (NCLR).

———. 2012. "Preparing Young Latino Children for School Success: Best Practices in Language Instruction." *Issue Brief 25.* Washington, DC: National Council of La Raza (NCLR).

———. 2012. "Preparing Young Latino Children for School Success: Best Practices in Professional Development." *Issue Brief 22.* Washington, DC: National Council of La Raza (NCLR).

Bridges, M. y N. Dagys. 2012. "Who Will Teach Our Children? Building a Qualified Early Childhood Workforce to Teach English-Language Learners." *New Journalism on Latino Children.* Berkeley: Institute of Human Development, University of California.

Bridges, M., R. Anguiano y B. Fuller. 2012. "Advancing the Language Skills of Young Latino Children. Fresh Evidence: What Works." *New Journalism on Latino Children.* Berkeley: Institute of Human Development, University of California.

Education Writers Association; National Panel on Latino Children and Schooling. 2009. "The Cultural Strengths of Latino Families: Firm Scaffolds for Children and Youth." *New Journalism on Latino Children.* Berkeley: Institute of Human Development, University of California.

Espinosa, L. M. 2008. "Challenging Common Myths About Young English Language Learners." *Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK–3.* No. 8.

Killen, M., A. Rutland y M. D. Ruok. 2011. "Promoting Equity, Tolerance, and Justice in Childhood." *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 25 (4): 1-33.

Lopez, M., M. Zepeda y O. Medina. 2012. *Dual Language Learner Teacher Competencies (DLLTC) Report.* Los Ángeles: Alliance for a Better Community.

National Center on Cultural and Linguistic Responsiveness. Office of Head Start. https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/culture-language (fecha de acceso: 9 de junio de 2014).

The Importance of Home Language Series: *The Benefits of Being Bilingual.* (fecha de acceso: 9 de junio de 2014).

———. *El lenguaje en el hogar y en la comunidad: para las familias.* The Importance of Home Language Series: The Benefits of Being Bilingual. (fecha de acceso: 9 de junio de 2014).

———. *El lenguaje en el hogar y en la comunidad: para las familias.* (fecha de acceso:

22 de junio de 2015).

———. *Language at Home and in the Community: For Teachers.* (fecha de acceso: 29 de junio de 2015). El lenguaje en el hogar y en la comunidad: para los muestros. (fecha de acceso: 22 de junio de 2015).

———. *The Gift of Language: For Families.* (fecha de acceso: 9 de junio de 2014) *El don del lenguaje.*

National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs (NCELA). 2011. *Key Demographics & Practice Recommendations for Young English Learners, Task 5.3.1. Short Turnaround Report.* Washington, DC: George Washington University.

U.S. Department of Health and Human Services, Office of Head Start, Administration for Children and Families. 2008. *Dual Language Learning: What Does It Take? Head Start Dual Language Report.* Arlington, VA: Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

———. 2011. *The Head Start Parent, Family, and Community Engagement Framework: Promoting Family Engagement and School Readiness, from Prenatal to Age 8.* Arlington, VA: U.S. Department of Health; and Human Services Administration for Children and Families, Office of Head Start.

Capítulo 7
Uso de tecnología y medios interactivos con niños de edad preescolar

La tecnología y los medios interactivos son partes integrantes de la vida moderna. El rápido desarrollo de dispositivos tecnológicos como computadoras, smartphones, tabletas y sistemas de video juegos ha cambiado dramáticamente la vida diaria de las personas, tanto en su hogar como en el trabajo. Las nuevas tecnologías y los **medios electrónicos** brindan herramientas de comunicación y participación en redes sociales, para investigar y documentar información, y para el aprendizaje y entretenimiento.

Los niños y los medios electrónicos

Los niños pequeños están creciendo rodeados por tecnología y medios electrónicos. Al menos dos tercios de las viviendas con niños (bebés hasta seis años) tienen computadoras con acceso a internet (Gutnick et al. 2010; Roberts y Foehr 2008). Además, según una encuesta nacional realizada por Common Sense Media en 2011, el 52 por ciento de los niños pequeños (bebés a ocho años) tiene acceso a smartphones o tabletas (Rideout 2011). Los niños pequeños utilizan estos medios de modo activo (Roberts y Foehr 2008). Se acostumbran fácilmente a los dispositivos digitales y demuestran confianza en el uso de software (Clements y Sarama 2008). Con la prevalencia de la tecnología y los medios electrónicos en su ambiente, los niños pequeños pasan cada vez más horas frente a **tecnologías con pantalla**, particularmente la televisión, pero también computadoras y otros dispositivos, con un promedio de 2.2 horas por día frente a la pantalla en el caso de niños entre dos y cinco años (Roberts y Foehr 2008). Es menos probable que los niños de familias de bajos recursos, familias con menos educación, familias negras, hispanas y rurales tengan acceso a las tecnologías más recientes y a conexiones de internet de banda ancha (Departamento de Comercio de EE. UU. 2011). La desigualdad en el acceso a la tecnología ha sido menor con el paso de los años, pero la "brecha digital" aún existe (Roberts y Foehr 2008).

La propagación de los medios electrónicos en la vida de muchos niños pequeños hace que los educadores, padres y defensores cuestionen el valor de la tecnología en el desarrollo de los niños. Algunos medios electrónicos, como ciertos programas de televisión, videos y DVD, no son interactivos y suponen el mirar de modo pasivo. Otros tipos de medios electrónicos, como programas de software, aplicaciones, internet, libros electrónicos y ciertos programas de televisión facilitan su uso activo y creativo por parte de los niños pequeños. A este tipo de medios electrónicos se los llama **medios interactivos** (NAEYC y FRC 2012). Existen pocas investigaciones sobre el impacto de la tecnología más nueva, como software de computadora, dispositivos de mano, aplicaciones interactivas para dispositivos móviles y tecnología inalámbrica, sobre el desarrollo de los niños. La mayoría de la investigación sobre el impacto de los medios sobre los niños pequeños se ha enfocado en la televisión y los videos. Los estudios realizados con bebés y niños de entre 1 y 3 años sugieren que los videos no tienen beneficios del idioma para los niños de estas edades.

Los niños pequeños aprenden mucho más de las experiencias de vida real que por mirar vídeos. Además, una exposición excesiva a los medios electrónicos podría tener un efecto negativo sobre el desarrollo de la atención, en especial para niños de menos de dos años (Kirkorian, Wartella, y Anderson 2008). Las investigaciones indican que el impacto de los medios electrónicos sobre los niños más grandes depende de la edad del niño, del contexto en el que utilicen los medios, el contenido de los medios, y la cantidad de tiempo que pasen con pantallas (Kirkorian, Wartella, y Anderson 2008; Campaign for Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012).

Para los tres años, los niños pueden beneficiarse de medios electrónicos bien diseñados apropiados para la edad, sobre todo cuando

un adulto ve el programa con el niño y participa activamente en la experiencia del niño (Bittman et al. 2011). Las investigaciones destacan la importancia del contenido apropiado para el desarrollo que se les ofrece a los niños, sea por televisión o en otros medios interactivos. Los programas de televisión educativos que fueron diseñados en torno a un currículo con una meta específica de comunicar habilidades académicas o sociales se vincularon a diversas mejoras cognitivas y académicas, con efectos de posible larga duración (Fisch 2004). Por ejemplo, las investigaciones demuestran una asociación positiva entre una exposición temprana a episodios de televisión de *Plaza Sésamo* y la preparación escolar (Zill 2001). Sin embargo, la televisión y los vídeos con contenido de entretenimiento, en especial contenido violento, fueron asociados con un muy mal desarrollo cognitivo y un logro académico más bajo (Kirkorian, Wartella, y Anderson 2008).

Los estudios realizados sobre cómo los niños preescolares juegan con la computadora demostraron que los niños pequeños pueden utilizar computadoras y software que apoye su aprendizaje. Los niños pueden entender su actividad de computadora, pensar en ella y aprender de ella (Clements y Sarama 2008). Las investigaciones han demostrado que cuando los niños juegan con software interactivo de computadora, hay un período de descubrimiento, seguido por participación, confianza en uno mismo y creatividad (Bergen 2008). El software basado en juegos de computadora puede ofrecerles a los niños varias posibilidades, que incluyen la *práctica* (repetición dirigida por uno mismo para lograr el dominio), *simulación* (juegos simbólicos en un mundo en que "hace de cuenta que es"), y *juegos* (desafío y competencia, ya sea con un par, con uno mismo o con un oponente imaginario) (Kafai 2006).

Hay pocas investigaciones sobre cómo el software de computadora educativo puede mejorar las habilidades de preparación académica de los niños preescolares. Algunas investigaciones sugieren que el software con un currículo educativo podría tener una influencia positiva sobre el aprendizaje (Din y Calao 2001). En general, los estudios indican que, al utilizarse apropiadamente, la tecnología y los medios pueden mejorar las habilidades cognitivas y sociales de los niños (Kirkorian, Wartella, y Anderson 2008). Aún así, se requiere realizar investigaciones adicionales para confirmar el resultado positivo de la tecnología sobre el idioma y vocabulario de los niños, la comprensión de los conceptos matemáticos, la autorregulación y el desarrollo de las habilidades sociales (NAEYC y FRC 2012).

La tecnología y los medios interactivos en un entorno preescolar

La tecnología tiene muchos usos en los entornos de infancia temprana. En cualquier día, las maestras pueden utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje de los niños, registrar y documentar su desarrollo, expandir sus propios conocimientos en distintas áreas, mantener la comunicación continua con las familias y vincular los hogares con la escuela. Este capítulo se enfoca en el uso de tecnología y medios interactivos en entornos preescolares con el fin de apoyar y mejorar el aprendizaje de los niños.

Cada vez más educadores de la infancia temprana utilizan la tecnología y los medios interactivos en sus programas como herramientas de apoyo del aprendizaje y desarrollo de los niños (Wartella et al. 2010). En una encuesta reciente realizada por el Fred Rogers Center (Wartella et al. 2010) sobre la tecnología en la vida de las maestras y en las aulas, casi el 60 por ciento de las maestras de infancia temprana informaron tener una computadora, y el 45 por ciento tiene una computadora con acceso a internet en el aula. Más de la mitad de las maestras de infancia temprana indicaron que a los niños se les debe presentar la tecnología en el aula entre los tres y cuatro años, y alrededor de un tercio de las maestras dijo utilizar computadoras con los niños a diario (Wartella et al. 2010). Con el creciente interés en la tecnología y su uso en entornos preescolares, los educadores de infancia temprana necesitan orientación sobre cómo utilizar la tecnología y los medios interactivos de manera sabia y efectiva. Se presentan varias preguntas

importantes: *¿Qué tecnología y herramientas de medios son efectivas para el aprendizaje? ¿En qué áreas del desarrollo puede ser más efectivo el uso de estas tecnologías? ¿Cómo integran de modo apropiado los educadores de infancia temprana la tecnología y los medios en entornos preescolares? ¿Cómo se puede utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje de los niños?*

Una declaración de posición conjunta emitida en 2012 por la National Association for Education of Young Children [Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños] (NAEYC) y el Fred Rogers Center (FRC) ofrece orientación. En base a la investigación, la declaración aborda las oportunidades y los desafíos relacionados con el uso de tecnología y medios interactivos en programas de infancia temprana. La siguiente sección presenta mensajes clave de la declaración de posición sobre tecnología de NAEYC/FRC. Se proporciona un conjunto de estrategias consistentes con el enfoque articulado en la declaración de posición para guiar a los administradores y las maestras en la integración de tecnología y medios interactivos en programas preescolares.

Los beneficios y desafíos presentados por el uso de tecnología y medios interactivos

La tecnología y los medios interactivos tienen el potencial de realizar muchos aportes a la educación de infancia temprana. La tecnología puede brindarles a los niños maneras adicionales de explorar, crear, comunicar, resolver problemas, investigar y aprender. La tecnología informática, por ejemplo, les ofrece a los niños pequeños un amplio abanico de oportunidades de aprendizaje: desde resolver problemas de matemática hasta escuchar historias interactivas, tomar una foto, grabar una historia, crear un libro digital, hacer música y participar en otras actividades de aprendizaje apropiadas para la edad (Blagojevic et al. 2010). Muchas aplicaciones educativas para niños pequeños están diseñadas para ayudar a los niños a desarrollar habilidades y conocimientos en áreas específicas, sobre todo en áreas como el idioma, la alfabetización y las matemáticas (Buckleitner 2011).

Dichos programas pueden brindar oportunidades de aprendizaje individualizadas para los niños. En las matemáticas, los programas de computadora les

presentan tareas a los niños, les dan una devolución y ayudan a los niños pequeños a desarrollar conceptos y habilidades en áreas como contar, relaciones y operaciones numéricas, clasificación y formación de patrones, medición y geometría (Clements y Sarama 2008; McCarthy, Li, y Tiu 2012). En idioma y alfabetización, los software de computadora pueden mejorar el aprendizaje de vocabulario (Segers y Vermeer 2008) y apoyar el aprendizaje de las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, escritura y lectura (Guernsey et al. 2012). Los niños que aprenden dos idiomas también pueden utilizar las computadoras para mejorar su lengua materna y adquirir el inglés (Blagojevic et al. 2010; Nemeth 2009).

El uso de tecnología también puede enriquecer el currículo de ciencias. Las cámaras y los dispositivos de grabación brindan experiencias educativas valiosas al permitirles a los niños tomar fotos y grabar videos para documentar objetos y eventos y realizar un seguimiento de los cambios en objetos y materiales. Los microscopios digitales les permiten a los niños guardar imágenes de los objetos que exploran y compartir dichas imágenes y hablar sobre ellas con sus pares. La robótica con motores y engranajes de manipulación atraen a los niños pequeños en el diseño de sus propias creaciones robóticas, brindándoles oportunidades para ser ingenieros creativos y explorar conceptos matemáticos y de ciencia abstractos de maneras concretas (Bers 2008).

El uso de tecnología en entornos preescolares también genera oportunidades de acceso equitativo a experiencias con herramientas tecnológicas y medios interactivos para niños de distintos trasfondos económicos, incluidos niños de familias de bajos recursos y poco acceso a las tecnologías más recientes, si es que pueden acceder a ellas en absoluto (NAEYC y FRC 2012). Además, la tecnología tiene muchos posibles beneficios en el apoyo de prácticas inclusivas para niños con discapacidades u otras necesidades especiales (Mulligan 2003). Diversas tecnologías de asistencia y adaptación (por ejemplo, tableros de comunicación electrónica, juguetes activados por un interruptor, dispositivos de grabación) aumentan la participación de los niños y el aprendizaje con sus pares. Por ejemplo, un niño que disfruta de jugar con burbujas puede utilizar un burbujero electrónico para que los demás niños persigan las burbujas (Mistrett 2004). Otro niño puede decirle a uno de sus pares a qué quiere jugar indicándolo en la tableta

electrónica, que contiene fotos tomadas por la maestra. Al utilizar tecnología de asistencia, los educadores de infancia temprana pueden ayudar a que los niños con discapacidades u otras necesidades especiales sean más independientes. Los niños con necesidades especiales pueden utilizar tecnologías que apoyen su capacidad de comunicar e interactuar con otras personas, moverse por el ambiente, manipular objetos y participar en rutinas diarias y actividades educativas.

En general, el uso efectivo de tecnología y medios interactivos pueden mejorar y aumentar el aprendizaje de los niños en distintos dominios, extendiendo el acceso que tienen los niños a contenidos nuevos. Sin embargo, la tecnología solamente es efectiva cuando se utiliza de manera apropiada. Aunque el uso de tecnología y medios interactivos les brinda a los programas oportunidades para mejorar la calidad y optimizar el desarrollo de los niños pequeños, los educadores de infancia temprana deben comprender los límites de la tecnología y ser conscientes de los desafíos que plantea utilizar la tecnología y los medios interactivos en el entorno preescolar. Como se establece en la declaración de posición de NAEYC/FRC, "La tecnología y los medios interactivos son herramientas que pueden promover el aprendizaje y desarrollo efectivos cuando los educadores de infancia temprana los utilizan de manera intencional, dentro del marco de la práctica apropiada para el desarrollo, para apoyar las metas de aprendizaje establecidas para niños individuales" (NAEYC y FRC 2012, 5).

La tecnología y los medios interactivos solamente deben complementar, y no reemplazar, los materiales basados en el juego existentes y el juego activo, la formación de relaciones con otros niños y las interacciones cara a cara con los adultos. Varias organizaciones de salud pública y profesionales han expresado inquietudes sobre si los niños pequeños deberían tener acceso a la tecnología y los medios con pantalla en los programas de la infancia temprana (por ejemplo, Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012). La American Academy of Pediatrics [Academia Americana de Pediatría] (2011) recomienda que los programas limiten la exposición de los niños al tiempo frente una pantalla, y desalientan el uso de medios con pantalla para niños menores de dos años. Este capítulo sigue las recomendaciones de la NAEYC y del Fred Rogers Center (2012), y está alineado con la comunidad de salud pública en el desaliento del uso de medios con pantalla para niños menores de 24 meses en programas de infancia temprana. Esta guía para educadores que trabajan con bebés y niños de entre 1 y 3 años podría cambiar en el futuro, a medidas que va emergiendo más información de investigaciones realizadas sobre el uso de medios interactivos por parte de niños muy pequeños y su efecto en el aprendizaje y desarrollo de los niños (por ejemplo, Zack et al. 2013).

Monitorear el contenido de los medios interactivos es tan importante como establecer límites sobre el tiempo que los niños pequeños pasan con la tecnología. Aunque hay software sitios web y otros tipos de medios interactivos valiosos para los niños pequeños, algunos tienen valor educativo limitado, o quizás incluyan contenido que no es seguro o apropiado para los niños. El desafío para los educadores de infancia temprana es "tomar decisiones informadas que maximicen las oportunidades de aprendizaje para los niños, al tiempo que administran el tiempo que pasan frente a una pantalla y median el potencial para mal uso y sobreuso de los medios con pantalla" NAEYC y FRC, 2012, 3). Los educadores deben contar con el conocimiento, las habilidades y la experiencia necesarios para seleccionar y utilizar herramientas informáticas y medios interactivos adecuados para la edad y el nivel de desarrollo de los niños, que se puedan integrar de modo efectivo al ambiente (NAEYC y FRC 2012).

Las siguientes pautas identifican elementos clave a tener en cuenta para los programas y las maestras que seleccionan, evalúan, integran y utilizan tecnología en los programas preescolares.

Seleccionar tecnología y medios interactivos para enriquecer el aprendizaje de los niños

El rápido desarrollo de las plataformas

informáticas, incluidas las computadoras, computadoras portátiles, tabletas táctiles y otros dispositivos de mano, y la selección cada vez más amplia de aplicaciones educativas disponibles, sitios Web y software les presentan a los educadores muchas opciones para integrar la tecnología en el ambiente preescolar. Sin embargo, la tecnología y los productos basados en los medios podrían ser de calidades muy diferentes. Es importante ser intencional. Una planificación meditada y por adelantado es fundamental para una inversión responsable en tecnología en entornos de infancia temprana. Los educadores de infancia temprana deben aplicar su experiencia y conocimientos en desarrollo infantil para seleccionar la tecnología y los medios apropiados para el aula, de la misma manera que seleccionar cualquier otro material instructivo (NAEYC y FRC 2012). Los educadores deben tomarse el tiempo de evaluar y seleccionar tecnología, observar cómo los niños utilizan los materiales, y realizar las adopciones adecuadas según sus observaciones. El Fred Rogers Center (2012) propuso un marco de calidad en los medios digitales (FRC 2012), que recomienda que los educadores tengan en cuenta al *niño,* el c*ontenido* y el *contexto* en la selección de medios digitales para niños pequeños.

- **Tener en cuenta el nivel de desarrollo de los niños, sus intereses, habilidades y trasfondos cultural y lingüístico.** Las maestras deben tener intención al seleccionar la tecnología y los medios interactivos que les ofrecen a los niños en su aula. Al seleccionar la tecnología y los medios interactivos adecuados, los educadores toman decisiones informadas por prácticas de enseñanza apropiadas para el desarrollo, lo que significa que los educadores de infancia temprana tienen en cuenta la edad, el nivel de desarrollo, las necesidades, los intereses, el trasfondo lingüístico y las habilidades de los niños individuales en el grupo (NAEYC y FRC 2012).
- **Garantizar igualdad de acceso a experiencias con tecnología y medios interactivos.** Al seleccionar tecnología y medios interactivos, los educadores brindan oportunidades para que todos los niños participen y tengan acceso a estas herramientas de aprendizaje. Los educadores deben tener en cuenta el trasfondo cultural y lingüístico de los niños en sus aulas. Los recursos informáticos pueden brindar acceso a la lengua materna y la cultura de los niños, especialmente cuando no hay otras maneras de obtener dicha información (NAEYC y FRC 2012). Por ejemplo, los niños pueden estuchar libros electrónicos en su lengua materna, grabar canciones y cuentos, y crear historias digitales en su lengua materna y en inglés (Blagojevic et al. 2010). Los educadores pueden colaborar con los familiares y colegas que hablan la lengua materna de los niños para acceder a medios interactivos adecuados en la lengua materna de los niños.

  Se deben evaluar los materiales y equipos seleccionados para niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Hay tecnologías de asistencia y adaptación disponibles para apoyar a niños individuales en sus aulas. Los programas deben tener en cuenta el nivel de tecnología necesario y las necesidades individuales del niño para asegurarse de que la tecnología sea apta para las discapacidades únicas del niño y para las exigencias del ambiente (Mulligan 2003). No todos los dispositivos de asistencia son necesariamente "de alta tecnología" o diseñados específicamente para un niño en particular. De hecho, la Ley de Educación de Personas con Discapacidades define un **dispositivo de tecnología de asistencia** como cualquier elemento, equipo o sistema, adquirido comercialmente, modificado o personalizado, que se utiliza para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de un niño con una discapacidad (Mistrett 2004).
- **Identificar los objetivos subyacentes de la tecnología.** La mayoría de los medios electrónicos orientados a niños preescolares tiene la intención de entretener, y no de enseñar. La

tecnología en el entorno preescolar solamente debe utilizarse para actividades educativas. Al evaluar programas de software, aplicaciones u otros tipos de medio interactivo, los educadores deben poder identificar las metas generales o el propósito del producto: ¿Es para educar o entretener? ¿Es interactivo? ¿Es para desarrollar habilidades específicas, presentar información nueva a los niños, o quizás una combinación de ambas? (FRC 2012; Campaign for Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012) Comprender la intención de un programa digital y las metas de aprendizaje para distintos niños en el programa debe guiar las decisiones intencionales de los educadores para seleccionar materiales de medios interactivos (FRC 2012).

- **Evaluar la calidad del contenido.** Primero y principal, los educadores deben evaluar la calidad del contenido para asegurarse de que el uso de dichos materiales no perjudique el desarrollo general o bienestar de los niños pequeños de ninguna manera (NAEYC y FRC 2012; FRC 2012). Los productos de medios interactivos se pueden utilizar como herramientas para satisfacer las necesidades de niños individuales y expandir el acceso que tienen los niños a nuevos contenidos en áreas que les son de interés. En el proceso de selección, los administradores del programa y las maestras deben tener información y recursos relacionados con la naturaleza de estas herramientas y las implicancias de su uso con niños. Los administradores del programa y las maestras también deben tener oportunidades prácticas para explorar y experimentar directamente la tecnología que se está teniendo en cuenta para su uso con niños. Los educadores pueden aplicar su experiencia y conocimientos en desarrollo infantil para asegurarse de que los materiales digitales sean aptos en materia cultural y de desarrollo para los niños en el grupo. Deben examinar el contenido educativo, el formato y las características y considerar con cuidado todo mensaje implícito comunicado durante el uso del software/de la aplicación. Algunos mensajes indeseables (por ejemplo, estereotipos, imágenes o acciones negativas) podrían ser prejuiciosos y no promover una comprensión socioemocional en los primeros años (Tsantis, Bewick, y Thouvenelle 2003).
- **Seleccionar tecnología y medios interactivos que apoyen la creatividad, exploración y resolución de problemas de los niños.** Al seleccionar actividades con tecnología y medios interactivos, los educadores tempranos deben hacerse las siguientes preguntas: *¿Alienta a los niños a explorar, a pensar, a experimentar y predecir, a ser creativos y solucionar problemas? ¿Ofrece un rango de experiencias y un alto nivel de interactividad? ¿Es abierta o está enfocada en habilidades?* Las experiencias con tecnología y otros medios que hacen que los chicos participen en una práctica redundante y un aprendizaje por repetición o suponen el uso pasivo por parte de los niños no son deseables. La tecnología y los medios efectivos empoderan a los niños al darles control, ofrecer desafíos mediante experiencias "niveladas" y brindarles una devolución y ayuda suplementaria de adaptación (Clements y Sarama 2008).
- **Usar la mejor evidencia disponible en el proceso de selección.** Se necesita más investigaciones para entender qué pueden hacer los niños pequeños con distintos dispositivos digitales y evaluar los efectos a corto y largo plazo de las nuevas tecnologías sobre el aprendizaje de los niños. Se alienta a los educadores a que tomen sus decisiones sobre la calidad de los productos de medios interactivos sobre la base de la mejor evidencia disponible para cualquier producto dado (FRC 2012).

Integrar y utilizar tecnología en el entorno preescolar

Una vez seleccionado el software deseado o los dispositivos tecnológicos apro-

piados para el programa, los educadores deben aplicar su experiencia y conocimientos en desarrollo infantil para tomar decisiones meditadas sobre cómo introducir e integrar los tipos de tecnología seleccionados en el entorno de aprendizaje. La función de la maestra es fundamental para garantizar que se implemente la tecnología de manera tal que sirva a las metas de enseñanza de los niños de manera apropiada y efectiva.

- **La tecnología y los medios interactivos se utilizan dentro del marco de la práctica apropiada para el desarrollo.** La práctica adecuada para el desarrollo alienta la exploración activa; empodera a los niños para que reflexionen, cuestionen y creen; y honra el valor de las relaciones entre niños y los adultos en sus vidas (NAEYC 2009). Un conocimiento profesional de la práctica apropiada para el desarrollo informa y guía la toma de decisiones sobre cómo introducir e integrar cualquier tipo de tecnología y medio interactivo a los programas de infancia temprana. La tecnología y los medios no deben reemplazar las actividades preescolares, como la exploración en vida real, la actividad física, las interacciones sociales, los juegos al aire libre y en áreas techadas y las artes plásticas. En su lugar, se deben utilizar como herramientas adicionales para alentar la resolución de problemas, exploración y creatividad de los niños. También pueden brindar apoyo a las relaciones de los niños con adultos y sus pares y fomentar la autonomía de los niños (NAEYC y FRC 2012, Donohue y Schomburg 2012; Nemeth y Simon 2012), especialmente en el caso de niños con discapacidades (Mistrett 2004).
- **La tecnología y los medios interactivos se integran al entorno,** el currículo y las rutinas diarias (NAEYC y FRC 2012). La verdadera integración de la tecnología y los medios al entorno preescolar supone el uso de distintos recursos tecnológicos en el aula. No se separa un período en el cronograma diario para dedicarle tiempo a la computadora, cuando la tecnología y los medios se utilicen como actividades aisladas. La tecnología y los medios interactivos se incluyen en el día y se utilizan como herramientas de aprendizaje, en lugar de como el enfoque o la meta de una actividad de aprendizaje. La tecnología es una de muchas maneras de brindar apoyo a las metas y necesidades del currículo, y el programa ofrece un equilibrio de actividades que apoyen el desarrollo de los niños en todas las áreas de aprendizaje. Al utilizar una aplicación o un software en particular, las maestras deben tener en cuenta cómo apoya los objetivos de niños individuales en el grupo, cómo caben en el proyecto de currículo o tema de estudio actual del aula, y cómo extiende otras actividades de formas que de otra manera no sería posible (Nemeth y Simon 2012).
- **El tiempo que se pasa con tecnología y medios es limitado.** Establecer límites al tiempo que los niños pequeños pasan con la tecnología y los medios interactivos es importante. Como indicamos anteriormente, la comunidad de salud pública desalienta el uso de medios pasivos con pantalla para niños menores de dos años, y recomienda un tiempo de pantalla limitado para niños mayores de dos (American Academy of Pediatrics 2011). Parte de las inquietudes de salud pública es que el uso excesivo de los medios quita tiempo a otras actividades que suponen actividad física. Las actividades sedentarias son un posible factor de riesgo para la obesidad en la infancia (Wartella y Heintz 2007). La declaración de posición de la NAEYC/FRC apunta a la siguiente recomendación en las *Early Childhood Obesity Prevention Policies* [Políticas de Prevención de la Obesidad en la Infancia Temprana]: "los entornos de cuidado infantil [y preescolares] limitan el tiempo que se pasa frente a una pantalla a menos de 30 minutos por día para los niños en programas de medio día, o menos de una hora por día para niños en programas de día completo" (Birch, Parker y Burns 2011). Las maestras

tienen una función fundamental a la hora de establecer límites claros sobre el uso de tecnología y tiempo frente a una pantalla en el entorno preescolar. También se las alienta a compartir información con las familias sobre cómo promover el uso saludable de la tecnología en casa por parte de los niños (Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012).

- **El uso de tecnología y medios interactivos facilita las interacciones sociales y la formación de relaciones.** El uso efectivo de la tecnología y los medios interactivos en el entorno de aula permite la participación en grupos, específicamente que tanto niños y adultos como niños y sus pares miren y participen (NAEYC y FRC 2012). Los estudios sobre la dimensión social del juego con computadora por parte de los niños preescolares hallaron que los niños preescolares se observan mutuamente al jugar, comentan sobre las acciones de los demás, comparten problemas relacionados con software y ayudan con ellos, y tienen conflictos sobre a quién le toca (Heft y Swaminathan 2002). La computadora y otros dispositivos digitales deben ubicarse en espacios que permitan la participación conjunta de un grupo de niños. Algunos niños quizás seleccionen tecnología como la computadora porque les es familiar, o incluso como una manera de evitar la interacción. Se debe observar con atención para monitorear el uso de tecnología y determinar el uso apropiado individual. El uso efectivo de la tecnología y de los medios interactivos puede promover la comunicación y colaboración entre niños (Wright 1994). A menudo brinda un contexto para compartir información, desarrollar el idioma y tomar decisiones mediante la colaboración (Tsantis, Bewick, y Thouvenelle 2003). Los niños que entienden de tecnología también pueden convertirse en mentores de computadora para sus pares (Blagojevic et al. 2010).
- **Las maestras brindan apoyo mientras los niños utilizan tecnología y medios interactivos.** Como sucede con cualquier actividad de aprendizaje, las maestras tienen una función importante con respecto a facilitar la participación de los niños con la tecnología y los medios. Las maestras les presentan la computadora u otros dispositivos (por ejemplo, cámara digital, impresora, pantalla táctil) a los niños y les explican cómo funciona. Observan qué hace cada niño individual y aprenden sobre la capacidad de los niños de utilizar tecnología. La capacidad que tienen los niños de utilizar tecnología y medios interactivos varía. Las maestras también les brindan tiempo a los niños para que exploren libremente nuevas herramientas informáticas, demuestran el uso apropiado de la tecnología, y ayudan a los niños a familiarizarse con nuevas actividades con software. Establecen reglas y rutinas con los niños para guiar el manejo y uso apropiado de las computadoras y otros dispositivos tecnológicos (Blagojevic et al. 2010; Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012). Durante las actividades relacionadas con tecnología, las maestras observan atentamente y documentan qué hacen los niños y evalúan el aprendizaje de los niños. Las maestras identifican problemas u oportunidades para momentos apropiados para el aprendizaje, extendiendo la experiencia con los medios a otras oportunidades de aprendizaje y facilitando la experiencia mediante interacciones ricas en idioma. Además, las maestras determinan cuándo está listo el niño para pasar al siguiente nivel de conocimientos o desarrollo de habilidades (FRC 2012). Tienen en cuenta los distintos niveles de habilidad que tienen los niños de controlar y operar tecnología y medios y apoyan las habilidades de "manejo de tecnología" de los niños según sea necesario. Las maestras realizan las adaptaciones apropiadas, sobre

la base de sus observaciones, para promover resultados positivos para niños individuales.

Oportunidades de capacitación y desarrollo profesional

Las maestras son la clave para el uso eficaz y educativo de la tecnología (Clements y Samara 2008; Tsantis, Bewick, y Thouvenelle 2003). Exponen a los niños a tecnología y dan el ejemplo de usos apropiados y seguros de la tecnología. El conocimiento y la competencia de las maestras en e l uso de la tecnología tienen un impacto directo sobre cuán efectivamente integran la tecnología y los medios interactivos al entorno de aprendizaje temprano. Existe evidencia que sugiere que cuanto más apoyo reciben las maestras en el uso de computadoras, más aprenden los niños (Clements y Sarama 2008). Las maestras necesitan información y recursos sobre la naturaleza de nuevas herramientas de tecnología para entender cómo utilizarlas de manera efectiva con los niños pequeños.

Es fundamental que los programas les brinden a las maestras acceso a capacitación y oportunidades accesibles de desarrollo profesional para obtener conocimientos sobre tecnología y habilidades relacionadas (Guernsey 2012). Algunas características del desarrollo profesional efectivo en tecnología educativa para la infancia temprana incluyen capacitación práctica, mucha práctica, interacciones con los compañeros de aprendizaje (comunidades de práctica) y oportunidades para conversaciones continuas y reflexiones sobre la práctica con nuevas tecnologías (Clements y Sarama 2008). Las maestras también pueden aprender de talleres de tecnología en la comunidad (por ejemplo, biblioteca local), tutoriales en internet, y sus colegas, un entrenador o mentor, y otros miembros de su comunidad.

Con capacitación y experiencia, los educadores desarrollan "alfabetización digital": el conocimiento y la competencia necesarios para utilizar tecnología, la capacidad de pensar críticamente sobre el uso de la tecnología y los medios interactivos con niños pequeños, y de evaluar el impacto de la tecnología sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños (NAEYC y FRC 2012). Dos centros que abrieron recientemente brindan recursos para maestras de la infancia temprana sobre la integración de la tecnología a entornos preescolares: el Technology in Early Childhoold Center [Centro de Tecnología en la Infancia Temprana] en el Erikson Institute y el Early Learning Environment [Entorno de Aprendizaje Temprano] establecido por el Fred Rogers Center https://teccenter.erikson.edu/ [fecha de acceso: 29 de julio de 2014]). En California, el SEEDS Workgroup on Early Education Technology [Grupo de trabajo SEEDS sobre tecnología de educación temprana] desarrolló materiales de capacitación e información sobre bebés, niños pequeños de entre 1 y 3 años y niños preescolares con discapacidades (https://www.seedsofpartnership.org/ [fecha de acceso: 29 de julio de 2014]). Los programas preescolares deben alentar el desarrollo profesional continuo de las maestras para que obtengan habilidades y conocimientos en el área de alfabetización digital. Con estos conocimientos, las maestras pasan a estar preparadas para tomar decisiones informadas sobre cómo seleccionar, evaluar, utilizar e integrar la tecnología a programas de infancia temprana de manera efectiva y apropiada.

Referencias

American Academy of Pediatrics (Academia Americana de Pediatría). 2011. "Policy Statement—Media Use by Children Younger than 2 Years." *Pediatrics* 128 (5): 1–7.

Bergen, D. 2008. "New Technologies in Early Childhood: Partners in Play?" En *Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education,* editado por O. N. Saracho y Spodek. Charlotte, NC: Information Age.

Bers, M. U. 2008. "Engineers and Storytellers: Using Robotic Manipulatives to Develop Technological Fluency in Early Childhood." En *Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education,* editado por O. N. Saracho y B. Spodek. Charlotte, NC: Information Age.

Birch, L. L., L. Parker, y A. Burns, eds. 2011. *Early Childhood Obesity Prevention Policies.* Washington, DC: National Academies Press.

Bittman, M., L. Rutherford, J. Brown, y L. Unsworth. 2011. "Digital Natives? New and Old Media and Children's Outcomes." *Australian Journal of Education:* 5 (2): 161–75.

Blagojevic, B., S. Chevalier, A. MacIsaac, L. Hitchcock, y B. Frechette. 2010. "Young Children and Computers: Storytelling and Learning in a Digital Age." *Teaching Young Children* 3 (5): 1–5.

Buckleitner, W. 2011. "Setting Up a Multi-Touch Preschool." *Children's Technology Review* 19 (3): 5–9.

Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment. 2012. *Facing the Screen Dilemma: Young Children, Technology and Early Education.* Boston: Campaign for Commercial-Free Childhood; New York: Alliance for Childhood.

Clements, D. H., y J. Sarama. 2008. "Mathematics and Technology: Supporting Learning for Students and Teachers. En *Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education,* editado por O. N. Saracho y B. Spodek. Charlotte, NC: Information Age.

Din, F. S., y J. Calao. 2001. "The Effects of Playing Educational Video Games on Kindergarten Achievement." *Child Study Journal* 31 (2): 95–102.

Donohue, C., y R. Schomburg. 2012. *Teaching with Technology: Guidelines from the NAEYC/FRC Position Statement.* Presentación de PowerPoint en la conferencia anual de la NAEYC realizada el 9 de noviembre. Erikson TEC Center.

Fisch, S. M. 2004. *Children's Learning from Educational Television: Sesame Street and Beyond.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media en Saint Vincent College (FRC). 2012. *A Framework for Quality in Digital Media for Young Children: Considerations for Parents, Educators, and Media Creators.* Latrobe, PA: Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media en Saint Vincent College.

Guernsey, L. 2012. "Technology in Early Education: Building Platforms for Connections and Content that Strengthen Families and Promote Access in School." *The Progress of Education Reform* 13 (4). Education Commission of the States.

Guernsey, L., M. Levine, C. Chiong, y Maggie Severns. 2012. *Pioneering Literacy in the Digital Wild West: Empowering Parents and Educators.* Washington, DC: The Campaign for Grade-Level Reading.

Gutnick, A. V., M. Robb, L. Takeuchi, y J. Kotter. 2010. *Always Connected: The New Digital Media Habits of Young Children.* New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Heft, T. M., y S. Swaminathan. 2002. "Computer-Assisted Instruction of Early Academic Skills." *Topics in Early Childhood Education* 20 (3): 145–58.

Kafai, Y. 2006. "Play and Technology: Revised Realities and Potential Perspectives." En *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives and Meanings,* 2ª ed., editado por D. P. Fromberg y D. Bergen. New York: Routledge.

Kirkorian, H. L., E. A. Wartella, y D. R. Anderson. 2008. "Media and Young Children's Learning." *Future Child* 18 (1): 39–61.

McCarthy, B., L. Li, y M. Tiu. 2012. *PBS Kids Mathematics Transmedia Suites in Preschool Homes: A Report to the CPB-PBS Ready to Learn Initiative.* San Francisco, CA: WestEd.

Mistrett, S. G. 2004. "Assistive Technology Helps Young Children with Disabilities Participate in Daily Activities." *Technology in Action* 1 (4).

Mulligan, S. A. 2003. "Assistive Technology: Supporting the Participation of Children with Disabilities." *Young Children* 58 (6): 50–51.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2009. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: Position Statement.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media en Saint Vincent College (FRC). 2012. *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8.* A Joint Position Statement. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; Latrobe, PA: Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media en Saint Vincent College.

Nemeth, K. N. 2009. *Many Languages, One Classroom: Teaching Dual and English Language Learners.* Silver Spring, MD: Gryphon House.

Nemeth, K., and F. Simon. 2012. "Technology DAP-Style! Top Questions Answered–A TEC Track Session." Webinar presentation.

Rideout, V. 2011. *Zero to Eight: Children's Media Use in America.* Los Ángeles: Common Sense Media.

Roberts, D. F., y U. G. Foehr. 2008. "Trends in Media Use." *Future Child* 18 (1): 11–37.

Segers E., y A. Vermeer. 2008. "Vocabulary Learning by Computer in Kindergarten: The Possibilities of Interactive Vocabulary Books." En *Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education,* editado por O. N. Saracho y B. Spodek. Charlotte, NC: Information Age.

Tsantis, L. A., C. J. Bewick, y S. Thouvenelle. 2003. "Examining Some Common Myths About Computer Use in the Early Years." *Beyond the Journal: Young Children on the Web.* November.

U.S. Department of Commerce. 2011. *Exploring the Digital Nation: Computer and Internet Use at Home.* Washington, DC: Economics and Statistics Administration y la National Telecommunications and Information Administration.

Wartella, E. A., y K. Heintz. 2007. *Young Children and Media: A Snapshot of Public Interest, Public Concerns, and Children's Media Organizations.* Latrobe, PA: Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media en Saint Vincent College.

Wartella, E., R. L. Schomburg, A. R. Lauricella, M. Robb, y R. Flynn. 2010. *Technology in the Lives of Teachers and Classrooms: Survey of Classroom Teachers and Family Child Care Providers.* Latrobe, PA: Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media en Saint Vincent College.

Wright, J. L. 1994. "Listen to the Children: Observing Young Children's Discoveries with the Microcomputer. En *Young Children: Active Learners in a Technological Age,* editado por J. L. Wright y D. D. Shade. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Zack, E., P. Gerhardstein, A. N. Meltzoff, y R. Barr. 2013. "15-Month-Olds' Transfer of Learning Between Touch Screen and Real-World Displays: Language Cues and Cognitive Loads." *Scandinavia Journal of Psychology* 54 (1): 20–25.

Zill, N. 2001. "Does Sesame Street Enhance School Readiness? Evidence from a National Survey of Children." En *G Is for Growing: Thirty Years of Research on Children and Sesame Street,* editado por S. M. Fisch y R. T. Truglio. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Material de lectura adicional

Center on Media and Child Health
(fecha de acceso: 29 de julio de 2014). Recursos relacionados con la comprensión de los efectos de los medios sobre la salud física, mental y social de los niños, y la respuesta a dichos efectos.

Children's Technology Review Exchange
[hipervinículo no disponible] (fecha de acceso: 29 de julio de 2014). Resume productos y tendencias en los medios interactivos para niños.

Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media
(fecha de acceso: 29 de julio de 2014). Recursos clave relacionados con el aprendizaje temprano, desarrollo de la infancia temprana, y medios para niños.

Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop
https://joanganzcooneycenter.org/ (fecha de acceso: 29 de julio de 2014). Avances en el aprendizaje de los niños en una era digital (investigaciones, iniciativas, blogs, eventos).

NAEYC Technology and Young Children Interest Forum
(fecha de acceso: 29 de julio de 2014). Información y recursos para utilizar la tecnología con niños

pequeños en un entorno de centro o aula.

SEEDS Workgroup on Early Education Technology (SWEET)
Recursos de tecnología de asistencia para niños pequeños con discapacidades, para mejorar la comunicación y el aprendizaje de los niños.

Tec Center at Erikson Institute: Technology in Early Childhood
https://teccenter.erikson.edu/ (fecha de acceso: 29 de julio de 2014). Empodera a los educadores de infancia temprana para que utilicen tecnología de manera reflexiva y apropiada en entornos de infancia temprana.

Page 114 intentionally blank

Parte tres:
Guía del Programa

Capítulo 8
Guía para la operación de programas preescolares

Este capítulo proporciona una guía detallada para administradores y maestras en varias áreas de programación preescolar de alta calidad. Después de la introducción de cada guía, se indican prácticas específicas de programas efectivos y maestras. Existe cierta redundancia en las guías en las listas de mejores prácticas; esta redundancia o contenido superpuesto es intencional, ya que muchas prácticas se refieren a múltiples áreas de guía. Para obtener una lista de toda la guía, consulte el apéndice F.

En un intento por alinear el documento actual con el sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California, las prácticas indicadas son coherentes con el contenido y el orden de las California Early Childhood Educator Competencies [Competencias del educador de infancia temprana de California] (California Department of Education y First 5 California 2012).

Tenga en cuenta que la numeración de las guías no indica un orden de importancia, ya que toda la guía se considera esencial para la programación preescolar de alta calidad.

Guía 1: Aspirar a ser un programa de alta calidad

Los programas preescolares de alta calidad son diseñados e implementados con cuidado y atención para satisfacer las necesidades de todos los niños en sus programas. Los niños estudiantes de California son diversos en términos culturales, lingüísticos y socioeconómicos. Los administradores de programas eficaces responden a las necesidades únicas de los niños y las familias cubiertos por su programa al establecer relaciones mutuamente respetuosas con las familias y mantener un profundo interés en cada niño y su familia. Apoyan a las maestras en sus esfuerzos por establecer relaciones de colaboración con las familias de manera que las maestras puedan organizar el entorno preescolar para responder a las necesidades únicas de los niños en sus aulas. Los programas de alta calidad respaldan la gama completa de capacidades y potenciales de los niños que aprenden dos idiomas y tienen en consideración polizas lingüísticas y enfoques específicos del programa que apoyan estas metas. Los programas receptivos apoyan a las maestras en la creación de entornos de aprendizaje adecuados para niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Sin embargo, debido a que los programas están "cambiando constantemente, recibiendo nuevos niños, nuevas familias, nuevas maestras y nuevos líderes", mantener la calidad del programa es una tarea que evoluciona continuamente. Aspirar a ser un programa preescolar de alta calidad implica involucrarse en un proceso de mejora continua del programa. Las maestras y los administradores del programa pueden hacer las siguientes preguntas:

- ¿Qué sabemos acerca de nuestros niños preescolares y sus familias, y de qué manera somos receptivos a sus fortalezas y necesidades de desarrollo, lingüísticas y culturales?
- ¿De qué otra manera podemos obtener comentarios de las familias sobre cómo satisfacer mejor sus necesidades y las necesidades de los niños?
- ¿Cómo podemos utilizar una variedad de fuentes? (por ej., observaciones de las maestras, conversaciones entre maestras y niños, muestras del trabajo/desempeño de los niños, reflexiones de los niños sobre la documentación, evaluaciones directas, informes de los padres y aportes de proveedores de servicios especializados)

1.1 Los programas de alta calidad se comprometen a mejorar continuamente el programa.

Los programas de alta calidad rinden cuentas respecto del cumplimiento de los estándares de calidad; establecen metas para cumplir

con los estándares de calidad. Muchos programas deben cumplir con los requisitos específicos establecidos por las entidades de financiación o regulación. También se les puede pedir que documenten su efectividad a través de un conjunto de medidas designadas. En California, el Departamento de Educación de California, División de Educación Temprana y Apoyo, (CDE/EESD, por sus siglas en inglés) anteriormente denominada la División de Desarrollo Infantil, implementa una evaluación a nivel estatal de los niños en los programas financiados por el estado utilizando el sistema de Resultados Deseados para niños y familias. Con frecuencia, los programas en una trayectoria de mejora continua y excelencia del programa elegirán un sistema de rendición de cuentas, como la acreditación de la National Association for the Education of Young Children [Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños] (NAEYC) o la participación en un sistema de calificación y mejora de la calidad, además del sistema requerido.

Los programas de alta calidad involucran activamente al personal, a los familiares y a las partes interesadas de la comunidad, compartiendo información sobre la evaluación del programa y las metas para mejorar el programa con ellos. Los programas establecen metas anuales para la mejora del programa, proporcionan recursos y apoyo para cumplir con los objetivos, y evalúan el progreso hacia el logro de las metas del programa.

Cinco maneras clave en que los programas pueden comprometerse en la mejora continua del programa son establecer una filosofía del programa, implementar un proceso de planificación del programa, desarrollar polizas y procedimientos del programa que reciban información de los aportes de las familias, implementar un plan para la mejora continua del programa y hacer uso de una evaluación externa para informar la planificación del programa.

Filosofía del programa

Los programas

- Proporcionan liderazgo a los programas de infancia temprana en la articulación de una declaración de filosofía y la implementación de prácticas motivadas por la filosofía.
- Recomiendan elementos que se deban incluir en la declaración de filosofía del programa con respecto al desarrollo infantil, el aprendizaje y el currículo, las familias, la diversidad y la inclusión.
- Se esfuerzan por construir una composición del personal que refleje a las familias y a la comunidad.
- Colaboran con el personal, los colegas, las familias, los educadores de infancia temprana, las entidades reguladoras y los líderes comunitarios para revisar periódicamente la declaración de filosofía del programa.
- Lideran el programa en el análisis continuo de la filosofía y sus implicancias para la práctica.
- Describen la filosofía del programa al posible personal, los colegas, las familias, las entidades de financiación y la comunidad.

Proceso de planificación del programa

Los programas

- Desarrollan métodos que permitan a los educadores de infancia temprana, las familias, el personal, los colegas, las entidades reguladoras y los líderes comunitarios participar en el proceso de planificación del programa.
- Brindan liderazgo a los educadores de infancia temprana sobre los principios de una planificación efectiva del programa y explicar la compleja variedad de corrientes de financiación que apoyan los entornos de educación de infancia temprana.
- Lideran al personal, los colegas, las familias, los educadores de infancia temprana, las agencias reguladoras, los líderes comunitarios, la junta directiva del programa, las entidades de financiación y otras personas, según corresponda, en la planificación del programa, incluido el reclutamiento y la inscripción de niños.

- Involucran al personal, los colegas, las familias, los educadores de infancia temprana, las entidades reguladoras, los líderes comunitarios, la junta directiva del programa, las entidades de financiación y otras personas que contribuyen al programa en el establecimiento de metas anuales para la mejora del programa; proporcionan recursos y apoyo para alcanzar los objetivos; y evaluar el progreso hacia el logro de las metas del programa.

Polizas y procedimientos del programa

Los programas

- Inician y contribuyen a los debates con profesionales, familias, entidades reguladoras, legisladores y otros prestadores de servicios para diseñar polizas que respalden servicios de alta calidad en entornos de educación de infancia temprana, incluidos los propios.
- Ayudan a desarrollar sistemas flexibles que permitan al personal, los colegas y las familias participar en la creación de procedimientos del programa.
- Promueven polizas que mejoran la calidad de los componentes del programa.
- Desarrollan, documentan, evalúan y monitorean polizas y procedimientos del programa para la efectividad, la adecuación y el cumplimiento de las reglamentaciones y los requisitos.
- Colaboran con las familias, el personal y los colegas para adaptar las polizas y los procedimientos con el fin de satisfacer los requisitos individuales de los niños y sus familias, según corresponda.
- Proporcionan desarrollo profesional al personal y a los colegas sobre polizas y procedimientos.

Mejora continua del programa

Los programas

- Aplican la teoría de la organización y los estilos de liderazgo—en lo que se refiere a los entornos de educación y

cuidados tempranos—al proceso de evaluación del programa.

- Desarrollan polizas y estándares, incluidas polizas lingüísticas para los niños que aprenden dos idiomas, para promover resultados positivos para todos los niños.
- Examinan la efectividad de las polizas y los procedimientos para abordar las preocupaciones sobre el desarrollo, la conducta u otra área del niño, como la salud.
- Planifican e implementar un plan de evaluación y mejora del programa para promover resultados positivos para todos los niños y sus familias.
- Mantienen un programa de alta calidad basado en los requisitos y estándares de las entidades de financiación.
- Integran los estándares de aprendizaje y desarrollo en la planificación del programa.
- Promueven estándares y prácticas de alta calidad entre el personal y los colegas, las familias, la junta directiva del programa, los líderes locales y otras personas que contribuyen a la operación continua del programa.
- Utilizan datos internos (encuestas del personal, encuestas de los padres, resultados de los niños) en debates sobre mejora del programa.

Evaluación externa del programa

Los programas

- Proporcionan recursos a los colegas y hacer participar a las familias en conversaciones sobre el valor de la evaluación y la certificación del programa para su mejora continua.
- Analizan los beneficios y las limitaciones de procurar relaciones con organizaciones que ofrecen servicios de evaluación a los fines de la mejora y la certificación del programa.

1.2 Los programas y los administradores utilizan el conocimiento del desarrollo infantil para crear e implementar polizas y prácticas que apoyen el desarrollo de los niños en todas las áreas.

Estar informado sobre el desarrollo infantil y utilizar la comprensión del desarrollo infantil para guiar las polizas y las prácticas es esencial para respaldar resultados positivos de desarrollo de los niños. En particular, es importante comprender la teoría y la investigación del desarrollo, todas las áreas del desarrollo, su interrelación y otros factores que contribuyen al desarrollo. Además, tener conocimientos específicos del desarrollo y el aprendizaje preescolar, la importancia del aprendizaje a través del juego y la individualización de las expectativas de desarrollo es fundamental para apoyar a los miembros del personal para que puedan brindar experiencias de aprendizaje adecuadas para los niños pequeños en el programa preescolar.

Para realizar las mejoras importantes de enseñanza en el entorno de aprendizaje para los niños que aprenden dos idiomas, todos los miembros del personal necesitarán entender las influencias en capas y culturalmente arraigadas en el desarrollo de los niños. Es importante que el personal comprenda cómo un niño aprende un primer idioma y, luego, un segundo idioma durante los años preescolares, y cómo promover el desarrollo en ambos. El conocimiento de las similitudes y las diferencias entre los niños monolingües y los niños que aprenden dos idiomas es importante cuando se consideran las tasas de progreso de los niños. Por lo tanto, la comprensión del desarrollo infantil general y las variaciones para los niños que aprenden dos idiomas es una calificación importante para el personal.

Una comprensión profunda del desarrollo infantil también contribuirá al conocimiento de las diferencias individuales, lo que permitirá a los administradores apoyar a los miembros del personal que estén preocupados por el desarrollo

o la conducta de un niño. Las herramientas de evaluación, como el Cuestionario según edades y escenarios (ASQ, por sus siglas en inglés), pueden ser una gran ayuda para los programas y las maestras al momento de determinar cuándo la variación individual está fuera de las normas esperadas. Un entorno de cuidados y educación tempranos es, con frecuencia, uno de los primeros lugares para identificar a un niño con una necesidad de evaluación más específica. Como tal, el conocimiento del desarrollo infantil es esencial cuando hay niños con discapacidades identificadas u otras necesidades especiales incluidos en un programa. Saber dónde se encuentra el niño en la vía de desarrollo también guiará los próximos pasos lógicos y las posibles adaptaciones que puedan resultar necesarias.

Contexto de la teoría y la investigación del desarrollo

Los programas

- Utilizar una comprensión del contexto de la investigación y la teoría del desarrollo para informar las decisiones sobre polizas y prácticas para diversos grupos de niños y familias.
- Mantenerse al tanto de la teoría y la investigación del desarrollo de dos idiomas y transcultural.
- Aplicar una comprensión del contexto de la teoría y la investigación del desarrollo para trabajar con diversos niños y familias.

Teoría, investigación y prácticas del desarrollo

Los programas

- Mantienen informado sobre las investigaciones actuales sobre el currículo, el aprendizaje y el desarrollo de los niños, y compartir información pertinente con los educadores de infancia temprana, demostrando consideración por sus diversas experiencias educativas, lingüísticas y prácticas.
- Desarrollan polizas y prácticas del programa que reflejen un fundamento sólido en la teoría del desarrollo y la investigación actual, y apoyen el crecimiento y el desarrollo de los niños en todas las áreas, en el contexto de las consideraciones de la familia, el hogar y la cultura.
- Diseñan sistemas y estrategias para ayudar a los educadores de infancia temprana a aumentar su comprensión del desarrollo en todas las áreas y de la función de los entornos de educación temprana en el apoyo del aprendizaje y el desarrollo infantil.
- Introducen, explican y aplican nuevos términos o conceptos, según corresponda.
- Involucran al personal, los colegas y las familias para debatir sobre el desarrollo en todas las áreas y en el análisis de la sensibilidad cultural de las teorías y las investigaciones del desarrollo.

Factores que contribuyen al desarrollo

Los programas

- Mantienen informado sobre las investigaciones y las publicaciones actuales sobre la **perspectiva ecológica** y los factores que contribuyen al desarrollo infantil.
- Interpretan, sintetizan o extraen investigaciones con el fin de que sean accesibles para los miembros del personal docente y aplicable a su práctica de la enseñanza. Comparten información pertinente con el personal a menudo.
- Ofrecen desarrollo profesional para el personal, los colegas y las familias sobre los factores que contribuyen al desarrollo infantil, incluidos temas como plasticidad, riesgo y resiliencia, desarrollo del primer y segundo idioma, e importancia de las relaciones.
- Obtienen asistencia técnica e información pertinente a los niños inscriptos, como métodos para aumentar el habla y las habilidades lingüísticas o los enfoques actuales para la inclusión de los niños que tengan una discapacidad en el espectro de autismo.

Desarrollo y Aprendizaje Preescolar

Los programas

- Brindan liderazgo entre los educadores de infancia temprana y los líderes comunitarios para promover la comprensión de que el desarrollo y el aprendizaje preescolares están integrados en todas las áreas y lo que esto significa para el diseño y la implementación de los currículos y los entornos de aprendizaje en interiores y exteriores.
- Ofrecen desarrollo profesional al personal, los colegas y las familias para que comprendan que el desarrollo y el aprendizaje preescolar, y el rol de la naturaleza en el desarrollo de los niños están integrados en todas las áreas.
- Se aseguran de que recursos tales como los *California Preschool Learning Foundations* (CDE 2008, 2010b, 2012) y el *California Preschool Curriculum Framework* (CDE 2010a, 2011, 2013) estén disponibles para apoyar los esfuerzos de planificación de los miembros del personal.

Aprendizaje a través del juego

Los programas

- Mantienen informado sobre las investigaciones relacionadas con la ayuda suplementaria, la enseñanza intencional y el juego.
- Facilitan la colaboración entre los entornos de educación temprana, las escuelas, las familias y la comunidad para lograr un equilibrio entre las experiencias estructuradas, las actividades de enriquecimiento y el juego.
- Brindan liderazgo en la creación de espacios de juego en interiores y en exteriores, en el vecindario y en las comunidades, que sean seguros y adecuados en términos del desarrollo.
- Ofrecen desarrollo profesional para el personal, los colegas y las familias que se centre en el juego y sus implicancias para el desarrollo y el crecimiento infantil.
- Tienen en cuenta las circunstancias familiares y las preferencias culturales individuales al realizar recomendaciones sobre el juego. Para algunas familias, hablar sobre su relación y sus interacciones con los niños puede tener más importancia que jugar.

Expectativas individualizadas de desarrollo

Los programas

- Guían a los miembros del personal y a las familias en una práctica adecuada en términos del desarrollo que sea receptiva de las fortalezas, los intereses y las necesidades de aprendizaje de los niños en forma individual.
- Crean polizas y prácticas del programa que promuevan la capacidad de respuesta a las fortalezas, los intereses y las necesidades de aprendizaje de cada niño en forma individual.
- Facilitan la implementación de prácticas de infancia temprana adecuada en términos de desarrollo, individual, cultural y lingüística.
- Crean conciencia en la comunidad más amplia sobre la importancia de las prácticas de infancia temprana adecuada en términos de desarrollo, individual, cultural y lingüística.

1.3 Los programas y los administradores utilizan el conocimiento sobre el rol de la cultura en el desarrollo y el proceso de desarrollo de dos idiomas para ser receptivo a los niños estudiantes de California.

Todos los niños crecen y aprenden en el contexto de influencias familiares, escolares y comunitarias. En el caso de niños que aprenden dos idiomas, estos contextos incluyen un idioma distinto del inglés, así como prácticas culturales que pueden diferir de las normas habituales. La cultura proporciona una lente a través de la cual los niños pequeños interpretan el mundo, aprendiendo lo que se espera,

lo que es adecuado y cómo relacionarse con el mundo exterior. El idioma se convierte en la herramienta esencial para el aprendizaje en todos los contextos. El capítulo 6 proporciona información adicional sobre los niños que aprenden dos idiomas, los hallazgos de las investigaciones actuales sobre las mejores prácticas y las recomendaciones prácticas sobre los enfoques del programa, las estrategias de enseñanza y evaluación, y la participación efectiva de la familia.

Comprender las perspectivas culturales de la identidad propia y los otros

Los programas

- Brindan oportunidades a los educadores de infancia temprana para desarrollar conciencia sobre los antecedentes culturales, la comprensión de la influencia de la cultura en su práctica y el reconocimiento de las perspectivas y las fortalezas culturales de los niños, las familias y las comunidades. Promueven esta conciencia, comprensión y reconocimiento en toda la profesión de la infancia temprana.
- Diseñan un enfoque programático global que permita a los educadores de infancia temprana explorar sus propias perspectivas culturales y reconocen las perspectivas y las fortalezas culturales de los colegas, los niños, las familias y la comunidad a la que sirven.

Estrategias del programa

Los programas

- Facilitan el debate entre los miembros del personal, las familias y otros líderes comunitarios acerca de la conveniencia de varios programas educativos diseñados para apoyar a los niños que aprenden dos idiomas en los entornos de educación temprana.
- Identifican y abordar la necesidad de información, investigación o apoyo adicionales.
- Elaboran e implementar polizas de contratación y descripciones de puestos de trabajo para el personal, que incluyan reclutamiento y retención de una fuerza laboral diversa que refleje las lenguas y las culturas de las familias y la comunidad.
- Facilitan la articulación de un enfoque del programa que sea claro, coherente y basado en pruebas, y que sea cultural y lingüísticamente adecuado para el sitio; colaboran con las familias, los miembros del personal y otros miembros de la comunidad, según corresponda, para generar apoyo para el enfoque programático.
- Realizan una evaluación continua del enfoque del programa que se está implementando.
- Apoyan a los miembros del personal del programa en el aprendizaje del (de los) idioma(s) hablado(s) por los niños en el programa.

Conocimiento del desarrollo de dos idiomas

Los programas

- Están bien informados sobre el proceso de desarrollo de dos idiomas durante los años preescolares, incluidos los siguientes temas:
  - Desarrollo de dos idiomas simultáneo frente al secuencial/sucesivo
  - Etapas del desarrollo del segundo idioma en el centro preescolar
  - Diferencias en el aprendizaje y el desarrollo entre los niños que aprenden dos idiomas y los niños monolingües, incluidas las variaciones culturales
  - Impactos cognitivos y de desarrollo del aprendizaje de dos idiomas
  - Estrategias de enseñanza que apoyan el desarrollo del inglés como segundo idioma, al tiempo que respetan, valoran e incorporan el desarrollo de la lengua materna.
  - Enfoques de evaluación adecuados en términos lingüísticos y culturales

  - Métodos de participación efectiva con las familias de los niños que aprenden dos idiomas
- Comunicarse con la comunidad más grande sobre cómo los niños desarrollan tanto su lengua materna como el inglés y cómo este conocimiento se aplica en los entornos de educación temprana.
- Brindan oportunidades de desarrollo profesional en el desarrollo de dos idiomas.
- Ponen a disposición de los miembros del personal y de las familias pruebas basadas en investigaciones que resulten aplicables para apoyar el desarrollo de dos idiomas.
- Mantienen al día sobre las investigaciones y las mejores prácticas.
- Colaboran con las familias y los colegas para diseñar un programa educativo que facilite el desarrollo continuo de la lengua materna y el inglés como segundo idioma.
- Realizan una evaluación continua del programa educativo.

1.4 Los programas participan en esfuerzos por promover un sistema de educación y cuidados tempranos de alta calidad.

Para promover un sistema de educación y cuidados tempranos de alta calidad, los administradores del programa se benefician de comprender el sistema de educación y cuidados tempranos, así como de las teorías sobre cómo funcionan los sistemas y cómo se produce el cambio organizativo.

Conocimiento de sistemas

Los programas

- Entienden tanto los intereses compartidos como los divergentes de las partes interesadas de la infancia temprana, así como la forma en que las polizas y las propuestas de cambio actuales afectan a las diferentes partes interesadas.
- Comprenden las alianzas entre las partes interesadas dentro y fuera de la profesión de la educación y los cuidados tempranos.
- Articulan una serie de estrategias para influir en las polizas y analizan y evalúan estrategias efectivas para transformar el sistema en uno que sea equitativo y de alta calidad.
- Desarrollan estrategias para superar los obstáculos al cambio.

Teoría de sistemas y cambio organizacional

Los programas

- Utilizan estrategias de investigación positivas y reflexivas como líder al planificar el desarrollo profesional.
- Influyen en otros para que se unan a esfuerzos de mejora y cambio continuos.
- Facilitan los esfuerzos de las entidades por desarrollar y aplicar una comprensión de la teoría de sistemas y los factores que influyen e impactan en las funciones de las organizaciones individuales.
- Comprenden el rol de la investigación, los datos y la narración de cuentos como métodos para afectar el cambio en las organizaciones, las polizas y las personas.

Referencias

Departamento de Educación de California (CDE). 2006. *Infant/Toddler Learning & Development Program Guidelines.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009. *California Preschool Learning Foundations, Volume 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010a. *California Preschool Curriculum Framework, Volume 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010b. *California Preschool Learning Foundations, Volume 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2011. *California Preschool Curriculum Framework Volume 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012. *California Preschool Learning Foundations, Volume 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2013. *California Preschool Curriculum Framework Volume 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Squires, J., y D. Bricker. 2009. *Ages & Stages Questionnaires*, 3ª ed. (ASQ3). Baltimore, MD: Brookes Publishing. https://agesandstages.com/ (fecha de acceso: 27 de junio de 2013).

Material de lectura adicional

California Department of Education y State Board of Education. 2011. *Race to the Top—Early Learning Challenge Overview of California's Approach.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Guía 2: Abordar los temas de cultura, diversidad e igualdad.

Los niños en escuelas de California vienen de gran variedad de trasfondos culturales, religiosos, étnicos, lingüísticos y socioeconómicos. Alentar a todos los niños a que valoren y respeten las diferencias y similitudes entre grupos e individuos debería ser una meta principal de todo programa preescolar.

> La cultura es el conocimiento compartido aprendido que utilizan grupos específicos para generar su comportamiento e interpretar su experiencia del mundo. Comprende creencias sobre la realidad, cómo las personas deben interactuar entre sí, qué "saben sobre el mundo y cómo deben responder a los entornos sociales y materiales en los que se encuentran" (Gilbert, Goode, y Dunne 2007). A través de la cultura, los niños obtienen un sentido de identidad, un sentimiento de pertenencia, y creencias sobre qué es importante en la vida, qué está bien o mal, y cómo cuidar de sí mismos y de los demás. Cuando los niños se crían exclusivamente en su cultura materna, aprenden estas lecciones casi sin esfuerzo. Sin embargo, cuando pasan parte de sus años formativos en entornos preescolares y de cuidado del niño con personas que no se criaron en su cultura y que no necesariamente comparten los mismos valores familiares y comunitarios, el aprendizaje de esas importantes lecciones tempranas se vuelve más complejo. (CDE 2013, 1)

La cultura de familias y comunidades

Los entornos preescolares eficaces reflejan la importancia del trasfondo cultural de cada niño, respetando, reconociendo y desarrollando las experiencias culturales de las familias y las reglas culturales de convivencia. Los programas y las maestras entienden la seguridad fundamental que obtienen los niños por ser parte de una comunidad y utilizan esa base cultural para fortalecer el sentido de identidad propia de los niños y su sentimiento de conexión a otros. Los programas y las maestras demuestran un interés activo en los trasfondos culturales de los niños, y aceptación de ellos, y trabajan a conciencia para integrar las experiencias que los niños tienen en casa y en su comunidad a las experiencias de los niños en el aula.

La cultura del entorno de cuidado y educación tempranos

El entorno de cuidado y educación tempranos es una sociedad en si misma, con sus propias creencias, valores y reglas de convivencia. La cultura del entorno de cuidado y educación tempranos siempre es distinta de la cultura en el hogar, y esta diferencia podría volverse más pronunciada si el personal difiere de las familias en términos de etnia, idioma, clase social o país de origen. Cuando existen estas diferencias, el programa debe es-

Actividad de educación antiprejuicios

Arme un libro para la clase sobre "Nuestras familias" para que los niños se lo lleven a casa y lo compartan. Haga una hoja para cada niño y cada maestra que diga quién vive con él o ella y de qué trabajan los familiares en casa y fuera de ella. Para las páginas de los niños, obtenga información de los familiares y del niño. Por ejemplo, la página de Maurice podría decir lo siguiente: Esta es la familia de Maurice. Vive con su papá y su abuela. A veces lo cuidan sus tíos. El papá de Maurice va a la universidad para aprender a ser maestro, hace la cena para Maurice y lo lleva a la cama. La abuela de Maurice lo trae a la escuela y trabaja como secretaria. Un perro llamado Gruffy vive con Maurice y su familia.

Fuente: Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010, 68–69.

Conectar actividades culturales a experiencias concretas de la vida diaria

"Para los niños pequeños, la cultura no es una abstracción. Se vive y aprende todos los días a través de la manera en que interactúan los miembros de la familia: mediante el idioma, los patrones de comunicación, historias familiares, rutinas familiares, prácticas religiosas, música, costumbres en el hogar y las responsabilidades de los familiares".

Fuente: Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010, 67.

forzarse por crear puentes que faciliten el entendimiento, la comunicación y la comunidad. Idealmente, la composición cultural, lingüística y étnica del personal reflejará los trasfondos culturales, lingüísticos y étnicos de los niños. Aunque no siempre es posible contar con personal representativo, puede contribuir en gran medida a desarrollar un clima en el programa que enfatiza la apreciación y el respeto por la diversidad familiar. Contratar a nuevos miembros del personal cuyos trasfondos culturales, lingüísticos y étnicos representan a los niños y familias siempre debe ser una meta que persigan activamente los programas.

Las *California Early Childhood Educator Competencies [Competencias del educador de infancia temprana de California]* (Departamento de Educación de California y First 5 California, 2012, 21) dice lo siguiente:

> Las perspectivas culturales de los niños, las familias, el personal y los colegas varían mucho en temas como diferencias en el aprendizaje de los niños individuales, sus fortalezas y habilidades; identidad de género y funciones específicas al género, composición de la familia y funciones de los familiares, experiencias y puntos de vista generacionales, estilos de comunicación, regulación y disciplina, coordinación y desarrollo físico, y adquisición y síntesis de información. Los educadores tempranos que aprenden a pensar desde un punto de vista multicultural pueden brindar de mejor manera oportunidades que reflejen la cultura y las experiencias familiares de cada niño (Banks 2006, 2008). Los entornos de aprendizaje se enriquecen cuando la diversidad entre niños, familias y pares, así como también entre las características, los valores, las culturas y los temperamentos individuales de los niños, se respetan y valoran de maneras concretas.

2.1 Los programas alientan y apoyan la apreciación y el respeto de la diversidad entre individuos y grupos.

Una actitud respetuosa hacia otros, sin importar las diferencias, es esencial para crear un entorno del programa positivo y tolerante. Esta afirmación se aplica en comunidades diversas en materia cultural, lingüística y étnica, así como también en comunidades más homogeneas. Las familias tienen creencias y valores diferentes sobre el comportamiento de los niños pequeños, la función de la academia, los métodos apropiados de disciplina, las aspiraciones escolares y cuándo, cómo y con quién usan el idioma los niños pequeños (consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 4, Family Engagement [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 4, Participación de la familia]). Estas diferencias culturales influyen el desarrollo y comportamiento de los niños. Las maestras preescolares eficaces se comprometen a aprender de las familias de los niños sobre los valores y creencias de la familia, para entender mejor a los niños e implementar prácticas que respondan a la cultura.

Diversidad cultural de las familias

Los programas

- Desarrollan e implementan polizas y prácticas que promuevan la inclusión de todos los niños y las familias en el programa.
- Facilitan adaptaciones que aborden los aportes y puntos de vista únicos de todas las familias, tanto culturales como generacionales.
- Desarrollan una declaración que expresa el reconocimiento por parte del programa de la diversidad cultural y lingüística, y comparten la declaración con el personal y las familias.
- Utilizan la información de las familias para guiar el desarrollo de las polizas y prácticas del programa.
- Trabajan con las familias que necesitan asistencia especial y colaboran con servicios de apoyo apropiados a nivel cultural y lingüístico para asegurarse de que las familias las reciban.
- Brindan oportunidades para que los familiares participen en el programa y aprendan a apoyar a su hijo en casa.
- Invitan a los familiares a planificar y realizar actividades en grupos grandes o pequeños que reflejen la cultura de su hogar.

- Desarrollan un currículo y prácticas en el aula que generen una atmósfera acogedora para todas las familias y niños.

Involucrar a los familiares en la planificación

Los programas

- Alientan la participación de todas las familias y colegas en la planificación del currículo durante un programa.
- Colaboran con las familias y los miembros del personal para determinar las polizas que apoyen la inclusión de las familias y los colegas en la planificación de los servicios del programa.

Las maestras

- Respetan e incluyen los aportes de todas las familias en la planificación de las actividades de aprendizaje.
- Planifican el currículo y las actividades en colaboración con las familias.

Diversidad cultural de las familias

Las maestras

- Se ocupan de los atributos culturalmente diversos de los niños y las familias. Trabajan de manera proactiva para apoyar a los niños y familias en su transición al entorno de infancia temprana.
- Se comunican con los familiares para asegurarse de que cuentan con el apoyo y la información necesarios para participar completamente en el programa.
- Acogen la cultura de cada niño y la consideran un activo.
- Interactúan con las familias de manera tal que aliente su participación.
- Informan al supervisor sobre las inquietudes familiares.
- Les dan una cálida bienvenida a todas las familias, incluso durante visitas y cuando dejan a los niños y los pasan a buscar.
- Se comunican regularmente con los familiares para entender las inquietudes actuales y continuas de cada familia.

- Se ocupan de todos los problemas relevantes o circunstancias especiales de manera receptiva y sensible.
- Promueven la participación de las familias en el programa.
- Recopilan información sobre las prácticas de crianza y metas de cada familia, y comparten esa información con el personal para apoyar y alentar la participación de las familias e informar la planificación del currículo.
- Entienden la importancia de brindar un entorno de aprendizaje que acoja a todas las familias.

2.2 Los programas y las maestras son receptivos a la diversidad cultural y lingüística.

Cuando las maestras siguen la forma y el estilo de interacción que los niños experimentan en su casa (por ejemplo, incorporando maneras familiares de utilizar el idioma), es probable que esos niños se sientan más seguros y cómodos en el centro preescolar. Por momentos, podría resultar difícil alcanzar la consistencia cultural entre el hogar y el centro preescolar, o la maestra podría sentir que es beneficioso introducir nuevas estrategias y prácticas. Al hacerlo, los programas culturalmente sensibles apoyan a las maestras en su esfuerzo por comunicarse con los padres sobre la cultura propia del centro preescolar.

Los programas receptivos en materia cultural y lingüística celebran los trasfondos culturales y lingüísticos de cada niño como un activo para el aula. Todos los niños traen conocimientos previos y experiencias al aula, que formarán cómo entienden los conceptos y las interacciones. La actitud de las maestras preescolares hacia estas diferencias es fundamental para preparar el camino para un clima inclusivo, receptivo y basado en las fortalezas en el aula.

Preparación del personal para prácticas de comunicación

Los programas

- Brindan una orientación para los educadores de infancia temprana sobre expresar respeto a las familias mediante una comunicación reflexiva; facilitan el desarrollo profesional que refuerce la comprensión que tienen los miembros del personal y los colegas de los principios de comunicación con las familias.
- Promueven polizas y prácticas que invitan a una comunicación abierta con todas las familias.
- Promueven y buscan los comentarios de las familias.
- Se aseguran de que todas las comunicaciones sean comprensibles para las familias cuando la lengua materna no es el inglés.

Las maestras

- Participan en sesiones de orientación del personal que se enfocan en expresar respeto a las familias mediante la comunicación reflexiva; desarrollan habilidades y conocimientos relacionados mediante estas sesiones.
- Demuestran comprensión de las implicancias culturales de las funciones y expectativas para relaciones entre educadores tempranos y familias.
- Aplican las habilidades y los conocimientos obtenidos de las sesiones de orientación para comunicarse respetuosamente con cada familia.
- Siguen las prácticas de comunicación basadas en la cultura de las familias.
- Implementan conceptos de comunicación intercultural, incluida la comunicación no verbal.

Relaciones entre la familia y la maestra

Los programas

- Desarrollan polizas y prácticas del programa que fomentan el desarrollo de relaciones efectivas entre familias y maestras.

Considerar que el servicio militar es una influencia cultural

"Hay aproximadamente 106,000 niños con al menos un padre empleado como miembro del servicio militar en servicio activo en California (Blanton 2013). Las experiencias compartidas por los miembros del servicio militar y sus familias contribuyen a su comprensión del mundo que los rodea. Es importante entender el impacto que la 'cultura' de la milicia tiene sobre el niño y la familia. Cada rama del servicio es diferente, como lo son los distintos rangos, desde recluta hasta oficial. Cuando una familia militar inscribe a un niño en el programa, será útil entender algunas de las características únicas. Muchos de los recursos desarrollados específicamente para los programas que sirven a familias militares están disponibles en Zero to Three [hipervinculo no disponible] [fecha de acceso: 31 de julio de 2014])."

Las maestras

- Utilizan varias estrategias para desarrollar relaciones con las familias, como buscar metas familiares para el niño, compartir observaciones y documentación con las familias y estar disponibles para reunirse con los familiares cuando lo soliciten.
- Asisten a reuniones entre familias y educadores y brindan información, realizando preguntas abiertas y hablando con las familias sobre el aprendizaje del niño.

2.3 Los programas y las maestras integran la cultura, el idioma y las prácticas del hogar a las actividades, los materiales y los entornos de aprendizaje.

Para alinear el programa con las culturas familiares y comunitarias de los niños, los miembros del personal deben asegurarse de que los materiales, las actividades y las ayudas visuales utilizados en el aula reflejen el barrio y el mundo del niño. Las imágenes que se muestran en el aula o centro, las obras de arte creadas por los niño, los libros que hay en la biblioteca, la música, las actividades curriculares, las excursiones y los visitantes brindados para instrucción, y los alimentos servidos en el centro deben reflejar las culturas, los idiomas y las etnias de los niños. Se muestran fotografías de los niños, familias y sus hogares; signos en sus lenguas maternas y fotografías e imágenes de sus costumbres familiares en toda el aula.

Se integra música, canciones, historias y literatura de las culturas de los niños y sus familias, y en sus idiomas, en actividades instructivas. Se tiene especial cuidado para garantizar que todos los materiales reflejen auténticamente las culturas y los idiomas de los niños y familias.

Representación visual de la diversidad

Los programas

- Crean una lista de recursos que ofrecen recomendaciones apropiadas para el desarrollo y la cultura para la representación visual de la diversidad en entornos de infancia temprana.
- Incluyen diversidad de habilidades.
- Promueven el uso de materiales que reflejan auténticamente las culturas de los niños y las familias y evalúan la representación visual de la diversidad en el programa.
- Colaboran con los educadores tempranos y las familias para diseñar maneras de reflejar las culturas y los idiomas de la familia en la gestión del programa.

Las maestras

- Colocan fotos, imágenes, libros, carteles y otros materiales en el entorno de aprendizaje que reflejen la auténtica diversidad cultural, lingüística, étnica, de habilidades e individual de los niños y las familias.
- Interactúan formal e informalmente con las familias para asegurarse de que el entorno de aprendizaje gene-

ral refleje la diversidad cultural, lingüística y generacional de los niños y las familias en el programa.

Diversidad de idiomas

Los programas

- Desarrollan y facilitan la implementación de las polizas y prácticas del programa que honran y promueven la comunicación en la lengua materna de los niños y las familias.
- Implementan procedimientos que fortalecen y monitorean el apoyo para mantener la lengua materna y desarrollar el inglés como segundo idioma en un entorno de aula (materiales, libros, pantallas, y similares) y actividades y oportunidades de aprendizaje.
- Promueven el uso efectivo de intérpretes y traductores.
- Se aseguran de que todos los padres reciban información completa y precisa sobre las opciones que el programa ofrece para apoyar el desarrollo del idioma de los niños y, en particular, a los niños que aprenden dos idiomas.
- Identifican herramientas y servicios que ayudan a comunicarse con las familias que hablan idiomas que no sean inglés.

Las maestras

- Se muestran receptivas hacia los niños y las familias que utilizan su lengua materna (incluido el lenguaje de señas) para comunicarse.
- Son capaces de identificar cuándo se necesitan intérpretes o traductores. Crean un entorno de aprendizaje que apoya la comunicación de los niños y las familias en su lengua materna y en inglés.
- Articulan la importancia de la diversidad de idiomas.
- Utilizan intérpretes y traductores de modo efectivo.

Evaluación de entornos

Los programas

- Apoyan a los miembros del personal en el uso de datos de evaluación para estudiar continuamente el entorno y garantizar que refleje la diversidad de características, habilidades, culturas e idiomas de las familias.
- Individualizan los procedimientos de evaluación y conectan los resultados a la planificación del currículo y realizan ajustes, según sea necesario, para niños con necesidades únicas, incluidos niños con discapacidades u otras necesidades especiales, y cada niño que aprende dos idiomas.

Las maestras

- Contribuyen al proceso de evaluación para determinar cómo se pueden mejorar los entornos con un entendimiento de las culturas, los idiomas y las fortalezas y habilidades de los niños y las familias.
- Comunican a las familias y colegas la importancia de evaluar ambientes de manera continua para asegurarse de que se reflejen las culturas y los idiomas de las familias.

2.4 Los programas y las maestras ayudan a los niños a aprender estrategias para afrontar la injusticia social, el sesgo y el prejuicio.

Sin importar si los niños pueden verbalizar o no sobre la injusticia social, el sesgo y el prejuicio, aprenden sobre esas actitudes a una edad temprana. Muchos niños preescolares están aprendiendo sobre las diferencias culturales, y las están experimentando, por primera vez, y tienen una curiosidad natural sobre ellas. En aulas preescolares en todas partes, los niños aplican y expresan los prejuicios de su sociedad: prejuicios relacionados con género, raza, etnia, clase social y discapacidad. El centro de cuidados y educación tempranos debería ser un entorno que desaliente el prejuicio y promueva la aceptación de los demás y el respeto por la diversidad.

Justicia social

Los programas

- Entienden la diferencia entre prejuicio y simple curiosidad sobre los demás.
- Hacen que la diversidad sean parte del entorno de aprendizaje continuo de todos los días, formado por las culturas de los niños y las familias en el aula, en lugar de un currículo escolar tipo turista en el que a los niños "se les deja" con personas extrañas y exóticas para celebrar sus fiestas y probar sus comidas (adaptado de Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010).

Las maestras

- Entienden que "no son las diferencias humanas las que socavan el desarrollo de los niños, sino el tratamiento injusto basado en estas diferencias" (Derman- Sparks y Olsen Edwards 2010, 3).

Desarrollo de la identidad de los niños

Los programas

- Desarrollan un currículo que promueve el sentido de identidad de los niños al integrar la cultura y el idioma del hogar con las actividades y los entornos de aprendizaje.

Las maestras

- Se comunican activamente con los niños sobre sí mismas y sus familias.
- Realizan actividades que promueven un desarrollo positivo de la identidad en niños pequeños.
- Se enfocan en las capacidades y la competencia de cada niño al describir al niño, sobre todo al responder a las preguntas que realizan otros niños. Por ejemplo, un niño pregunta "¿Por qué gatea? ¿Es un bebé?" La maestra responde: "Tiene cuatro años, ¡igual que tú! Sus piernas funcionan de manera distinta que las tuyas, así que gatea para moverse cuando no está en su silla de ruedas. ¿Quieres jugar con él? Le gusta resolver rompecabezas como a ti".
- Utilice una comprensión de las experiencias de vida y la cultura en el hogar de cada niño individual para promover un desarrollo saludable.

Referencias

Banks, J. A. 2006. *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James and Education: the Selected Works of James A. Banks*. Londres; Nueva York: Routledge.

———. 2008. *An Introduction to Multicultural Education*. 4ª edición. Boston: Pearson Education.

Blanton, R. E. 2013. *Military Families and Child Care Needs in California,* CRB Short Subject, Marzo de 2013, S-13-008, Women's Veterans Series, California Research Bureau, California State Library.

Departamento de Educación de California (CDE). 2013. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Culturally Sensitive Care*. 2ª edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Derman-Sparks, L. 1989. *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Derman-Sparks, L., y J. Olsen Edwards. 2010. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Gilbert, J., T. D. Goode, y C. Dunne. 2007. "Cultural Awareness." Curricula Enhancement Module Series. Washington, DC: National Center for Cultural Competence, Georgetown University Center for Child and Human Development.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers.* Sacramento: Departamento de Educación de California. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/dllresearchpapers.pdf (fecha de acceso: 3 de abril de 2014).

Preguntas sobre diferencias

Cuando los niños realizan preguntas sobre características o diferencias raciales y físicas:

- No ignore sus preguntas
- No cambie de tema
- No de una respuesta indirecta

Si se siente incómoda, identifique qué se interpone en el camino de que usted responda de manera directa y simple.

Fuente: Derman-Sparks 1989.

Material de lectura adicional

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2009. *Quality Benchmark for Cultural Competence Project.* https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/public-policy-advocacy/QBCC_Tool%20%281%29.pdf (fecha de acceso: 24 de junio de 2013).

Officina de Head Start. 2010. *Revisiting and Updating the Multicultural Principles for Head Start Programs Serving Children Ages Birth to Five.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Oficina de Head Start.

Oficina de Head Start, Oficina de la Administration for Children and Families, Early Childhood Learning & Knowledge Center (ECLKC). *Multicultural Principles for Head Start Programs.* (fecha de acceso: 24 de junio de 2013).

Guía 3: Relaciones, interacciones y orientación de apoyo

La calidad de las relaciones que los niños desarrollan con los adultos y pares es esencial para el aprendizaje y desarrollo exitoso de los niños. Como se mencionó en el *California Early Childhood Educator Competencies [Competencias del educador de infancia temprana de California]* (California Department of Education and First 5 California 2012), si el desarrollo de los niños cuenta con el apoyo y compromiso por su participación en los programas de atención y educación temprana depende en gran parte de la calidad de sus experiencias socio-emocionales en estos entornos, incluso sus relaciones con adultos y pares (National Research Council and Institute of Medicine 2000). Hay cada vez más evidencia que sugiere que los esfuerzos de fomentar la madurez escolar de los niños deberían centrarse en apoyar el desarrollo socio-emocional de los niños y su desarrollo cognitivo.

Claramente, todos los niños preescolares progresan académica y socialmente cuando sus maestras son sensibles, positivas, enriquecedoras y receptivas a sus necesidades sociales y emocionales. La relación entre la maestra y los niños parece ser esencial para el crecimiento y desarrollo saludable y es importante para los resultados académicos. Aunque la relación entre la maestra y los niños en general es beneficioso para todos los niños, se ha demostrado que los beneficios para los niños que aprenden dos idiomas son considerables. En particular, los niños hispanoparlantes que aprenden dos idiomas y reciben instrucción en su lengua materna en aulas con apoyo emocional obtienen mayores ventajas académicas que sus pares en aulas con menos apoyo emocional. Además, la relación de baja calidad entre maestras y niños que aprenden dos idiomas parece comprometer los beneficios de la instrucción de alfabetización en la escuela para el desarrollo de alfabetización e idioma de los niños que aprenden dos idiomas.

Por lo tanto, una parte fundamental de los entornos de aprendizaje y el currículo preescolar de los programas de infancia temprana incluye relaciones, interacciones y orientación (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning [CSEFEL] 2009 y 2010, adaptado del California Department of Education and First 5 California 2012, 29). Fomentar las relaciones en todos los niveles—adultos con niños individuales, adultos con grupos de niños, entre niños y adultos y adultos (por ej., maestras) con otros adultos (por ej., colegas, miembros de la familia)—es esencial para el sentido de confianza y competencia del niño y la familia en el entorno de infancia temprana.

3.1 Los programas y las maestras colaboran con las familias para crear un clima de apoyo emocional para los niños.

Los niños aprenden mejor en entornos donde se sienten seguros y cuidados. La creación de programas de infancia temprana que apoyen el bienestar social y emocional de los niños depende de cómo está diseñado el programa general, del rol del niño en el entorno de aprendizaje, y del tipo de interacciones sociales que ocurren allí (adaptado de CDE 2011, 39–40).

A través de las interacciones diarias constantes que las docentes tienen con los niños y sus familias, los niños desarrollan un sentido de seguridad y protección. Las maestras preescolares eficientes se comunican con los miembros de la familia con regularidad sobre las experiencias de los niños en sus casas, para que puedan conectar las experiencias del hogar de los niños con las del aula. Cuando los niños se sienten seguros en sus relaciones con las maestras preescolares consistentes y cariñosas, se sienten seguros para aprender a través del juego y la exploración.

Por lo tanto, los niños necesitan relaciones consistentes con las maestras. Además, el desarrollo emocional saludable depende de la atención de los adultos con respecto a los sentimientos de los niños. Los niños se benefician cuando los adultos reconocen esos sentimientos como válidos y responden con comprensión y compasión. Un niño que demuestra temor, enojo o excitación

tendrán dificultades para involucrarse en el aprendizaje a menos que se aborden sus necesidades emocionales primero. El apoyo emocional de los adultos cariñosos ayuda a los niños a resolver sentimientos difíciles para que puedan reconectarse de manera productiva con los pares y adultos, y para que puedan involucrarse más plenamente con las experiencias de aprendizaje en el aula.

Clima de apoyo emocional

Los programas

- Proporcionan desarrollo profesional, incluso supervisión reflexiva, tutoría y capacitación a los miembros del personal sobre la relación entre el clima socio-emocional y el entorno de aprendizaje general.
- Aseguran que las evaluaciones de la calidad del programa incluyan aportes de la familia y la evaluación del clima socio-emocional, brindan acceso a intérpretes para las familias con niños que aprenden dos idiomas cuando es necesario.
- Desarrollan polizas de dotación de personal para ayudar a mantener estabilidad y consistencia en el entorno del programa.
- Brindan oportunidades de desarrollo profesional al personal y recursos a las familias sobre la importancia de las relaciones, apego, receptividad y respeto.
- Trabajan para fomentar la retención de personal para asegurar la continuidad de las relaciones con las maestras para los niños y las familias.
- Trabajan para contratar, retener y apoyar a los miembros del personal que representan los antecedentes lingüísticos y culturales de los niños y las familias.
- Brindan oportunidades de desarrollo profesional al personal sobre las maneras en que los niños pequeños expresan sus sentimientos de separación y transiciones, y la importancia de apoyar a las familias durante períodos de separación y transición.
- Establecen polizas del programa para minimizar la cantidad de separaciones o transiciones que los niños experimentan y el estrés que estos hechos causan.

Las maestras

- Trabajan con colegas para implementar un clima socio-emocional positivo en el entorno de aprendizaje sobre la base de las fortalezas, culturas, idiomas e intereses individuales de los niños en el grupo.
- Brindan un clima socio-emocional receptivo y sensible para apoyar a todos los niños.
- Responden a las necesidades emocionales de los niños prestando atención individual a la lengua materna de cada niño en el grupo a diario.
- Organizan el entorno de aprendizaje de manera tal que refleje la importancia de la consistencia, continuidad y receptividad para apoyar el desarrollo emocional de los niños.
- Entienden que es importante que los niños tengan relaciones estables con los adultos.
- Supervisan las transiciones diarias, ser sensible a las respuestas de cada niño con respecto a las separaciones y transiciones, y trabajan con las familias para desarrollar apoyo eficaz para los niños durante las transiciones.

Expresión de emociones

Las maestras

- Usan una variedad de términos para describir las experiencias emocionales individuales de los niños.
- Responden adecuadamente a las expresiones de emociones de los niños y facilitan las comunicaciones sobre las experiencias emocionales de acuerdo con el desarrollo, idioma y cultura de cada niño.
- Dan el ejemplo de la expresión apropiada de emociones y entender cómo las emociones de los adultos afectan a los niños.

- Establecen un entorno en donde los niños y adultos se sientan seguros para explorar sus experiencias emocionales y reciban apoyo cuando lo necesiten, incorporando a lo largo del día conversaciones sobre sentimientos con adultos y otros niños.
- Desarrollan, en estrecha colaboración con las familias, las formas apropiadas para que los niños expresen fuertes emociones adecuadamente.
- Incorporan materiales que ayuden a los niños a identificar sentimientos.

3.2 Los programas apoyan la implementación de estrategias por parte de las maestras a fin de establecer relaciones cálidas y enriquecedoras con todos los niños pequeños.

Las relaciones enriquecedoras son esenciales para el aprendizaje social y académico exitoso en el centro preescolar. Amplias investigación ahora sugieren que la relación positiva entre la maestra y el niño se asocia con resultados de desarrollo positivos para los niños pequeños. En particular, la relación positiva entre la maestra y el niño tiene un impacto positivo sobre la habilidad de los niños de llevarse bien con pares y la habilidad de los niños de prestar atención y realizar tareas cognitivas. Fundamentalmente, también es menos probable que los niños cuyas maestras establecen relaciones cálidas y enriquecedores con ellos tengan problemas de conducta (Peisner-Feinberg et al. 2001; NICHD ECCRN 2001).

Las maestras que pueden hablar la lengua materna con los niños que aprenden dos idiomas tienden a considerar la conducta de los niños de manera más positiva (Chang et al. 2007). Estos hallazgos han llevado a los investigadores a sugerir que asistir a clases preescolares con maestras que solo hablan inglés podría constituir a la brecha de logros de los niños que aprenden dos idiomas. La habilidad del personal de brindar apoyo en la lengua materna de los niños que aprenden dos idiomas es importante para obtener beneficios sociales y emocionales y logros académicos.

Establecer relaciones cálidas y enriquecedoras

Los programas

- Brindan oportunidades de desarrollo profesional al personal y colegas, y recursos a familias sobre los principios de la práctica basada en las relaciones.

Las maestras

- Forman relaciones positivas entre sí y con el resto del personal del programa, así como con los niños y las familias, y alientan a los niños a desarrollar y mantener relaciones positivas.
- Trabajan con colegas y familias para apoyar las relaciones positivas entre los educadores de infancia temprana, entre los educadores de infancia temprana y los niños, y entre los niños.
- Aseguran que cada niño tenga oportunidades de desarrollo e individuales apropiadas para interactuar con adultos y pares de manera significativa.
- Implementan estrategias que establezcan relaciones cálidas y enriquecedoras con todos los niños que aprenden dos idiomas.

Las relaciones de colaboración enriquecedoras apoyan la enseñanza consciente

"Un enfoque consciente… a la educación implica un cambio de nuestra actitud con respecto a los individuos con quienes trabajamos. La participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje permite al docente participar como explorador en colaboración para descubrir que la enseñanza puede ser: Podemos abordar el conocimiento y la incertidumbre con curiosidad, sinceridad, aceptación y amable respeto".

Fuente: Siegel 2007, 20.

3.3 Los programas y las maestras colaboran con las familias para identificar los desafíos que pueden afectar el desarrollo socio-emocional de los niños y ofrecen recursos para abordar esos desafíos.

Las experiencias diarias y constantes en la familia y la comunidad pueden afectar el desarrollo socio-emocional de los niños. Los administradores y maestras del programa deben trabajar junto con las familias y entre sí para identificar los factores estresantes y otros factores en el hogar o en la comunidad del niño que pueden afectar negativamente el desarrollo socio-emocional de los niños. Cuando se identifican los factores estresantes, los programas y las maestras pueden colaborar con las familias para compartir conocimiento y recursos a fin de apoyar la salud y bienestar de los niños.

Cuando los miembros del personal del programa no hablan la lengua materna de los niños que aprenden dos idiomas, pueden mal interpretar o mal entender la conducta del niño. Es importante que el personal incorpore a una persona que hable la lengua materna del niño para ayudar con la evaluación de la conducta de un niño que aprende dos idiomas y contribuir con respuestas apropiadas.

Colaboración para abordar los desafíos familiares

Los programas

- Trabajan con las familias para identificar los desafíos familiares que pueden afectar el desarrollo emocional de los niños.
- Trabajan con las familias para identificar los recursos de la familia que apoyan el desarrollo emocional de los niños.
- Establecen vínculos con agencias de la comunidad que puedan abordar las necesidades de las familias en el programa.
- Brindan desarrollo profesional para colegas y familias en relación con el impacto del estrés familiar sobre el desarrollo emocional de los niños.

Las maestras

- Entienden que los eventos diarios y el estrés familiar y de la comunidad pueden afectar el desarrollo emocional de los niños, y responden a las necesidades de las familias individuales como corresponde, y derivan las preocupaciones a otros miembros del personal cuando es necesario.
- Respetan la confidencialidad de los niños y las familias con respecto al estrés y otras circunstancias familiares.
- Planifican con los colegas para adaptar el programa y su entorno a fin de satisfacer las necesidades de todos los niños y familias.
- Comparten conocimiento y recursos con las familias para apoyar su salud y bienestar.

3.4 Los programas aseguran que las maestras cuenten con tiempo de sobra para tener interacciones de apoyo y receptivas con cada niño.

El trabajo de una maestra preescolar es multifacético. Las maestras preescolares hacen malabares con muchas responsabi-

lidades, incluso brindar ayuda suplementaria con las experiencias de aprendizaje de los niños, evaluar el aprendizaje y desarrollo de los niños, reflejar y planificar entornos y experiencias de aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los niños, reunirse con el personal y colegas y reunirse con los padres. El administrador del programa debe asegurar que las maestras tengan "tiempo libre" necesario para involucrarse en actividades fuera del aula que son necesarias para el éxito en el trabajo, y aún tener tiempo suficiente en el aula. No es razonable esperar que las maestras tengan reuniones de personal o reuniones con los miembros de la familia durante el horario de clase si no hay reemplazos apropiados para las maestras. Los administradores y maestras del programa deben pensar en colaboración y con creatividad cómo asegurar que las maestras cuenten con tiempo de sobra para establecer relaciones de apoyo con cada niño en su programa y aún tener reuniones, evaluar el aprendizaje de los niños y planificar sus experiencias de aprendizaje.

Tiempo para involucrar a los niños

Los programas

- Desarrollan polizas y prácticas del programa que permitan a los educadores de infancia temprana tener suficiente tiempo para la interacción de calidad con cada niño en la lengua materna del niño.
- Desarrollan procedimientos para monitorear la calidad y la frecuencia de las interacciones entre el personal y los niños.
- Trabajan en colaboración e intencionalmente para planificar reuniones con las familias en horarios que afecte menos el tiempo de los niños.

3.5 Los programas y las maestras brindan guía positiva para fomentar la competencia socio-emocional y prevenir comportamientos desafiantes.

En los años preescolares, los niños trabajan activamente en una variedad de habilidades que contribuyen a su creciente sentido de competencia socio-emocional, como por ejemplo desarrollar comprensión de los sentimientos y necesidades de otras personas, tener empatía hacia los demás y aprender a manejar el propio comportamiento. Los niños preescolares comienzan a aprenden sobre la naturaleza recíproca de las amistades y cómo negociar el conflicto adecuadamente. Sin embargo, en su aprendizaje socio-emocional, los niños preescolares dependen de la orientación de las maestras preescolares para practicar y eventualmente dominar las habilidades complejas que se requieren para dirigir las interacciones sociales con pares y adultos. Con la guía de adultos que se preocupan por ellos en su entorno, los niños preescolares pueden desarrollar un sentido de competencia, aprender formas adecuadas en términos de desarrollo a socializar con pares y resolver conflictos.

Competencia socio-emocional

Los programas

- Colaboran con las familias para crear un entorno del programa que apoye las experiencias emocionales de los niños y adultos.
- Proporcionan recursos a colegas y familias sobre el desarrollo emocional en la infancia temprana, incluso información sobre las diferentes preferencias y expectativas culturales para la expresión de emoción.

Estrategias para la socialización y guía

Los programas

- Facilitan el intercambio de observaciones de niños entre los miembros apropiados del personal, fomentando la reflexión entre pares de las observaciones para la planificación informada.
- Facilitan la comunicación con las familias para asegurar que el programa implemente las estrategias adecuadas para fomentar el desarrollo socio-emocional saludable.
- Solicitan los aportes de recursos y especialistas externos y compartirlos con el personal del programa y las familias.

- Proporcionan orientación a otros adultos sobre el temperamento, idioma, cultura, habilidades de comunicación y las habilidades que contribuyen al aprendizaje y el desarrollo de los niños individuales.
- Explicar el desarrollo individual y típico infantil a los miembros adultos de la familia.

Las maestras

- Implementan, con los aportes de la familia, una variedad de estrategias adecuadas en términos de desarrollo para la socialización y guía.
- Planifican experiencias que incorporen una variedad de estrategias adecuadas en términos de desarrollo y basadas en evidencia para apoyar el desarrollo socio-emocional de los niños, de acuerdo con las observaciones del comportamiento de los niños y los aportes de la familia.

Comportamientos desafiantes

Los programas

- Brindan apoyo y desarrollo profesional sobre las prácticas que más probablemente previenen el comportamiento desafiante en los niños pequeños, incluso relaciones sólidas, entornos de apoyo (incluye transiciones planificadas con cuidado, cronogramas y agrupaciones) y enseñanza de habilidades socio-emocionales a los niños.
- Brindan oportunidades de desarrollo profesional al personal y recursos a las familias sobre el uso de estrategias para responder a comportamientos desafiantes, incluso asistencia por parte de especialistas de conducta o desarrollo, intervencionistas tempranos y profesionales de la atención de la salud según sea necesario.

Las maestras

- Observan e identificar las emociones detrás de los comportamientos desafiantes.
- Recopilan información de colegas, otros miembros del personal del programa y familiares para obtener un mejor entendimiento de la función o propósito detrás de los comportamientos desafiantes de los niños y para desarrollar estrategias—que incluyen autorreflexión y reflexión de pares—para abordar esos comportamientos.
- Comparten observaciones adecuadamente y respetan la confidencialidad cuando se trata de niños y familias.
- Implementan estrategias diseñadas por colegas, familiares y otros especialistas para abordar comportamientos desafiantes de los niños.
- Desarrollan, modifican y adaptan cronogramas, rutinas y el entorno del programa para afectar de manera positiva los comportamientos desafiantes.

Resolución de conflictos

Los programas

- Brindan oportunidades de desarrollo profesional al personal y recursos a familias sobre el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos, habilidades de comunicación y factores que puedan influir sobre el comportamiento de los niños pequeños.

Las maestras

- Apoyan a los niños para expresar sus emociones y negociar el conflicto de formas adecuadas en términos de desarrollo.
- Dan el ejemplo del comportamiento adecuado para resolver conflictos.
- Perfeccionan e implementan estrategias adecuadas en términos de desarrollo para ayudar a los niños a aprender cómo expresar emociones, negociar conflictos y resolver problemas.
- Trabajan con compañeros de trabajo para utilizar un proceso similar y consistente con los niños en la misma aula o entorno.
- Involucran a colegas y otros miembros del personal del programa, a niños y familias en debates sobre la resolución de conflictos.

Expectativas adecuadas de comportamiento

Las maestras

- Responden adecuadamente a cada niño individual, considerando la edad, temperamento, idioma, habilidades de comunicación, cultura, intereses y habilidades de cada niño.
- Analizan sus propias expectativas de comportamiento "adecuado" y "seguro", con cuidado de los posibles prejuicios de género y desarrollo.

Referencias

Departamento de Educación de California (CDE). 2010. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2011. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Chang, F., G. Crawford, D. Early, D. Bryant, C. Howes, M. Burchinal, O. Barbarin, R. Clifford, y R. Pianta. 2007. "Spanish Speaking Children's Social and Language Development in Pre-Kindergarten Classrooms." *Early Education and Development* 18 (2): 243–69.

National Research Council and Institute of Medicine, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* J.P. Shonkoff y D.A. Phillips, eds. Washington, DC: National Academies Press.

NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). 2001. "Nonmaternal Care and Family Factors in Early Development: An Overview of the NICHD Study of Early Child Care." *Journal of Applied Developmental Science* 22 (5): 457–92.

Peisner-Feinberg, E.S., M. R. Burchinal, R. M. Clifford, M. L. Culkin, C. Howes, S. L. Kagan, y N. Yazejin. 2001. "The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade." *Child Development* 72 (5): 1534–53.

Siegel, D. J. 2007. *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being.* New York: W. W. Norton & Company.

Material de lectura adicional

Teacher–Child Relationships

Buyse, E., K. Verschueren, S. Doumen, J. Van Damme y F. Maes. 2007. "Classroom Problem Behavior and Teacher– Child Relationships in Kindergarten: The Moderating Role of Classroom Climate." *Journal of School Psychology* 46 (4): 367–91.

DeMulder, E. K., S. Denham, M. Schmidt y J. Mitchell. 2000. "Q-Sort Assessment of Attachment Security During the Preschool Years: Links From Home to School." *Developmental Psychology* 36 (2): 274–82.

Hamre, B. K., and R. C. Pianta. 2001. "Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade." *Child Development* 72 (2): 625–38.

Howes, C. 2008. "Teacher Sensitivity, Children's Attachment and Play with Peers." *Early Education & Development* 8 (1): 41–49.

Howes, C. y C. E. Hamilton. 1992. "Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments." *Child Development* 63 (4): 867–78.

Howes, C. y S. Ritchie. 1999. "Attachment Organizations in Children with Difficult Life Circumstances." *Development and Psychopathology* 11:251–68.

Howes, C., C. E. Hamilton y C. C. Matheson. 1994. "Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher–Child Relationship." *Child Development* 65 (1): 253–63.

Howes, C., L., C. Phillipsen y E. Peisner-Feinberg. 2000. "The Consistency of Perceived Teacher–Child Relationships Between Preschool and Kindergarten." *Journal of School Psychology* 38 (2): 113–32.

La Paro, K. M. y R. C. Pianta. 2000. "Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review." *Review of Educational Research* 70 (4): 443–84.

Mashburn, A. J. y R. C. Pianta. 2006. "Social Relationships and School Readiness." *Early Education & Development* 17 (1): 151–76.

Mindsight Institute https://www.mindsightinstitute.com/ (fecha de acceso: 24 de junio de 2013).

National Scientific Council on the Developing Child. 2004. "Young Children Develop in an Environment of Relationships, Working Paper No.1." Cambridge, MA: Center on the Developing Child, Harvard University.

O'Connor, E. y K. McCartney. 2006. "Testing Associations between Young Children's Relationships with Mothers and Teachers." *Journal of Educational Psychology* 98 (1): 87–98.

———. 2007. "Examining Teacher–Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development." *American Educational Research Journal* 44 (2): 340–69.

Ostrosky, M. M. y E. Y. Jung. 2003. "Building Positive Teacher–Child Relationships." *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, What Works Briefs* 12.

Pianta, R. C., C. Howes, M. Burchinal, D. Bryant, R. Clifford, D. Early y O. Barbarin. 2005. "Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child–Teacher Interactions?" *Applied Development Science* 9 (3): 144–59.

Pianta, R. C., S. L. Nimetz y E. Bennett. 1997. "Mother–Child Relationships, Teacher–Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten." *Early Childhood Research Quarterly* 12: 263–80.

Pianta, R. C. y M. W. Stuhlman. 2004. "Teacher–Child Relationships and Children's Success in the First Years of School." *School Psychology Review* 33 (3): 444–58.

Rimm-Kaufman, S. E., D. M. Early, M. J. Cox, G. Saluja, R. C. Pianta, R. H. Bradley y C. Payne. 2002. "Early Behavioral Attributes and Teachers' Sensitivity as Predictors of Competent Behavior in the Kindergarten Classroom." *Applied Developmental Psychology* 23 (4): 451–70.

Siegel, D. J. 2010. *Mindsight: The New Science of Personal Transformation.* New York: Random House. https://drdansiegel.com/mindsight/(fecha de acceso: 24 de junio de 2013).

Siegel, D. J. y T. P. Bryson. 2011. *The Whole Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind, Survive Everyday Parenting Struggles, and Help Your Family Thrive.* New York: Random House. (fecha de acceso: 24 de junio de 2013).

Tran, H. y M. Weinraub. 2006. "Child Care Effects in Context: Quality, Stability, and Multiplicity in Nonmaternal Child Care Arrangements During the First 15 Months of Life." *Developmental Psychology* 42 (3): 566–82.

Guía 4: Hacer participar a las familias y comunidades

"Un creciente cuerpo de investigación sugiere que la participación significativa de las familias en el aprendizaje temprano de los niños apoya la madurez escolar y el éxito académico posterior" (NAEYC 2009; Henrich y Gadaire 2008; Weiss, Caspe y Lopez 2006). Los programas y las maestras que se esfuerzan por construir una verdadera alianza con los padres, los tutores y otros cuidadores primarios en el hogar, y alientan a las familias a convertirse en participantes activos en el aprendizaje temprano de los niños ayudan a las familias a ser defensoras de sus hijos. "Los altos niveles de participación a menudo resultan de sólidas asociaciones entre los programas y las familias, que se construyen en colaboración mutua y se caracterizan por la confianza, los valores compartidos, la comunicación bidireccional continua, el respeto mutuo y la atención a las necesidades de cada parte" (Lopez, Kreider y Caspe 2004; NAEYC 2009, 6).

Además, los programas preescolares han aprendido que, cuando se pueden asociar efectivamente con las familias, los niños pequeños se benefician y las familias tienen más probabilidades de mantener una participación en los entornos escolares con los años. Al fortalecer la participación de las familias durante los años preescolares, particularmente con familias de diversos orígenes, familias que tienen niños con discapacidades u otras necesidades especiales y familias con niños que aprenden dos idiomas, los programas de educación de infancia temprana pueden ayudar a reducir la brecha de logros. (Consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 4, Family Engagement [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 4, Participación de la Familia], para obtener un análisis exhausto sobre las investigaciones y las recomendaciones sobre cómo hacer participar a las familias con niños que aprenden dos idiomas).

Formas de hacer participar a los padres

Los programas preescolares eficaces y las maestras se esfuerzan por desarrollar relaciones respetuosas con las familias al reconocer sus metas y sus valores. Estas relaciones brindan a las familias la confianza de que sus propias metas para el desarrollo de sus hijos serán valoradas. Por lo tanto, en lugar de transmitir la información en una dirección de la maestra al familiar, la maestra hace todo lo posible por fomentar la comunicación respetuosa bidireccional (NAEYC 2009).

Los investigadores han identificado seis componentes para la participación de las familias: toma de decisiones conjunta, comunicación periódica bidireccional, colaboración e intercambio de conocimientos, aprendizaje en el hogar y en la comunidad, establecimiento conjunto de metas entre las familias y el programa, y desarrollo profesional (consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 4, Family Engagement). En esencia, la participación de las familias significa que las familias y los programas de ECE acuerdan compartir la responsabilidad por el bienestar y la educación de los niños. Trabajan en colaboración para llevar elementos del hogar al centro preescolar y elementos del centro preescolar al hogar.

4.1 Los programas y las maestras construyen relaciones de colaboración de confianza con las familias.

Cuando los programas se esfuerzan por establecer relaciones de confianza, de colaboración y abiertas con las familias, y solicitan genuinamente los aportes de las familias para informar la planificación del programa, los familiares reciben el mensaje de que desempeñan un papel clave en el desarrollo y el aprendizaje de los niños. En sus esfuerzos por establecer fuertes vínculos entre el hogar y el entorno de educación y cuidados tempranos, los programas y las maestras se centran en desarrollar estrategias para la colaboración de las familias y ser receptivos a la lengua materna de cada familia.

Está bien documentado que las interacciones positivas entre las familias de los niños que aprenden dos idiomas y la escuela son importantes para promover el desarrollo y el bienestar de los niños que aprenden dos idiomas, y que el respeto mutuo es esencial para fomentar las relaciones de colaboración. Los programas necesitan hacer que sus centros sean cálidos y acogedores para todas las familias, de manera que las familias con niños que aprenden dos idiomas se sientan cómodos, bienvenidos y entusiasmados con su participación en actividades escolares.

Hacer participar a las familias y colaborar con ellas

Los programas

- Desarrollan e implementan polizas de programas que brindan a las familias y a los miembros del personal oportunidades para observar y analizar el desarrollo y la conducta de los niños.
- Apoyan a las familias proporcionando herramientas y recursos que las ayuden a contribuir al aprendizaje de los niños.
- Invitan a las familias a participar formal e informalmente en el desarrollo, el gobierno y la evaluación de los servicios y las polizas del programa, según corresponda.

Las maestras

- Reconocen que el trabajo con las familias promueve el desarrollo de los niños.
- Construyen relaciones con las familias para asegurar una colaboración bidireccional significativa, apoyando el aprendizaje y el desarrollo de los niños, y ayudando a las familias a comprender el desarrollo infantil.
- Saludan atentamente a los miembros de la familia cuando llegan al entorno del programa y cuando se retiran de este, y aprovechan esas oportunidades para intercambiar información sobre el niño de la familia.
- Contribuyen con ideas y recursos para promover el aprendizaje y el desarrollo de cada niño en el hogar y en la comunidad.

- Colaboran formal e informalmente con las familias y los colegas para compartir observaciones, describen los logros de los niños, planifican para los niños en forma individual y como grupo, y abordan las preocupaciones sobre los niños.
- Apoyan a las familias como tomadores de decisiones y educadores de los niños.
- Solicitan activamente y escuchar las metas, las aspiraciones y las preocupaciones de las familias sobre el desarrollo de los niños.

Lengua materna

Los programas

- Crean estrategias para involucrar a los familiares de diversos antecedentes lingüísticos y culturales e invitar a los familiares a compartir metas y estrategias para apoyar las lenguas maternas de los niños en el grupo o el aula. Esto puede requerir

el uso de intérpretes y traductores (consultar la tabla 6.2, "Ejemplo de entrevista sobre los intereses e idiomas de la familia", en el capítulo 6, como forma de recopilar información importante de las familias).

Las maestras

- Aprenden algunas palabras en la lengua materna de cada niño, como saludos, nombres de los familiares, palabras de consuelo y objetos o lugares importantes. Los padres y otros familiares pueden ser buenos recursos para aprender su idioma.
- Buscan y utilizan recursos para facilitar la comunicación con los familiares en su lengua materna y asegurar, así, que todas las familias estén incluidas.

4.2 Los programas y las maestras valoran el papel primordial de las familias en la promoción del desarrollo de los niños.

La familia es central en la vida de los niños, ya que es a través de sus experiencias con sus familias que los niños aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea (adaptado de CDE 2006, 56). En esta publicación, *familiar* se utiliza para definir a las personas que son los principales responsables de un niño, incluidos los familiares no directos, los padres adolescentes o las familias de acogida (texto adaptado de CDE 2006, 56). Los programas apoyan el crecimiento y el desarrollo saludables del niño dentro del contexto de la familia creando una continuidad entre el hogar y el entorno de educación y cuidados tempranos. Los programas son responsables de aprender sobre la vida de los niños en el hogar a través de la comunicación con los familiares y, cuando sea posible, de visitas domiciliarias. Como parte de este proceso, los programas aprenderán a trabajar con diversas estructuras familiares, incluidas las dirigidas por abuelos, familias de acogida, padres del mismo sexo y padres adolescentes. Un aspecto esencial de los programas de alta calidad es encontrar maneras de apoyar la creciente relación entre el niño y la familia, y adaptarse a las fortalezas y las necesidades de cada relación niño-familia (CDE 2006, 57). Al conocer a las familias y comprender la importancia de las relaciones de los niños con los cuidadores en el hogar, los programas y las maestras pueden apoyar el papel primordial de la familia en el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Conocimiento de las familias

Los programas

- Desarrollan o adaptan las polizas del programa en función del conocimiento de las familias y de sus aportes y comentarios, para apoyar la participación de la familia en el programa.

Las maestras

- Recopilan información de los familiares y participan en una comunicación directa y efectiva para aprender sobre la composición familiar, los valores y las tradiciones con el fin de apoyar el papel primordial de las familias en el cuidado y la educación de los niños, y hacer participar a las familias en el entorno de educación temprana.
- Aprenden sobre los valores, las creencias y las prácticas de cada familia observando y haciendo participar a los familiares en conversaciones o comunicándose con otros miembros del personal, según corresponda.
- Se informan sobre las preferencias lingüísticas de cada familia y las metas lingüísticas del niño.
- Consultan y utilizan la información familiar pertinente cuando responda a las necesidades de los niños y las familias.

Historia y relaciones entre padres e hijos

Los programas

- Desarrollan polizas del programa que apoyen las relaciones de los niños con sus cuidadores adultos en el hogar.
- Ofrecen desarrollo profesional al

personal para facilitar las relaciones entre padres e hijos, e identifican áreas de preocupación.

- Proporcionan recursos o consultas, según corresponda, para abordar las preocupaciones respecto de las relaciones de los niños con los cuidadores adultos en el hogar.

Las maestras

- Comprenden que todos los niños se desarrollan en el contexto de las relaciones, y que la calidad de las interacciones de los niños con los cuidadores adultos en el hogar tiene un impacto en los resultados de los niños.
- Siguen las polizas o las prácticas del programa diseñadas para apoyar las relaciones entre los niños y los familiares adultos.
- Utilizan una variedad de técnicas para facilitar y reforzar la interacción positiva entre los niños y los familiares adultos, y apoyar la capacidad de cada familiar adulto para ser receptivo y sensible al niño.
- Entienden que la cultura influye en los enfoques para nutrir a los niños pequeños.
- Identifican las preocupaciones respecto de las relaciones de los niños con los familiares adultos y les dan seguimiento, según corresponda.

4.3 Los programas crean un clima en el cual los familiares se sienten empoderados y cómodos como defensores de los niños.

Cuando los programas y las maestras participan en una comunicación abierta y respetuosa con los familiares, y se esfuerzan por desarrollar relaciones positivas y colaborativas con ellos, los familiares se sienten incluidos y empoderados. La experiencia de contribuir auténticamente a las experiencias de los niños en el centro preescolar ayuda a los familiares a convertirse en defensores de los niños tanto dentro del programa como en las interacciones con otros proveedores de servicios. Por ejemplo, es más probable que busquen o soliciten servicios para los niños, como derivaciones a educación especial, cuando sea necesario o adecuado.

Los programas pueden ayudar a las familias con niños que aprenden dos idiomas a reconocer las fortalezas culturales y lingüísticas de sus familias, y a aprender las habilidades para pedir los tipos de servicios que piensan que beneficiarán a los niños. Se debe alentar a las familias a compartir sus fortalezas con el programa, y se les pide que participen en el establecimiento de metas y la toma de decisiones sobre la educación de los niños en forma conjunta. Todo el programa se beneficia cuando los educadores incorporan diversas culturas, idiomas y talentos de las familias con niños que aprenden dos idiomas en el entorno de aprendizaje y el currículo del programa. Una vez que los familiares sientan que sus aportes y opiniones son valorados, los programas se beneficiarán de su conocimiento y experiencia.

Empoderamiento de las familias

Los programas

- Desarrollan una política de puertas abiertas que alienta a los familiares a visitar el aula o el centro en cualquier momento.
- Alientan a las familias a ofrecer recomendaciones para la estructura y el currículo del programa, y a observar las formas en que sus aportes se utilizan en el entorno.
- Invitan a las familias a compartir sus áreas de conocimiento con la maestra, otras familias y los niños del programa.
- Se aseguran de que todas las familias tengan la oportunidad de participar en calidad de formuladores de polizas o de liderazgo (por ejemplo, como miembros de una junta directiva o un consejo consultivo).
- Desarrollan una declaración que expresa el reconocimiento por parte del programa de la diversidad cultural y lingüística, y comparten la declaración con el personal y las familias.
- Invitan a las familias con niños que

aprenden dos idiomas a participar formalmente como parte de los grupos que contribuyen a las decisiones del programa (por ejemplo, juntas, comités y similares) y compartir de manera continua sus ideas sobre cómo apoyar e involucrarse con las familias.

Las maestras

- Solicitan ayuda de los familiares para resolver los problemas que los niños puedan tener en un entorno de educación y cuidados tempranos.
- Invitan a las familias a ofrecerse como voluntarios de manera periódica en la clase y a participar en actividades.
- Realizan conferencias en forma periódica, no solo cuando hay un problema con el niño.

4.4 Los programas apoyan la capacidad de respuesta de las maestras a las metas de las familias para el desarrollo de los niños y la madurez escolar.

Las oportunidades más exitosas para la participación de los padres son aquellas que abordan las ideas de los padres acerca de sus papeles en la educación de los niños y su sentido de eficacia para ayudar a los niños a tener éxito en la escuela (Hoover-Dempsey y Sandler 1997). Trabajar con los padres para definir metas compartidas ayuda a fortalecer la asociación entre el hogar y la escuela. En particular, cuando los programas y las maestras trabajan para integrar las experiencias escolares y familiares, implementar prácticas de madurez escolar e identificar estrategias para la madurez escolar y las transiciones, tanto para las familias como para los niños.

Los investigadores determinaron que los niños preescolares alcanzaron niveles más altos cuando las familias y las maestras compartieron creencias y prácticas similares centradas en el niño. Por lo tanto, es importante que los programas pidan a todas las familias que colaboren y participen en el establecimiento de metas para los niños en forma conjunta, y que pregunten a las familias con niños que aprenden dos idiomas y aquellas que con niños con discapacidades u otras necesidades especiales, sobre estrategias efectivas y los contextos en los que los niños aprenden mejor.

Integración de experiencias escolares y familiares

Los programas

- Explican la filosofía del programa sobre la madurez escolar al personal del aula y a las familias, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de cada niño.
- Incorporan el papel de los familiares al facilitar la transición de los niños del centro preescolar al *kindergarten*.
- Se aseguran de que las familias con niños que aprenden dos idiomas se incluyan como socios en la educación de los niños. Se debe consultar a las familias con respecto a las experiencias de aprendizaje temprano de los niños, sus metas educativas para los niños y el progreso educativo de los niños.
- Se aseguran de que las familias de los niños pequeños con discapacidades u otras necesidades especiales se incluyan como socios en su educación. Se debe consultar a las familias con respecto a las necesidades de aprendizaje únicas de los niños, sus metas educativas para los niños y el progreso educativo de los niños.
- Invitan a las familias a cooperar con el personal del programa en las metas de aprendizaje y el desarrollo del idioma a largo plazo para los niños. Reclutan activamente a las familias para que participen en las actividades del aula.

Las maestras

- Responden a los niños y a los familiares de manera que los aliente a compartir experiencias familiares.

- Comparten información sobre las experiencias de los niños en el entorno de educación temprana con las familias.
- Apoyan el idioma y la cultura de cada niño en el hogar y en la escuela.
- Mantienen la confidencialidad de la información de la familia y el niño, según corresponda.
- Diseñan entornos de educación temprana que reflejen las diversas experiencias de los niños y las familias.

Implementación de prácticas de madurez escolar

Los programas

- Cooperan con el personal de apoyo, las escuelas y los programas locales de *kindergarten* y de transición de *kindergarten* al preparar a los niños y a las familias para las próximas transiciones.
- Ofrecen actividades de desarrollo profesional para el personal en temas de madurez escolar, lo que incluye prácticas adecuadas en términos de desarrollo, comunicación con las familias y competencia socio-emocional.

Las maestras

- Describen la filosofía del programa sobre madurez escolar y transiciones.
- Participan en debates con las familias sobre las experiencias de los niños en el grupo o el aula, ya que las experiencias se relacionan con la madurez escolar y las transiciones.
- Responden a las preguntas de las familias o las remiten al personal adecuado respecto de las consultas relacionadas con la madurez escolar.
- Articulan que el ingreso en la escuela es un hito en el contexto de un continuo de desarrollo y educación.
- Incluyen a todas las familias como socios en la educación de los niños con atención a las familias cuya lengua materna no sea el inglés.

Estrategias para la madurez escolar y las transiciones

Los programas

- Coordinan las experiencias adecuadas en términos de desarrollo para apoyar la madurez escolar de los niños en todas las áreas del desarrollo, anticipando las próximas transiciones a nuevos programas o escuelas.

Las maestras

- Conocen las experiencias previas de educación y cuidados tempranos de los niños en el grupo y planifican las próximas transiciones a nuevos programas o escuelas.
- Identifican indicadores de madurez escolar y precursores del desarrollo de la madurez escolar, según corresponda, para las edades de los niños que reciben servicios.

4.5 Los programas y las maestras utilizan estrategias de comunicación efectivas que reflejan la diversidad de familias que reciben servicios.

Honrar la diversidad fortalece las relaciones con las familias y los niños y, con ello, mejora la calidad de los cuidados y la educación de los niños preescolares (adaptado de CDE 2006, 57–58). Ser receptivo de las diferencias culturales, lingüísticas y económicas, y de cómo estas diferencias afectan la manera en que los programas y las maestras se comunican con las familias demuestra el compromiso de un programa con las fortalezas únicas de cada familia. Los programas y las maestras pueden trabajar para mejorar sus estrategias de comunicación, atendiendo cuidadosamente a las diferencias individuales en las preferencias de las familias para la comunicación.

Se ha descubierto que las estrategias de comunicación bidireccionales son particularmente efectivas en familias con niños que aprenden dos idiomas, quienes, de lo contrario, podrían sentirse desconectados del programa. La comunicación bidireccional permite a ambas partes compartir información sobre el progreso

en el aprendizaje y el bienestar del niño que aprende dos idiomas, y colaborar en cuanto a formas de ayudar al niño a alcanzar metas importantes de aprendizaje. Este tipo de comunicación funciona bien durante las reuniones individuales con la maestra o en un entorno más informal como en la comunidad o en un entorno de grupo con otras familias con niños que aprenden dos idiomas de antecedentes lingüísticos similares. La comunicación bidireccional periódica puede ser el primer paso hacia el aumento de la participación de la familia y la clave para el desarrollo de sólidas asociaciones entre el programa y las familias con niños que aprenden dos idiomas.

Estrategias de comunicación

Los programas

- Proporcionan desarrollo profesional para el personal sobre los principios y las estrategias para una comunicación efectiva con las familias.
- Garantizan la confidencialidad y la privacidad de las comunicaciones durante todo el programa.
- Desarrollan una política de idioma y comunicación que informe a las familias con niños que aprenden dos idiomas sobre los posibles modos de comunicarse con el personal.

Las maestras

- Respetan el estilo y el método preferido de comunicación de cada familia e interactúan con las familias de manera transparente y responsable.
- Interactúan con las familias en forma oportuna y profesional para establecer relaciones que fomenten el intercambio mutuo y bidireccional de información sobre los niños.
- Mantienen la confidencialidad y aseguran la privacidad en las comunicaciones con respecto a los niños, las familias, el personal y los colegas.

Preferencias familiares para la comunicación

Los programas

- Interpretan y aplican polizas de comunicación (según corresponda) para garantizar que se incluyan a las familias diversas y que se aborden las situaciones complejas.
- Ayudan al personal a comprender y aplicar estilos de comunicación basados en las necesidades y las preferencias expresadas de cada familia.
- Se aseguran de que todas las comunicaciones sean accesibles y comprensibles para las familias (es decir, en el idioma preferido de la familia).

Las maestras

- Usan varias formas de comunicación con las familias (por ej., escuchar activamente, correo electrónico y contacto telefónico, mensajes de texto), en función de las preferencias de cada familia y de la situación.
- Dan el ejemplo para las familias de estrategias efectivas para comunicarse con los niños, adaptan estrategias para comunicarse con los niños y adaptan estrategias (según sea necesario) para satisfacer las diversas necesidades de idioma y alfabetización.

4.6 Los programas proporcionan un espacio acogedor en el entorno para la comunicación entre el personal y los familiares.

Establecer un entorno acogedor es un aspecto importante para fomentar la participación de las familias. “Un entorno acogedor implica que un programa ha centrado sus esfuerzos en mantener un entorno que es atractivo para las familias y honra su presencia” (Constantino 2008, 25). En un entorno acogedor, las familias sienten que pertenecen y buscan formas de contribuir al programa. Se sienten cómodas con el intercambio de información con las maestras de los niños y están abiertas a explorar formas de llevar las actividades de aprendizaje del programa

preescolar al hogar. Una parte esencial de un entorno acogedor para las familias con niños que aprenden dos idiomas es el programa que asegura que tienen oportunidades para comunicarse en su lengua materna. Fomentar la comunicación entre familias con niños que aprenden dos idiomas que comparten la lengua materna, contratar miembros del personal (cuando sea posible) que puedan comunicarse en la lengua materna de las familias y ofrecer traducciones ayuda a las familias a sentirse bienvenidas en el entorno preescolar.

Un entorno acogedor también beneficia a los niños. La presencia de los familiares fortalece el sentido de pertenencia y confort de los niños en el entorno preescolar. Para los niños que aprenden dos idiomas, ver que el programa hace posible que los familiares se comuniquen en la lengua materna ayuda a los niños a valorar su lengua materna y su cultura, y a reconocer la importancia de la comunicación en su lengua materna.

Crear un espacio de bienvenida

Los programas

- Expresan una cálida bienvenida al hacer que el personal y las maestras saluden a las familias en la puerta.
- Ofrecen una habitación familiar donde los familiares puedan mezclarse entre sí y encontrar información sobre el desarrollo infantil.
- Ponen a disposición un espacio privado para las familias y el personal con el fin de que se comuniquen entre sí.
- Organizan el apoyo para que las familias con niños que aprenden dos idiomas puedan utilizar la lengua materna para comunicarse con las maestras y otros miembros del personal del programa.

4.7 Los programas proporcionan en forma periódica a los familiares información sobre el aprendizaje y el desarrollo, el bienestar y las experiencias cotidianas de los niños.

Una clave para construir asociaciones exitosas con los padres es convertirlos en verdaderos socios al compartir con ellos los mismos tipos de información e ideas educativas que son importantes para la maestra y el personal. En un programa de alta calidad, existe una comunicación continua entre el hogar y el centro de educación y cuidados tempranos. En la medida de lo posible, lo que los niños aprenden en el programa debe ser apoyado y reforzado en el hogar.

Las prácticas familiares en el hogar también son importantes para que los niños que aprenden dos idiomas aprendan, practiquen y refuercen los conceptos en su lengua materna que se introdujeron inicialmente en la escuela, como las habilidades de alfabetización. Investigaciones recientes sugieren que el uso de la lengua materna de las familias es un factor de protección para los niños de familias inmigrantes. Cuando una cierta cantidad de la lengua materna de la familia se utiliza en forma periódica en el hogar, los niños que aprenden dos idiomas muestran un mejor desarrollo cognitivo y social. Por lo tanto, es importante que los programas preescolares fomenten el aprendizaje en el hogar en la lengua materna de los niños que aprenden dos idiomas. Esto puede ser particularmente beneficioso en el campo de las habilidades de lectura y alfabetización.

Información sobre el aprendizaje

Los programas

- Ofrecen talleres regulares para familiares adultos que los familiares hayan ayudado a diseñar e implementar.
- Proporcionan recursos para educar a los familiares de los niños en diversos medios (materiales impresos, audios, videos) y en las lenguas maternas de las familias que reciben servicios del entorno de educación y cuidados tempranos, si es adecuado hacerlo.
- Proporcionan información actualizada sobre el papel de la familia en el mantenimiento de las habilidades de la lengua materna.

Las maestras

- Informan en forma periódica a los padres sobre la finalidad y los beneficios de las actividades del programa para los niños.
- Proporcionan información en forma periódica a las familias con niños que aprenden dos idiomas sobre los beneficios de desarrollar ambos idiomas del niño y promover el bilingüismo.

4.8 Los programas apoyan y defienden a las familias fuertes.

Cuanto mejores sean las familias que puedan satisfacer la necesidad básica de los niños de refugio, comida y ropa, más familiares estarán disponibles para apoyar el aprendizaje de los niños. Los programas preescolares efectivos brindan apoyo a las familias que lo desean, generalmente, vinculando a las familias con recursos en la comunidad a través de derivaciones. Para apoyar el funcionamiento familiar y promover la resiliencia en las familias y los niños pequeños, los programas y las maestras pueden establecer asociaciones comunitarias, identificar los recursos clave para las familias y conectarlas a los recursos que se consideren adecuados. En particular, los servicios que ayudan a las familias a ser autosuficientes y prevenir el riesgo de estrés o, al menos, reducir el estrés continuo e intenso permiten que los familiares se conviertan en fuentes de apoyo mutuo. Los servicios que promueven relaciones positivas y estimulantes entre los familiares permiten que las familias se vuelvan más resilientes y fortalezcan la capacidad de aprendizaje de los niños. Una vez establecidas las relaciones de trabajo con otros proveedores de servicios en la comunidad, los programas preescolares pueden trabajar para asegurar que las familias reciban los servicios necesarios y los niños experimenten continuidad en su aprendizaje y desarrollo.

Funcionamiento de la familia

Los programas

- Cooperan con el personal, las familias y los proveedores de servicios sociales para desarrollar polizas y procedimientos relacionados con el apoyo familiar.
- Responden a preguntas o inquietudes de los miembros del personal u otros adultos y actuar como recurso profesional.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal sobre el funcionamiento de la familia, los factores de protección y riesgo, y los recursos de la comunidad.

Las maestras

- Articulan un entendimiento de que las familias funcionan de varias maneras y de que los niños o las familias pueden necesitar apoyo fuera del programa.
- Demuestran una comprensión de los factores de riesgo, estrés y resiliencia relacionados con el funcionamiento de las familias y de cómo apoyar a todas las familias en forma adecuada.
- Toman medidas para que se realice una investigación más profunda

Fortalecimiento Familiar: Cinco factores de protección

Cinco factores de protección son el fundamento del Enfoque de Fortalecimiento Familiar: resiliencia parental, conexiones sociales, apoyo concreto en momentos de necesidad, conocimiento de la crianza de los hijos y el desarrollo infantil, y competencia social y emocional de los niños. Los estudios de investigación apoyan la idea del sentido común de que, cuando estos factores de protección están bien establecidos en una familia, la probabilidad de abuso y abandono infantiles disminuye. Las investigaciones demuestran que estos factores de protección son también factores "de promoción" que desarrollan fortalezas familiares y un entorno familiar que promueve el desarrollo óptimo de niños y jóvenes.

Fuente: Center for the Study of Social Policy, s.d.

cuando surjan inquietudes basadas en observaciones de un niño o una familia.

- Comunicarse diariamente con las familias sobre el bienestar de los niños.
- Derivan preguntas o inquietudes a otros miembros del personal cuando sea adecuado.
- Trabajan con colegas para responder a las señales de riesgo o estrés en los niños, en la medida en que sea adecuado en términos de desarrollo y significativo de manera individual.

Asociación comunitaria

Los programas

- Establecen relaciones efectivas con los socios para asegurar la continuidad del aprendizaje y el desarrollo de los niños.
- Mantienen conexiones profesionales con socios comunitarios y estatales.

Las maestras

- Comprenden la importancia de las asociaciones comunitarias para satisfacer las necesidades de los niños.
- Forman asociaciones y colaboraciones efectivas con las familias, los profesionales y los representantes de la comunidad.
- Apoyan las necesidades de los niños, su éxito y su bienestar mediante el mantenimiento de conexiones profesionales con socios comunitarios y estatales.

Conectar a las familias con los recursos

Los programas

- Apoyan al personal y a las familias en el proceso de derivación, según corresponda.
- Trabajan con los recursos de la comunidad para llevar a cabo actividades de extensión o prestar servicios a las familias del programa, según corresponda.
- Preven las necesidades de apoyo de las familias en función del conocimiento de las circunstancias de las familias o de los eventos actuales que puedan afectarlos (por ejemplo, situación económica, desastres naturales).
- Identifican los recursos clave de la comunidad que apoyan las prácticas del programa y las necesidades de las familias, incluidos los servicios que apoyan la comunicación de las familias con niños que aprenden dos idiomas con el programa.
- Comparten información con colegas y desarrollar conexiones con el programa.

Las maestras

- Demuestran familiaridad con los recursos de la comunidad para apoyar a los niños y las familias.
- Responden a las solicitudes de las familias sobre recursos de la comunidad y remiten las preguntas a los miembros del personal adecuados.
- Protegen la confidencialidad y la privacidad de las familias.
- Participan en conversaciones con las familias sobre derivaciones a recursos de la comunidad y ayudan a identificar o acceder a los servicios, según sea necesario, teniendo en cuenta las diversas experiencias lingüísticas y culturales de las familias.
- Identifican señales de que los niños o las familias pueden necesitar apoyo fuera del programa, mantienen documentación e inician una observación más de cerca o una investigación más profunda, colaborando con las familias, según corresponda.
- Proporcionan recursos relacionados con las instrucciones del aula para asistir a las familias en el apoyo del desarrollo continuo y el mantenimiento de la lengua materna.

Uso de los recursos comunitarios

Las maestras

- Adquieren conocimientos sobre la importancia de los recursos de la

comunidad que pueden mejorar la experiencia profesional y las experiencias de aprendizaje de los niños.

- Utilizan los recursos de la comunidad rutinariamente para mejorar su conocimiento sobre las familias y los servicios, y las actividades de aprendizaje en el aula.

4.9 Los programas y las maestras ayudan a las familias a apoyar el desarrollo continuo y el mantenimiento de la lengua materna.

Los programas y las familias con niños que aprenden dos idiomas son esenciales para el desarrollo del idioma de los niños, ya que la cantidad de palabras que los niños escuchan y la riqueza del discurso que escuchan están fuertemente vinculadas a sus futuras habilidades de idioma y alfabetización. Por lo tanto, es esencial que los programas comuniquen a las familias con niños que aprenden dos idiomas la importancia de hablar con los niños en su lengua materna y sugieran que las familias aprovechen tantas oportunidades como sea posible para involucrar a los niños en la conversación. Los padres necesitan ayudar a las familias a comprender la importancia de los conceptos de aprendizaje de dos idiomas en su lengua materna y participar en interacciones lingüísticas extendidas en su lengua materna. Además, los programas preescolares pueden proporcionar a las familias con niños que aprenden dos idiomas las provisiones y los recursos necesarios para enseñar nuevos conceptos en el hogar en la lengua materna de los niños que aprenden dos idiomas.

Lengua materna

Los programas

- Colaboran con las familias y los colegas para proporcionar una variedad de maneras durante todo el programa para que los niños que aprenden dos idiomas y sus familias participen.
- Modelan actividades individuales, grupales y no estructuradas entre pares.
- Colaborar con las familias y los colegas para diseñar un programa educativo que incorpore la(s) lengua(s) materna(s) de cada niño.
- Alientan a las familias, los colegas y los miembros de la comunidad a utilizar las lenguas maternas de los niños y proporcionan capacitación o apoyo cuando sea necesario.
- Llevar a cabo una evaluación continua del apoyo programático de la (las) lengua(s) materna(s) de los niños y utilizar los datos para guiar las mejoras del programa.

Las maestras

- Ayudan a ofrecer una variedad de formas adecuadas en términos de desarrollo, significativas de manera individual y culturalmente receptivas para que los niños que aprenden dos idiomas participen en el grupo (CDE 2009).
- Trabajan con los colegas para crear varias oportunidades para que los niños que aprenden dos idiomas y sus familias participen en el grupo durante todo el día.
- Demuestran comprensión de que el entorno de educación temprana es a menudo el primer lugar donde los niños que aprenden dos idiomas se encuentran con el inglés y que el hecho de respetar la lengua materna de cada niño fomenta un desarrollo socio-emocional positivo y el desarrollo y el aprendizaje del niño en todas las demás áreas.
- Apoyan el desarrollo de la lengua materna.
- Planifican con familias, colegas, miembros de la comunidad y otras personas que apoyen el desarrollo y el aprendizaje de los niños.
- Incorporan prácticas que respeten el papel de la lengua materna como base vital para el desarrollo del inglés como segundo idioma.

Referencias

Departamento de Educación de California (CDE). 2006. *Infant/Toddler Learning & Development Program Guidelines.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning—A Resource Guide.* 2ª ed. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Center for the Study of Social Policy. n.d. Parental Resilience: Protective and Promotive Factors. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy. (fecha de acceso: 21 de julio de 2014).

Constantino, S. M. 2008. *101 Ways to Create Real Family Engagement.* Galax, VA: ENGAGE! Press.

Henrich C. y D. Gadaire. 2008. "Head Start and Parental Involvement." *Infants and Young Children* 21 (1): 56–69.

Hoover-Dempsey, K. V. y H. M. Sandler. 1997. "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Educations?" *Review of Educational Research* 67 (1): 3–42.

Lopez, M. E., H. Kreider y M. Caspe. 2004. "Co-Constructing Family Involvement." *Evaluation Exchange* X (4): 2–3.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2009. National Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs, Position Statement. Washington, DC: NAEYC.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers.* Sacramento: Departamento de Educación de California. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/dllresearchpapers.pdf (fecha de acceso: 3 de abril de 2014).

Material de lectura adicional

Halgunseth, L. C., A. Peterson, D. R. Stark y S. Moodie. 2009. "Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature." *NAEYC y Pre-K Now.*

Mendez, J. L. 2010. "How Can Parents Get Involved in Preschool? Barriers and Engagement in Education by Ethnic Minority Parents of Children Attending Head Start." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 16 (1): 26–36.

Guía 5: Incluir a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales

Esta sección proporciona un marco amplio para que los educadores de infancia temprana ayuden en la planificación e implementación de programas educativos de calidad para la inclusión de niños pequeños con discapacidades u otras necesidades especiales en entornos regulares de educación y cuidados tempranos. También se ofrecen enfoques programáticos para los niños que no califican para servicios de educación especial, pero que tienen necesidades especiales, como problemas de conducta o de comunicación.

Para obtener una reseña del sistema de California para brindar servicios a niños con discapacidades u otras necesidades especiales, consulte el apéndice E y el apéndice G. Para obtener recursos adicionales relacionados con los conceptos básicos y las prácticas recomendadas en la educación especial de infancia temprana, consulte las Series de Educación Especial de Infancia Temprana desarrolladas por la División de Educación Especial—SEEDS (por sus siglas en inglés)—en colaboración con el Departamento de Educación de California (https://www.seedsofpartnership.org/pdResources.html [fecha de acceso: 21 de julio de 2014]).

La inclusión como meta del programa

Durante los últimos 40 años, cambios en las leyes estatales y federales, y en las polizas y las actitudes públicas han dado lugar a un creciente número de niños pequeños con discapacidades u otras necesidades especiales que participan con pares que normalmente se desarrollan en entornos de educación y cuidados tempranos. Las leyes federales, como la Ley de Educación de Personas con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) y la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA, por sus siglas en inglés), protegen los derechos de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. La IDEA establece que los niños deben ser educados en el entorno menos restrictivo. La ADA prohíbe la discriminación y garantiza la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades. Además, asociaciones nacionales como la Division for Early Childhood [División de Infancia Temprana] y la National Association for the Education of Young Children [Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños] (DEC y NAEYC) (2009) han desarrollado declaraciones de posición para abordar la inclusión en los entornos de infancia temprana. En su declaración conjunta sobre la inclusión, la DEC y la NAEYC afirman:

> La inclusión en la infancia temprana encarna los valores, las polizas y las prácticas que apoyan el derecho de cada niño y su familia, independientemente de su capacidad, a participar en una amplia gama de actividades y contextos como miembros plenos de familias, de comunidades y de la sociedad. Los resultados deseados de experiencias inclusivas para niños con discapacidades y sin ellas, y sus familias, incluyen un sentido de pertenencia y membresía, amistades y relaciones sociales positivas, y el desarrollo y el aprendizaje para alcanzar todo su potencial. Las características definitorias de la inclusión que pueden utilizarse para identificar programas y servicios de infancia temprana de alta calidad son el acceso, la participación y los apoyos. (DEC y NAEYC 2009, 1)

La inclusión como meta general del programa apoya el crecimiento y el desarrollo de todos los niños. Esta afirmación es particularmente verdadera cuando los educadores rinden cuentas por el progreso de todos los niños, incluidos aquellos

"Cuando la práctica inclusiva es plenamente aceptada, abandonamos la idea de que los niños tienen que llegar a ser 'normales' para contribuir al mundo. En su lugar, buscamos y nutrimos los dones que son inherentes a todas las personas. Empezamos a mirar más allá de las formas típicas de convertirse en miembros valiosos de la comunidad y, al hacerlo, comenzamos a darnos cuenta de la meta alcanzable de proporcionar a todos los niños un auténtico sentido de pertenencia".

Fuente: Kunc 1992.

con necesidades de aprendizaje o de desarrollos diversos. Cuando se planifican e implementan cuidadosamente, los programas inclusivos contribuyen a crear un sentido de comunidad en los entornos de infancia temprana y crean lugares a los que todas las familias y los niños pertenecen. Las investigaciones indican que los programas más efectivos son aquellos en los que todos los colaboradores (familias, educadores de infancia temprana, educadores especiales y administradores) comparten valores y metas para incluir a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Se entiende que la inclusión beneficia a todos los niños, las familias y las comunidades.

Diseño universal para el aprendizaje

Para apoyar las prácticas inclusivas, los programas preescolares deben emplear los principios de un **diseño universal para el aprendizaje** (UDL, por sus siglas en inglés) en el diseño de entornos y enfoques curriculares.

> El UDL provee consideraciones para la más amplia diversidad de estudiantes posible de manera que todos los niños se beneficien. Estos incluyen niños con diferentes discapacidades, diversidad lingüística y estilos de aprendizaje variados. El concepto de UDL facilita los entornos inclusivos de infancia temprana y garantiza un acceso equitativo y una participación significativa a través de enfoques flexibles y creativos dentro de un entorno adecuado en términos de desarrollo . . . El diseño del currículo preescolar debe ser receptivo de las aulas diversas. Los educadores deben compartir el compromiso de que todos los niños participantes tendrán éxito en su desarrollo y aprendizaje. Los resultados exitosos para todos los niños se caracterizan por la diversidad y la individualización. (Cunconan-Lahr y Stifel 2007)

Servicios para niños con otras necesidades especiales

Algunos niños preescolares tienen necesidades especiales que no cumplen con los criterios de elegibilidad para los servicios de educación especial, pero que, sin embargo, requieren de modificaciones o adaptaciones al entorno, el currículo o las estrategias de enseñanza para que estos niños puedan desempeñarse exitosamente en el aula. Tales adaptaciones pueden incluir proporcionar un reposapiés para que los pies del niño estén apoyados por completo en el suelo (proporcionando estabilidad cuando el niño está sentado), ofrecer opciones entre dos objetos para un niño con retrasos en las habilidades lingüísticas, preparar al niño para utilizar una habilidad de reemplazo como un gesto para pedir ayuda o proporcionar señales visuales para preparar a un niño para las transiciones.

Casi dos tercios de los niños (65 por ciento) identificados por la educación especial como personas con discapacidad tienen retrasos en la comunicación (consultar el apéndice C). Hay menos niños con discapacidades más significativas, como una discapacidad intelectual (antes, retraso mental), discapacidades físicas y de movilidad o discapacidades múltiples. Cuando los niños tienen discapacidades significativas, es probable que estén recibiendo servicios especializados para apoyar el éxito en el entorno preescolar. Los niños elegibles que reciben servicios de educación especial tienen programas individualizados de educación (IEP) que describen las metas y las estrategias que las maestras preescolares utilizarán.

Un área adicional que sigue siendo de interés para los educadores de infancia temprana es brindar entornos educativos receptivos y de cuidado para los niños con preocupaciones conductuales. La conducta de los niños pequeños es su principal método de comunicación. La conducta comunica lo que quieren expresar, obtener o evitar mediante sus acciones. La conducta desafiante a menudo indica que un niño está experimentando estrés debido a una serie de factores: estrés interno por fatiga, mala nutrición, enfermedades, dolor o malestar; estrés externo debido a un desajuste en el entorno del aula o las expectativas, malas relaciones con las maestras o los niños, tareas excesivamente difíciles o demasiado sencillas, habilidades sociales limitadas, traumas en el entorno del hogar; o una combinación de estos factores. Una maestra u otro adulto importante que es coherente y sirve de apoyo pueden

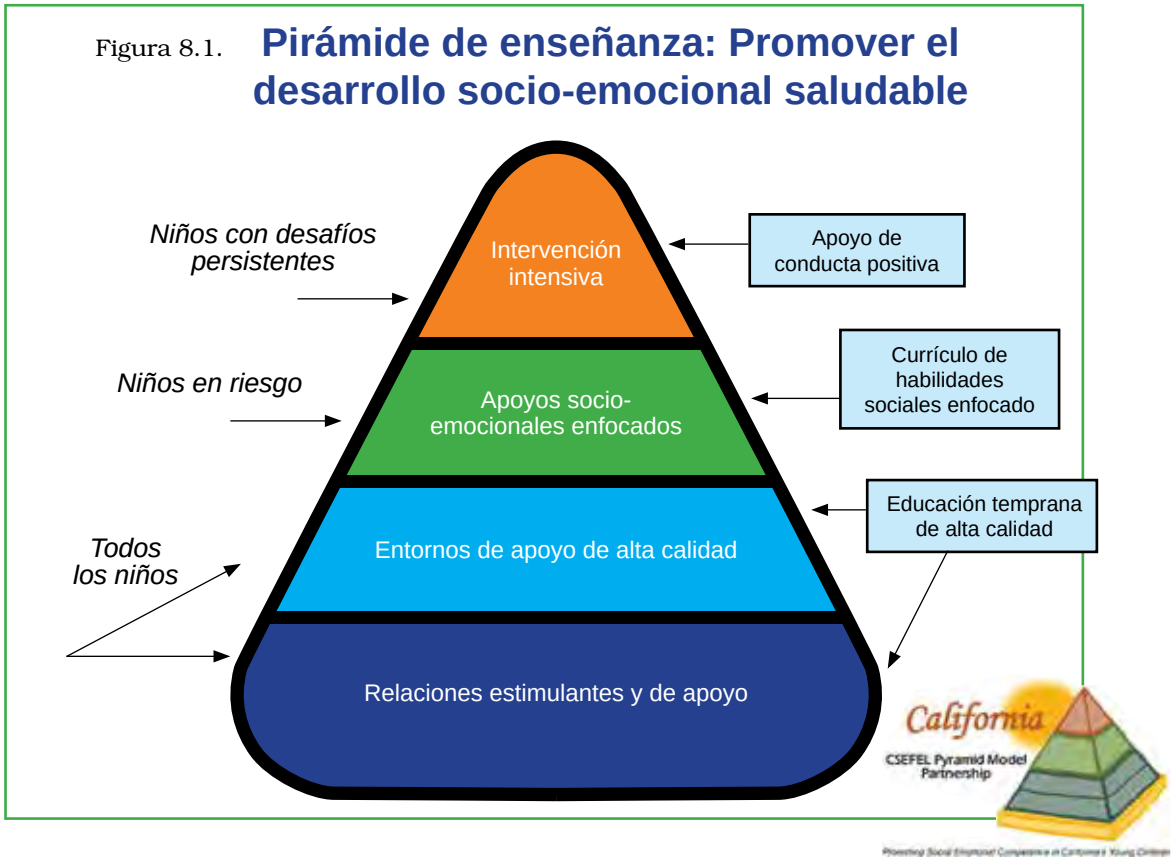
Prácticas recomendadas: Prácticas del programa para promover el desarrollo de los niños pequeños y abordar la conducta desafiante

"Los entornos de educación temprana deben ser estructurados para proporcionar prácticas de prevención e intervención universales, secundarias e indicadas. Hay datos prometedores que indican que la adopción de este modelo como enfoque para todo el programa da resultados positivos para los niños, las familias y los programas que los apoyan (Dunlap, Fox y Hemmeter, 2004).

- En el nivel universal, todos los niños deben recibir una cantidad suficiente de comentarios positivos de sus cuidadores (Shores, Gunter y Jack, 1993; Shores, Jack, Gunter, Ellis, Debrine y Wehby, 1993). Los educadores preescolares deben mantener un cronograma predecible, minimizar las transiciones, proporcionar recordatorios visuales de las normas, dar tiempo y atención para la conducta adecuada, utilizar refuerzos positivos para promover la conducta adecuada, ofrecer opciones cuando sea adecuado y maximizar el compromiso del niño para minimizar las conductas problemáticas (Laus, Danko, Lawry, Strain y Smith, 199; Lawry, Danko y Strain, 1999; Strain y Hemmeter, 1999).
- En el nivel secundario, se debe adoptar e implementar un currículo de habilidades sociales. La investigación indica que los esfuerzos sistemáticos para promover la competencia social de los niños pueden tener tanto efectos preventivos como correctivos (Walker et al. 1998; Webster-Stratton y Reid 2004).
- En el nivel terciario (o de intervención), se ha demostrado que las intervenciones basadas en evaluaciones que se desarrollan a través del proceso de Apoyo a Conducta Positivo (PBS) son efectivas (Blair, Umbreit y Bos, 199; Blair, Umbreit y Eck 2000; Dunlap y Fox, 1999; Galensky, Miltenberg, Stricker y Garlinhouse, 2001; Moes y Frea, 2000; Reeve y Carr, 2000). En el PBS, los educadores de educación temprana trabajan en equipo con las familias para determinar la función de la conducta problemática a través de la evaluación de la conducta funcional y, luego, desarrollar un plan de apoyo a la conducta que se implementa en todos los entornos".

Fuente: Fox 2006.

Figura 8.1. **Pirámide de enseñanza: Promover el desarrollo socio-emocional saludable**



proporcionar un respaldo para el niño durante períodos cortos de estrés. Si la conducta desafiante continúa durante períodos más largos, puede ser necesario examinar posibles contribuyentes a la conducta en el aula y de otras fuentes. Un marco de intervención nivelado, como la Respuesta a la Intervención y la Instrucción (RtI^2) o la Pirámide de Enseñanza, puede ser una respuesta adecuada a una conducta desafiante (consultar el recuadro que figura a continuación).

Desafortunadamente, muchos niños pueden tener desafíos o riesgos para su desarrollo, pero no son elegibles para servicios especializados. Los educadores de infancia temprana tienen dos metas generales para estos niños: (1) proveer un entorno donde el niño se siente seguro y cuidado; y (2) ayudar al niño a desarrollar habilidades de afrontamiento para disminuir el estrés y promover el aprendizaje y el desarrollo. Como es el caso de los niños con discapacidades, los niños con otros tipos de necesidades especiales deben ser evaluados de manera sistemática y periódica para que los miembros del personal sean conscientes del progreso de cada niño respecto de las metas y proporcionen una intervención oportuna si surgen problemas o inquietudes. En programas de educación y cuidados tempranos de alta calidad, los miembros del personal reciben capacitación y desarrollo profesional en áreas de discapacidades y otras necesidades especiales. Los miembros del personal también están al tanto de los recursos comunitarios disponibles para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales y sus familias.

De acuerdo con *California Collaborative on Social and Emotional Foundations for Early Learning* [Colaboración de California sobre Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano] (CA CSEFEL, por sus siglas en inglés), es esencial para promover la competencia social y emocional en niños pequeños guiar a los niños en sus esfuerzos por construir relaciones positivas con los adultos y los pares, y crear entornos de aprendizaje social y emocional de apoyo para todos los niños. Para los niños con riesgo de desarrollar problemas de conducta, pueden ser necesarias estrategias sociales y emocionales específicas, y, para aquellos niños que presentan problemas de conducta y desafiantes muy persistentes y graves, se requieren intervenciones intensivas individualizadas cuando los niños no respondan a las prácticas preventivas típicas, los procedimientos de orientación infantil o las estrategias de enseñanza socio-emocional que normalmente funcionan con la mayoría de los niños (*CA CSEFEL Teaching Pyramid, Promoting Social and Emotional Competence* [Pirámide de Enseñanza de la CA CSEFEL, Promover la competencia social y emocional], Módulo 3a, 2013).

Cómo abordar la conducta desafiante de los niños

Forma anterior	*Forma nueva*
• Intervención general para todos los problemas de conducta.	• La intervención coincide con la finalidad de la conducta.
• La intervención es reactiva.	• La intervención es proactiva.
• Enfoque en la reducción de la conducta.	• Centrarse en enseñar al niño nuevas habilidades.
• Solución rápida.	• Intervenciones a largo plazo.

5.1 Los programas y las maestras aseguran un sentido de pertenencia y apoyan la participación plena de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

Las maestras de programas preescolares de alta calidad consideran a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales como *niños primero* y como niños con discapacidades u otras necesidades especiales en segundo lugar. La personalidad, las fortalezas de aprendizaje, las necesidades y los intereses individuales del niño se tienen en cuenta al establecer metas de aprendizaje y actividades de planificación. Del mismo modo, se considera que las familias de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales tienen el mismo tipo de inquietudes por el bienestar y el progreso de los niños que las familias de niños que se desarrollan en forma habitual.

Ser clasificado como un programa preescolar de alta calidad puede no ser suficiente para satisfacer de manera adecuada las necesidades individuales de aprendizaje de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. La inclusión exitosa implica la colaboración entre los profesionales, la enseñanza especializada y los apoyos organizacionales tales como la orientación y la tutoría continuas para asegurar que la inclusión sea de alta calidad. Cuando se implementan estos apoyos, las maestras pueden incluir con éxito a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales sin ningún problema y, así, contribuir a los resultados sociales y académicos positivos de los niños, como el desarrollo de la relación entre pares y la participación en el aprendizaje (Odom, Buysse y Soukakou 2011). La inclusión proporciona beneficios no solo para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales y sus familias, sino también para los niños que se desarrollan en forma habitual que aprenden acerca de la aceptación y el reconocimiento de las diferencias individuales (Diamond y Huang 2005; Odom et al. 2006).

Sentido de pertenencia

Los programas

- Dan la bienvenida e incluyen a niños con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Desarrollan guías del programa para informar prácticas adecuadas en términos de desarrollo; colaboran con las familias y el personal para evaluar las prácticas educativas del programa.
- Ofrecen oportunidades de desarrollo profesional al personal, en colaboración con **proveedores de servicios especializados**, en cuanto a satisfacer las necesidades de los estudiantes diversos a través de múltiples enfoques para el aprendizaje.
- Se comunican con las familias sobre el enfoque del programa para comprender y satisfacer las necesidades de los diversos estudiantes.
- Desarrollan polizas del programa para apoyar el uso del *idioma enfocado primero en la persona.*
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal y a las familias sobre el *idioma enfocado primero en la persona.*

Las maestras

- Alientan activamente la aceptación de niños con discapacidades u otras necesidades especiales y las interacciones sociales positivas entre todos los niños a través de la adaptación del entorno, el currículo preescolar y las prácticas de instrucción.
- Siguen la guía de los proveedores de servicios especializados y los padres para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños, de acuerdo con la teoría del desarrollo y la filosofía y las prácticas del programa.
- Responden a las señales y las preferencias de los niños, como las necesidades de procesamiento sensorial.

- Siguen la guía para apoyar la participación activa de todos los niños en las oportunidades de aprendizaje a través del uso de materiales, estrategias y técnicas fácilmente adaptables.
- Utilizan un idioma enfocado primero en la persona refiriéndose al niño primero, no a la discapacidad o a la necesidad especial. Por ejemplo, se refieren a un niño con necesidades especiales, en lugar de a un niño de necesidades especiales.
- Proporcionan periódicamente a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales oportunidades de desarrollar amistades con otros niños en el aula (ver apéndice H).

5.2 Los programas y las maestras trabajan en estrecha colaboración con las familias en una asociación educativa y les proporcionan los recursos de la comunidad, la información y el apoyo adecuados en relación con la discapacidad o las necesidades especiales del niño.

La cooperación con las familias es clave para la inclusión exitosa en los entornos de infancia temprana. Las características de la cooperación asociadas con la inclusión exitosa han sido identificadas por Lieber et al. (1997) como "la participación conjunta en la planificación, las filosofías compartidas, la 'titularidad' compartida (y la responsabilidad) de todos los niños, la comunicación, los roles profesionales, la estabilidad de las relaciones y el apoyo administrativo" (Odom et al. 2011, 348). Aunque algunos modelos efectivos de inclusión pueden incluir orientación y tutoría con el profesional especializado (por ej., patólogo del habla, fisioterapeuta), proporcionando orientación y apoyo continuos a la maestra principal, otros modelos podrían hacer que las maestras preescolares y las maestras de educación especial de infancia temprana participen en un modelo de enseñanza conjunta. En todos los casos, es probable que el enfoque más exitoso sea la intervención que se centra en la cooperación entre los profesionales y entre los profesionales y las familias, que trabajan en una asociación igualitaria y respetuosa para evaluar las fortalezas y las necesidades de un niño, tomar decisiones y establecer metas para el aprendizaje y el desarrollo del niño.

Puntos de síntesis de investigación sobre la inclusión de infancia temprana

1. La ***inclusión*** tiene múltiples significados, pero, en esencia, se trata de pertenecer, participar y alcanzar el potencial de uno en una sociedad diversa.
2. La inclusión tiene muchas formas diferentes.
3. El acceso universal a los programas inclusivos aún no es una realidad para todos los niños (desde el nacimiento hasta los cinco años) con discapacidades.
4. Una amplia variedad de factores, como las actitudes y las creencias sobre la inclusión, las características de los niños y los adultos, las polizas y los recursos, pueden influir en cómo las familias y los profesionales implementan y tienen en cuenta la inclusión.
5. La cooperación es una piedra angular de la inclusión de alta calidad.
6. La enseñanza, las intervenciones y los apoyos especializados son componentes clave de la inclusión de alta calidad y esenciales para alcanzar los resultados deseados para los niños y sus familias.
7. Por lo general, los niños en programas inclusivos se desempeñan, como mínimo, tan bien como los niños en programas especializados.
8. La inclusión puede beneficiar a los niños con discapacidades y sin ellas.
9. El desarrollo profesional es necesario para garantizar que los profesionales adquieran los conocimientos, las habilidades y los apoyos continuos para prácticas efectivas de inclusión.

Fuentes: Early Childhood Research Institute on Inclusion (Odom 2002), National Professional Development Center on Inclusion 2009, Buysse y Hollingsworth 2009, y Odom, Buysse y Soukakou 2011.

Asociación con las familias de niños con discapacidades u otras necesidades especiales

Los programas

- Expresan apertura, sensibilidad y cuidado en respuesta al contacto inicial de la familia de un niño con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Establecen confianza con la familia de un niño con discapacidades u otras necesidades especiales al estar constantemente disponibles, mantienen la confidencialidad, compartir información significativa, mantienen un entorno seguro y demuestran que el niño es valorado y querido (CDE 1996).
- Proporcionan a los miembros la personal información, asesoramiento, orientación y supervisión reflexiva permanentes, que los ayudan a abordar las necesidades especiales o individuales de los niños de los programas.

Las maestras

- Participan en una comunicación diaria continua con las familias. Por ejemplo, las maestras podrían intercambiar un cuaderno con información sobre el niño entre el entorno preescolar y el hogar.
- Trabajan en estrecha colaboración con profesionales especializados para satisfacer las necesidades individuales de los niños.
- Establecen relaciones con los recursos de la comunidad disponibles para las familias de niños con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Realizan preguntas abiertas sobre los niños y participan en una escucha activa para obtener información sobre los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Operan dentro de los límites del conocimiento profesional y la experiencia al evaluar las fortalezas o las necesidades de un niño con discapacidades u otras necesidades especiales y derivan a los padres a los proveedores de servicios especializados adecuados cuando las necesidades del niño excedan la competencia de las maestras.
- Ofrecen a las familias oportunidades de explorar con otras familias los intereses y las inquietudes comunes sobre el desarrollo infantil, la crianza de los hijos o inquietudes específicas de las necesidades especiales.
- Exploran y respetan las preferencias culturales en la comunicación con las familias sobre los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

5.3 Los programas cumplen con los requisitos legales relacionados con el cuidado y la educación de niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

Se sancionan leyes federales, como la Ley de Educación de Personas con Discapacidades (la IDEA de 2004) y la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA), junto con órdenes específicas del estado, para proteger los derechos de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Como mínimo, los programas deben cumplir con los requisitos legales relacionados con el cuidado y la educación de niños con discapacidades u otras necesidades especiales en sus programas. Sin embargo, los programas deben esforzarse por desarrollar polizas que se extiendan más allá de los requisitos mínimos de la legislación federal y estatal, y avanzar hacia el cumplimiento de polizas como la declaración de posición desarrollada por la Division of Early Childhood del Council for Exceptional Children [Consejo para Niños con Capacidades Especiales] y la National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC 2009).

IDEA y ADA

Los programas

- Desarrollan polizas y prácticas del programa que cumplan con los requisitos legales relacionados con el

Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) [Inclusión de infancia temprana: Declaración de posición conjunta de la División de Infancia Temprana (DEC) y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC)]

Recomendaciones para utilizar esta declaración de posición con el fin de mejorar los servicios de infancia temprana:

1. *Crear grandes expectativas para que cada niño alcance su máximo potencial.*
2. *Desarrollar una filosofía del programa sobre la inclusión.*
3. *Establecer un sistema de servicios y apoyos.*
4. *Revisar el programa y las normas profesionales.*
5. *Lograr un sistema de desarrollo profesional integrado.*
6. *Influir en los sistemas federales y estatales de rendición de cuentas.*

cuidado y educación de niños pequeños con discapacidades u otras necesidades especiales, y comunicarlas a las familias y al personal.

- Desarrollan polizas y prácticas del programa que cumplan con los requisitos de la IDEA y la ADA, y la ley estatal relacionada con los derechos de los padres.
- Realizan un monitoreo continuo de los procedimientos del programa para garantizar el cumplimiento.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal y a las familias sobre los derechos de los padres.

Las maestras

- Planifican el entorno y las experiencias de aprendizaje en consulta con proveedores de servicios especializados para cumplir con los requisitos legales, así como con las necesidades y los intereses individuales de los niños.
- Siguen los requisitos relacionados con los derechos de los padres conforme a la IDEA, la ADA y la ley estatal.
- Derivan las preguntas al personal adecuado, según sea necesario.
- Respetan la confidencialidad de los niños y las familias.

5.4 Los programas proporcionan suficiente tiempo de liberación, capacitación, información y apoyo para que las maestras planifiquen y consulten acerca de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

Incluir a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales a veces requiere de tiempo adicional de la maestra. Para promover el éxito de estos esfuerzos, los programas de alta calidad proporcionan tiempo de liberación y oportunidades de capacitación y reflexión para que las maestras puedan adquirir las habilidades y la información que necesitan. Las maestras informan que una de sus necesidades más comunes para ayudar a que la inclusión sea efectiva es el acceso periódico a consultores (Scruggs y Mastropieri 1996). Las maestras de infancia temprana necesitan información sobre las agencias y los profesionales de recursos especializados, y necesitan el tiempo y el apoyo necesarios para trabajar con dichos proveedores de servicios especializados. La información para apoyar la cooperación con proveedores de servicios especializados se incluye en el capítulo 5, “Colaborar para la inclusión”, de *Inclusion Works!* [¡La inclusión funciona!] (CDE 2009b).

Tiempo de apoyar la inclusión

Los programas

- Proporcionan actividades de desarrollo profesional y sesiones de apoyo al personal, de manera que las maestras tengan tiempo suficiente para reunirse y analizar las mejores maneras de ayudar a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Alientan al personal a analizar las evaluaciones o los IEP, planificar las estrategias de enseñanza y monitorear el progreso individual de los niños.
- Hacen que las reuniones con los padres y los familiares sean una prioridad alta y las adaptan a los horarios de los padres mediante arreglos especiales, si fuese necesario.

Habilidades de inclusión

Las maestras

- Participan en oportunidades de desarrollo profesional proporcionadas por los programas y en la comunidad.
- Estan abiertas a la orientación y la tutoría continuas, y trabajan con profesionales especializados para aprender más sobre formas efectivas de satisfacer las necesidades de los niños bajo su cuidado.
- Utilizan sus conocimientos y su experiencia de individualizar actividades para que los niños apoyen las prácticas inclusivas, y desarrollan preguntas para proveedores o consultores de servicios de especializados.

5.5 Los programas garantizan que la participación de las maestras en un equipo educativo que desarrolla e implementa programas individualizados de educación (IEP) para niños elegibles reciban servicios de educación especial.

Los niños mayores de tres años que califican para la educación especial deben tener un IEP desarrollado por un equipo interdisciplinario. Como lo requieren las leyes federales y estatales, el IEP contiene metas y objetivos claramente identificados que son monitoreados en forma periódica (consultar el apéndice E para obtener más información). Este equipo incluye a los padres o los tutores del niño; la maestra preescolar, como lo requiere la IDEA federal; profesionales de educación especial; y el niño. El enfoque de equipo tiene numerosos beneficios posibles, incluidos el apoyo mutuo y la comunicación. Las rutinas y las actividades del aula y del currículo preescolar habituales para muchos niños con discapacidades requerirán de un grado mínimo de modificación. Por ejemplo, el programa ya podría prestar servicios a niños que tienen un retraso en el lenguaje o una discapacidad de aprendizaje.

El equipo puede apoyar al personal de infancia temprana al momento de ayudar a cumplir con las metas y las necesidades individuales de los niños dentro del entorno de educación y cuidados tempranos. Los equipos de colaboración también pueden ayudar a establecer una práctica de planificación del personal e implementar currículos para satisfacer las necesidades de todos los niños. (Consultar también el capítulo 3.)

Participación en IEP

Los programas

- Se asocian con familias y proveedores de servicios especializados para evaluar y desarrollar la capacidad del personal para apoyar a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales y a sus familias.
- Facilitan la participación de miembros del personal del programa en equipos con familias y proveedores de servicios especializados.
- Utilizan los *California Preschool Learning Foundations* [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California] (CDE 2008, 2010b, 2012b) y el *California Preschool Curriculum Framework* [Marco de currículo pre-

escolar de California] (CDE 2010a, 2011 y 2013), ya que el objetivo primario del IEP es garantizar el acceso al currículo general. Para los niños con retrasos en el desarrollo, los programas deben estar familiarizados con los *California Infant/Toddler Learning and Development Foundations* [Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California] (CDE 2009) y el *California Infant/Toddler Curriculum Framework* [Marco de currículo infantil de California] (CDE 2012a), ya que esa información puede ser útil.

- Coordinan con otras agencias o proveedores de servicios especializados para garantizar la prestación efectiva de servicios a los niños del programa que tienen discapacidades u otras necesidades especiales.
- Participan en equipos de programas individualizados de educación (IEP) y monitorean la implementación de recomendaciones a nivel del programa.
- Adoptan un enfoque de equipo interdisciplinario (es decir, maestras y proveedores de servicios especializados relacionados con las necesidades de aprendizaje de los niños) para abordar la complejidad de facilitar el desarrollo del idioma de los niños que aprenden dos idiomas con discapacidades y proporcionar una intervención coordinada e integral.

Las maestras

- Recopilan información de colegas y familiares con el fin de brindar información para el trabajo del equipo.
- Participan en una comunicación bidireccional con los miembros del equipo (dentro y fuera del programa) para garantizar la prestación efectiva de servicios a niños con discapacidades u otras necesidades especiales y a sus familias.
- Comprenden la gama de servicios disponibles para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales, las funciones de los proveedores de servicios especializados y los diferentes modelos de apoyo.
- Escuchan e implementan las recomendaciones de los proveedores de servicios especializados.
- Comprenden las metas subyacentes del currículo con el fin de brindar un acceso adecuado al currículo para los niños con diferentes habilidades.

- En la medida de lo posible, integran enfoques para ayudar a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales en sus rutinas y prácticas diarias regulares del aula. Por ejemplo, el IEP de un niño puede incluir la interacción periódica entre pares como medio para promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En este caso, los adultos pueden introducir estrategias que promuevan la comunicación entre niños durante todo el día, como extender la conversación, realizar preguntas o ayudar a interpretar la comunicación de los niños.
- Otras partes del IEP pueden abarcar el seguimiento por parte de la maestra de un método de enseñanza que se utiliza con todos los niños del aula. Por ejemplo, para los niños con poca visión, la maestra debe proporcionar instrucciones e información habladas, en lugar de requerir que los niños dependan de información visual. Esta estrategia es útil para la comprensión de todos los niños, ya que proporciona indicaciones e información adicional.

5.6 Los programas promueven el trabajo colaborativo de las maestras con los proveedores de servicios especializados para implementar las modificaciones adecuadas al currículo preescolar, los métodos de enseñanza o el entorno del aula.

Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales pueden requerir modificaciones en entornos educativos o actividades de enseñanza para apoyar la participación plena. Algunos niños también pueden recibir servicios terapéuticos especializados. A veces, estos servicios son prestados directamente por un proveedor de servicios especializados, como un patólogo del habla, un terapeuta ocupacional o un fisioterapeuta, quienes pueden ofrecer ideas para apoyar el uso de las habilidades en el entorno preescolar por parte del niño. A veces, los familiares u otros consultores recomiendan modificaciones en el aula y en la enseñanza. La práctica más efectiva resulta cuando el personal, los familiares y los proveedores de servicios especializados trabajan juntos.

Los educadores de infancia temprana aportan habilidades, conocimientos especializados y experiencias sobre los niños, y contribuyen a un esfuerzo efectivo de equipo que involucra a maestras, familias y proveedores de servicios especializados.

Adaptaciones

Los programas

- Planifican el entorno físico para apoyar el acceso de los niños que se mueven de manera diferente o que utilizan equipos de movilidad, como sillas de ruedas. Se aseguran de que los juguetes y los materiales sean accesibles, y que todas las actividades puedan realizarse en posiciones similares, por ejemplo, sentándose en el suelo, parándose en la mesa sensorial o sentándose en una silla.
- Garantizan que las estrategias para mejorar el aprendizaje y la autonomía tengan en cuenta el grado de estimulación visual y sonora presente en el entorno de aprendizaje.
- Planifican áreas de trabajo y materiales de aprendizaje para promover las interacciones y el juego de los niños de manera que puedan participar en formas significativas y pertinentes de manera independiente, parcialmente asistida o asistida por completo.

Las maestras

- Colaboran con familiares y proveedores de servicios especializados para modificar las actividades del currículo preescolar con el fin de maximizar la participación y el aprendizaje. Por ejemplo, incluyen equipos o materiales modificados, o descomponen una actividad en pasos más pequeños.
- Son receptivas al nivel y al grado de ayuda requeridos por cada niño. Por ejemplo, las maestras asisten de manera responsable y coherente a

Servicios relacionados

Servicios relacionados se refiere al transporte y a los servicios de desarrollo, correctivos y otros servicios de apoyo necesarios para ayudar a un niño con una discapacidad a beneficiarse de la educación especial. Estos servicios relacionados se identifican en el programa individualizado de educación (IEP) del niño y pueden incluir lo siguiente:

- Servicios de patología del habla y audiología
- Servicios de interpretación
- Servicios psicológicos
- Terapia física y ocupacional
- Recreación, incluida la recreación terapéutica
- Identificación temprana y evaluación de discapacidades en niños
- Servicios de orientación, lo que incluye orientación en rehabilitación
- Servicios de orientación y movilidad
- Servicios médicos con fines de diagnóstico o evaluación
- Servicios de salud escolar y servicios de enfermería escolar
- Servicios sociales en las escuelas
- Orientación y capacitación para padres

los niños que requieren más indicaciones o estímulos para que interactúen con los materiales, participen en actividades o persistan con las actividades.

5.7 Los programas, las maestras y los proveedores de servicios especializados (por ejemplo, terapeutas y educadores especiales) apoyan el aprendizaje de dos idiomas en niños preescolares con discapacidades u otras necesidades especiales.

"A pesar de la preocupación de que los aportes en dos idiomas confundan o retrasen la adquisición del idioma de los niños pequeños con necesidades especiales, las investigaciones emergentes indican que estos niños pueden aprender y beneficiarse de aprender más de un único idioma. Además, no hay pruebas disponibles de que el limitar a estos niños a un único idioma disminuirá las dificultades lingüísticas o de que el aprendizaje de dos idiomas aumentará los retrasos y los problemas lingüísticos (Kohnert y Medina 2009)". (Consultar *State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 6,* 211 [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 6, 211]) para obtener una revisión exhaustiva de la investigación y el debate de ECE para niños que aprenden dos idiomas con discapacidades u otras necesidades especiales). Las investigaciones sobre el desarrollo bilingüe de los niños con autismo, niños con discapacidades intelectuales y niños sordos con implantes cocleares sugieren que los niños con una amplia gama de habilidades y dificultades lingüísticas y comunicativas pueden aprender más de un idioma. Al igual que ocurre con los niños preescolares que se desarrollan en forma habitual, el uso en el aula de la lengua materna brinda al niño diversas situaciones sociales que respaldan la comprensión sobre cómo interactuar con los demás y cómo aplicar la **pragmática** al comunicarse con otros (consultar el capítulo 6 para obtener un análisis completo de las estrategias para el aula). Los hallazgos científicos sugieren que hablar la lengua materna facilita las interacciones sociales y, a su vez, el desarrollo social y del idioma.

Investigaciones recientes también subrayan los efectos positivos de un enfoque de intervención bilingüe para niños que tienen un desarrollo limitado del inglés como segundo idioma. Además, en función de los hallazgos de investigaciones más recientes, se recomienda un enfoque

bilingüe para niños con discapacidades graves. No parece haber pruebas de investigaciones para limitar la exposición a un único idioma cuando los niños tienen discapacidades. Además, la necesidad de apoyar la lengua materna para estos niños es esencial: para muchos niños, la lengua materna, en lugar del inglés, es el único idioma en el que la familia puede comunicarse.

Las investigaciones indican que muchas familias de niños preescolares con discapacidades u otras necesidades especiales valoran el mantenimiento de la lengua materna y el bilingüismo para los niños. Dada la importancia de la cultura de una familia, las interacciones entre padres e hijos, el sentido de identidad y pertenencia de un niño, y el sentido de competencia y confianza de los padres, se debe alentar a las familias que hablan un idioma distinto del inglés a mantener sus lenguas maternas con los niños. Por lo tanto, todas las maestras, incluso aquellas que son monolingües, deberán desarrollar relaciones de colaboración con los familiares, los especialistas en intervención y otros colegas para proporcionar una intervención que incluya el uso de la lengua materna y el inglés.

Para implementar de manera efectiva una intervención temprana bilingüe para niños que aprenden dos idiomas, se necesitará reclutar y capacitar a maestras y personal bilingües. Tal como el State Advisory Council on Early Learning and Care (2013, 225) hizo especialmente evidente en su Artículo 6 (Early Intervention and Special Needs [Intervención temprana y necesidades especiales]):

> Las maestras y otros profesionales deben ser capacitados para facilitar el desarrollo del idioma de todos los niños que aprenden dos idiomas, incluidos aquellos con necesidades especiales. Esta es un área importante para el desarrollo profesional. También existe una necesidad esencial de reclutar y capacitar a maestras y a patólogos del habla y del lenguaje bilingüe. Además, se requiere de un enfoque de equipo interdisciplinario (es decir, maestras y proveedores de servicios especializados relacionados con las necesidades de aprendizaje de los niños) para abordar la complejidad de facilitar el desarrollo del idioma de los niños que aprenden dos idiomas con discapacidades y proporcionar una intervención coordinada e integral.

Niños que aprenden dos idiomas con discapacidades u otras necesidades especiales

Los programas

- Cooperan con profesionales especializados para desarrollar una comprensión de las investigaciones emergentes que sugieren que los niños con una amplia gama de habilidades y patrones de desarrollo del idioma pueden aprender más de un único idioma.
- Entienden que hablar un idioma en el hogar y el inglés en la escuela no produce retrasos ni dificultades lingüísticos en los niños con diversas discapacidades u otras necesidades especiales.
- Cooperan con profesionales de servicios especializados para desarrollar una comprensión compartida del hecho de que las familias de niños preescolares con discapacidades u otras necesidades especiales valoran el mantenimiento de la lengua materna y el bilingüismo para los niños.
- Alientan a las familias a mantener sus lenguas maternas con los niños, ya que la cultura, la familia, las interacciones entre padres e hijos, el sentido de identidad y pertenencia de los niños, y el sentido de competencia y confianza de los padres contribuyen de manera significativa al aprendizaje y desarrollo de los niños.
- Involucran a las familias en la experiencia de aprendizaje de los niños y brindan oportunidades de educación para los padres cuando atienden a niños que aprenden dos idiomas con discapacidades u otras necesidades especiales. Los familiares se benefician de las estrategias de aprendizaje que apoyan el desarrollo del idioma de sus hijos a través de visitas domiciliarias, orientación y ejemplificación. Por ejemplo, a los familiares se les puede enseñar a utilizar estrategias de lectura interactiva

de libros de cuentos, como la lectura dialógica, e interacciones lingüísticas receptivas en sus lenguas maternas.

Las maestras

- Comprenden que los hallazgos de investigaciones recientes indican que el uso de la lengua materna en la intervención no frena la adquisición de un segundo idioma por parte de los niños que aprenden dos idiomas, que tienen diversas discapacidades u otras necesidades especiales.
- Reconocen que los niños con trastornos lingüísticos y comunicativos pueden aplicar sus habilidades en la lengua materna cuando aprenden un segundo idioma, y, en muchos casos, esto da como resultado una mayor tasa de desarrollo del inglés como segundo idioma.
- Reconocen que los niños que aprenden dos idiomas con diversas discapacidades u otras necesidades especiales, incluidos los trastornos del espectro de autismo o discapacidades intelectuales y los niños sordos con implantes cocleares, pueden aprender más de un idioma, y, cuando la lengua materna no es estimulada, es probable que estos niños experimenten un potencial limitado de crecimiento en el segundo idioma.
- Cooperan con los familiares y otros miembros del equipo interdisciplinario para implementar intervenciones que apoyen el mantenimiento de la lengua materna del niño y el desarrollo del inglés como segundo idioma.
- Participan en un desarrollo profesional continuo para aprender estrategias lingüísticas específicas y adaptaciones de enseñanza que apoyen el desarrollo bilingüe.

Referencias

Departamento de Educación de California (CDE). 1996. *Project EXCEPTIONAL: A Guide for Recruiting Child Care Providers to Serve Young Children with Disabilities,* Vol. 1. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2008. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009a. *California Infant/Toddler Curriculum Framework.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2009b. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010a. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010b. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2011. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012a. *California Infant/Toddler Curriculum Framework.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012b. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2013. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

California Collaborative on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CA CSEFEL). 2013. Teaching Pyramid in *Promoting Social and Emotional Competence, Module 3a.* Individualized Intensive Interventions: Determining the Meaning of Challenging Behavior. www.CAinclusion.org/teachingpyramid.

Cunconan-Lahr, R. L. y S. Stifel. 2007. E*arly Childhood Inclusion/Universal Design for Learning Questions to Consider and Checklist.* Building Inclusive Child Care (BICC) Project, Northampton Community College y Pennsylvania Developmental Disabilities Council.

Diamond, K. E. y H. Huang. 2005. "Preschoolers' Ideas about Disabilities." *Infants and Young Children* 18:37–46.

Division for Early Childhood (DEC) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2009. *Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Fox, L. 2006. "Recommended Practices: Program Practices for Promoting the Social Development of Young Children and Addressing Challenging Behavior." Handout 4.5 Leadership Strategies. Disponible del Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSFEL). [hipervinculo no disponible] (fecha de acceso: 31 de julio de 2014).

Hemmeter, M. L. 2001. *Recommended Practices Program Assessment: Improving Practices for Young Children with Special Needs and Their Families.* Missoula, MT: Division for Early Childhood.

Kunc, Norman. 1992. "The Need to Belong: Rediscovering Maslow's Hierarchy of Needs." En *Restructuring for Caring and Effective Education,* editado por R. Villa, J. Thousand, W. Stainback y S. Stainback. Baltimore, MD: Paul Brookes. (fecha de acceso: 13 de mayo de 2014).

Lieber, J., P. J. Beckman, M. J. Hanson, S. Janko, J. M. Marquart, E. Horn y S. L. Odom. 1997. "The Impact of Changing Roles on Relationships between Professionals in Inclusive Programs for Young Children." *Early Education and Development* 8:67–83.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2009. *Early Childhood Inclusion.* A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Washington, DC: NAEYC. (fecha de acceso: 31 de julio de 2014).

Odom, S. L. 2000. "Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here." *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (1): 20.

Odom, S. L., C. Zercher, S. Li, J. Marquart y S. Sandall. 2006. "Social Acceptance and Social Rejection of Young Children with Disabilities in Inclusive Classes." *Journal of Educational Psychology* 98:807–23.

Odom, S. L., V. Buysse y E. Soukakou. 2011. "Inclusion for Young Children with Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives." *Journal of Early Intervention* 33 (4): 344–56.

Scruggs, T. E., y M. A. Mastropieri. 1996. "Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis." *Exceptional Children* 63:59–74.

Soukakou, D. P. 2012. "Measuring Quality in Inclusive Preschool Classrooms: Development and Validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP)." E*arly Childhood Research Quarterly* 27:478–88.

Guía 6: Promover la salud, la seguridad y la nutrición

La salud de los niños no solo incluye la ausencia de enfermedades o lesiones, sino también el estado físico y bienestar general de los niños. Es igual de importante reconocer que la salud de los niños se relaciona con el funcionamiento familiar y el contexto sociocultural y el entorno emocional, social y físico en donde viven los niños. Por lo tanto, al promover la salud, seguridad y nutrición de los niños, los programas preescolares deben prestar atención a las polizas y regulaciones y tener un enfoque basado en las relaciones para apoyar el bienestar del niño y de la familia a través del fomento y prevención de la salud. El fomento y la prevención, como por ejemplo seguir sólidas prácticas de salud y seguridad, brindar comidas y refrigerios nutritivos, y ofrecer muchos períodos para jugar en exteriores cada día son aspectos importantes de la salud, seguridad y nutrición.

Aunque la prevención es el enfoque principal de estas guías, las intervenciones (incluso respuesta ante emergencias y administración de medicamentos) son consideradas elementos esenciales para fomentar la salud y la seguridad en entornos de infancia temprana. Para implementar las guías de salud, seguridad y nutrición eficazmente, los administradores del programa y las maestras preescolares deberían considerar maneras para adaptar las prácticas de salud, seguridad y nutrición que son sensibles y dependen de los antecedentes culturales, lingüísticos y socioeconómicos de las familias (adaptado del Departamento de Educación de California y First 5 California 2012, 79). Para ser sensible y receptivo, se debe comenzar desarrollando confianza con los niños y familias mediante relaciones enriquecedoras y de apoyo. Las relaciones respetuosas bidireccionales con los niños pequeños y las familias que se desarrollan con el tiempo derivan en sentimientos de seguridad y un sentido de pertenencia. Estas relaciones fomentan el bienestar y se convierten en una base importante para el aprendizaje y desarrollo de los niños.

6.1 Los programas y las maestras fomentan la salud física y bienestar de todos los niños y familias.

La salud física y el bienestar de los niños y las familias es un aspecto importante para su funcionamiento diario general. Fomentar la salud física y el bienestar de los niños y las familias incluyen implementar controles de salud de rutina, fomentar la actividad física regular en el aula y en el hogar, y abordar cuidadosamente las necesidades especiales de la atención de la salud de cada niño. Consultar el Título 5 y el Título 22 del *Código de Salud y Seguridad* para obtener información sobre los requisitos normativos relacionados.

Controles de salud de rutina

Los programas

- Colaboran con el personal para desarrollar polizas y procedimientos del programa relacionados con los controles de salud diarios.
- Interpretan y aplican polizas de enfermedad, según sea necesario, para asegurarse de que sean apropiadas para situaciones complejas.
- Identifican y responden a problemas en todo el programa relacionados con enfermedades o lesiones (por ejemplo, pediculosis) y presentan informes a una agencia reguladora según se requiera.
- Monitorean los requisitos del programa para certificación en resucitación cardiopulmonar (RCP) infantil y primeros auxilios pediátricos, y brindan desarrollo profesional regular al personal sobre RCP y primeros auxilios pediátricos.

Las maestras

- Realizan controles de salud individual diarios, en busca de signos de enfermedad o lesión en los niños.
- Mantienen documentación y responden de manera acorde.

- Reconocen los signos de enfermedad y lesión en niños y responden a ellos, o alertan a otros miembros del personal, según sea apropiado.
- Implementan polizas de enfermedad que incluyen seguir precauciones universales para reducir la propagación de infecciones y enfermedades.
- Entienden los criterios para excluir a los niños cuando están enfermos.

Actividad física

Los programas

- Brindan desarrollo profesional al personal sobre la importancia de la actividad física y cómo promover el desarrollo de las habilidades de movimiento.
- Planifican e implementan servicios de programa, eventos y evaluaciones regulares del espacio al aire libre para promover la actividad física en los niños.
- Se aseguran de que el cronograma diario para el aula incluya un equilibrio de momentos tranquilos y activos cada día.
- Brindan los equipos (por ejemplo, triciclos, monopatines, etc.) y materiales adecuados para promover el desarrollo motor grande y fino.

Las maestras

- Planifican cronogramas, entornos y experiencias que les brinden a los niños muchas oportunidades de realizar actividad física, lo que incluye diversos juegos no competitivos y apropiados para el desarrollo, con las adaptaciones necesarias para satisfacer los requisitos individuales.
- Promueven la salud de los niños al asegurarse de que salgan y realicen actividad física, se sientan conectados con la naturaleza y sigan su propia curiosidad e intereses durante los juegos iniciados por los niños al aire libre.
- Alientan a los niños a que participen en actividades físicas. En el caso de niños con discapacidades u otras necesidades especiales, incluidos problemas de salud, hablan con la familia y proveedores de servicios especializados (si hay disponibles) sobre maneras de alentar la actividad física de manera apropiada.

Requisitos especiales de la atención de la salud

Los programas

- Brindan supervisión y desarrollo profesional, que incluye información sobre recursos comunitarios y el uso de derivaciones, sobre cómo brindar apoyo a niños con requisitos especiales de atención de salud y a sus familias.
- Aseguran que las polizas de dotación de personas estén diseñadas para satisfacer las necesidades especiales de atención de la salud de los niños, crean y mantienen un entorno del programa completamente inclusivo y protegen la privacidad y confidencialidad de los niños y las familias.
- Colaboran con las familias y los proveedores de servicios comunitarios (según sea apropiado) para desarrollar planes diarios individualizados para niños con requisitos especiales de atención de salud identificados.
- Informan al personal relevante sobre los planes y requisitos de los niños.
- Adaptan el ambiente según sea necesario para satisfacer los requisitos especiales de atención de salud de los niños.
- Aseguran que los miembros del personal reciban desarrollo profesional sobre el almacenamiento y administración de medicamentos, requisitos reglamentarios y temas relacionados.
- Trabajan con las familias para desarrollan planes individualizados para los niños que requieren medicamentos.

Las maestras

- Conocen los requisitos especiales de atención de salud identificados de cada niño individual y obtienen la documentación necesaria.
- Derivan las inquietudes sobre el estado de salud de los niños al personal adecuado y participan en las charlas sobre derivación según sea apropiado.
- Protegen la privacidad y garantizan la confidencialidad de los niños y sus familias.
- Apoyan la comprensión de los niños de los requisitos especiales de atención de salud, según sea apropiado para el desarrollo y significativo a nivel individual.
- Estan al tanto de los medicamentos actuales que usan los niños y siguen los procedimientos para etiquetar, guardar y administrar los medicamentos.
- Obtienen y mantienen la documentación necesaria.

Conocimiento de prácticas de salud

Las maestras

- Se comunican diariamente con las familias sobre el bienestar de los niños.
- Trabajan con sus colegas y con las familias para planificar oportunidades para apoyar el aprendizaje de los niños sobre salud, según sea apropiado para el desarrollo.
- Mantienen certificación en RCP infantil y primeros auxilios pediátricos, y responden de manera acorde a las lesiones o enfermedades de los niños.

6.2 Los programas y las maestras garantizan la seguridad de todos los niños.

Una de las prioridades principales de las familias al seleccionar un programa preescolar es que el entorno cumpla con los altos estándares de salud y seguridad. California tiene sus propios requisitos de licencia para garantizar la seguridad de los niños en los programas de infancia temprana. Sin embargo, muchos programas van más allá de los mínimos requisitos estatales para garantizar la seguridad de los niños y la prevención de accidentes y lesiones.

Seguridad de los niños

Los programas

- Proporcionan desarrollo profesional constante para las polizas y prácticas de salud y seguridad, con la identificación y consideración de las posibles barreras para el cumplimiento.
- Informan lesiones relacionadas con el programa a las agencias reguladoras según sea necesario.
- Anticipan, investigan y resuelven problemas complejos de salud y seguridad en los entornos inmediatos y más amplios (por ej., usar inventarios o listas de verificación mensuales).
- Facilitan el desarrollo de un plan para todo el programa a fin de asegurar que los niños estén adecuadamente supervisados en todo momento, incluso procedimientos para dejar y recoger de manera segura a los niños.
- Colaboran con el personal en el desarrollo de planes de emergencia para todo el programa.
- Revisan con regularidad los planes de emergencia, incluso capacitación en primeros auxilios y RCP, para asegurar que estén actualizados y sean eficaces.
- Mantienen información actualizada de contacto ante emergencias para las familias y el personal.
- Implementan planes de emergencia y asignar funciones utilizando intercambio sistemático de información con las familias y el personal para asegurar que todos estén preparados para responder.
- Realizan simulacros de emergencia, mantener la documentación reque-

rida por las agencias reguladoras, y participar en la evaluación constante de la preparación ante emergencias del programa.

Las maestras

- Permanecen al tanto de las polizas y prácticas que tratan la salud y seguridad del entorno en interiores y exteriores y aseguran el cumplimiento del programa.
- Responden rápidamente a los accidentes que involucran niños e informar a los miembros de la familia adecuados, y brindan documentación según sea necesario.
- Dan el ejemplo de conducta segura.
- Involucran a los niños en el aprendizaje sobre seguridad en entornos en interiores y exteriores, según sea adecuado en términos de desarrollo.
- Colaboran con el personal y los colegas para brindar supervisión adecuado a fin de garantizar juegos seguros, divertidos y desafiantes y prevenir la intrusión de visitas no autorizadas.
- Dan indicaciones a los niños y adultos durante los simulacros de emergencia.

6.3 Los programas y las maestras garantizan que todos los niños estén bien alimentados y disfruten de las comidas.

Las necesidades nutricionales de los niños cambian a medida que se desarrollan y crecen. En algunos casos, el programa proporciona comidas; en otros, los miembros de la familia llevan las comidas de sus hijos. De cualquier forma, la estrecha comunicación con los miembros de la familia sobre la alimentación diaria del niño es necesaria para asegurar una dieta equilibrada para cada niño. También es importante cómo se proporcionan las comidas. El horario de comida puede ser una excelente oportunidad para que las maestras cultiven sus relaciones con los niños y apoyen el desarrollo de relaciones entre pares. Comer todos juntos en un entorno agradable contribuye al sentido de la comunidad, especialmente cuando el horario de comida refleja las prácticas y preferencias de las familias. El horario de comida ofrece oportunidades para las maestras para apoyar el desarrollo de actitudes y hábitos saludables de comida y ayudan a garantizar que los niños reciban los nutrientes que necesitan para crecer (adaptado de CDE 2006, 68–69).

Nutrición

Los programas

- Brindan desarrollo profesional para el personal sobre elecciones y hábitos saludables de alimentación y preparación de comida dentro del contexto familiar y cultural.
- Identifican las barreras para conductas saludables.
- Proporcionan recursos y apoyan a las familias con respecto a elecciones y hábitos saludables de alimentación y comidas frescas, como por ejemplo información sobre espacios verdes en exteriores para las familias y mercados de productores.
- Aseguran que las polizas del programa traten cuestiones como cronogramas, patrones de dotación de personal y cómo el servicio de comida del programa apoya el aprendizaje durante el horario de comida.
- Colaboran con las familias y el personal para desarrollar e implementar planes especializados para satisfacer los requisitos de los niños individuales.

Las maestras

- Siguen los principios de elecciones y hábitos saludables de alimentación, que incluye ofrecer porciones adecuadas y una selección saludable de alimentos frescos.
- Facilitan conversaciones sobre elecciones y hábitos saludables de alimentación, tomando en cuenta las preferencias individuales de las familias y culturales.
- Planifican oportunidades para que los niños aprendan sobre elecciones

y hábitos saludables de alimentación, según sea adecuado en términos de desarrollo, e invitan a las familias a compartir estrategias y sugerencias para seleccionar y preparar comidas saludables.

- Fomentan y cumplen polizas con respecto a celebraciones, comidas procedentes del hogar, aseguran que se ofrezcan comidas saludables.
- Ayudan a crear un clima positivo durante las comidas.
- Apoyan el aprendizaje y el desarrollo social de los niños durante el horario de comida, según sea adecuado en términos de desarrollo, lingüísticos y culturales.
- Adoptan prácticas de alimentación que se ajusten a los indicios internos de hambre y saciedad de los niños.
- Conocen y cumplin con los requisitos de dieta individuales de los niños (por ej., alergias a comidas) y consultan la información en los registros de los niños.

6.4 Los programas y las maestras fomentan la salud mental positiva de los niños.

La salud mental del niño se ve afectada por experiencias sociales y emocionales; en particular, las respuestas emocionales que el niño recibe de otras personas. La salud mental del niño está indisolublemente relacionada con la salud mental de los miembros de la familia que son las principales figuras de apego, ya sean padres, abuelos u otros. Desde la perspectiva del niño, la salud mental es una sensación de bienestar: ¿El niño se siente seguro y cómodo? ¿El niño confía que se satisfacerán sus necesidades? El desarrollo socio-emocional y el progreso del niño en las crecientes habilidades de autorregulación dependen de la experiencia que el niño tiene con las relaciones personales.

Los programas que apoyan la salud mental en la infancia temprana como una cuestión de salud y seguridad proporcionan seguridad emocional y protección física para los niños preescolares. El desarrollo de una relación colaborativa con los miembros de la familia ayuda a los miembros del personal del programa entender los valores que influyenas interacciones, expectaticas y creencias de la familia. El bienestar socio-emocional es necesario para que un niño esté mentalmente sano y es fundamental para el aprendizaje del niño en otras áreas del desarrollo (adaptado de CDE 2006). Puede encontrarse más información en el capítulo 2 y la Guía 5.

Salud mental

Los programas

- Toman pasos para reducir las tasas de rotación de personal en el programa y alientan las relaciones positivas entre los niños y las maestras y entre las maestras.
- Mantienen contactos con consultores de salud mental y otros profesionales de la salud mental que pueden brindar asesoramiento o servicios cuando los niños, los miembros de la familia o miembros del personal parecen estar especialmente tristes, estresados, tienen comportamiento impredecible o irritable durante un período de tiempo.
- Entienden que la manera en que los niños y familias expresan y manejan las emociones depende de su cultura.
- Reunen información sobre servicios de salud mental y ofrecen derivaciones a las familias o miembros del personal según sea necesario.
- Fomentan la práctica reflexiva y la supervisión reflexiva como un vehículo para apoyar a las maestras en sus esfuerzos para interpretar sus propias respuestas o reacciones emocionales a los niños y responden de manera intencional en lugar de reactiva.

Las maestras

- Observan y reflexionan sobre las respuestas emocionales de los niños a las experiencias del día y tomar estar respuestas en consideración para todos los procesos de planificación.

- Guían y apoyan los esfuerzos de los niños para desarrollar relaciones satisfactorias con adultos y pares.
- Hablan con los miembros de la familia sobre las respuestas emocionales de los niños y las interpretaciones relacionadas de los miembros de la familia.
- Reconocen la naturaleza emocional de la educación y cuidados tempranos, tomándose un tiempo para reflexionar sobre las propias respuestas emocionales (tanto positivas como negativas) a determinados niños, interacciones o eventos.
- Toman un descanso o hablan con un supervisor o colega, cuando es necesario, para evitar actuar de inmediato ante sentimientos difíciles.
- Buscan ayuda cuando experimentan problemas de salud mental, como depresión o ansiedad.
- Reconocen las diferencias culturales para entender la conducta mentalmente saludable.

6.5 Los programas y las maestras protegen a todos los niños del abuso y negligencia.

Para proteger a los niños y evitar el abuso y negligencia, los programas deberían ofrecer apoyo a las familias para minimizar el estrés que pueden experimentar. Una relación positiva con la familia abre la puerta para brindar asistencia. Este apoyo puede ser en forma de conversaciones, derivaciones a servicios o información sobre educación u oportunidades de empleo. Además, los líderes del programa deben fomentar un entorno donde las maestras se sientan cómodas para tener conversaciones confidenciales con miembros del personal designados sobre preocupaciones con respecto al niño y, si es necesario, con los miembros de la familia del niño. Los líderes del programa y los miembros del personal también deben cumplir con los requisitos de informar abuso y negligencia infantil (adaptado de CDE 2006, 71).

Prevención de abuso de niños

Los programas

- Desarrollan polizas y programas en todo el programa para reducir el riesgo de abuso y negligencia infantil.
- Analizan situaciones complejas que involucran inquietudes sobre abuso o negligencia infantil, con recomendaciones de acción y colaborando con el personal sobre casos específicos si es necesario.
- Brindan desarrollo profesional y aseguran que los miembros del personal entiendan el rol de un informante obligado.
- Proporcionan recursos de la comunidad para los niños, familias y para el personal en situaciones que involucren abuso y negligencia.

Las maestras

- Identifican los signos de abuso o negligencia infantil y abordan las preocupaciones de abuso o negligencia infantil de conformidad con la regulación y la ley; derivan las preocupaciones al supervisor si es necesario.
- Cumplen con el rol de informante obligado.
- Responden al estrés y trauma que sufren los niños, familias, colegas o miembros del personal, y solicitan el apoyo de colegas o consultores de salud mental, según sea necesario.
- Respetan la confidencialidad de los niños, colegas y familias.

Referencias

Departamento de Educación de California (CDE). 2006. *Infant/Toddler Learning & Development Program Guidelines.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Material de lectura adicional

Child Care Law Center. n.d. *Overview of Preschool Licensing in California.* San Francisco: Child Care Law Center.

Children's Environmental Health Network. 2012. *Child Care Fact Sheets.* Washington, DC: Children's Environmental Health Network.

Seltenrich, N. 2013. "Environmental Exposures in the Context of Child Care." *Environmental Health Perspectives* 121: A160-A165. (fecha de acceso: 27 de junio de 2013).

Guía 7: Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños

La evaluación es el proceso de obtener información sobre varias áreas del desarrollo, aprendizaje y progreso de los niños. Uno de los objetivos principales de la evaluación continua en entornos de infancia temprana es proporcionar comentarios a las maestras sobre el progreso de los niños y guiar las decisiones de instrucción. La evaluación a los efectos de la planificación del currículo, la planificación de entornos y la planificación de otras experiencias de aprendizaje temprano es esencial para garantizar una alta calidad en los programas de infancia temprana (ver Snow y Van Hemel 2008 para una reseña). La evaluación, las observaciones y la documentación frecuente son métodos importantes que las maestras pueden utilizar para entender a niños individuales y grupos de niños.

Llevar a cabo alguna forma de evaluación continua es esencial para ayudar a la familia y a la maestra a saber si un niño está progresando y ayuda a las maestras a establecer metas de aprendizaje y planificar enfoques educativos efectivos para el programa. Es particularmente importante que las evaluaciones de infancia temprana utilizadas por los programas sean apropiadas a nivel del desarrollo y cultural y lingüísticamente sensibles y que cubran completamente las necesidades de aprendizaje diversas de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Los sistemas de evaluación informados brindan a las maestras y a las familias información valiosa sobre lo que los niños saben y pueden hacer y contribuyen a la calidad general de un programa preescolar. Sin embargo, cuando los sistemas de evaluación no son informados por consideraciones de adecuación para el desarrollo o no son sensibles a las diversas necesidades de aprendizaje de los niños individuales o grupos de niños, existe el riesgo de que los niños se sientan incómodos y se genere información insuficiente y tal vez imprecisa.

A nivel preescolar, la evaluación debe tener un enfoque amplio, lo que incluye el conocimiento, habilidades, comportamientos, personalidad y salud de los niños. Como se describió en esta sección, esta evaluación se diferencia de la evaluación de programas porque se enfoca en los *niños,* no en programas o servicios.

Estándar de programa de NAEYC

El programa es informado por enfoques de evaluación continuos sistemáticos, formales e informales para brindar información sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Estas evaluaciones se realizan dentro del contexto de comunicaciones recíprocas con las familias y con sensibilidad hacia los contextos culturales en los que los niños se desarrollan. Los resultados de las evaluaciones se utilizan para beneficiar a los niños al informar decisiones sólidas sobre los niños, la enseñanza y la mejora del programa.

Fuente: NAEYC 2008.

Fines de la evaluación

Las evaluaciones pueden utilizarse para una variedad de fines (Snow y Van Hemel 2008). En Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments [Principios y Recomendaciones para Evaluaciones de Infancia Temprana] (National Education Goals Panel 1998), se establecieron cuatro fines amplios para la evaluación de infancia temprana:

- Promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños a nivel individual
- Identificar niños que pueden tener necesidades especiales y afecciones médicas
- Controlar las tendencias en programas y evaluar la efectividad de los programas
- Obtener datos de referencia a fines de la contabilidad a nivel local, estatal y nacional

Una de las presunciones más importantes que subyacen en una evaluación efectiva de niños pequeños es que su desarrollo es continuo y complejo. Aunque una evaluación única fácilmente administrada puede ofrecer cierta información sobre el desarrollo de los niños, es mejor usar una variedad de instrumentos y mé-

todos durante un período de tiempo para obtener una imagen más integral.

La necesidad de documentación y evaluaciones formales

Las maestras evalúan frecuentemente a los niños, pero a menudo estas evaluaciones pueden no realizarse formalmente o documentarse sistemáticamente. Mantener cuidadosamente registros detallados de las evaluaciones brinda una base para opiniones bien consideradas sobre el progreso de los niños en el aprendizaje y desarrollo. Los registros permiten a las maestras analizar las fortalezas de los niños y las áreas en las que pueden necesitar mejorar. Las evaluaciones pueden realizarse a través de varias herramientas y procesos, lo que incluye colecciones de trabajo representativo de los niños, registros de las observaciones de las maestras o entrevistas con los niños y resúmenes de las maestras sobre el progreso de los niños tanto a nivel individual como en grupos (NAEYC 1995).

El momento de realizar una evaluación

Cuándo realizar una evaluación depende de la finalidad y las funciones. Por ejemplo, si una maestra desea determinar si un niño tiene una discapacidad o problemas de desarrollo, se debe realizar una evaluación de desarrollo cuando el niño ingresa al programa y luego cada año en adelante. En cambio, si el fin de la evaluación es documentar qué tan bien los niños están aprendiendo y progresando en el programa, el personal querrá usar una evaluación sistemática continua y una herramienta de registro durante todo el año.

7.1 Los programas llevan a cabo una evaluación continua y auténtica basada en la observación para documentar el aprendizaje y el progreso de desarrollo del niño.

En la máxima medida posible, la evaluación debería reflejar los entornos naturales y los tipos de actividades con las personas con las que los niños están familiarizados en la vida diaria. Los procedimientos de evaluación que se realizan fuera del contexto o límites típicos de las experiencias de un niño pueden producir información engañosa. Cuando el proceso de evaluación se completa de esta manera, también puede asustar o inhibir al niño de modo que no se comporte naturalmente. Para más información sobre estrategias efectivas, consulte el apéndice I.

Realizar una evaluación auténtica significa elegir herramientas de evaluación que se basen en tareas similares a las experiencias en la vida real de los niños pequeños evaluados y que se usen

El Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados

El Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) es una evaluación basada en la observación y diseñada para que las maestras observen el desarrollo y el progreso de los niños en los años preescolares. Los resultados de la evaluación se utilizan para planificar el currículo para los niños a nivel individual y grupal.

Las maestras que usan el DRDP se encargan de:

- **Observar a los niños.** Las maestras observan al niño en su entorno regular durante las rutinas, interacciones y actividades diarias.
- **Documentar las pruebas del desarrollo de los niños.** Las maestras con regularidad toman notas anecdóticas, recolectan muestras del trabajo de los niños y toman fotos para documentar el progreso de los niños.
- **Reflexionar y calificar.** Luego de organizar y reflexionar sobre las pruebas documentadas, las maestras asignan una calificación a cada medida. Pueden hacer esto a mano en una copia impresa del DRDP o dentro de DRDPtech©, una aplicación en la nube disponible para maestras y programas.
- **Analizar y planificar.** Luego de compilar los DRDP, las maestras analizan la información y usan los resultados para la planificación para los niños a nivel individua y grupal.

en contextos de la vida real cotidiana (McAfee, Leong y Bedrova 2004). Para todos los niños pequeños, una evaluación auténtica permite a los niños revelar su conocimiento y habilidades al participar naturalmente en el aprendizaje en el entorno preescolar. En el caso de niños que aprenden dos idiomas y que generalmente usan su lengua materna para comunicarse, la evaluación auténtica debe incluir la evaluación en su lengua materna así como también en inglés. Consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 5, Assessment [Consejo Consultivo del Estado sobre Aprendizaje y Cuidados Tempranos 2013, Artículo 5, Evaluación] para una discusión más completa de la evaluación de niños que aprenden dos idiomas en sus lenguas maternas.

Una evaluación continua basada en la observación es esencial si se utilizará para informar la planificación del currículo, las actividades y las interacciones. Durante todo el día preescolar, hay muchas oportunidades para que las maestras observen el juego, la exploración, la resolución de problemas, el idioma, los intereses y los comportamientos de los niños y documenten los indicadores de progreso. Cuando la evaluación es una práctica continua, las maestras y los administradores de programas pueden realizar adaptaciones efectivas en la instrucción que se basen en el conocimiento previo de los niños y que apoyen el nuevo aprendizaje para cada niño y para grupos de niños.

Evaluación de los niños

Los programas

- Evalúan y seleccionan evaluaciones basadas en la observación para los niños que sean confiables, válidas y apropiadas a nivel cultural, lingüístico y de desarrollo.
- Desarrollan polizas sobre cómo realizar evaluaciones en entornos naturales y familiares para el niño (como por ejemplo el hogar o el entorno de educación y cuidado tempranos) en lugar de entornos artificiales y no familiares estructurados exclusivamente a los efectos de la evaluación.
- Preparan evaluaciones para que el niño participe y ordenan que las evaluaciones sean llevadas a cabo principalmente por personas con las que el niño esté familiarizado y que comprendan los rasgos de comportamiento particulares del niño. Los extraños pueden intimidar al niño.
- Identifican procedimientos para el monitoreo de las interacciones de idioma de los niños que aprenden dos idiomas a fin de garantizar que haya oportunidades ricas de aprendizaje tanto en inglés como en la lengua materna.
- Establecen procedimientos sobre cómo evaluar a niños que aprenden dos idiomas en ambos idiomas a fin de comprender el desarrollo general del idioma en cada niño y determinar si se necesita una evaluación adicional del idioma.
- Individualizan procedimientos de evaluación y enlazan resultados a la planificación del currículo preescolar y realizan ajustes según sea necesario para cada niño, con particular atención a los niños que aprenden dos idiomas y niños con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Observan y documentan los comportamientos e interacciones de los niños pequeños en el entorno preescolar continuamente a fin de completar el instrumento DRDP-PS©, lo que incluye mediciones del desarrollo del inglés como segundo idioma para niños que aprenden dos idiomas, al menos dos veces por año.
- Emplean a hablantes nativos de las lenguas maternas de los niños que aprenden dos idiomas para que puedan ayudara completar las mediciones de DRDP-PS© en todas las áreas de desarrollo. Consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 5 (Assessment).

Las maestras

- Se reúnen entre ellas y con las familias regularmente para obtener información sobre el comportamien-

to de los niños en el hogar y discutir diferentes enfoques a la evaluación y el progreso de los niños.

- Implementan procedimientos para el monitoreo de las interacciones de idioma de los niños que aprenden dos idiomas a fin de garantizar que haya oportunidades ricas de aprendizaje tanto en inglés como en la lengua materna.
- Realizan observaciones con regularidad, ya que es una de las formas más importantes y útiles de evaluación en entornos preescolares. La observación les permite a las maestras aprender sobre los niños al mirarlos, escucharlos y estudiar su trabajo con atención. Al utilizar la observación como un método de evaluación, las maestras deberían
  - hacer preguntas que incentiven a los niños a describir sus formas de pensar;
  - escuchar a los niños cuando describen cómo tomaron decisiones y resolvieron problemas;
  - mirar a los niños mientras juegan y trabajan con materiales y con otros niños;
  - tener conversaciones con los niños sobre su trabajo;
  - escuchar cuando los niños hablan con los demás informalmente y durante discusiones grupales;
  - estudiar el trabajo de los niños (por ejemplo, proyectos, escritura, dibujos).

7.2 Los programas usan evaluaciones de niños que se basan en pruebas y que son confiables, válidas y apropiadas a nivel cultural, lingüístico y de desarrollo.

En los programas preescolares, se debe tener especial cuidado con las evaluaciones que requieren procesamiento lingüístico significativo o respuestas basadas en el idioma. Los instrumentos de evaluación de niños deben ser justos e imparciales a nivel cultural, lingüístico y de desarrollo. También se deberían utilizar enfoques no verbales o basados en la observación. En el caso de los niños que aprenden dos idiomas, las evaluaciones deberían realizarse tanto en la lengua materna como en inglés.

Ejemplos de documentación, artefactos y pruebas

- Descripción y reseña de la maestra de un evento/experiencia/habilidad/desarrollo, como por ejemplo fotografías y descripciones de una excursión escolar
- Fotografías de los niños trabajando, como por ejemplo, realizando un experimento de ciencias
- Muestras del trabajo de los niños, como por ejemplo una muestra de escritura de principios del año
- Comentarios de los niños, como por ejemplo “Todas las piedras tienen brillos”, por escrito o registrados por la maestra
- Comentarios de la maestra o los padres sobre un evento en el aula (por ejemplo, “Fue muy divertido ayudar a los niños a medir los ingredientes para la masa”.)
- Transcripción de la maestra de conversaciones durante el tiempo con grupos reducidos cuando los niños están explorando un nuevo tema, como por ejemplo por qué la nieve se derrite en interiores
- Objetos u observaciones importantes con relación a un evento/experiencia/desarrollo, como por ejemplo “Johnny ahora puede escribir su propio nombre en su trabajo”

Fuente: Seitz 2008.

Evaluación apropiada

Los programas

- Brindan oportunidades de desarrollo profesional a los miembros del personal sobre los beneficios y limitaciones de varios instrumentos de evaluación, teniendo en cuenta consideraciones de desarrollo, lingüísticas o culturales y si se incluye la obtención de información de las familias.

- Evalúan y seleccionan instrumentos de evaluación que sean válidos, confiables y apropiados para el contexto y a nivel cultural, lingüístico y de desarrollo para los niños que reciben los servicios. Consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 5 (Assessment).
- Garantizan que los miembros del personal estén calificados para administrar los instrumentos de evaluación, según sea apropiado.
- Interpretan los resultados de todas las evaluaciones con cuidado, particularmente en el área de desarrollo del vocabulario e idioma, realizando solo conclusiones tentativas sobre el desarrollo de cada niño que aprende dos idiomas y comprendiendo las limitaciones de los instrumentos de evaluación considerados.

7.3 Los programas utilizan un sistema formalizado de evaluación con todos los niños pequeños, haciendo derivaciones cuando es apropiado.

La prueba de evaluación es con frecuencia uno de los primeros pasos en el proceso de evaluación. Una prueba de evaluación válida y confiable de la salud y el desarrollo de un ni`no incluye el habla, la audición y la visión. Aunque las pruebas tienen una función importante en ayudar a identificar si un niño necesita otras evaluaciones, las pruebas por sí solas no son suficientes para determinar si un niño tiene una discapacidad o retraso del desarrollo (adaptado de Head Start Performance Standard 1308.6 b [Estándar de Desempeño de Head Start]).

Pruebas de evaluación del desarrollo

Los programas

- Desarrollan guías relacionadas con la evaluación y colaboran con proveedores de servicios calificados para administrar e interpretar las pruebas de evaluación.
- Brindan información al personal y familiares sobre el uso, beneficios y limitaciones de los instrumentos de evaluación; también ofrecen recomendaciones para la evaluación o intervención según corresponda.
- Evalúan y seleccionan instrumentos de evaluación que sean válidos, confiables y apropiados para el contexto y a nivel cultural, lingüístico y de desarrollo para los niños que reciben los servicios.
- Desarrollan polizas de programa sobre derivaciones y supervisan su implementación.
- Apoyan al personal y a los familiares en el proceso de derivación.
- Incluyen asesores bilingües calificados en el proceso de evaluación cuando se evalúan niños que aprenden dos idiomas.
- Identifican qué evaluación es apropiada para los niños que ya se ha identificado que tienen discapacidades o un programa individualizado de educación (IEP). Por ejemplo, un niño diagnosticado con retrasos del habla y del idioma y con una leve pérdida de la audición puede beneficiarse de una evaluación en otras áreas del desarrollo tales como la visión o el desarrollo socio-emocional y físico, pero no necesitarían una evaluación en el habla e idioma o audición.

Las maestras

- Revisan los resultados de la evaluación e inician discusiones con el personal, colegas y familiares sobre la evaluación universal o específica.
- Aportan información (incluida opinión del personal, colegas y familiares) al proceso de evaluación.
- Identifican la necesidad de derivación para evaluaciones adicionales basadas en observaciones; información del personal, colegas y familiares, para niños que aprenden dos idiomas (incluidos adultos familiarizados con la cultura y lengua materna del niño); y herramientas de evaluación.

- Asisten a familiares en la identificación u obtención de acceso para evaluaciones adicionales u otros servicios según sea necesario, con consideración de sus diversas experiencias lingüísticas y culturales.

7.4 Los programas brindan suficiente tiempo, capacitación, información y asesoramiento para apoyar la evaluación continua de todos los niños y la interpretación y uso apropiados de los resultados de la evaluación.

Evaluación de apoyo de los niños

Los programas

- Brindan oportunidades de desarrollo profesional al personal sobre el uso apropiado de los resultados de la evaluación, datos de observaciones y documentación para la evaluación.
- Brindar oportunidades de desarrollo profesional sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación apropiados y cómo interpretar los resultados a fin de realizar evaluaciones válidas del desarrollo y logros de todos los niños, con particular atención a los niños pequeños que aprenden dos idiomas y niños con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Garantizan que los miembros del personal tengan el asesoramiento necesario para analizar e interpretar de forma apropiada datos de evaluación formativa y sumativa.
- Desarrollan o modifican polizas de programa sobre la interpretación, aplicación y difusión de la información de la observación y la evaluación.
- Brindan tiempo adecuado para los familiares y miembros del personal para reflexionar individualmente y consultar en equipos sobre la información de la observación y evaluación.
- Adoptan un enfoque de equipo interdisciplinario (es decir, maestras y proveedores de servicios especializados relacionados con las necesidades de aprendizaje de los niños) para abordar la complejidad de facilitar el desarrollo del idioma de los niños que aprenden dos idiomas con discapacidades y proporcionar una intervención coordinada e integral.

Uso de las evaluaciones de niños

Las maestras

- Comprenden la evaluación que incluye observaciones continuas de los niños así como también el uso de instrumentos de evaluación específicos para diferentes fines.
- Usan instrumentos de evaluación de forma apropiada con los niños a nivel individual y grupal.
- Participan en discusiones con el personal y los familiares sobre el significado de los datos de las observaciones, pruebas, documentación y evaluación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños.
- Comprenden la función de la evaluación de los niños para guiar el desarrollo del currículo preescolar y las áreas de enfoque.

7.5 La evaluación de los niños considera múltiples fuentes de información y cubre todas las áreas de aprendizaje temprano.

Para comprender completamente el desarrollo de un niño, los educadores necesitan información de muchas fuentes: observaciones de maestras, informes de los padres, muestras del trabajo/rendimiento de los niños o evaluación directa (Snow y Van Hemel 2008). Recopilar información de múltiples fuentes ayuda a brindar una visión equilibrada y a reducir las probabilidades de subestimar las habilidades de los niños. Aunque es aplicable a todos los niños, esto es especialmente importante en el caso de la evaluación de niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

Triangulación: Un ejemplo de un enfoque de múltiples fuentes para la evaluación

La Señorita Rojas, una maestra preescolar, está interesada en comprender mejor por qué David se comporta agresivamente con sus pares. Obtiene información de una variedad de fuentes, comenzando con la observación de David en el entorno preescolar. Observa, por ejemplo, la frecuencia de su comportamiento agresivo y las actividades y personas que lo provocan. También habla con sus padres sobre su comportamiento en el hogar. Además usa una lista de verificación estructurada que brinda indicadores de comportamiento social para niños de la edad de David. Combina toda esta información en un informe resumido, el cual usa como base para planificar formas de ayudar a David a lograr el autocontrol y encontrar salidas positivas para su agresión.

Fuente: CDE 2000, 51.

Fuentes de información

Los programas

- Garantizan que los procedimientos de evaluación incluyan regularmente a los familiares como fuentes de información muy relevantes sobre los niños.
- Usan un enfoque denominado triangulación, en el que se recopilan varias fuentes de información para responder las mismas preguntas sobre el desarrollo del niño.

Las maestras

- Usan una variedad de métodos de evaluación regularmente y de forma consistente para comprender y documentar lo que los niños hace, tanto individual como grupalmente.
- Utilizan evaluaciones como base para la planificación y desarrollo de nuevos enfoque de currículo e instrucción y para ayudar a los niños a desarrollar su conocimiento y habilidades.
- Obtienen información sobre las experiencias de aprendizaje temprano del idioma de cada niño proveniente de los familiares a fin de considerar las características particulares lingüísticas, sociales y culturales de los niños que aprenden dos idiomas a la hora de realizar las evaluaciones e interpretar los resultados.
- En el caso de los niños que reciben servicios de otras fuentes (como por ejemplo terapia a través del seguro, o educación especial a través de un IEP), trabajan con familiares para obtener la opinión de profesionales de servicios especializados. Con el permiso de las familias, el profesional de servicios especializados podrá enviar informes o hablar directamente con la maestra.
- Evaluar a los niños que aprenden dos idiomas tanto en su lengua materna como en inglés para comprender el desarrollo general del idioma de cada niño y determinar si se necesita una evaluación adicional del idioma. Consultar State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 5 (Assessment).

7.6 Los familiares están al tanto del enfoque del programa para la evaluación (incluidas las pruebas, observaciones y documentación) y contribuyen con las actividades que ayudan al proceso de evaluación.

Los familiares tienen que estar totalmente informados y al tanto de los diferentes tipos de evaluaciones que se realizan en el entorno preescolar. La información sobre el comportamiento del niño en el hogar y en otros lugares fuera del programa preescolar debe obtenerse de los familiares porque este conocimiento puede ser útil en el proceso de evaluación. Obtener la asistencia de las familiares en el proceso de evaluación es importante para todos los niños, especialmente cuando los miembros del personal del programa no hablan las lenguas maternas de los niños.

Colaboración sobre la evaluación de los niños

Los programas

- Colaboran con los familiares para aclarar diferencias en la interpretación de la información de las observaciones o de la evaluación.
- Brindan ejemplos concretos del comportamiento o actividad que se evalúa para ayudar a la comprensión y la claridad.
- Solicitan la opinión, los datos y la interpretación de los familiares, cuando sea necesario.
- Colaboran con colegas y familiares, según corresponda, para analizar los datos de las observaciones y evaluaciones para la planificación del programa, la extensión a la comunidad y el desarrollo profesional.
- Recopilan información sobre las experiencias de aprendizaje temprano del idioma de cada niño proveniente de los familiares a fin de considerar las características particulares lingüísticas, sociales y culturales de los niños que aprenden dos idiomas a la hora de realizar las evaluaciones e interpretar los resultados.
- Se comunican con los familiares sobre el enfoque del programa para la evaluación y las actividades específicas de evaluación.

Comunicación sobre la evaluación de datos

Las maestras

- Se comunican con familiares en su lengua materna sobre la interpretación de los datos de observaciones o evaluación, según corresponda.
- Mantienen la confidencialidad y garantizan la privacidad al compartir información de la evaluación con familiares y proveedores de servicios especializados.
- Colaboran con familiares y proveedores de servicios para adaptar experiencias de aprendizaje o el entorno basado en la observación o evaluación.
- Identifican la necesidad de llevar a cabo pruebas, evaluaciones o seguimiento y asistir a los familiares en la identificación u obtención de acceso a servicios, considerando con sensibilidad las diversas experiencias lingüísticas y culturales de las familias.

Referencias

Departamento de Educación de California (CDE). 2000. *Prekindergarten Learning and Development Guidelines.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Dichtelmiller, M. L. 2001. *The Work Sampling System: Work Sampling in the Classroom (A Teacher's Manual).* New York: Rebus.

Head Start Program Performance Standard. 45 CFR 1308.6b. Assessment of children.

McAfee, O., D. J. Leong y E. Bodrova. 2004. *Basics of Assessment: A Primer for Early Childhood Educators.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 1987. *Testing of Young Children: Concerns and Cautions.* Washington, DC: NAEYC.

———. 1995. *School Readiness: A Position Statement of the NAEYC.* Washington, DC: NAEYC.

———. 2008. *Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (fecha de acceso: 21 de julio de 2014).

National Education Goals Panel. 1998. *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments.* Washington, DC: The National Education Goals Panel. (fecha de acceso: 8 de abril de 2014).

Seitz, H. 2008. *The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Snow, C. E. y S. B. Van Hemel. 2008. *Early Childhood Assessment: Why, What, and How?* Washington, DC: National Research Council of the National Academies.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers.* Sacramento: Departamento de Educación de California. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/dllresearchpapers.pdf (fecha de acceso: 3 de abril de 2014).

Material de lectura adicional

Early Learning Standards Task Force, Kindergarten Assessment Work Group, Pennsylvania BUILD Initiative, and Pennsylvania's Departments of Education and Public Welfare. 2005. *Early Childhood Assessment for Children from Birth to Age 8 (Grade 3): Pennsylvania Early Learning Standards.* Harrisburg PA: Early Learning Standards Task Force, Kindergarten Assessment Work Group, Pennsylvania BUILD Initiative, and Pennsylvania's Departments of Education and Public Welfare.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2008. *Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards.* Washington, DC: NAEYC.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC), and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE.) 2003. *Position Statement with Expanded Resources. Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation: Building an Effective System in Programs for Children Birth through Age 8.* Washington, DC: NAEYC y NAECS/SDE.

Guía 8: Planificación del aprendizaje

El entorno afecta todas las facetas del programa de infancia temprana. Una investigación realizada con la Escala de Clasificación de Entorno en la Infancia Temprana (ECERS, por sus siglas en inglés) (Sylva et al. 2010; Peisner-Feinberg et al. 2001) y el Sistema de Puntuación de la Evaluación del Aula (CLASS, por sus siglas en inglés) (Howes et al. 2008; Mashburn et al. 2008) indica que el entorno físico y el clima socio-emocional de un programa influyen sobre su calidad general. Los entornos físicos y sociales de alta calidad mejoran el bienestar y el desarrollo de los niños y los ayudan a estar listos para la escuela.

Todos los entornos comunican mensajes. En un programa de la infancia temprana, estos mensajes podrían transmitir las creencias y los valores de los miembros del personal del programa sobre niños pequeños, maneras en las que los niños aprenden, la función de las familias y la importancia de la comunidad. El entorno causa una fuerte impresión sobre los niños pequeños y sus familias cuando ingresan al programa. Debe comunicarles a todos los niños que pertenecen al entorno, y que allí estarán seguros y se los cuidará. Cuando está bien diseñado y organizado, el entorno puede ayudar a apoyar las metas del desarrollo adecuadas para los niños. En el caso de niños preescolares, este apoyo incluye los conocimientos y habilidades socio-emocionales descritos en el primer volumen de los *California Preschool Learning Foundations* [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California] (CDE 2008), como el desarrollo de una conciencia propia, autorregulación, comprensión socio-emocional, empatía y generosidad y relaciones con adultos y pares.

Diseñar un ambiente de alta calidad

Preparar el entorno (tanto para niños como para adultos) en programas de alta calidad supone responder a una pregunta fundamental: ¿Cómo se siente vivir, jugar y trabajar aquí todos los días? Las preferencias y experiencias personales (qué es agradable, energizante, calmante y reconfortante) pueden variar de una persona a otra. De manera similar, muchos factores diferentes influyen la respuesta de un individuo al entorno:

1. **Espacio físico.** Muchos elementos influyen las decisiones sobre el uso de espacio físico. Por ejemplo, ¿hay oportunidades para que los niños entren y salgan fácilmente de una sala llena de gente? ¿Los caminos brindan instrucciones claras para los niños, que alienten un movimiento seguro y sin cargas de un área a otra? ¿Las rutas que llevan a distintos centros de aprendizaje son claras? ¿Hay lugares para que jueguen dos o tres niños, apartados de la actividad mayor? ¿Hay lugares para que un niño se aparte y observe?
2. **Iluminación y color.** La iluminación y los colores pueden agregar calidez a una sala, o hacer que se sienta más fría. ¿Hay distintos tipos de iluminación que admitan el aprendizaje enfocado en distintas partes del entorno? ¿Hay bastante luz natural? ¿Los colores generan un sentimiento de paz y les permiten a los niños enfocarse en las maestras y los materiales de aprendizaje?
3. **Áreas de muestra.** El arte de los niños se puede mostrar de manera que transmitan que “Este es el lugar de un niño” y que “Tú perteneces y valoramos tus creaciones”. Las muestras de las obras de arte de los niños deben ser estéticamente placenteras, pero no deben hacer que entorno sea sobreestimulante o que esté lleno de ruido visual.
4. **Textura.** Los niños responden a entornos que ofrecen diversidad. Las cubiertas para piso, materiales de juego, muebles, animales y alimentos aportan a mejorar la conciencia que tienen los niños del mundo que los rodea.
5. **Entornos auditivos.** ¿Cómo experimentan los niños los niveles de sonido en una sala? ¿Las actividades en silencio están planificadas una cerca de otra, o el área de lectura se encuentra al lado del área de manipulativos? Es posible que algunos

niños sean muy sensibles al ruido, y la cantidad de ruido de fondo, incluida la música, podría dificultarles el concentrarse o prestar atención. Los niños necesitan oportunidades para experimentar con los sonidos, para expresarse con exuberancia y para experimentar el poder del sonido para calmar, relajar o realizar una transición a otras actividades.

El entorno de aprendizaje requiere de planificación meditada por parte de las maestras preescolares. Un entorno de aprendizaje bien diseñado brinda adecuadamente organización para las experiencias de aprendizaje de los niños, y apoya el aprendizaje de los niños durante las rutinas a lo largo del día. El diseño intencional que realice la maestra del entorno de aprendizaje aumenta las oportunidades de que los niños tengan interacciones atrapantes y significativas con los adultos y con sus pares. Básicamente, el entorno puede apoyar el progreso de los niños con el aprendizaje y desarrollo que se describe en los fundamentos del aprendizaje preescolar de California. Junto con las interacciones, la instrucción, las actividades de aprendizaje y las rutinas, el entorno de aprendizaje es una parte central de la planificación e implementación del currículo por parte de las maestras preescolares.

"En el sistema de Reggio Emilia, la importancia del entorno yace en la creencia de que la mejor manera de que los niños generen significado y entiendan su mundo es mediante ambientes de admitan 'relaciones complejas, variadas, continuas y cambiantes entre personas, el mundo de la experiencia, las ideas, y las diversas maneras de expresar ideas'".

Fuente: Caldwell 1997, 93.

El entorno de juego como currículo preescolar: Áreas de interés para apoyar el juego de los niños y el aprendizaje iniciado por el niño

El entorno preescolar de juego es la fuente primaria para el currículo preescolar de la infancia temprana. Las áreas de juego bien equipadas, generalmente denominadas áreas de interés o centros de aprendizaje, les brindan a los niños pequeños una amplia gama de posibilidades para el aprendizaje. Determinados a explorar nuevos objetos, personas y eventos, los niños pequeños se relacionan con los entornos de juego y aprendizaje bien planificados, al igual que los científicos se relacionan con sus laboratorios o los artistas se relacionan con sus estudios. Cuando los maestros organizan de forma razonable el espacio en pequeñas áreas de interés bien equipadas, los niños pequeños usan esos espacios como mini-laboratorios o mini-estudios. En cada área de interés, los niños encuentran materiales familiares y materiales de novela, éstos últimos se agregan como una forma para crear un nuevo interés o agregar un desafío y complejidad al aprendizaje dentro del juego de los niños.

Los niños ingresan a estas áreas de juego y exploran lo que pueden hacer con estos materiales de fácil acceso. Mientras los niños juegan, elaboran teorías sobre lo que pueden hacer que hagan los elementos. Experimentan, inventan e idean teorías para darles sentido a sus experiencias, todos incluidos en su juego. Las áreas de interés en función del juego, tanto en el interior como al exterior, cada una con un foco diferente, están diseñadas para ofrecer un inventario básico de los materiales con los cuales los niños pueden aplicar sus habilidades emergentes y desarrollar conceptos mientras juegan.

Mientras las maestras planifican el currículo, consideran formas para que los niños desarrollen ideas más complejas y coherentes agregando materiales a un área. Cuando se adapta el currículo para apoyar a todos los niños, las maestras modifican el espacio de juego o los materiales disponibles en el espacio de juego para asegurarse de que cada niño en el

programa tenga acceso a ellos. Dichas incorporaciones y cambios continuos en los espacios de juego son esenciales para la planificación del currículo preescolar. Al planificar y acomodar las áreas de interés de manera meditada, teniendo metas de aprendizaje específicas en mente, y al asignar bloques largos de tiempo ininterrumpido para el juego auto iniciado, los maestros les brindan a los niños oportunidades importantes para desarrollar varios conceptos y habilidades básicos. Algunos ejemplos de áreas de interés en un entorno preescolar incluyen los siguientes:

- Área de juego teatral
- Área de bloques
- Área de arte
- Área de libros
- Área de escritura
- Área de matemáticas
- Área de ciencias
- Área de visualización familiar
- Área de música, movimiento y reunión

El entorno como contexto para el currículo incluye áreas de interés que son tanto en interiores como al aire libre. Las áreas de interés no solo cuentan con elementos novedosos agregados como parte de un proyecto en grupos pequeños en curso, sino que además brindan recursos para que los niños exploren e investiguen.

8.1 El ambiente es seguro y cómodo para todos los niños, las maestras y los familiares.

Una de las prioridades principales de las familias al seleccionar un programa preescolar es que el entorno cumpla con los altos estándares de salud y seguridad. Como base, California tiene requisitos de licencia para garantizar la seguridad de los niños en los programas de infancia temprana. Muchos programas van más allá de los mínimos requisitos estatales para garantizar la seguridad de los niños y la prevención de accidentes y lesiones. Hay pautas de seguridad disponibles, y se deben utilizar rutinariamente, porque las circunstancias pueden cambiar en un programa, y las recomendaciones de las organizaciones líder evolucionan continuamente (American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education [Academia Americana de Pediatría, Asociación Americana de Salud Pública, Centro Nacional de Recursos para la Salud y Seguridad en el Cuidado del Niño y la Educación Temprana] 2011).

Planificar, implementar y controlar programas para garantizar el bienestar de los niños incluye establecer rutinas y procedimientos que tengan en cuenta la edad y el estado de desarrollo de los niños. La evaluación del entorno también tiene en cuenta las necesidades individuales de los niños. Por ejemplo, el personal del programa puede abordar las siguientes inquietudes: *¿Algunos niños tienen problemas especiales de salud o del desarrollo? ¿Se requieren modificaciones para armar una sala o establecer rutinas?* En algunos casos, es posible que el personal necesite capacitación sobre los procedimientos especializados para las necesidades de atención de salud de un niño o para realizar adaptaciones físicas especiales.

Todos los aspectos de un programa preescolar tienen en cuenta la salud y seguridad. Los programas deben prestar atención a las prácticas de cuidado de rutina (por ejemplo, lavarse las manos, usar guantes, lavar juguetes), a la provisión de materiales de juego seguros y apropiados para la edad, y la creación de polizas y procedimientos del programa para abordar varias inquietudes de salud (por ejemplo, lidiar con niños enfermos, enfermedades infecciosas, pediculosis). Debemos destacar especialmente el control de la seguridad en un entorno al aire libre. Dado que los niños pequeños son exploradores activos y disfrutan de los desafíos que plantea la práctica de nuevas habilidades motoras y competencias, todos los equipos deben inspeccionarse con atención y mantenerse en buenas condiciones. En algunas áreas, la calidad del aire podría influir sobre el tiempo que los niños con asma o con la salud comprometida pueden pasar al aire libre. El personal debe realizar una revisión periódica del entorno y de las rutinas y procedimientos del programa para identificar problemas de

seguridad y prevenir lesiones y accidentes. Incluso los ambientes bien diseñados que cumplen con los más altos estándares aún requieren un enfoque atento y reflexivo a la salud y seguridad. Las maestras siempre deben supervisar a los niños de entre tres y cinco años y brindar orientación continua en el uso seguro de los materiales y equipos de juego.

Entorno seguro

Los programas

- Facilitan el desarrollo de un plan para todo el programa que garantice que los niños contarán con la supervisión adecuada en todo momento.
- Se aseguran de que las áreas y los muebles en el entorno admitan la participación total de todos los niños y adultos en el programa, incluidas personas con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Brindan una sala de personal para que se relajen y guarden sus pertenencias, así como también para tomar el almuerzo y los descansos.

Las maestras

- Cumplen con las polizas y prácticas relacionadas con la salud y seguridad ambiental en interiores y al aire libre.
- Colaboran con el personal y sus colegas para brindar una supervisión adecuada que admita juegos seguros, divertidos y desafiantes y excluya a visitantes no autorizados.
- Mantienen un entorno seguro que apoye el aprendizaje de los niños y evite accidentes.

8.2 El entorno promueve un clima socio-emocional de apoyo y un sentido de pertenencia y comunidad para todos.

Los niños preescolares desarrollan relaciones especiales con las maestras, y dependen de estas relaciones para sentir seguridad y apoyo en el entorno de aprendizaje. Las maestras reconocen la importancia de estas relaciones estrechas para la confianza en sí mismo de un niño pequeño y sus sentimientos sobre el preescolar. Las maestras fomentan activamente esas relaciones cuando afirman la iniciativa del niño, comunican su entusiasmo por los logros del niño, responden a sus necesidades de asistencia o consuelo, y buscan desarrollar una relación amistosa y de cooperación con los miembros de la familia primarios del niños (adaptado de CDE 2010a, 81).

Los niños pequeños pasan muchas horas en el entorno preescolar; por lo tanto, debería convertirse en un hogar lejos de casa. Para las maestras, otros miembros del personal, y los familiares de los niños, el programa preescolar debería convertirse en un lugar de comunidad y unión. Brindar muebles cómodos (por ejemplo, sillas para adultos y niños) en el que los adultos y los niños se puedan relajar juntos y crear una atmósfera que transmita seguridad emocional y física son clave para este tipo de entorno. Un entorno cómodo y seguro del que todos puedan disfrutar contribuye en gran medida a la calidad de un programa preescolar (adaptado de CDE 2006, 74).

Clima de apoyo

Los programas

- Proporcionan desarrollo profesional, incluso supervisión reflexiva, tutoría y capacitación a al personal y los colegas sobre la relación entre el clima socio-emocional y el entorno de aprendizaje general.
- Brindan oportunidades de desarrollo profesional al personal y colegas, y recursos a familias sobre los principios de la práctica basada en las relaciones.
- Garantizan que haya un área privada disponible para compartir información delicada a los familiares.
- Garantizan que las aulas contengan lugares seguros en donde los niños pequeños, incluidos niños que aprenden dos idiomas, puedan descansar sin tener que hablar con nadie, así como también espacios en el aula en los que los niños puedan interactuar en grupos pequeños o de a dos.

Las maestras

- Responden a los intereses de los niños reflexionando sobre sus ideas, expandiéndolas o demostrando entusiasmo por ellas.
- Trabajan con el personal para implementar un clima socio-emocional positivo en el entorno de aprendizaje sobre la base de las fortalezas e intereses individuales de los niños en el grupo.
- Brindan cuidado sensible y receptivo para apoyar las experiencias de aprendizaje temprano de los niños.
- Trabajan con el personal y las familias para apoyar las relaciones positivas entre los educadores de infancia temprana, entre los educadores de infancia temprana y los niños, y entre los niños.
- Aseguran que cada niño tenga oportunidades de desarrollo e individuales apropiadas para interactuar con adultos y pares de manera significativa.
- Implementan estrategias que establezcan relaciones cálidas y estimulantes y fomenten un sentido de pertenencia para todos los niños, prestando especial atención a los niños que aprenden dos idiomas, niños con discapacidades u otras necesidades especiales, y niños que reciben servicios de servicios de protección al menor.
- Fomentan las interacciones positivas con los pares entre niños y las interacciones positivas entre familias inscritas en el programa, para garantizar que el entorno del programa sea acogedor. Las interacciones positivas son especialmente importantes para los niños que aprenden dos idiomas y niños con discapacidades u otras necesidades especiales y sus familias. Las interacciones establecerán una cultura de inclusión en la cual las familias pueden conectarse y compartir experiencias, recursos y demás.

8.3 Los entornos en interiores y al aire libre están organizados y preparados de manera tal que apoyen los intereses de aprendizaje de los niños y su exploración enfocada.

Los entornos de aprendizaje en interiores y al aire libre de alta calidad preparan el camino para la exploración y el crecimiento socio-emocional. Cuando a los niños se les presenta un entorno amigable, acogedor y culturalmente familiar, se sienten cómodos y seguros. Para los niños que aprenden dos idiomas y las poblaciones culturalmente diversas, es especialmente importante que los materiales reflejen las historias, cultura y costumbres de las familias. Por ejemplo, esto podría significar incorporar materiales auténticos de los hogares y las comunidades de los niños. Los espacios atractivos que los adultos preparan para los niños comunican expectativas de responsabilidad y cuidado cooperativo. Preparar diversas áreas de aprendizaje con materiales abiertos alienta a cada niño a participar en experiencias de juego significativas que se adapten a sus temperamentos, conocimientos y habilidades individuales. Incorporar elementos del hogar y de la comunidad genera un sentimiento de pertenencia al reflejar las culturas, los idiomas, las tradiciones familiares y las historias de los niños y familias que reciben servicios (adaptado de CDE 2010a, 42–43).

Espacios de aprendizaje acogedores

Los programas

- Se aseguran de que recursos tales como los *California Preschool Learning Foundations* (CDE 2008, 2010b, y 2012) y el *California Preschool Curriculum Framework* [Marco de currículo preescolar de California] (CDE 2010a, 2011, y 2013) estén disponibles para el personal en sus esfuerzos de planificación para los niños.
- Brindan desarrollo profesional para el personal sobre los elementos ambientales de un diseño y filosofía del programa apropiado para el desarrollo y culturalmente receptivo.

- Garantizan que los miembros del personal tengan acceso a una amplia gama de materiales y equipos que sean seguros, atrapantes, abiertos, estéticamente agradables, apropiados para el desarrollo, y que reflejen experiencias diversas.
- Planifican entornos en interiores y al aire libre que sean apropiados para el desarrollo y estéticamente agradables, y que reflejen las experiencias culturales y lingüísticas de los niños y la filosofía del programa.
- Colaboran con el personal para recopilar información de los niños y familias para guiar la selección de materiales y equipos seguros, apropiados para el desarrollo, atrapantes, abiertos y estéticamente agradables, que reflejen experiencias diversas y alienten el juego, la exploración y el aprendizaje en todas las áreas.

Las maestras

- Utilizan los *California Preschool Learning Foundations [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California]* (CDE 2008, 2010b, y 2012) y los *California Preschool Curriculum Framework [Marco de currículo preescolar de California]* (2010a, 2011, y 2013) para un proceso informado de planificación del currículo para niños preescolares.
- Adaptan el ambiente según sea necesario para satisfacer los intereses y requisitos de los niños del grupo.
- Planifican oportunidades para que todos los niños interactúen con los materiales y equipos, incluidos objetos tomados de la naturaleza, realizando las adaptaciones necesarias para satisfacer los intereses y las necesidades de los niños del grupo; incluir materiales en la lengua materna de los niños según sea necesario.

8.4 El entorno y los materiales reflejan la diversidad cultural y lingüística de los niños y familias a quienes se prestan servicios.

Las conexiones auténticas y significativas para las experiencias de los niños pequeños en sus hogares y comunidades mejoran el aprendizaje y brindan un sentido de pertenencia, sobre todo para niños culturalmente diversos y niños que aprenden dos idiomas. Los programas preescolares deben crear un clima de respeto por la cultura y el idioma de cada niño. Los programas y las maestras se comunican regularmente con los familiares para conocer las fortalezas culturales que cada niño aporta al programa. Una parte esencial de ser receptivo a nivel cultural y lingüístico es valorar y apoyar la lengua materna de cada niño. También son importantes las interacciones con los niños y sus familias, en las cuales los programas y las maestras aprenden sobre la historia cultural, las creencias, los valores, los modos de comunicación y las prácticas de los niños y las familias, de modo que se puedan realizar conexiones entre la vida familiar y comunitaria de los niños y el entorno preescolar. A veces, realizar conexiones entre las culturas y los idiomas de las familias requiere superar las diferencias en puntos de vista. Los programas y las maestras son responsables de reconocer la tensión con sensibilidad, honrar las ideologías de las familias y trabajar con las familias para resolver o manejar las diferencias.

Todos los aspectos del entorno preescolar deben reflejar o representar la cultura, las costumbres y el idioma de las familias, lo que incluye maestras, otros miembros del personal y voluntarios. Los artefactos de las familias y las fotos de los talentos especiales de los miembros de la familia (por ejemplo, talentos musicales o artísticos) se deben colocar en lugares visibles de todo el entorno. También se deben incorporar materiales impresos del entorno que reflejen los idiomas de los niños, así como también el inglés, a las actividades de aprendizaje y las rutinas del aula. Debe haber libros de buena calidad, en inglés y en las lenguas maternas de los niños, disponibles (adaptado de CDE 2010, 183).

Reflexión de la comunidad

Los programas

- Comunican, en la declaración de la filosofía o en el manual, la importancia de conectar la experiencia cultural o lingüística del niño en casa con el entorno de cuidado y educación tempranos.
- Desarrollan esfuerzos de alcance para contar con un personal representativo (cultura, idioma, raza y etnia, género) en todos los niveles de personal dentro del programa.
- Alientan a los voluntarios de las comunidades culturales y lingüísticas de los niños a participar en las actividades del programa.
- Invitan a los miembros de la familia extendida a participar en los eventos del programa.
- Brindan información y anuncios del programa en las lenguas maternas de las familias.
- Brindan un intérprete o alguien que represente la cultura de la familia, cuando sea necesario, para ayudar a comunicarse con la familia.
- Inician charlas con las familias sobre las preferencias y prácticas culturales, y cómo estas preferencias se pueden incorporar al entorno de aprendizaje y al currículo preescolar.

Las maestras

- Valoran la función de la cultura y la lengua materna en la crianza de niños y hablan sobre su influencia con las familias y otros miembros del personal.
- Apoyan el estilo cultural de una familia y responden de manera positiva a las expresiones de identidad cultural de un niño (por ejemplo, el niño podría abrazar o besar a su padre en lugar de decir "adiós" con la mano).
- Se aseguran de que los materiales de juego, las fotos familiares, las decoraciones de la sala y las celebraciones reflejen la diversidad de trasfondos de los niños en el programa, así como también otros grupos raciales y étnicos en la comunidad.
- Se aseguran de que las aulas cuenten con materiales representativos a nivel lingüístico y cultural. Expanden la biblioteca de material auditivo para que incluya textos en inglés y en las lenguas maternas de los niños.
- Eligen materiales para el aula que reflejen las culturas y los idiomas de los niños y las familias inscritos al
  - mostrar fotografías de los niños y familias, para reflejar los hogares y las vidas diarias de las familias;
  - incorporar música, canciones, poemas y textos que reflejan de modo auténtico las culturas y los idiomas de los niños inscritos;
  - utilizar materiales cultural y lingüísticamente auténticos como parte de las estrategias de enseñanza intencional.
- Hablan la lengua materna de un niño con frecuencia o, si no lo domina, aprenden frases simples y esenciales de la lengua materna de un niño y las utilizan en la comunicación diaria con el niño.
- Hablan regularmente con los familiares sobre las necesidades y preferencias de sus hijos, y utilizan esta información para generar continuidad entre el hogar y el programa.
- Reconocen la tensión que surja por prácticas culturales diferentes y trabajan con las familias para resolver o manejar el problema.

8.5 El entorno está organizado y preparado para admitir la participación total de niños y adultos con discapacidades u otras necesidades especiales.

Los materiales de aprendizaje deben ser accesibles para todos los niños en el entorno, incluidos aquellos con discapacidades físicas o sensoriales. Cuando se les permite a los niños pequeños moverse de cualquier manera que pueda, aprenden sobre sí mismos y el ambiente mediante

el movimiento y la exploración sensorial. Como sucede con todo niño, aquellos que necesitan apoyo para moverse aprenden del movimiento y de la exploración (adaptado de CDE 2011, 134).

Como se establece en la Pauta 5.5, "Incluir a niños con discapacidades u otras necesidades especiales", utilizar un diseño universal para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) garantizará el máximo acceso. El entorno debe brindar apoyo al aprendizaje de todos los niños y adaptarse para permitir **varios medios de representación, varios medios de participación,** y **varios medios de expresión.** *Varios medios de representación* se refieren a la provisión de información de diversas maneras para satisfacer las necesidades de todos los niños. Por ejemplo, es importante hablar claramente a los niños con discapacidades auditivas, en un área sin ruido de fondo o casi sin ruido de fondo, al tiempo que se presenta la información de manera visual (por ejemplo, con objetos e imágenes). *Varios medios de expresión* se refiere a brindarles a los niños maneras alternativas de comunicarse o de demostrar lo que saben o lo que sienten, por ejemplo mediante gestos, lenguaje de señas o imágenes. Por último, *varios medios de participación* se refieren a proporcionar opciones en el entorno que faciliten el aprendizaje al desarrollar los intereses, las experiencias, los conocimientos y las habilidades de los niños. Por ejemplo, brindar una silla para un niño al que le interese la mesa sensorial y que utiliza un andador terapéutico (adaptado de CDE 2010a, 13; 2011, 14; y 2013, 14).

Los líderes del programa deben recurrir a los familiares y a los proveedores de servicios especializados para solicitar orientación sobre maneras adecuadas de realizar adaptaciones en el ambiente que apoyen la participación total de todos los niños. El entorno, los materiales y los métodos de enseñanza se pueden modificar para facilitar la participación y el desarrollo de habilidades para todos los niños. Todos los niños en el programa preescolar se benefician cuando se les brindan oportunidades para jugar con sus pares con habilidades diversas; aprenden los valores importantes de la inclusión, la empatía, el respeto y la aceptación (adaptado de CDE 2011, 134).

Los familiares también podrían tener discapacidades o necesidades especiales. Esté preparado para realizar ajustes y adaptarse a los adultos según sea necesario. Se pueden aplicar los mismos principios de UDL. Por ejemplo, un padre podría tener dificultad para leer los materiales que se envían a casa o completar documentos. Incluir fotos y ofrecerse a ayudar a los familiares a completar los documentos brindará varios medios de representación. Brindar una silla para adultos para una abuela que usa bastón, o escuchar atentamente a una tía con dificultades del habla, brinda varios medios de participación y expresión.

Inclusión

Los programas

- Brindan apoyo, modificaciones o adaptaciones apropiados para que todos los niños puedan participar al máximo en el programa.
- Celebran a cada niño y disfrutar de él o ella por la persona única que es.
- Reconocen y apoyan las habilidades emergentes de un niño.
- En colaboración con proveedores de servicios especializados, ofrecen al personal oportunidades de desarrollo profesional sobre cómo satisfacer las necesidades de estudiantes diversos mediante varios enfoques al aprendizaje.
- Se comunican con las familias sobre el enfoque del programa para comprender y satisfacer las necesidades de los diversos estudiantes.
- Brindan información a los miembros del personal sobre trabajar estrechamente con especialistas que podrían estar involucrados con un niño o una familia.
- Comparten información relacionada con recursos locales que ofrecen grupos de apoyo o información para familiares de niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

Las maestras

- Planifican entornos, interacciones y experiencias apropiados para el desarrollo para el entorno de aprendizaje.
- Representan la diversidad de habilidades en el aula incluso si no hay niños con necesidades especiales identificadas inscritos (por ejemplo, incluir niños y adultos con discapacidades en fotos, libros y otros materiales, dado que expone a los niños a una amplia gama de habilidades y establece un clima acogedor para todas las personas).
- Buscan maneras significativas para que los niños con discapacidades u otras necesidades especiales sean líderes o ayudantes o asuman otras funciones compartidas por los miembros del aula.
- Facilitan la interacción entre niños dentro del grupo y los ayudan a desarrollar relaciones entre sí.
- Facilitan las visitas de especialistas que apoyan a niños individuales con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Se adaptan a las maneras de aprender e interactuar con las personas que tienen los niños.
- Celebran a cada niño y disfrutar de él o ella por la persona única que es.
- Trabajan con las familias, con otras maestras, y con especialistas para crear un plan de inclusión.

8.6 Los materiales en el entorno son apropiados para el desarrollo y alientan el juego, la exploración y el aprendizaje en todas las áreas.

Para apoyar las diversas maneras de aprender que tienen los niños, los programas y las maestras pueden utilizan varias estrategias (por ejemplo, interacciones, ayuda suplementaria, instrucción explícita, dar el ejemplo, demostración, cambios en el entorno y los materiales, y adaptaciones, que son especialmente importantes para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales). Al adaptar el entorno físicos, los materiales y el currículo de maneras apropiadas para el desarrollo y para cada niño individual, las maestras obtienen una mejor idea de las fortalezas, las habilidades, los intereses y las experiencias diversos de los niños, y de cómo apoyar su juego, exploración y aprendizaje.

Aprendizaje integral del niño

Los programas

- Crean un entorno seguro para el movimiento libre y la exploración.
- Brindan equipos de juego apropiados para el desarrollo que ofrezcan oportunidades para estimular y desafiar el movimiento de los músculos gruesos en interiores y al aire libre.
- Brindan varios objetos y materiales para que los niños exploren con sus músculos finos.
- Ofrecen desarrollo profesional para el personal y las familias que se centre en el juego y sus implicancias para el desarrollo y el crecimiento infantil.
- Inician discusiones con el personal y reforzar con las familias que los juegos en interiores y al aire libre durante el período de la infancia temprana es importante para el desarrollo y aprendizaje infantil, al tiempo que se es sensible a las circunstancias familiares y preferencias culturales individuales.
- Crean polizas y prácticas del programa que promuevan la capacidad de respuesta a las fortalezas, los intereses y las necesidades de aprendizaje de cada niño en forma individual.
- Facilitan la implementación de prácticas de infancia temprana adecuada en términos de desarrollo, individual, cultural y lingüística.

Las maestras

- Diseñan y mantienen los entornos en interiores y al aire libre de modo que apoyen la participación de los niños durante los juegos, lo que

incluye la provisión de materiales y actividades abiertos y apropiados para el desarrollo que atraigan a los niños sobre la base de observaciones de su propio desarrollo.

- Programan tiempo suficiente para juegos iniciados por los niños y facilitados por los adultos.
- Les dan tiempo a los niños para que soluciones los problemas con los que se encuentran.
- Planifican oportunidades para que las familias observen a sus hijos mientras juegan y que participen con ellos.
- Tienen en cuenta las circunstancias familiares y los valores culturales individuales al realizar recomendaciones sobre el juego.

8.7 Los programas apoyan a las maestras en la selección, el uso y la integración de tecnología adecuada a las experiencias diarias para mejorar el currículo preescolar.

La tecnología es una poderosa herramienta omnipresente en la vida diaria de las personas. Muchos niños pequeños llegan al centro preescolar con una experiencia considerable en el uso de tecnología, pero otros tienen experiencia limitada con ella. La tecnología en el entorno preescolar puede apoyar el aprendizaje de distintas maneras. Por supuesto, el uso de tecnología por parte de los programas preescolares debe ser consistente con los principios del currículo establecidos en el *California Preschool Curriculum Framework,* volúmenes 1–3. Las maestras pueden utilizar tecnología de manera efectiva como modos adicionales de aprendizaje que aumentan el aprendizaje de los niños mediante la interacción, la colaboración, la manipulación constructiva de los materiales, el movimiento físico y sus sentidos. La tecnología puede ser una herramienta importante para presentar o diseñar adaptaciones que abordan las necesidades, los intereses y las habilidades individuales de los niños, sobre todo niños con discapacidades u otras necesidades especiales. En todo momento, la tecnología debe apoyar la exploración y el aprendizaje integrados de los niños y permitirles participar en la construcción activa de significado en colaboración con otras personas.

Tecnología

Los programas

- Apoyan a las maestras en la selección de tecnología y productos de medios interactivos que son apropiados para el desarrollo y son consistentes con las habilidades, los intereses, las necesidades y los trasfondos culturales y lingüísticos de los niños individuales en el programa.
- Apoyan a las maestras en la evaluación de la calidad del contenido, las metas generales, el formato y las características de cualquier programa de software u otro tipo de medio interactivo que pueden utilizar con los niños en el programa.
- Aseguran que todos los niños en el programa tengan acceso equitativo a las experiencias con tecnología y medios interactivos, realizando las adaptaciones necesarias para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.
- Brindan orientación a las maestras sobre cómo presentar e integrar la tecnología y los medios interactivos al entorno de aprendizaje de manera apropiada y efectiva.
- Brindan a las maestras capacitación y desarrollo profesional para obtener el conocimiento y la competencia necesarios para utilizar tecnología, para pensar críticamente sobre el uso de la tecnología y los medios interactivos con niños pequeños, y de evaluar el impacto de la tecnología sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños.

Las maestras

- Aplican sus conocimientos sobre la práctica apropiada para el desarrollo para guiar e informar la toma de decisiones sobre cómo integrar la tecnología y los medios interactivos al entorno de aprendizaje.
- Usan la tecnología y los medios interactivos como herramientas para apoyar de manera intencional las metas del currículo y promueven el aprendizaje de los niños en el grupo.
- Establecen con los niños reglas y rutinas para guiar el manejo y uso apropiado de computadoras y otros dispositivos tecnológicos, estableciendo límites sobre el tiempo que los niños dedican a la tecnología y a los medios interactivos (por ejemplo, tecnología con pantalla).
- Observan a los niños y los apoyan mientras utilizan tecnología y medios interactivos, identificando oportunidades para momentos apropiados para el aprendizaje y realizando las adaptaciones adecuadas para promover resultados positivos para los niños individuales.
- Garantizan que el uso de la tecnología y los medios interactivos permita la participación conjunta entre niños (o entre niños y adultos) y promueva la comunicación y la colaboración entre niños.

8.8 Los programas apoyan el mantenimiento de la lengua materna y el desarrollo del inglés como segundo idioma en el entorno de aprendizaje.

Los niños que aprenden dos idiomas aportan una abundancia de habilidades y conocimientos, así como también trasfondos culturales variados, a los programas preescolares. Los niños que aprenden dos idiomas requieren adaptaciones curriculares que superan lo que normalmente se consideran prácticas de la infancia temprana de alta calidad para aprovechas sus habilidades al máximo mientras avanzan hacia el dominio del inglés. Los conocimientos actuales, sobre la base de prácticas exitosas e investigaciones sólidas, sugieren en gran medida que las estrategias de enseñanza específicas, los enfoques de interacción individualizada y los entornos mejorados son fundamentales para el éxito a largo plazo de los niños que aprenden dos idiomas.

La enseñanza intencional de los niños que aprenden dos idiomas requiere una consciencia continua del desarrollo de la lengua materna de cada niño, así como también su capacidad de utilizar el inglés para participar en el aprendizaje. Los programas preescolares y las maestras deben contar con conocimientos sobre la función de la lengua materna en el proceso del aprendizaje temprano y las etapas del desarrollo del segundo idioma para los niños que aprenden dos idiomas. El uso y desarrollo continuos de la lengua materna beneficiará a los niños que aprenden dos idiomas a medida que van adquiriendo el inglés. El idioma es una herramienta de comunicación usada en todas las áreas del desarrollo. Los niños que aprenden dos idiomas necesitan que los apoyen en el uso y desarrollo de la lengua materna y del inglés, no solo en actividades enfocadas en el idioma y la alfabetización, sino en todo el currículo, sobre todo de maneras integradas (adaptado de CDE 2010a).

Apoyo al idioma

Los programas

- Facilitan la articulación de un enfoque del programa que sea claro, coherente y basado en pruebas para los niños que aprenden dos idiomas el sitio; colaboran con las familias, el personal y otros miembros de la comunidad, según corresponda, para generar apoyo para el enfoque programático.
- Apoyan a los adultos en la adquisición del segundo idioma.
- Desarrollan e implementan polizas de contratación y descripciones laborales para el personal que cumplan con las normas u otros requisitos que tienen en cuenta las experiencias lingüísticas diversas de los niños y las familias.

- Implementan procedimientos que mejoran y monitorean el apoyo para mantener la lengua materna y desarrollar el inglés como segundo idioma (ELD, por sus siglas en inglés) en un entorno de aula (materiales, libros, pantallas, y similares) y actividades y oportunidades de aprendizaje.
- Alientan a los familiares, colegas y miembros de la comunidad a utilizar las lenguas maternas de los niños y proporcionar capacitación o apoyo cuando sea necesario.
- Llevan a cabo una evaluación continua del apoyo del programa de la lengua materna de los niños y utilizan los datos para realizar mejoras al programa.

Las maestras

- Colaboran con familias, colegas y otras personas que apoyen el desarrollo y el aprendizaje de los niños.
- Incorporan prácticas que respeten el papel de la lengua materna como base vital para el desarrollo del inglés como segundo idioma.
- Honran la lengua materna de cada niño para fomentar el desarrollo socio-emocional positivo y el desarrollo y aprendizaje del niño en todas las demás áreas.
- Implementan de forma sistemática e intencional estrategias que promuevan el desarrollo del inglés como segundo idioma, lo que incluye apoyar el dominio del inglés de todos los miembros del personal que brindan ayuda en inglés para los niños que aprenden dos idiomas.
- Reclutan activamente a hablantes nativos de las lenguas maternas de los niños en la clase para participar en actividades del aula (por ejemplo, leer y contar historias, ayudar con el dictado a los niños, conectar a los niños que aprenden dos idiomas con información general que es familiar para ellos, ayudar con traducciones, entre otras cosas).

8.9 El entorno refleja la filosofía y creencias del programa sobre cómo los niños se desarrollan y aprenden.

Las estrategias y principios generales articulados en el *California Preschool Curriculum Framework* (CDE 2010a) ofrecen un enfoque general para la adaptación o diseño del entorno de aprendizaje y currículo para niños pequeños. En particular, el currículo del programa debería definir un enfoque para ayudar al aprendizaje integrado y ser adecuado en términos de desarrollo, individuales, culturales y lingüísticos. Los enfoques ampliamente utilizados para el currículo preescolar entran dentro de este marco. Asimismo, algunos programas preescolares pueden decidir crear su propio currículo alineado con el marco de currículo. Ya sea adaptado o diseñado por el programa, el currículo debería reflejar la filosofía y creencias del programa sobre cómo los niños aprenden y se desarrollan en todas las áreas, incluidos enfoques para guía y disciplina.

Las polizas y prácticas del programa deben ser consistentes con la filosofía educativa reflejada en su currículo preescolar.

El programa debería brindar oportunidades de aprendizaje al personal y las familias sobre las creencias detrás de su enfoque al currículo. La información escrita sobre la filosofía del programa debería estar disponible para todos, y se deben sostener regularmente conversaciones sobre el currículo. Es probable que los niños pequeños le saquen más provecho al centro preescolar cuando todos los adultos responsables de ellos tengan un entendimiento compartido de cómo apoyar y mejorar el aprendizaje y desarrollo tempranos.

Filosofía del programa y currículo preescolar

Los programas

- Desarrollan polizas del programa y una **filosofía pedagógica** que apoye el aprendizaje y desarrollo de los niños en todas las áreas.

- Brindan desarrollo profesional al personal y las familias sobre las metas, características, fortalezas y limitaciones de todos los currículos prescolares usados en el programa.
- Ofrecen desarrollo profesional al personal y las familias para que comprendan que el desarrollo y el aprendizaje preescolar están integrados en todas las áreas.
- Colaboran con el personal en la selección o desarrollo de los currículos apropiados y consideran formas en que los currículos preescolares pueden ser adaptados para que satisfagan las necesidades individuales y de desarrollo de los niños en el programa.
- Se aseguran de que recursos tales como los *California Preschool Learning Foundations* [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California] (CDE 2008, 2010b y 2012), las publicaciones y DVD del *California Preschool Curriculum Framework* [Marco de currículo preescolar de California] (CDE 2010a, 2011 y 2013) estén disponibles para apoyar los esfuerzos de planificación de todos los miembros del personal y colegas.
- Hacen participar al personal y a las familias en las discusiones sobre metas curriculares para los niños a lo largo de un continuo de desarrollo amplio y para etapas específicas de desarrollo.

Currículo preescolar

Las maestras

- Utilizan el conocimiento de desarrollo para informar la planificación para niños a nivel individual en los entornos de aprendizaje de interiores y exteriores, incluido el apoyo para relaciones y el desarrollo de la regulación de emociones.
- Planifican experiencias que apoyen el desarrollo y aprendizaje preescolar en todas las áreas y contenidos.
- Utilizan los *California Preschool Learning Foundations* (CDE 2008, 2010b, y 2012) y las publicaciones

del *California Preschool Curriculum Framework* (CDE 2010a, 2011, y 2013) para un proceso informado de planificación del currículo preescolar para niños preescolares.

- Demuestran el entendimiento de que el desarrollo y aprendizaje preescolar pueden describirse con respecto a las áreas del desarrollo y de contenido de desarrollo socio-emocional, idioma y alfabetización, matemáticas, desarrollo del inglés como segundo idioma, artes visuales y escénicas, desarrollo físico, salud, historia y ciencias sociales, y ciencia y de que los niños aprenden de forma integrada en todas las áreas.

8.10 Las maestras observan, documentan y reflexionan sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños de manera diaria como parte del proceso de planificación del currículo preescolar.

La planificación del currículo preescolar comienza con el descubrimiento de las maestras, a través de la escucha y la observación cuidadosas, de los intereses, habilidades y necesidades de cada niño

a diario. La observación es una habilidad esencial de la enseñanza. Cuando las maestras observan con atención, descubren cómo los niños construyen significado de manera individual en los momentos cotidianos de juego, exploración e interacciones. La observación a los fines de evaluar el aprendizaje individual de los niños significa observar y escuchar con cuidado, pensamiento y reflexión. A medida que las maestras observan el juego y las interacciones de los niños cada día, los niños revelan evidencia de sus habilidades e ideas emergentes. Tal evidencia, registrada con una observación escrita, una foto o un video, se utiliza en la carpeta de trabajos de un niño para demostrar su nivel de desarrollo. A medida que las maestras observan, también descubren la manera de ampliar las experiencias de aprendizaje con el fin de apoyar a los niños en la construcción de ideas más complejas y coherentes.

Documentar significa reunir y conservar evidencia del juego y los intereses de los niños para uso futuro. La documentación respalda a los maestros en la planificación de los próximos pasos en el plan de estudios. Las maestras reflexionan sobre cómo pueden expandir el pensamiento, la exploración, el idioma y las interacciones de los niños. Las maestras pueden debatir entre ellas qué revela una foto o una anécdota del juego de los niños. También involucran a las familias de los niños para pensar sobre la documentación. Con igual de importancia, las maestras comparten su documentación con los niños y crean oportunidades para que los niños participen en el proceso de documentación como una forma de que los niños piensen en ideas y problemas que están explorando o que han explorado. Dicha reflexión sobre la documentación por parte de las maestras, familias y niños sirve como trampolín para desarrollar formas de explorar con mayor profundidad un tema que ha despertado el interés de los niños. Una mayor exploración debe incluir, entre otras cosas, materiales para incorporar a las áreas de interés, libros relacionados para leer, ya sea en reuniones de grupos pequeños o grandes, o actividades para hacer en grupos pequeños. Con ideas u objetivos claros en mente, las maestras planifican un currículo preescolar que incluye estrategias para mejorar el aprendizaje de todos los niños en un grupo, así como estrategias para apoyar el aprendizaje de cada niño en particular (adaptado de CDE 2010a, 21; 2011, 29–30; y 2013, 33).

Planificación del currículo preescolar

Los programas

- Desarrollan polizas del programa para facilitar las observaciones de los niños que se realizan a lo largo del tiempo, en distintos entornos, y que incluyen opiniones de múltiples observadores.
- Evalúan regularmente con colegas cómo funcionan los sistemas de observación para mejorar una comunidad de aprendizaje.
- Coordinan la documentación y recopilación, almacenamiento y gestión de datos para garantizar la precisión, exhaustividad, confidencialidad y puntualidad.
- Colaboran con el personal y las familias para desarrollar polizas de documentación que apoyen el aprendizaje y desarrollo de los niños y se relacionen directamente con la planificación del currículo preescolar.
- Brindan herramientas y estrategias para apoyar una documentación objetiva, clara y puntual.

Las maestras

- Planifican el cronograma diario para facilitar la observación de los niños por parte del personal correspondiente.
- Explican a las familias los principios de la planificación del currículo que se basan en la observación, documentación, interpretación, planificación e implementación y aclara las metas y características del currículo preescolar utilizado en el entorno de aprendizaje.
- Saben que la observación continua de los niños, individualmente y en grupos, es una parte importante del proceso de planificación del currículo preescolar.

- Planifican oportunidades para que los niños participen en la documentación de sus experiencias, según sea apropiado en cuanto al desarrollo.
- Colaboran con las demás maestras, participan en diálogos sobre observaciones y documentación de los niños a nivel individual para obtener un entendimiento más profundo del desarrollo y aprendizaje de cada niño.
- Hacen participar a los niños en actividades y experiencias diseñadas para responder a sus intereses y necesidades como se entiende a través de la reflexión colaborativa sobre la documentación de su juego, exploración y aprendizaje.
- Colaboran con los familiares y proveedores de servicios especializados en la documentación del aprendizaje y desarrollo de niños con discapacidades u otras necesidades especiales y en la planificación de experiencias de aprendizaje para ellos.
- Implementan procedimientos continuos sistemáticos para documentar el aprendizaje y desarrollo de niños que aprenden dos idiomas en todas las áreas, tanto en la lengua materna como en inglés.
- Los tres principios de diseño universal sirven como fundamento para la planificación de intervención para todos los niños. Para los niños con discapacidades que necesitan apoyo adicional, se pueden realizar varias adaptaciones. Las maestras, en colaboración con los familiares y proveedores de servicios especializados, pueden
  - brindar apoyo social (por ejemplo, estrategias de intervención mediada por los pares, aprendizaje cooperativo);
  - usar métodos visuales, auditivos y cinestéticos (por ejemplo, usar imágenes y modelos al explicar);
  - utilizar una variedad de reforzadores (por ejemplo, sonrisas, abrazos, reconocimiento, entrega del juguete/objeto deseado, juego continuo);
  - adaptar juguetes/materiales para permitirles a los niños
  - usar una variedad de movimientos en diferentes posiciones;
  - modificar el entorno físico, social o temporal;
  - modificar el cronograma de actividades y rutinas;
  - ajustar la cantidad y tipo de apoyo proporcionado;
  - dividir una actividad en pasos más pequeños (DEC 2007).
- Compartir observaciones con las familias de forma objetiva, oportuna, privada y confidencial.
- Mantener documentación actual del desarrollo de los niños, incluida información recopilada del personal, las familias y los niños.
- Contribuir en el proceso de planificación del currículo preescolar ayudando a obtener artefactos para usar en la documentación, incluidas muestras del trabajo de los niños y otros materiales que se relacionen con los niños, según sea apropiado en cuanto al desarrollo.

8.11 Las maestras planifican e implementan experiencias de aprendizaje basadas en múltiples formas de evaluación y planificación colaborativa.

Las pruebas, la observación y la documentación son todos procesos de evaluación para recopilar, interpretar, aplicar y compartir información que se basa en las experiencias previas de los niños. Son herramientas importantes para comprender a los niños a nivel individual y grupal, y a los efectos de planificar entornos de aprendizaje, currículos y otras experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, para apoyar una práctica efectiva de evaluación, el CDE ha desarrollado el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP), que se alinea con los fundamentos del aprendizaje preescolar.

Una preocupación clave para los programas es garantizar que las maestras y otros miembros del personal responsa-

bles de apoyar el aprendizaje de los niños posean el conocimiento y habilidades necesarios para realizar evaluaciones responsables, éticas y efectivas que contribuyan al aprendizaje y desarrollo de los niños, y cuando sea apropiado, para identificar niños que puedan tener discapacidades u otras necesidades especiales. Los miembros del personal necesitan comprender los fines, usos, beneficios y limitaciones de los distintos enfoques de evaluación. Asimismo, es importante colaborar con las familias al evaluar el aprendizaje y desarrollo de los niños preescolares.

Los enfoques de evaluación del programa deberían ser consistentes con la práctica apropiada para el desarrollo, ser cultural y lingüísticamente sensibles y brindar información importante a nivel individual. Los programas deberían articular claramente cómo los métodos de evaluación utilizados brindan información para la toma de decisiones y para la planificación y evaluación del programa. Las polizas y prácticas de evaluación deberían garantizar la confidencialidad y proteger la privacidad de los niños y las familias. También deben implementarse polizas y prácticas bien comprendidas para colaborar con proveedores de educación especial calificados para administrar e interpretar evaluaciones que informen un programa individualizado de educación (IEP) para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales así como también para colaborar con familias y proveedores de servicios calificados en el proceso de IEP (adaptado de California Department of Education and First 5 California 2012, 51, 54 [Departamento de Educación de California y First 5 California 2012, 51, 54]).

Planificación diferenciada

Los programas

- Desarrollan polizas del programa que fomenten la participación del personal y las familias en un proceso de planificación intencional, basado en el conocimiento del desarrollo del niño e información sobre los niños a los que se les brinda servicio.
- Individualizan procedimientos de evaluación y enlazan resultados a la planificación del currículo, realizando ajustes según sea necesario para cada niño que aprende dos idiomas.
- Garantizan que los procedimientos de evaluación se apropiadamente inclusivos de todos los niños con discapacidades u otras necesidades especiales, incluidos niños con IEP.

Las maestras

- Hacen participar a las familias en discusiones sobre el rol de la observación, documentación, interpretación y reflexión en la planificación.
- Resumen la información recopilada a través del proceso de planificación, incluida la opinión de las familias, en la planificación para niños a nivel individual y grupal, con consideración de las diversas experiencias culturales y lingüísticas.
- Solicitan ideas a las familias para cumplir con las metas de aprendizaje y desarrollo de los niños; informar la planificación de actividades, experiencias e interacciones; e informar la selección de materiales para espacios internos y externos.
- Responden a los intereses de los niños seleccionando materiales, expandiendo las ideas de los niños o planificando actividades y experiencias que hagan participar a los niños en la planificación según sea apropiado para el desarrollo.

8.12 Los programas y maestras participan en la planificación del currículo preescolar que incluye un enfoque integrado a todas las áreas de aprendizaje y desarrollo.

Como el aprendizaje hace participar a los niños pequeños de formas holísticas, el *California Preschool Curriculum Framework* (CDE 2010a, 2011 y 2013) pone el énfasis en un enfoque integrado para respaldar el aprendizaje y desarrollo tempranos. Los niños pequeños continuamente usan sus sentidos y competencias para relacionar nuevas experiencias

con experiencias pasadas y tratar de comprender cosas y crear significado. Su aprendizaje se integra mientras que se tiene un enfoque específico. Por ejemplo, durante la lectura de un libro, los niños usan sus habilidades de conocimiento y pensamiento, sus respuestas emocionales, su comprensión del idioma, sus habilidades físicas y el rango completo de experiencias en el hogar y en la comunidad para hacer nuevas conexiones y expandir su entendimiento sobre ellos mismos y el mundo que los rodea.

Los niños vienen al centro preescolar como expertos en muchas cosas; en particular, sus familias, su(s) lengua(s) materna(s) y sus pertenencias. Lo más valioso para ellos son las experiencias que apoyan su inclinación para explorar (por ejemplo, matemática, idioma, alfabetización, arte y ciencias) dentro de los momentos significantes de juego e interacción. Cuando se crea el aprendizaje en lo que los niños conocen y les permiten expandir sus habilidades en forma de juego, están felices de participar en cualquier experiencia o actividad de aprendizaje, recitar una rima, contar cualquier conjunto y aceptar cualquier desafío nuevo y adecuado para el desarrollo. Es por eso que es tan importante que los programas preescolares ofrezcan a los niños experiencias que tengan una importancia y estén conectados o integrados a nivel personal. Además, ya que los niños usan todas sus modalidades sensoriales de forma integrada, es esencial reforzar las modalidades en las que determinados niños necesitan ayuda personal y basarse en sus áreas de fortaleza (adaptado de CDE 2011, 7).

Aprendizaje integrado

Los programas

- Dan tiempo para que el personal y los colegas reflexionen individualmente y en equipos para respaldar un proceso de planificación de currículo integrado que incluya observación, documentación y reflexión.
- Controlan las prácticas del programa para que sean consistentes con los principios de planificación de currículo preescolar integrado apropiada en términos de desarrollo, lingüísticos y culturales.

Las maestras

- Planifican oportunidades regulares para que el personal y los colegas se reúnan y discutan información sobre los niños en el grupo y cómo usarla en la planificación del currículo preecolar.
- Contribuyen en las discusiones del personal sobre la importancia de las observaciones y documentación para comprender a los niños a nivel individual y grupal y para informar la planificación del currículo preescolar.
- Implementan el currículo preescolar de conformidad con los planes desarrollados en colaboración.
- Preparan o usan materiales y espacios de interiores y exteriores de acuerdo con el proceso de planificación del currículo preescolar.

Referencias

American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, y the National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education. 2011. *Caring for Our Children: National Health and Safety Performance Standards: Guidelines for Early Care and Education Programs.* 3ª edición. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics; Washington, DC: American Public Health Association. http://nrckids.org (15 de septiembre de 2014).

Caldwell, L. 1997. *Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education.* New York: Teachers College Press.

Departamento de Educación de California (CDE). 2006. *Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2008. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010a. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010b. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2011. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2012. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2013. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 3.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC). 2007. *Promoting Positive Outcomes for Children with Disabilities: Recommendations for Curriculum, Assessment, and Program Evaluation.* Missoula, MT: DEC.

Howes, C., M. Burchinal, R. Pianta, D. Bryant, D. M. Early, R. M. Clifford y O. Barbarin. 2008. "Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs." *Early Childhood Research Quarterly* 23 (1): 27–50.

Mashburn, A. J., R. C. Pianta, B. K. Hamre, J. T. Downer, O. A. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, D. M. Early y C. Howes. 2008. "Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills." *Child Development* 79 (3): 732–49.

National Professional Development Center on Inclusion. 2009. *Research Synthesis Points on Early Childhood Inclusion.* Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Author. [hipervinculo no disponible] (fecha de acceso: 8 de enero de 2015).

Peisner-Feinberg, E. S., R. M. Clifford, M. L. Culkin, C. Howes, S. L. Kagan y N. Yazejian. 2001. "The Relation of Preschool Child Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade." *Child Development* 72:1534–53.

Pianta, R. C., K. M. La Paro y B. K. Hamre. 2007. *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS). Baltimore, MD: Brookes.

Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons y I. Siraj-Blatchford, eds. 2010. *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project.* Oxford: Routledge.

Material de lectura adicional

Dodge, D. T. 2004. "Early Childhood Curriculum Models: Why, What, and How Programs Use Them." *Child Care Information Exchange* Enero/febrero: 71–75.

Guía 9: Apoyar el profesionalismo y el aprendizaje continuo

Apoyar el desarrollo profesional y el aprendizaje continuo es esencial para asegurar que las maestras preescolares estén bien preparadas para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños preescolares en sus programas. Como la define la NAEYC, "El desarrollo profesional es el continuo de desarrollo y el apoyo de actividades diseñadas para preparar a las personas a trabajar con y en nombre de niños pequeños y sus familias, como así también experiencias constantes para mejorar este trabajo. Estas oportunidades llevan a mejoras en el conocimiento, habilidades, prácticas y disposiciones de profesionales de infancia temprana" (NAEYC, n.d.). El desarrollo profesional incluye experiencias de aprendizaje formales (por ej., trabajo de curso del community college) e informales (por ej., talleres, tutorías) que tienen lugar antes de convertirse en maestras preescolares (capacitación previa al servicio) y experiencias de aprendizaje a lo largo de una carrera en enseñanza (capacitación durante el servicio). La investigación sugiere que la capacitación previa al servicio y durante el servicio predice considerablemente la calidad del programa (Ackerman 2005).

En todo el país, los estados han implementado sistemas de desarrollo profesional (PDS) en un esfuerzo para preparar a los trabajadores de la infancia temprana. La licencia o regulaciones del estado de los PDS pueden determinar quién está calificado para enseñar. Sin embargo, estos requisitos tienden a variar según el estado. Por ejemplo, en un estado, los educadores de infancia temprana pueden necesitar tener un título de grado en un campo relacionado con la infancia temprana, mientras que en otro estado, pueden necesitar 12 unidades en educadores de infancia temprana. Sin embargo, más recientemente, los estados han comenzado a centrarse en desarrollar sistemas de mejora y clasificación de calidad, competencias para el educador de infancia temprana y carreras profesionales de manera más integral para asegurar que los educadores de infancia temprana estén bien preparados para ser más eficientes en el entorno de infancia temprana (Howes et al. 2008).

En California, las California Early Childhood Educator Competencies [Competencias del educador de infancia temprana de California] (California Department of Education and First 5 California 2012) brindan una estructura y contenido coherentes para

- fomentar el desarrollo profesional de los trabajadores de infancia temprana de California;
- informar la carrera que los educadores de la primera infancia realizan en instituciones de educación superior;
- proporcionar orientación sobre las acreditaciones y certificaciones de los ECE;
- establecer los estándares para el conocimiento, habilidades y disposiciones que los educadores necesitan para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños en todos los tipos de programas.

Las competencias tienen el objetivo de apoyar el desarrollo general de los niños pequeños preparando a los trabajadores de infancia temprana a brindar experiencias de aprendizaje que sean "adecuadas en términos de desarrollo, culturales y lingüísticos" (California Department of Education and First 5 California 2012, 2). Las competencias del educador de infancia temprana se basan en un sistema integral que incluye los fundamentos de aprendizaje y desarrollo tempranos para niños pequeños y preescolares y los marcos de currículo.

Cada área de competencia incluye conceptos clave derivados de la teoría e investigación. Hay dos áreas de competencia que son especialmente relevantes para los niños que aprenden dos idiomas: "Cultura, diversidad y equidad" y "Desarrollo de dos idiomas". El área de competencia "cultura, diversidad y equidad" subraya el concepto que no existe base de conocimiento, habilidades, práctica de enseñanza o currículo para el desarrollo y aprendizaje tempranos que sea aplicable a todos los niños. En cambio, los entornos de aprendizaje se enriquecen cuando las características, los valores, culturas y temperamentos individuales de los niños—y la diversidad entre los niños, las familias y pares—se respetan

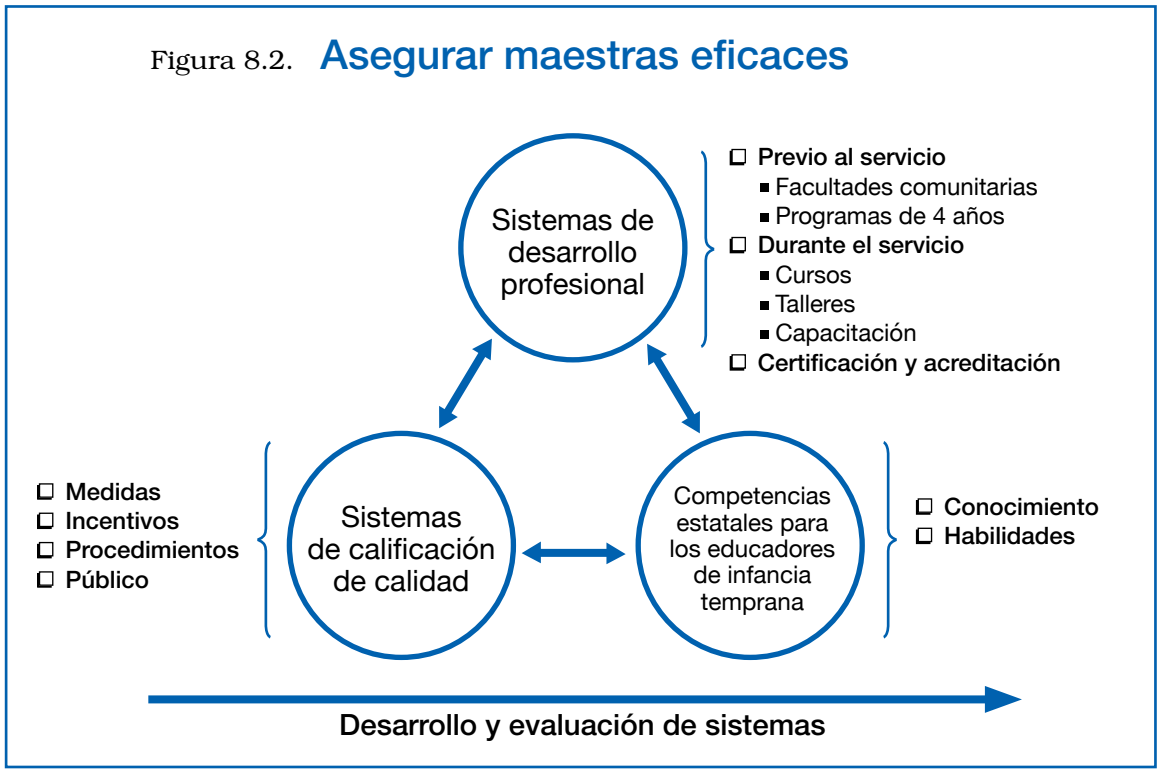
y se valoran en formas concretas (CDE 2010). Los educadores de infancia temprana eficientes, incluso los docentes previos al servicio y durante el servicio, demuestran competencias en área como apoyo del desarrollo de la lengua materna de los niños y el inglés. El área de competencia "desarrollo de dos idiomas" trata el conocimiento y las habilidades que los educadores de infancia temprana necesitan para apoyar el desarrollo y aprendizaje óptimos de los niños que aprenden dos idiomas y de un número relativamente pequeño de niños pequeños que experimentan el aprendizaje en más de dos idiomas (CDE 2010).

En una revisión bibliográfica preparada por el Departamento de Educación de los EE.UU., Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Polizas y Servicio de Estudios de Programa, Zaslow y sus colegas (2010b) describen las características clave de las prácticas eficaces de desarrollo profesional en el campo de la infancia temprana. Los autores sugieren que las estrategias de desarrollo profesional para educadores de infancia temprana pueden ser más eficaces cuando se implementan las siguientes condiciones:

- Hay objetivos específicos y definidos para el desarrollo profesional.
- La práctica es un enfoque explícito del desarrollo profesional, y se presta atención para relacionar el tema en conocimiento y práctica del educador de infancia temprana.
- Hay una participación colectiva de las maestras de las mismas aulas o escuelas en el desarrollo profesional.
- La intensidad y duración del desarrollo profesional es consistente con el contenido que se transmite.
- Los educadores están preparados para evaluar a niños e interpretar sus resultados como una herramienta para el monitoreo constante de los efectos del desarrollo profesional.
- El desarrollo profesional es adecuado para el contexto organizacional y es consistente con los estándares para la práctica (Zaslow et al. 2010b).

Además de las estrategias que se mencionaron arriba, es más probable que las experiencias de aprendizaje continuas para los profesionales de infancia temprana, incluso tutoría, consulta y capacitación, contribuyan a las experiencias de

Figura 8.2. **Asegurar maestras eficaces**



Fuente: Howes et al. 2008.

aprendizaje de alta calidad de los niños en las áreas de idioma y alfabetización, desarrollo del inglés como segundo idioma, desarrollo socio-emocional y desarrollo cognitivo (incluye matemáticas) (Wayne et al. 2008; Grace et al. 2008; Hamre et al. 2012; Virmani et al. 2012; Rudd et al. 2009).

9.1 Los programas desarrollan e implementan un plan integral y continuo para el desarrollo del personal.

Un plan de desarrollo de personal integral debería estar respaldado activamente e implementado por los administradores del programa y también debería contar con el apoyo del personal y los padres. El plan debería basarse en la suposición de que los educadores de infancia temprana, como todos los demás profesionales, necesitan renovación profesional constante. El plan de desarrollo de personal debe permitir un ciclo continuo de adquisición de conocimiento, revisión de investigación, práctica y evaluación de los resultados. El plan debe brindar una serie coherente de experiencias de desarrollo de personal que se desarrollan una después de la otra, y ofrece oportunidades a las maestras de practicar y reflexionar sobre lo que aprenden, incluso seguimiento en el sitio y apoyo de pares.

El plan de desarrollo del personal debe estar relacionado con el enfoque del programa de mantener, desarrollar y fortalecer la calidad del programa. Por ejemplo, si el administrador que evalúa las necesidades del programa se da cuenta que las interacciones entre el personal y los niños deben mejorar, el plan de desarrollo profesional debería considerar establecer una manera sistemática para brindar capacitación, entrenamiento y tutoría al personal para producir mejoras en esta área. Identificar las habilidades profesionales y el conocimiento del personal es clave para saber dónde invertir más tiempo y recursos para lograr mejoras al programa general. Si el personal mejora en áreas específicas, el programa podrá poner sus esfuerzos en la capacitación, entrenamiento y tutoría en otras áreas de prioridad. A menudo, habrá múltiples áreas de posible enfoque para un programa, y el administrador necesitará establecer prioridades, tomando en cuenta las necesidades del programa, los recursos disponibles y el contexto de la comunidad.

Además de incorporar los principios anteriores, el plan de desarrollo profesional y capacitación debería contener los siguientes elementos:

- Basarse en las necesidades identificadas del personal tanto como grupo o de manera individual.
- Reforzar las capacidades del personal en áreas del currículo como por ejemplo idioma y alfabetización, desarrollo del inglés como segundo idioma, matemáticas y pensamiento científico, las artes, juego creativo y los usos adecuados de la tecnología.
- Permitir tiempo para revisión y reflexión regular en el cronograma semanal.
- Incluir relaciones de personal y manejo de conflictos.
- Incluir capacitación y tutoría.
- Incluir capacitación sobre la inclusión de niños con discapacidades u otras necesidades especiales y sobre los recursos de la comunidad disponibles para niños y sus familias.
- Incluir capacitación sobre la capacidad de respuesta cultural y lingüística.
- Incorporar evaluación y revisión continuas.
- Incluir una profunda orientación para nuevo personal y voluntarios.
- Incluir múltiples estrategias que fomentan el desarrollo de las maestras de su conciencia propia y autorreflexión sobre sus enseñanzas, como registros de video y audio, y proporcionar grupos de debate, investigación de acción, observación de pares y visitas a otros programas o sitios.

Planes de desarrollo profesional

Los programas

- Colaboran con el personal para desarrollar planes de desarrollo profesional individualizados que cubran vacíos de conocimiento e incluyan tutoría y capacitación.

- Para las maestras que trabajan en su Permiso de Desarrollo Infantil, facilitan la participación de las maestras en el Plan de Desarrollo Profesional de la Comisión sobre Acreditación de Maestros (consultar el apéndice J).
- Apoyan el desarrollo profesional a largo plazo del personal mediante la colaboración, compartiendo responsabilidades y cumpliendo con el código de ética profesional establecido por una de las organizaciones respetadas en el campo (por ej., NAEYC).
- Brindan desarrollo profesional con regularidad para todos los miembros del personal sobre cómo implementar las mejores prácticas para los niños que aprenden dos idiomas, centrándose en enfoques del programa que son eficaces para los niños que aprenden dos idiomas y abordan consideraciones clave, incluso desarrollo de la lengua materna, desarrollo del inglés como segundo idioma, desarrollo en todas las áreas del currículo, competencia transcultural y recolectan e interpretan información válida de evaluación.
- Brindan oportunidades de aprendizaje en contextos formales e informales.
- Informan y consultan con los miembros de la familia sobre oportunidades de desarrollo profesional continuo para maestras y líderes del programa.
- Alientan al personal a asistir a capacitaciones o cursos en el sitio que cubren las áreas de aprendizaje y desarrollo preescolar, niños con discapacidades u otras necesidades especiales, influencias de la familia, capacidad de respuesta cultural y lingüística.
- Presentan y ayudan a implementar estrategias, conceptos y recomendaciones basadas en la investigación actual sobre el desarrollo de la infancia temprana y mejora del programa.

Las maestras

- Planifican oportunidades de desarrollo profesional con el administrador del programa.
- Participan en actividades de evaluación de necesidades.
- Participan en oportunidades para desarrollar conocimiento y habilidades pedagógicas.
- Aprovechan las oportunidades para reunirse con tutores, ya sea dentro del programa o a través de conexiones con otras maestras.

9.2 Los programas asignan recursos para apoyar la participación de los miembros individuales del personal en el desarrollo y educación profesional.

Al reconocer que el tiempo del personal para el desarrollo profesional es limitado, los administradores del programa deberían ofrecer una amplia variedad de oportunidades para los miembros del personal para mejorar su conocimiento y habilidades profesionales. Proporcionar tiempo pago adecuado para asistir a capacitaciones, clases y conferencias durante el servicio es importante para asegurar la participación de los miembros del personal en el desarrollo y educación profesional.

Encontrar y hacer tiempo para actividades de desarrollo de personal puede ser un enorme desafío en el día ocupado de todo el personal del programa de infancia temprana. Algunos programas, en ocasiones, programan un día más corto para permitir que el personal asista a actividades de desarrollo profesional o contratan a suplentes de medio tiempo para permitir que ciertos miembros del personal asistan a capacitación o tutoría individual. Se debe proporcionar tiempo suficiente para planificar, reunirse, conversar entre sí, tomar cursos en educación de infancia temprana y compartir ideas, de manera formal e informal, para que el personal pueda desarrollarse profesionalmente y para que el programa mejore. Idealmente, una parte del desarrollo del personal incluirá profesionales

de infancia temprana de otros entornos, como por ejemplo escuelas primarias o programas privados o públicos cercanos para proporcionar diversas perspectivas sobre un tema. Las actividades de desarrollo de personal no es algo que las maestras deberían hacer únicamente en su tiempo libre o sin paga.

Además de hacer tiempo para que el personal participe de actividades de desarrollo profesional, brindar acceso a recursos tales como ciertos libros, periódicos, DVD, CD y otros medios electrónicos como Internet y correo electrónico posiblemente ayude a facilitar la participación de las maestra en el aprendizaje continuo.

Apoyo de desarrollo profesional

Los programas

- Proporcionan tiempo pago adecuado e incentivo para que los miembros del personal asistan a capacitación, clases y conferencias durante el servicio.
- Brindan fácil acceso a los materiales del Departamento de Educación de California (CDE) que se mencionan en este documento, revistas profesionales y otras publicaciones en relación con la educación de infancia temprana.
- Apoyan las oportunidades de desarrollo profesional adicionales que puedan estar disponibles a través de membresías en organizaciones profesionales como afiliadas locales de la NAEYC, la Asociación Nacional para el Cuidado del Niño Familiar, y a través Consejos Locales de Planificación de Cuidado Infantil y las agencias First 5 locales.

9.3 Los programas contratan a miembros del personal que cumplen con los requisitos de educación, experiencia, conocimiento y habilidades para sus posiciones y fomentan el progreso en la trayectoria profesional planificada.

Existe un creciente reconocimiento en California de la necesidad de mejorar sistemáticamente la calidad del cuidado y la educación temprana. El CDE ha invertido en la creación de un sistema de aprendizaje y desarrollo temprano. El Gobernador, Race to the Top–Early Learning Challenge [Carrera a la Cima: Desafío de Aprendizaje Temprano], ha iniciado un esfuerzo para establecer un sistema de mejora y clasificación de mejora de calidad local; la educación superior alinea el currículo universitario en el cuidado y educación temprana; y muchas organizaciones y redes de desarrollo y cuidado infantil reciben financiación de mejora de calidad para realizar capacitación en todo el estado. La capacitación, junto con las iniciativas para la educación y retención, está diseñada para desarrollar a los trabajadores de infancia temprana. Estos esfuerzos de desarrollo profesional provienen de la misma base de investigación y comparten una visión general de calidad. Se desarrollaron las *California Early Childhood Educator Competencies [Competencias del educador de infancia temprana de California]* (California Department of Education and First Five California 2012) para crear un marco bien diseñado y coordinado para guiar la preparación y desarrollo profesional de los educadores de infancia temprana.

Todas las maestras preescolares en California también deben estar preparadas para satisfacer las necesidades de los niños de diversos antecedentes culturales y lingüísticos. La proporción de los niños preescolares en California que aprenden dos idiomas ha crecido rápidamente en las últimas décadas a tal punto que casi todas las aulas incluyen niños que hablan un idioma distinto del inglés en su hogar. Las maestras y los miembros del personal que hablen con fluidez un idioma distinto

del inglés y conocen las prácticas culturales de las familias son más capaces para brindar el apoyo lingüístico y de conducta que muchos niños que aprenden dos idiomas necesitan. Para ser eficaces con los niños que aprenden dos idiomas, las maestras de educación y cuidado temprano también deberán entender la adquisición del primer y segundo idioma, el impacto del bilingüismo en el desarrollo general del niño, las consecuencias de la pérdida de la lengua materna, prácticas de enseñanza que fomentan el desarrollo del inglés como segundo idioma y a la vez apoyar el desarrollo de la lengua materna, estrategias eficaces de participación de la familia y enfoques adecuados de evaluación. La investigación reciente indica que los niños que aprenden dos idiomas necesitan apoyos específicos de idioma y adaptaciones de enseñanza para desarrollarse en las aulas preescolares (consultar el capítulo 6); todas las docentes tienen la capacidad y el potencial de aprender estas habilidades y convertirse en maestras eficientes de los niños que aprenden dos idiomas.

Trayectoria profesional

Los programas

- Brindan una carrera profesional clara para las maestras y administradores dentro del programa, incluso oportunidades para que las maestras se desarrollen profesionalmente mientras permanecen en el aula.
- Informan al personal sobre actividades y oportunidades de desarrollo profesional.
- Alientan al personal a establecer objetivos de carrera y desarrollo profesional.
- Reclutan a miembros del personal bilingües y biculturales que estén familiarizados con las culturas de los niños que se atienden y hablan su lengua materna.
- Reclutan y capacitan a maestras en educación de infancia temprana especial, patólogos del habla y del lenguaje y otros especialistas en intervención que sean bilingües y biculturales.
- Fomentan las oportunidades educativas con crédito como medio principal para que los miembros del personal sean elegibles para aceptar niveles más altos de responsabilidad en entornos de educación y cuidado temprano o encontrar empleo en otras posiciones relacionadas en el transcurso de sus carreras.

9.4 Los programas aseguran que las actividades de desarrollo profesional fomenten conciencia y entendimiento de los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños y ofrecen estrategias para prácticas receptivas en términos culturales y lingüísticos.

La *competencia cultural* es la habilidad de conocer y entender diversas culturas y puntos de vista culturales. Se basa en un esfuerzo deliberado de conocer, respetar y entender culturas diferentes de la propia. Un programa de desarrollo profesional bien diseñado ofrece oportunidades para que el personal del programa desarrolle competencia cultural. Por ejemplo, se puede alentar a las maestras mediante actividades de desarrollo profesional que reconozcan que sus valores y predisposiciones culturales se basan en experiencias de la niñez y en influencias culturales actuales además de la capacitación y experiencias profesionales. Al ser conscientes de su "lente" cultural, las maestras pueden comprender mejor sus prácticas y sus respuestas a los niños y familias.

En el capítulo 6, se incluye una razón de investigación convincente para apoyar el desarrollo de la lengua materna y a la vez fomentar el desarrollo del inglés como segundo idioma con estrategias específicas de enseñanza e interacción lingüística. Para muchas maestras, estas estrategias son nuevas porque la mayoría de las maestras preescolares no han recibido capacitación o preparación para satisfacer las necesidades de los niños que aprenden dos idiomas. Por lo tanto, los programas necesitarán diseñar con cuidado un enfoque de desarrollo profe-

sional que prepare sistemáticamente a todos los miembros del personal a entender y satisfacer las necesidades de los niños preescolares que aprenden dos idiomas que se encuentran en diferentes etapas de desarrollo del inglés como segundo idioma.

Competencia cultural y lingüística

Los programas

- Fomentan actividades de desarrollo profesional que aliente a las maestras a reflexionar sobre cómo sus perspectivas y experiencias culturales afectan cómo se relacionan con los diversos niños y familias.
- Planifican con todo el personal para proporcionar desarrollo profesional sobre cómo implementar las mejores prácticas para los niños que aprenden dos idiomas.
- Brindan desarrollo profesional con regularidad para todos los miembros del personal sobre programación eficaz para los niños que aprenden dos idiomas y tratar consideraciones clave, incluso desarrollo de la lengua materna, desarrollo del inglés como segundo idioma, desarrollo en todas las áreas, competencia transcultural y recolectan e interpretan información válida de evaluación.
- Reclutan y capacitan a maestras en educación de infancia temprana especial, patólogos del habla y del lenguaje y otros especialistas en intervención que sean bilingües y biculturales.

Las maestras

- Analizan entre sí durante reuniones y debates las formas en que sus enfoques de enseñanza se ven afectados por sus propias experiencias y antecedentes culturales.
- Participan en tutoría docente y apoyan los esfuerzos para desarrollar un mejor entendimiento de los valores de las comunidades y culturas de los niños y solucionar los conflictos de los valores entre la escuela y las familias cuando surgen.

9.5 Los programas fomentan profesionalismo y conducta ética.

El programa debería apoyar continuamente el sentido de profesionalismo y la conducta ética y apropiada de los miembros del personal. El trabajo de la profesión educación temprana es cada vez más reconocido por los legisladores en todo el país. El impacto de la educación de infancia temprana de alta calidad está bien establecido. Para desarrollar la profesión y ser eficientes en la extensión de los beneficios de los servicios preescolares de alta calidad a los niños pequeños y las familias, es importante que todos los educadores de infancia temprana se comporten de manera profesional. Además, los programas necesitan mantener estándares profesionales y éticos y apoyar a las maestras y al personal a realizar su trabajo de acuerdo con esos estándares.

Profesionalismo

Los programas

- Establecen expectativas claras de profesionalismo y conducta ética, como se presenta en el Código de Conducta Ética de la NAEYC (consultar el apéndice K).
- Facilitan y dan el ejemplo con prácticas del programa que equilibren un lugar de trabajo productivo con un ambiente seguro y de apoyo.
- Establecen y dan el ejemplo con estándares de conducta y actitudes adecuados para el personal.
- Alientan el crecimiento personal y profesional para el personal.
- Desarrollan responsabilidad profesional y permanecen dedicados al éxito de los niños, las familias y la agencia o programa.
- Establecen relaciones profesionales con familias y niños, y apoyar al personal para mantener relaciones profesionales con las familias y los niños.

Un código de ética profesional

Responsabilidades éticas con los niños. La niñez es una etapa única y valiosa en el ciclo de vida de los humanos. Nuestra principal responsabilidad es brindar cuidado y educación en entornos que sean seguros, saludables, enriquecedores y receptivos para cada niño. Tenemos el compromiso de apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños; respetar las diferencias individuales; y ayudar a los niños a aprender a vivir, jugar y trabajar en cooperación. También tenemos el compromiso de fomentar la conciencia propia, competencia, autoestima, resiliencia y bienestar físico de los niños.

Responsabilidades éticas con las familias. Las familias* son de suma importancia para el desarrollo de los niños. Como la familia y el profesional de infancia temprana tienen un interés común en el bienestar del niño, reconocemos la responsabilidad importante de dar lugar a la comunicación, cooperación y colaboración entre el hogar y el programa de infancia temprana de manera tal que mejore el desarrollo del niño.

Responsabilidades éticas con los colegas. En un lugar de trabajo amable y cooperativo, se respeta la dignidad humana, se fomenta la satisfacción profesional y se desarrollan y mantienen relaciones positivas. De acuerdo con nuestros valores centrales, nuestra responsabilidad principal con los colegas es establecer y mantener entornos y relaciones que apoyen el trabajo productivo y aborden las necesidades profesionales. Los mismos ideales que aplican a los niños también aplican cuando interactuamos con adultos en el lugar de trabajo. (Nota: la sección III incluye las responsabilidades con los compañeros de trabajo y empleadores. Consultar el “Código de conducta ética: suplemento para administradores del programa de infancia temprana” para obtener información sobre las responsabilidades con el personal (empleados en la revisión original del Código de 2005 en línea en [fecha de acceso: 21 de julio de 2004])]

Responsabilidades éticas con la comunidad y sociedad. Los programas de infancia temprana operan dentro del contexto de su comunidad inmediata que se compone de familias y otras instituciones que se preocupan por el bienestar de los niños. Nuestras responsabilidades con la comunidad son ofrecer programas que aborden las diversas necesidades de las familias, cooperar con las agencias y profesiones que comparten la responsabilidad por los niños, asistir a las familias para obtener acceso a dichas agencias y profesionales aliados y asistir en el desarrollo de programas de la comunidad que se necesitan pero que no se encuentran disponibles actualmente,

Como individuos, reconocemos nuestra responsabilidad de proveer los mejores programas posibles de cuidado y educación para los niños y de comportarnos con honestidad e integridad. Debido a nuestra experiencia especializada en el desarrollo y educación de infancia temprana y porque la sociedad en general comparte la responsabilidad por el bienestar y protección de los niños pequeños, reconocemos una obligación colectiva de defender los mejores intereses de los niños dentro de los programas de infancia temprana y en la comunidad en general y de servir de voz de los niños pequeños en todos lados.

Los ideales y principios en esta sección se presentan para distinguir los que se relacionan con el trabajo del educador individual de infancia temprana y los que más generalmente se usan de manera colectiva en nombre de los intereses de los niños, con el entendimiento que los educadores de infancia temprana individuales tienen la responsabilidad compartida de abordar los ideales y principios que se definen como “colectivos”.

*El término ***familia*** puede incluir a los adultos, además de los padres, con la responsabilidad de involucrarse en la educación, cuidado y defensa del niño.

Fuente: National Association for the Education of Young Children 2005 (el texto completo del Código NAEYC aparece en el apéndice K).

Las maestras

- Cumplen con las expectativas de profesionalismo y conducta ética, como se presenta en el Código de Conducta Ética de la NAEYC (apéndice K).
- Buscan el apoyo de modelos de rol saludables que mantengan con éxito un equilibrio entre el trabajo y la vida.
- Dan el ejemplo de salud y bienestar para los niños y las familias.
- Se presentan a trabajar en horario todos los días, preparados para involucrarse con niños, las familias y el personal de manera profesional.
- Mantienen límites profesionales para establecer relaciones cercanas con los niños y las familias fuera del entorno laboral.

9.6 Los programas apoyan la práctica reflexiva constante, el aprendizaje, capacitación y tutoría de adultos.

Proporcionar experiencias constantes para adultos que incluyan práctica reflexiva, capacitación y tutoría es esencial para la enseñanza preescolar de alta calidad. Este tipo de apoyo aplica a los esfuerzos de las maestras de brindar experiencias de aprendizaje de alta calidad en todas las áreas del desarrollo. Mucha de la literatura de desarrollo profesional aclara que la capacitación y tutoría constante es un elemento importante para mejorar las habilidades de las maestras de infancia temprana. La supervisión reflexiva es especialmente importante para ayudar a las maestras a enriquecer el desarrollo socio-emocional de los niños. Las relaciones entre las maestras y los niños pequeños y la capacidad de los niños de usar esas relaciones como base para el aprendizaje mejoran cuando las maestras tienen la oportunidad de analizar sus respuestas con respecto a los niños y las familias. Además, se ha demostrado que la supervisión reflexiva disminuye el desgaste de las maestras y contribuye a un mayor entendimiento de la conducta de los niños.

Práctica reflexiva y aprendizaje continuos de adultos

Los programas

- Brindan oportunidades regulares para que las maestras se reúnan individualmente con sus supervisores para reflexionar y planifiquen las experiencias de aprendizaje de los niños.
- Destinan tiempo en las reuniones de personal para que las maestras reflexionen sobre su práctica.
- Ayudan a los miembros individuales del personal a reflexionar sobre sus respuestas emocionales a los niños, interacciones, actitudes y conductas, y ser bien conscientes de sus propios prejuicios.
- Brindan oportunidades consistentes para que cada maestra se reúna con tutores, ya sea a través del programa o conectándolas con maestras fuera del programa.
- Proporcionan oportunidades para que los miembros del personal participen en capacitación y tutoría constante para satisfacer sus necesidades de acuerdo con el plan de desarrollo profesional.
- Proporcionan desarrollo profesional en el idioma que más fácilmente entienden las maestras.

Las maestras

- Participan en el desarrollo profesional que provee el administrador del programa.
- Practican la autoevaluación y el diálogo reflexivo compartido.
- Participan en diálogo reflexivo con el fin de entender mejor cómo satisfacer las necesidades únicas de los niños en su programa.

9.7 Los programas ofrecen actividades de desarrollo profesional sobre cómo apoyar a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

Es importante proporcionar actividades de desarrollo profesional continuo sobre cómo apoyar a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales para las maestras que se sienten preparadas para satisfacer las necesidades de todos los niños pequeños en sus aulas. "El mayor obstáculo para incluir a un niño con una discapacidad u otra necesidad especial parece ser el miedo: no se trata de miedo a los niños con necesidades especiales, sino por los niños. Las [maestras] tienen miedo de lastimar físicamente al niño, de no satisfacer sus necesidades percibidas y de tener que decirle a un padre: 'No sé cómo cuidar de su hijo'. Sin embargo, con conocimiento, este miedo desaparece y florece la competencia" (CDE 2009, viii–ix). Cuando las maestras se centran en el niño, y no en la discapacidad u otra necesidad especial, pueden aprovechar su conocimiento de desarrollo y aprendizaje del niño. La mayoría de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales progresarán a través de las diferentes áreas de una manera similar que los niños que se desarrollan normalmente. Posiblemente necesiten más tiempo, enseñanza focalizada o más oportunidades de práctica guiada en las habilidades. Las maestras descubren que las adaptaciones y las modificaciones que hacen para un niño con necesidades especiales son simplemente extensiones de las individualizaciones que hacen con otros niños. La clave para la adaptación es lo importante para la buena enseñanza: observación, reflexión y entendimiento del desarrollo. La maestras que han incluido a los niños con discapacidades y que se centran en brindar acceso, apoyo y participación informar una mejora de las habilidades como maestras para todos los niños.

Como se mencionó en la Guía 5, la gran mayoría de los niños que reciben servicios de educación especial son los que muestran retrasos en el área del habla y del lenguaje. La implementación de un enfoque de diseño universal para el aprendizaje para múltiples métodos de representación, participación y expresión es muy importante para apoyar el progreso de los niños con retrasos del habla y el lenguaje. Además, según la información que se encuentra en el capítulo 6, queda claro que algunos niños pueden ser identificados erróneamente debido a las diferencias en la manera en que los niños que aprenden dos idiomas normalmente desarrollan el idioma adquirido. El creciente énfasis en la comprensión del proceso de adquisición del idioma de los niños que aprenden dos idiomas y la implementación de estrategias de enseñanza intencional debería ser de gran ayuda para trabajar con todos los niños pequeños. Un mejor entendimiento del proceso de desarrollo del segundo idioma para los niños que aprenden dos idiomas fomentará servicios más receptivos y específicos para todos los niños.

Desarrollo profesional en inclusión

Los programas

- Brindan oportunidades de desarrollo profesional para los miembros del personal y las familias sobre prácticas inclusivas y polizas relacionadas.
- Facilitan el debate entre el personal y las familias sobre la aplicación de los principios del idioma enfocado primero en la persona en el programa.
- Colaboran con proveedores de servicio especializados para ofrecer oportunidades de desarrollo profesional a miembros del personal y miembros de la familia sobre cómo apoyar el entendimiento de los niños sobre las discapacidades y otras necesidades especiales, y en las estrategias adecuadas en términos de desarrollo para involucrar a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

Las maestras

- Siguen la guía de las familias y proveedores de servicio especializados para apoyar el aprendizaje y desarrollo de cada niño, de acuerdo con la teoría de desarrollo y la filosofía y

prácticas del programa.

- Siguen la guía para apoyar la participación activa de cada niño en las oportunidades de aprendizaje a través del uso de materiales, estrategias y técnicas fácilmente adaptables.
- Analizan el rol de los valores, creencias y percepciones al considerar y responder ante la conducta de los niños, sus habilidades de desarrollo y los enfoques de aprendizaje.

Referencias

Ackerman, D. J. 2005. "Getting Teachers from Here to There: Examining Issues Related to an Early Care and Education Teacher Policy." *Early Childhood Research & Practice* 7 (1).

Departamento de Educación de California (CDE). 2009. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: Departamento de Educación de California. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Grace, C., D. Bordelon, P. Cooper, R. Kazelskis, C. Reeves y D. G. Thames. 2008. "Impact of Professional Development on the Literacy Environments of Preschool Classrooms." *Journal of Research in Childhood Education* 23 (1): 52–81.

Hamre, B. K., R. C. Pianta, A. J. Mashburn y J. T. Downer. 2012. "Promoting Young Children's Social Competence through the Preschool PATHS Curriculum and MyTeachingPartner Professional Development Resources." *Early Education & Development* 23 (6): 809–32.

Howes, C., R. Pianta, D. Bryant, B. Hamre, J. Downer y S. Soliday-Hong. 2008. "Ensuring Effective Teaching in Early Childhood Education Through Linked Professional Development Systems, Quality Rating Systems and State Competencies: The Role of Research In an Evidence-Driven System." White Paper from the National Center for Research on Early Childhood Education 2008 Leadership Symposium.

Kagan, S. L. y M. J. Neuman. 1996. "The Relationship Between Staff Education and Training and Quality in Child Care Programs." *Child Care Information Exchange* 107: 65–70.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). n.d. Professional Development. https://www.naeyc.org/resources/pd(fecha de acceso: 7 de mayo de 2013).

———. 2005. *NAEYC Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment.* Washington, DC: NAEYC.

Rudd, L. C., M. Lambert, M. Satterwhite y C. Smith. 2009. "Professional Development + Coaching = Enhanced Teaching: Increasing Usage of Math Mediated Language in Preschool Classrooms." Early Childhood Education Journal 37 (1): 63–69.

Sharpe, P. 1997. "Teaching and Learning at Home: Features of Parental Support for the Bilingual Competence of Preschoolers." *Early Child Development and Care* 130: 75–83.

Virmani, E. A., K. E. Masyn, R. A. Thompson, N. A. Conners-Burrow y L. Wh- iteside-Mansell. 2012. "Early Childhood Mental Health Consultation: Promoting Change in the Quality of Teacher-Child Interactions." *Infant Mental Health Journal* 34 (2): 156–72.

Wayne, A. J., K. S. Yoon, P. Zhu, S. Cronen y M. S. Garet. 2008. "Experimenting with Teacher Professional Development: Motives and Methods." *Educational Researcher* 37 (8): 469–79.

Zaslow, M., K. Tout, T. Halle, J. Vick Whittaker y B. Lavelle. 2010a. "Emerging Research on Early Childhood Professional Development." En *Preparing Teachers for the Early Childhood Classroom: Proven Models and Key Principles.* Editado por S. B. Neuman, M. L. Kamil y D. Strickland. Baltimore, MD: Brookes.

———. 2010b. *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators: Literature Review.* Alexandria, VA: Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Elaborado para el U.S. Department of Education.

Material de lectura adicional

California Early Learning Quality Improvement System (CAELQIS) Advisory Committee. 2010. *Dream Big for Our Youngest Children: California Early Learning Quality Improvement System Advisory Committee Final Report.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2011. *Position Statement: Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment.* A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children.

Burchinal, M. 2008. *Competencies and Credentials for Early Childhood Educators: What Do We Know and What Do We Need to Know?* Irvine: University of California.

Burchinal, M., M. Hyson y M. Zaslow. 2008. "Competencies and Credentials for Early Childhood Educators: What Do We Know and What Do We Need to Know?" *NHSA Dialog:* 11 (1): 1–7.

Castle, K. 2012. "Professional Development through Early Childhood Teacher Research." *Voices of Practitioners* 7 (2): 1–8.

Howes, C. y R. C. Pianta. 2011. *Foundations for Teacher Excellence: Connecting Early Childhood Quality Rating, Professional Development, and Competency Systems in States.* Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Howes, C., R. Pianta, D. Bryant, B. Hamre, J. Downer y S. Soliday-Hong. 2008. *Ensuring Effective Teaching in Early Childhood Education through Linked Professional Development Systems, Quality Rating Systems and State Competencies: The Role of Research in an Evidence-Driven System.* A National Center for Research in Early Childhood Education White Paper. Charlottesville, VA: National Center for Research in Early Childhood Education.

Kinzie, M. B., S. D. Whitaker, K. Neesen, M. Kelley, M. Matera y R. C. Pianta. 2006. "Innovative Web-Based Professional Development for Teachers of At Risk Preschool Children." *Educational Technology and Society* 9 (4): 194–204.

Landry, S. H., P. R. Swank, K. E. Smith, M. A. Assel y S. B. Gunnewig. 2006. "Enhancing Early Literacy Skills for Preschool Children: Bringing a Professional Development Model to Scale." *Journal of Learning Disabilities* 39 (4): 306–324.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2007. "Professional Development: Educational Qualifications of Program Administrators and Teaching Staff, Building Better Futures for Children and the Profession." *Beyond the Journal: Young Children on the Web.*

———. 2011. *Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment.* Washington, DC: NAEYC.

———. n.d. *What Is Professional Development in Early Childhood Education?* Washington, DC: NAEYC.

Pennsylvania Office of Child Development and Early Learning. 2012. *Early Childhood Education Teacher Quality: Recognizing High Quality Core Content in Pennsylvania.* Julio. Office of Child Development and Early Learning, Commonwealth of Pennsylvania.

Desarrollo profesional

Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. T. Downer, B. K. Hamre y L. Justice. 2008. "Effects of Web-Mediated Professional Development Resources on Teacher–Child Interactions in Pre-Kindergarten Classrooms." *Early Childhood Research Quarterly* 23:431–451.

Powell, D. R., K. E. Diamond, M. R. Burchinal y M. J. Koehler. 2010. "Effects of an Early Literacy Professional Development Intervention on Head Start Teachers and Children." *Journal of Educational Psychology* 102 (2): 299–312.

Wasik, B. A., M. A. Bond y A. Hindman. 2006. "The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers." *Journal of Educational Psychology* 98 (1): 63–74.

Guía 10: Administrar programas y supervisar al personal

Dos componentes esenciales de la educación y los cuidados tempranos de alta calidad son las prácticas administrativas efectivas y la mejora continua del programa; ambos permiten a los profesionales de infancia temprana atender mejor a los niños pequeños y a sus familias, y cumplir con las metas del programa a corto y a largo plazo. Las investigaciones indican que las prácticas administrativas eficaces son cruciales para asegurar resultados de alta calidad para los niños y las familias (Talan y Bloom 2004) e indican que las interacciones de alta calidad y los entornos de aprendizaje no pueden sostenerse a largo plazo sin estos sistemas y prácticas administrativas en implementación.

Los administradores efectivos de los programas de infancia temprana muestran disposiciones clave respecto de su trabajo que incluyen valorar la alta calidad y las altas expectativas; valorar la inclusión y la diversidad en los entornos de educación temprana; considerar múltiples perspectivas en los contextos de planificación y toma de decisiones; y hacer énfasis en la mejora continua del programa basada tanto en la evaluación como en la colaboración. Exhiben habilidades y conocimientos en las áreas de planificación, desarrollo y operaciones del programa; recursos humanos; y sistemas, polizas y procedimientos organizacionales.

El administrador de un programa ofrece liderazgo en el establecimiento de las prácticas y los sistemas que permiten al programa cumplir con su misión y prestar servicios a la comunidad. Los otros profesionales de infancia temprana del programa también desempeñan funciones administrativas clave. En una organización colaborativa, trabajan en equipo con el administrador para planificar y evaluar las operaciones del programa; contribuyen a las decisiones relacionadas con las polizas y los procedimientos, el monitoreo continuo y la documentación para cumplir con los estándares; y mantienen los sistemas que aseguran el buen funcionamiento diario del programa.

Muchas de las prácticas de los administradores de programas efectivos para el personal de apoyo se analizan en las guías recomendadas del programa que figuran a continuación. Para evitar la repetición, cada práctica recomendada aparece por lo general solo dentro de una guía. Los administradores pueden encontrar una lista completa de prácticas en la sección de Administración y Supervisión de las *California Early Childhood Educator Competencies* [Competencias del educador de infancia temprana de California] (California Department of Education y First 5 California 2012). Se abordan las siguientes prácticas:

- Fomentar una comunicación positiva y eficaz entre el personal y los colegas.
- Abordar la resolución de conflictos entre el personal y los colegas, y entre sí.
- Apoyar las relaciones positivas entre los miembros del personal para fomentar un entorno de equipo y contribuir a la mejora continua del programa.
- Garantizar que la remuneración del personal sea una prioridad del programa y que las escalas salariales sean proporcionales a las calificaciones y la educación.
- Apoyar la práctica reflexiva y la supervisión reflexiva.
- Apoyar la tutoría, la orientación y el aprendizaje continuos de adultos.

10.1 Los programas tienen un cronograma de remuneración que reconoce y valida la capacitación y la experiencia requeridas de cada miembro del personal proporcionando un salario vital, así como aumentos salariales basados en la educación adicional y las actividades profesionales.

La *California Department of Education Early Education and Support Division* [División de Educación Temprana y Apoyo del Departamento de Educación de California] (CDE/EESD) reafirma su respaldo del principio de ofrecer salarios y beneficios para las maestras preescolares que estén en paridad con los de sus

contrapartes en el sistema escolar K–12. La mayoría de los miembros del personal docente de los centros preescolares de California todavía tienen salarios muy bajos y beneficios mínimos, incluidas muchas maestras con una formación académica sustancial que apenas ganan un salario digno. Una mejor remuneración atrae al personal mejor calificado y conduce a una menor rotación de personal. Esto conduce a una mayor calidad del programa y a mejores resultados para los niños y las familias (Whitebook y Ryan 2011).

Remuneración

Los programas

- Priorizan una remuneración comparable a la del sistema K-12 para todos los miembros del personal como una preocupación principal de los administradores, las familias, la junta directiva y la organización patrocinadora del programa.
- Implementan un programa de remuneración equitativa, con aumentos periódicos, como herramienta clave del programa para el desarrollo y la retención del personal.
- Basan los aumentos salariales en el progreso en la trayectoria profesional planificada en línea con la educación articulada y las acreditaciones, las actividades de desarrollo profesional recomendadas por mentores, el dominio demostrado de habilidades según lo documentado en las evaluaciones anuales de desempeño, asunción de funciones y responsabilidades de liderazgo en el programa.
- Establecen planes y beneficios de salud y retiro equitativos.
- Garantizan que los cronogramas salariales sean proporcionales a las calificaciones y a la educación.
- Siguen las pautas recomendadas para un cronograma salarial equitativo (Burton y Whitebook 1998, 10):
  - La estructura básica de las guías salariales establece un piso para el personal de nivel de ingreso y puntos de referencia para el personal altamente capacitado en funciones de enseñanza y administración.
  - El salario de un auxiliar, que marca el piso de las guías, está indexado al salario de autosuficiencia requerido para adultos solteros en su condado.
  - El punto de referencia para una maestra general con una licenciatura, más una práctica supervisada, es un salario equivalente al de una maestra de escuela pública principiante en el distrito escolar local.
  - El salario del Director del Programa está indexado al de una maestra de escuela pública con más experiencia en el distrito escolar local.

Las maestras

- Conocer las polizas del programa que se relacionan con salarios, beneficios y ascensos, y buscar aclaraciones del personal adecuado, según sea necesario.
- Solicitan y cumplen con itinerarios educativos y de desarrollo profesional que conducirán al progreso en la trayectoria profesional del programa y en el cronograma salarial.

10.2 Los programas crean condiciones laborales que apoyan la satisfacción laboral.

El clima en el lugar de trabajo es un factor importante en la satisfacción laboral de las maestras, y las calificaciones positivas o negativas de los miembros del personal sobre el clima general de una organización suelen ser ampliamente compartidas (Bloom 2010). Además de una remuneración justa y adecuada, las buenas prácticas administrativas también pueden apoyar el sentimiento de satisfacción laboral de las maestras y pueden reducir la rotación de personal, lo que contribuye a la estabilidad del personal, la cual ayuda al programa de infancia temprana a tener éxito en la mejora de la calidad.

Planificación del programa y polizas de personal

Los programas

- Invitan al personal, las familias y otras personas a que participen en la planificación del programa.
- Involucran al personal al establecer metas anuales para la mejora del programa, proporcionar recursos y brindar apoyo para cumplir con los objetivos, y evaluar el progreso hacia el logro de las metas del programa.
- Estan al tanto de las cuestiones relacionadas con los convenios colectivos y los contratos de trabajo.

Las maestras

- Participan en la planificación del programa, incluidas las decisiones sobre el currículo y, según corresponda, aportar ideas del equipo docente.
- Conocen las expectativas de la descripción del puesto de trabajo y familiarizarse con otras polizas de personal, incluidas aquellas que involucran salarios, beneficios y acuerdos de voluntariado o pasantía.
- Procuran la tutoría de educadores de infancia temprana más experimentados y ofrecer ayuda a colegas menos experimentados.

Evaluación del desempeño y desarrollo profesional

Los programas

- Realizan evaluaciones de desempeño privadas y formales, al menos, una vez al año.
- Garantizan que los miembros del personal comprendan la función de las evaluaciones de desempeño formales en la mejora profesional continua.
- Garantizan que se ofrezca un clima de mejora continua para que las personas puedan procurar la certificación educativa y profesional.

Instalaciones

Los programas

- Establecen y evalúan polizas y prácticas de diseño de instalaciones que reflejen la filosofía del programa de brindar un entorno de alta calidad que cumpla con los requisitos en constante cambio de las familias y los miembros del personal.
- Facilitan el acceso de los miembros del personal a los equipos y los materiales necesarios para brindar un entorno de educación temprana de alta calidad y fondos o procedimientos para reemplazarlos y reponerlos según sea necesario.

Las maestras

- Participan en la adaptación y el mantenimiento de las instalaciones y el entorno, según sea necesario para apoyar las necesidades, los intereses y la comodidad de los adultos, así como los intereses, el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Evaluaciones de desempeño

Las maestras

- Proporcionan comentarios oportunos y objetivos al personal y a los colegas.
- Realizan o contribuyen a las evaluaciones de desempeño formales, incluida la evaluación de desempeño del supervisor, al menos, una vez al año, en función de descripciones del puesto de trabajo claramente definidas, expectativas y observaciones directas, incorporando aportes de otras personas según corresponda.
- Mantienen la confidencialidad y proteger la privacidad en la supervisión y la evaluación del personal y los colegas.

Desarrollo profesional

Las maestras

- Buscan oportunidades para lograr mejoras educativas y profesionales, y aprenden cómo establecer un plan de desarrollo profesional.

- Desarrollan competencias básicas, según lo detallado en las *California Early Childhood Educator Competencies* (California Department of Education y First 5 California 2012).

10.3 Los programas fomentan las relaciones respetuosas y de colaboración entre el personal.

Un líder administrativo da el ejemplo para lograr un trabajo respetuoso y colaborativo dentro de un programa. El líder establece polizas que respaldan las relaciones positivas del personal; modelan los estilos de interacción respetuosos y constructivos; y afirman, a través de palabras y acciones, las diversas fortalezas de cada persona respecto del programa.

Polizas de personal

Los programas

- Apoyan las relaciones positivas entre los miembros del personal para fomentar un entorno de equipo.

Las maestras

- Se comunican proactivamente con el personal y los colegas respecto de los cambios de personal.

Comunicación entre el personal

Los programas

- Interpretan y aplican polizas de comunicación, según corresponda, para garantizar la eficacia de diversos miembros del personal o en situaciones complejas.
- Adaptan estrategias de comunicación para ajustarse a las diversas capacidades de idioma y alfabetización de los miembros del personal.
- Establecen un momento en las agendas de reuniones del personal para garantizar el intercambio periódico de información.

Las maestras

- Determinan las preferencias y los estilos de comunicación del personal y los colegas, y utilizan esta información al comunicarse.
- Mantienen la transparencia y la rendición de cuentas en las interacciones.
- Ofrecen una comunicación oportuna y precisa.
- Establecen relaciones con otros miembros del personal que alienten el intercambio mutuo de información e ideas.
- Modelan métodos adecuados de comunicación en consideración de las preferencias de comunicación de los colegas.
- Mantienen la confidencialidad y el profesionalismo en las comunicaciones con el personal.
- Adaptan estrategias de comunicación para ajustarse a las diversas capacidades de idioma y alfabetización del personal y los colegas.

Resolución de conflictos entre miembros del personal

Los programas

- Involucran a los miembros del personal en el desarrollo de protocolos o en la resolución de situaciones específicas de conflicto, según corresponda.
- Ofrecen a los miembros del personal desarrollo profesional y apoyo respecto de la resolución de conflictos que contemple las consideraciones culturales.

- Invitan a un consultor o facilitador externo a capacitar al personal sobre la resolución de problemas basada en las relaciones, la comunicación reflexiva y las habilidades de resolución de conflictos.

Las maestras

- Facilitan el uso de estrategias de resolución de conflictos entre el personal y los colegas.
- Inician debates para informar una comprensión clara de las consideraciones culturales e individuales en la resolución de conflictos.
- Anticipan las áreas de potencial conflicto entre el personal y los colegas, y abordar proactivamente el (las) área(s) identificada(s) de preocupación con el personal de antemano para evitar posibles conflictos.
- Utilizan un código de ética profesional establecido por una organización nacional respetada de educación temprana (como la NAEYC).
- Refieren situaciones complejas de conflicto al supervisor u otro miembro del personal/colega, según corresponda.

10.4 Los programas colaboran con el personal en la toma de decisiones.

La toma de decisiones participativas es una de las características de un programa realmente colaborativo. Este modelo de liderazgo democrático reconoce que la satisfacción laboral se incrementa cuando las maestras tienen voz en la toma de decisiones que afectan sus vidas (Bloom 2011). Tener oportunidades periódicas para realizar aportes positivos reconocidos para mejorar el funcionamiento efectivo del programa refuerza las percepciones de los educadores de infancia temprana sobre sí mismos como profesionales valorados.

Filosofía del programa

Los programas

- Colaboran con los miembros del personal y otras personas para revisar la declaración de filosofía del programa y sus implicancias para la práctica.

Proceso de planificación del programa, polizas y procedimientos

Los programas

- Involucran a los miembros del personal en la planificación y la evaluación del programa, lo que incluye el establecimiento de metas anuales para la mejora del programa, la planificación y la evaluación del currículo del programa, la contratación de personal y la inscripción de niños.

Las maestras

- Reunen información sobre los niños a partir de las familias, el personal y los colegas para contribuir al proceso de planificación.
- Participan en la planificación del programa (incluido el currículo preescolar), el reclutamiento y la inscripción de niños, y los procedimientos para satisfacer las necesidades individuales del niño y su familia, según corresponda.
- Participan en procesos de contratación, según corresponda.

Polizas y procedimientos del programa

Los programas

- Colaboran con las familias y los miembros del personal para adaptar las polizas y los procedimientos con el fin de satisfacer los requisitos individuales de los niños y sus familias, según corresponda.

Procedimientos fiscales

Los programas

- Cooperan con los miembros del personal, las familias y otras partes interesadas para desarrollar metas financieras a corto y a largo plazo para el programa.

Instalaciones

Las maestras

- Identifican los recursos disponibles para resolver conflictos y problemas sobre las instalaciones, como aquellos relacionados con las compañías de servicios públicos y los servicios de reparación, y actuar con eficacia para resolver los problemas.
- Adaptan las instalaciones y el entorno, según sea necesario para apoyar las necesidades, los intereses y la comodidad de los adultos, así como los intereses, el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

10.5 Los programas establecen e implementan polizas sobre práctica reflexiva y supervisión reflexiva.

Un administrador que estructura el programa de infancia temprana como una comunidad de aprendizaje para los adultos, así como para los niños, ve la supervisión del personal a través de la lente de un tutor e instructor. La meta es fomentar una **práctica reflexiva**: enfocar el entorno educativo con la intención de observar atentamente, responder con consideración y tomarse tiempo para compartir reflexiones y, de esa manera, profundizar el propio entendimiento y mejorar la propia práctica (Heffron and Murch 2010). La **supervisión reflexiva** es una manera de guiar a las maestras para que extraigan lecciones de sus propias experiencias, lo que probablemente mejore las interacciones con los niños a su cuidado (Howes, James y Ritchie 2003).

Práctica reflexiva

Los programas

- Brindan oportunidades de desarrollo profesional y establecer polizas del programa sobre práctica reflexiva y supervisión reflexiva.
- Invitan a un capacitador o facilitador externo para orientar al personal sobre cómo aumentar la comunicación auténtica y perfeccionar las habilidades de comunicación reflexiva.
- Desarrollan un entorno en el que los adultos puedan participar en el aprendizaje y el desarrollo continuos.
- Utilizan momentos apropiados para el aprendizaje con los adultos a través de prácticas de capacitación.
- Buscan activamente oportunidades de desarrollo profesional para que los miembros del personal hagan que el trabajo de los educadores de infancia tempana sea significativo, desafiante y atractivo.
- Cultivan el desarrollo de habilidades de mentoría a través del liderazgo que se caracteriza por la apertura, la honestidad, el cuidado y el estímulo, y que demuestra habilidades de comunicación fuerte y reflexiva.

Las maestras

- Demuestran y aplican una comprensión de los principios de la práctica reflexiva.
- Utilizan el entorno de aprendizaje para incorporar los principios del aprendizaje de adultos y del aprendizaje y el desarrollo de los niños.
- Buscan oportunidades de mentoría con educadores experimentados de infancia temprana y, a su vez, se convierten en mentor de educadores menos experimentados.
- Entienden que las oportunidades de aprendizaje de adultos fuera del aula mejoran el trabajo con los niños.

10.6 Los programas desarrollan sistemas y polizas de personal para mantener la estabilidad y la coherencia en la calidad del programa.

El personal estable y constante en el tiempo es crucial para la capacidad de un programa de infancia temprana de lograr y mantener una alta calidad. La mejora continua del programa depende de la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional, estable y comprometido de educadores que se involucren activamente con una junta directiva (o un consejo o comité asesor comunita-

rio), los administradores y los miembros de la comunidad escolar para trabajar en el logro de las metas a largo plazo del programa. Un marco de sistemas y polizas de apoyo de personal puede ayudar a lograr esta estabilidad.

Proceso de planificación del programa y polizas de personal

Los programas

- Involucran a otros al establecer metas anuales para la mejora del programa, proporcionan recursos y brindan apoyo para cumplir con los objetivos, y evalúan el progreso hacia el logro de las metas del programa.
- Elaboran e implementan polizas de contratación y descripciones de puestos de trabajo (para los miembros del personal) que cumplan con las reglamentaciones u otros requisitos, consideren las diversas experiencias lingüísticas y culturales de los niños y las familias e incluyan a las personas con discapacidades.
- Desarrollan un proceso para informar al nuevo personal y a los nuevos colegas, incluidos las maestras suplentes, voluntarias y pasantes, acerca de las polizas, los procedimientos y los apoyos del programa.

Las maestras

- Participan en la planificación del programa aportando ideas del equipo docente.
- Informan al nuevo personal y a los nuevos colegas, incluidos los voluntarios y los pasantes, acerca de las polizas, los procedimientos y los apoyos.
- Se comunican proactivamente con las familias, el personal y los colegas respecto de los cambios de personal.
- Participan en procesos de contratación, según corresponda.
- Conocen las expectativas de la descripción de los puestos de trabajo y familiarizarse con otras polizas de personal, incluidas aquellas que involucran salarios, beneficios y acuerdos de voluntariado o pasantía.

Mejora continua del programa

Los programas

- Planifican e implementan un plan de evaluación y mejora del programa para promover resultados positivos para los niños y sus familias.
- Colaboran con una junta directiva o con un consejo o comité asesor comunitario para desarrollar un plan o un marco estratégicos para la mejora continua del programa.
- Mantienen un programa de alta calidad basado en estándares de entidades.
- Integran las normas en la planificación del programa.
- Promueven estándares y prácticas de alta calidad entre los miembros del personal y otras personas que contribuyen a la operación continua del programa.

Las maestras

- Participan con el personal, los colegas y las familias en la práctica reflexiva y el estudio por cuenta propia e implementar planes de acción para fortalecer las relaciones con las familias y los socios de la comunidad.
- Participan en actividades de mejora del programa.
- Asisten en el mantenimiento de un programa de alta calidad basado en estándares de entidades.

Evaluaciones de desempeño

Las maestras

- Evalúan y documentan el desempeño del personal y de los colegas sobre la base de las descripciones de los puestos de trabajo claramente definidas, las expectativas y la observación directa, incorporando aportes de las familias u otros miembros del personal y los colegas, según corresponda.

- Contribuyen a las evaluaciones de desempeño de ellos mismos y del supervisor.

Desarrollo profesional

Las maestras

- Alientan a los colegas a establecer metas profesionales y educativas relacionadas con la certificación individual.
- Buscan oportunidades para lograr mejoras educativas y profesionales, y establecer un plan de desarrollo profesional.

10.7 Los programas participan en prácticas comerciales sólidas.

Un componente de un programa de alta calidad es la presencia de buenas prácticas comerciales. Aunque son menos visibles que el trabajo en el aula con los niños, las buenas prácticas comerciales permiten que el programa funcione de manera fluida y eficiente, y evitar así interrupciones debido a la incertidumbre sobre el cumplimiento de las reglamentaciones, la precisión presupuestaria y la capacidad de perseguir metas financieras a corto y a largo plazo. La capacidad de mejorar las instalaciones y los equipos, aumentar la remuneración del personal y mejorar los servicios para los niños y las familias depende de la administración competente a largo plazo y diaria de los procedimientos y los recursos.

Mantenimiento de registros

Los programas

- Analizan los datos en los registros y aplicar la información a la planificación de todo el programa, la toma de decisiones, la evaluación y el monitoreo para garantizar el cumplimiento de los requisitos.
- Ofrecen actividades de desarrollo profesional sobre los requisitos de registro y establecen polizas o procedimientos del programa para facilitar el mantenimiento de registros.

Las maestras

- Implementan registros oportunos que cumplan con los requisitos de las entidades reguladoras, de financiación o de acreditación.
- Explican los requisitos de mantenimiento de registros al personal, a los colegas y a las familias, según corresponda.
- Reúnen información del personal, los colegas y las familias para guiar los procesos de mantenimiento registro, según corresponda.

Polizas y procedimientos del programa

Los programas

- Desarrollan, documentan y evalúan polizas y procedimientos del programa para la efectividad, la adecuación y el cumplimiento de las reglamentaciones y los requisitos.

Las maestras

- Explican las polizas y los procedimientos del programa a los adultos, según sea necesario.
- Mantienen inventarios de todos los suministros, los materiales y los equipos, según sea necesario.
- Seguen las polizas y los procedimientos del programa.

Entidades reguladoras

Los programas

- Actuan como enlace entre el programa y las entidades reguladoras regionales y nacionales.
- Garantizan el cumplimiento de leyes y reglamentaciones a través del monitoreo, y brindar informes periódicos y oportunos.

Las maestras

- Se familiarizan y cumplir con los requisitos de las entidades reguladoras aplicables (por ejemplo, organismos de licencias, departamentos de salud, bomberos).

Procedimientos fiscales

Los programas

- Cooperan con los miembros del personal, las familias y otras partes interesadas para desarrollar metas financieras a corto y a largo plazo para el programa.
- Identifican múltiples fuentes de financiación.
- Cumplen con los requisitos de presentación de informes.

Las maestras

- Administran el presupuesto para materiales, suministros y documentación relacionada para cumplir con las obligaciones de presentación de informes.
- Conocen las fuentes y los requisitos de financiación del programa (por ejemplo, matrícula, fondos estatales o federales, fundaciones privadas).
- Utilizan y cuidan los recursos de una manera adecuada.

Pérdida y responsabilidad

Los programas

- Evalúan los requisitos de seguro del programa y mantienen una cobertura adecuada para pérdida y responsabilidad.
- Desarrollan polizas del programa y asegurar oportunidades de desarrollo profesional sobre estrategias para evitar pérdidas y reducir la responsabilidad.

Las maestras

- Mantienen documentación actualizada y precisa relacionada con la gestión de riesgos.
- Remiten las preguntas respecto de pérdida y responsabilidad o informan las presuntas violaciones al personal adecuado.

Instalaciones

Los programas

- Entienden cómo funcionan y se administran las instalaciones, aportan ideas de diseño y se familiarizan con todos los aspectos del uso de las instalaciones, incluidos las cuestiones de accesibilidad y adaptaciones especificadas por la Ley de Estadounidenses con Discapacidades.

Las maestras

- Identifican los recursos disponibles para resolver conflictos y problemas sobre las instalaciones, como aquellos relacionados con las compañías de servicios públicos o los servicios de reparación.
- Están al tanto de los requisitos de las instalaciones e informar los problemas de mantenimiento al supervisor.

Referencias

Bloom, P. J. 2003. *Leadership in Action: How Effective Leaders Get Things Done.* Lake Forest, IL: New Horizons.

———. 2010. *A Great Place to Work: Creating a Healthy Organizational Climate.* Lake Forest, IL: New Horizons.

———. 2011. *Circle of Influence: Implementing Shared Decision Making and Participative Management.* Lake Forest, IL: New Horizons.

Bloom, P. J., y M. Sheerer. 1992. "The Effect of Leadership Training on Child Care Program Quality". *Early Childhood Research Quarterly* 7 (4): 579–94.

Brandon, R., T. Stutman y M. Maroto. 2009. *The Economic Value of Early Care and Education for Young Children.* Washington, DC: Human Services Policy Center.

Bueno, M., L. Darling-Hammond y D. Gonzales. 2010. A *Matter of Degrees: Preparing Teachers for the Pre-K Classroom.* Education Reform Series. Pew Center on the States. (April 10, 2104).

Departamento de Educación de California y First 5 California. 2012. *California Early Educator Competencies.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Carter, M. y D. Curtis. 2010. *The Visionary Director: A Handbook for Dreaming, Organizing, and Improvising in Your Center.* 2ª ed. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Committee on Early Childhood Care and Education Workforce. 2012. *The Early Childhood Care and Education Workforce: Challenges and Opportunities: A Workshop Report.* Washington, DC: The National Academies Press.

Espinosa, L. 1997. "Personal Dimensions of Leadership". En *Leadership in Early Care and Education,* editado por Sharon L. Kagan y Barbara T. Bowman. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

———. 2010. *Getting It Right for Young Children from Diverse Backgrounds: Applying Research to Improve Practice.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Gilliam, W. S. 2008. *Implementing Policies to Reduce the Likelihood of Preschool Expulsion* (Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK-3, No. 7). New York: Foundation for Child Development.

Harms, T., R. M. Clifford y D. Dryer. 2005. *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition.* New York: Teachers College Press.

Heffron, M. C. y T. Murch. 2010. *Reflective Supervision and Leadership in Infant and Early Childhood Programs.* Washington, DC: Zero to Three.

Herzenberg, S., M. Price y D. Bradley. 2005. *Losing Ground in Early Childhood Education: Declining Workplace Qualifications in an Expanding Industry, 1979–2004.* Washington, DC: Economic Policy Institute.

Howes, C., J. James y S. Ritchie. 2003. "Pathways to Effective Teaching." *Early Childhood Research Quarterly* 18:104–20.

Leana, C., E. Appelbaum y I. Shevchuk. 2009. "Work Process and Quality of Care in Early Childhood Education: The Role of Job Crafting." *Academy of Management Journal,* 52 (6): 1169–92.

McCormick Center for Early Childhood Leadership. 2011. "Quality in Context—How Directors' Beliefs, Leadership, and Management Practices Relate to Observed Classroom Quality." *Research Notes.* Wheeling, IL: National Louis University.

National Association for the Education of Young Children. 2006. *NAEYC Accreditation Standards and Criteria.* Washington, DC: National Association for the Accreditation of Young Children.

Paratore, J. R. 2005. "Approaches to Family Literacy: Exploring the Possibilities." *The Reading Teacher* 59:394–96.

Pianta, R. C., K. M. La Paro y B. K. Hamre. 2008. *Classroom Assessment Scoring System.* Baltimore: Brookes Publishing. https://ceed.umn.edu/ (fecha de acceso: 31 de julio de 2014).

Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. T. Downer, B. K. Hamre y L. Usatice. 2008. "Effects of Web-Mediated Professional Development Resources on Teacher–Child Interaction in Prekindergarten Classrooms". *Early Childhood Research Quarterly* 23 (4): 431–51.

Rohacek, M., G. C. Adams y E. E. Kisker. 2010. *Understanding Quality in Context: Child Care Centers, Communities, Markets, and Public Policy.* Washington, DC: The Urban Institute.

Sciarra, D. J. y A. G. Dorsey. 2009. *Developing and Administering a Child Care and Education Program.* 7ª ed. Clifton Park, NY: Thompson Delmar.

Talan, T. N. y P. J. Bloom. 2004. *Program Administration Scale: Measuring Early Childhood Leadership and Management.* New York: Teachers College Press.

Whitebook, M. y S. Ryan. 2011. "Degrees in Context: Asking the Right Questions about Preparing Skilled and Effective Teachers of Young Children." *Preschool Policy Brief.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

———. 2012. "More Than Teachers: The Early Care and Education Workforce." En *Handbook of Early Childhood Education,* editado por R. C. Pianta, 92–110. New York: Guilford Press.

Material de lectura adicional

Bueno, M., L. Darling-Hammond y D. Gonzales. 2010. *A Matter of Degrees: Preparing Teachers for the Pre-K Classroom.* Washington, DC: The Pew Center on the States, Education Reform Series.

Heffron, M. C. y T. Murch. 2012. *Finding the Words, Finding the Ways: Exploring Reflective Supervision and Facilitation.* San Francisco, CA: WestEd.

Zero to Three. 2013. *PCAN: Curriculum.* Washington, DC: Zero to Three. (fecha de accesso: el 24 de junio de 2013).

Apéndice A

Recursos para programas de cuidado y educación temprana

All About Young Children [Todo sobre Niños Pequeños] brinda productos multimedia con un enfoque familiar dirigidos a las familias y describe los fundamentos de preescolares e infantiles de California. Los productos están disponibles en ocho idiomas. https://allaboutyoungchildren.org/ (fecha de acceso: 12 de junio de 2015).

Beginning Together [Comenzar Juntos] es un proyecto diseñado para llevar experiencias inclusivas para niños con discapacidades u otras necesidades especiales y sus familias de la teoría a la práctica. http://www.CAinclusion.org/bt (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

CDE/ECE Faculty Initiative Project [Proyecto de Iniciativa Docente del CDE/ECE] alinea e integra contenido esencial y competencias de materiales e iniciativas clave del CDE/EESD con el currículo central de educación de infancia temprana de los sistemas de California Community Colle-ge y California State University. (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

The California Collaborative on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CA CSEFEL) [Colaboración de California sobre Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano] (CA CSEFEL) es un proyecto que conecta programas de infancia temprana con capacitadores e instructores versados en el CA CSEFEL Teaching Pyramid Framework [Marco de la Pirámide de Enseñanza de la CA CSEFEL]. El CA CSEFEL Teaching Pyramid Framework es un enfoque basado en la evidencia de la investigación. Las prácticas de CA CSEFEL buscan enfatizar prácticas universales que promueven un desarrollo socio-emocional saludable; las prácticas que ayudan a prevenir comportamientos que son desafiantes en entornos de grupos; e intervención para tratar comportamientos individuales en niños pequeños. Los capacitadores e instructores de CA CSEFEL maximizan la colaboración para mejorar los enlaces y métodos para que las agencias locales brinden servicios y conecten a las familias a las intervenciones apropiadas, lo que incluye servicios de salud mental para niños, Early Start, servicios de educación especial y servicios médicos. (fecha de acceso: 29 de agosto

de 2014).

The California Early Childhood Mentor Program [Programa de Mentores de Infancia Temprana de California] brinda recursos y apoyo a maestras aspirantes y con experiencia y administradores en programas que proporcionan servicios a niños desde el nacimiento hasta los cinco años y programas antes y después del horario escolar. [hipervinculo no disponible] (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

California Early Childhood Online [Infancia Temprana de California en Línea] (CECO): Estos módulos de aprendizaje en línea cubren las publicaciones y recursos del CDE y otros contenidos clave aprobados por el estado. Se pueden obtener reseñas gratuitas de una hora de los fundamentos, marcos, Resultados Deseados, ERS, Healthy and Active Preschoolers [Niños Preescolares Saludables y Activos], CSEFEL de California, Fortalecimiento Familiar y las 3 R de Educación de Infancia Temprana. Los participantes registrados reciben certificados al completar con éxito cada módulo. https://www.caearlychildhoodonline.org/ (fecha de acceso: 12 de junio de 2015).

California Inclusion and Behavior Consultation (CIBC) Network [Red de Consulta sobre Inclusión y Comportamiento de California (CIBC)] es un recurso de desarrollo profesional que incluye consultas en el sitio, conversaciones prácticas reflexivas y recursos sobre comportamientos desafiantes y necesidades especiales. [hipervinculo no disponible] (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014.

California Map to Inclusion and Belonging: Making Access Possible (MAP) [Mapa de Inclusión y Pertenencia de California: Posibilitando el Acceso] desarrolla materiales y sirve como centro de intercambio de recursos e información para personas, organizaciones y proveedores de cuidado infantil en el estado sobre prácticas inclusivas, incluida información actual sobre iniciativas estatales y locales exitosas. https://cainclusion.org/camap/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

California Preschool Instructional Network (CPIN) [Red para la Instrucción Preescolar de California]. La capacitación se basa en publicaciones de la División de Educación Temprana y Apoyo: principalmente *California Preschool Learning Foundations [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California], California Preschool Curriculum Framework [Marco de currículo preescolar de California], Preschool English Learner (PEL) Guide [Guía para niños preescolares que aprenden inglés como segundo idioma],* e *Inclusion Works! [¡La inclusión funciona!].* https://cpin.us/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

La misión de **California School-Age Consortium (CalSAC)** [Consorcio sobre Edad Escolar de California] es mejorar el desempeño de proveedores de programas extraescolares mediante el desarrollo de conexiones, competencia y comunidad. https://www.calsac.org/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Child Care Initiative Project (CCIP) [Proyecto de Iniciativa de Cuidado Infantil] trabaja a través de agencias locales de Child Care Resource and Referral [Derivación y Recursos de Cuidado de Niños de California] (CCR&R) para reclutar, capacitar y contratar a proveedores de cuidado infantil familiar con licencia. (fecha de acceso: 27 de febrero de 2015).

Child Development Training Consortium [Consorcio de Capacitación sobre Desarrollo Infantil] brinda asistencia financiera y técnica a estudiantes y profesionales en el campo de la educación y cuidados tempranos. Su sitio web incluye el portal de capacitación para desarrollo profesional y el trabajo de curso que le permite al usuario encontrar capacitaciones en todo el estado, la Herramienta de Mapeo (que permite a los sistemas de capacitación mapear el contenido de cursos a las competencias del ECE) y el Proyecto de Alineación del Currículo Escolar (que establece una alineación del trabajo de curso central requerido para títulos de ECE). También almacena información sobre la Matriz de Desarrollo Profesional de California y una lista de Asesores de Desarrollo Profesional. https://www.childdevelopment.org/ (fecha de acceso: 29 de junio de 2015).

CompSAT–Competencies Self-Assessment Tool [Herramienta de Autoevaluación de Competencias] es un sitio web sobre desarrollo profesional con actividades interactivas y autoreflexivas y videos que destacan el asesoramiento basado en la investigación sobre las California Early Childhood Educator Competencies [Competencias del educador de infancia temprana de California]. http://ececompsat.org/index.html (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Desired Results Training and Technical Assistance Project [Proyecto de Capacitación y Asistencia Técnica sobre Resultados Deseados] brinda capacitación y asistencia técnica en la implementación del sistema de Resultados Deseados, lo que incluye evaluar a niños con el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados©. https://www.desiredresults.us/ (fecha de acceso: 12 de junio de 2015).

Family Child Care at Its Best [Lo Mejor del Cuidado Infantil Familiar] brinda educación de alta calidad sobre desarrollo infantil a miles de proveedores de cuidado infantil familiar con licencia y exentos de licencia en todo California. (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014)

Program for Infant/Toddler Care (PITC) [Programa para el Cuidado de Niños Pequeños] es el sistema de capacitación del CDE para los profesionales que trabajan con bebés y niños pequeños (desde el nacimiento hasta los tres años). El PITC busca garantizar que los niños pequeños de los Estados Unidos tengan un comienzo seguro, saludable, emocionalmente protegido y enriquecedor en su vida. https://www.pitc.org/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Para más información sobre los Recursos de la EESD, visite [hipervinculo no disponible]

ORGANIZACIONES

Las siguientes organizaciones brindan recursos que cubren una amplia variedad de temas en la educación de infancia temprana.

California Child Care Health Program (CCHP) Healthline [Línea Telefónica del Programa de Salud y Cuidado Infantil de California]
1322 Webster St., Suite 402
Oakland, CA 94612
Teléfono: 800-333-3212
Sitio web: https://cchp.ucsf.edu/(fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

La Línea Telefónica respondía consultas sobre inquietudes relacionadas con necesidades especiales, salud conductual, nutrición, seguridad en automóviles y comportamiento infantil. La financiación de la Línea Telefónica del CCHP fue suspendida; sin embargo, los recursos desarrollados como parte de este proyecto siguen estando disponibles en el sitio web del CCHP. Incluyen preguntas frecuentes sobre salud, consejos de salud y seguridad y recursos multilingües.

California Child Care Resource and Referral Network [Recursos de Cuidado de Niños y Red de Derivación de California]
111 New Montgomery St., 7th Floor
San Francisco, CA 94105
Teléfono: 415-882-0234
Sitio web: https://rrnetwork.org/ (fe-cha de acceso: 29 de agosto de 2014).

California Child Care Resource and Referral Network se fundó en 1980 como una asociación de agencias de derivación y recursos (R&R) en todo el estado. Estas R&R ayudan a los padres a encontrar cuidado de niños y brindan un sistema bien desarrollado que asiste a los padres, proveedores y comunidades locales en la búsqueda, planificación y provisión de cuidado infantil de calidad. Las R&R se han convertido en agencias integrales equipadas para brindar información, capacitación y asistencia a padres, cuidadores, otras agencias de la comunidad, empleadores y legisladores.

California Department of Education [Departamento de Educación de California]
Prensa del CDE, Oficina de Ventas
1430 N Street, Suite 3705
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 800-995-4099
Fax: 916-323-0823
Sitio web: https://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/
(fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

El sitio web de Prensa del CDE contiene información sobre publicaciones como estándares de currículo modelo, materiales de desarrollo infantil, revisión de calidad, cuidado en edad escolar, necesidades especiales y recursos para padres y cuidadores de niños pequeños.

California Learning Resource Network (CLRN) [Red de Recursos de Aprendizaje de California]
1100 H Street
Modesto, CA 95354
Teléfono: 209-238-1420
Fax: 209-238-4223
Correo electrónico: info@clrn.org

La red identifica y realiza reseñas de recursos de aprendizaje electrónico complementario, tales como *software*, videos y recursos de internet, y brinda descripciones y calificaciones de estos recursos por grupo etario. La red también identifica unidades de aprendizaje alineadas con los recursos y los estándares de contenido académico estatales.

The California Reading Association [Asociación de Lectura de California]
638 Camino De Los Mares
San Clemente, CA, CA 92673
Teléfono: 714-435-1983
(fecha de acceso: 29 de agosto de 2014)

Esta organización profesional ofrece publicaciones, desarrollo profesional, redes de contactos e información actualizada sobre cuestiones de políticas.

California Tomorrow
PO Box 99664
Emeryville, CA 94662
Teléfono: 510-496-0220
Sitio web: https://www.californiatomorrow.org/.
(fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

California Tomorrow, una organización sin fines de lucro, lleva a cabo investigaciones, brinda asistencia técnica y realiza publicaciones sobre el desarrollo de una sociedad más equitativa, inclusiva y multicultural.

Child Care Law Center [Centro Jurídico de Cuidado Infantil]
445 Church St.
San Francisco, CA 94114
Teléfono: 415-558-8005
Correo electrónico: info@childcarelaw.org
Sitio web:https://www.childcarelaw.org/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Child Care Law Center utiliza el conocimiento jurídico para garantizar cuidado infantil bueno y accesible para comunidades y familias de bajos recursos.

Children Now
Headquarters
1404 Franklin St., Suite 700
Oakland, CA 94612
Teléfono: 510-763-2444
Correo electrónico: info@childrennow.org
Sitio web: https://www.childrennow.org/

Children Now es una organización nacional que promueve la acción de la comunidad y cambios en las políticas para mejorar la calidad de vida de los niños, con especial énfasis en los niños pobres y en situación de riesgo. Cada año. Children Now publica un "boletín de calificaciones" sobre economía, salud, educación y seguridad familiares. Una oficina de esta organización se encuentra en la siguiente ciudad:

Oficina de Sacramento
1510 J Street, Suite 115
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-379-5256
Fax: 916-443-1204
Correo electrónico: info@childrennow.org

Council for Exceptional Children [Consejo para Niños con Capacidades Especiales]
Publicaciones del CEC
2900 Crystal Drive, Suite 1000 Arlington, VA 22202
Teléfono: 888-232-7733
Sitio web: https://exceptionalchildren.org/
(fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Council for Exceptional Children (CEC) es una organización internacional dedicada a mejorar el éxito educativo de personas con discapacidades o dones y talentos. El CEC es un defensor de las políticas gubernamentales apropiadas y las personas con discapacidades y necesidades especiales; establece estándares profesionales, brinda desarrollo profesional y ayuda a proporcionar los recursos necesarios para una práctica profesional efectiva.

El CEC publica revistas académicas, boletines y materiales sobre educación especial.

Disability Rights of California [Derechos de Personas con Discapacidades de California]
1831 K Street
Sacramento, CA 95811
Teléfono: 916-504-5800
Sitio web:https://www.disabilityrightsca.org/
(fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Esta organización es defensora de los habitantes de California que tienen discapacidades; educa al público, realiza investigaciones y litiga para promover y proteger sus derechos.

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education [Centro de Intercambio de Información sobre Educación de Infancia Temprana y Primaria de ERIC]
Early Childhood and Parenting Collaborative [Colaboración sobre Crianza y Educación de Infancia Temprana]
Children's Research Center [Centro de Investigación sobre Niños]
Universidad de Illinois en Urbana-Champaign
51 Gerty Drive
Champaign, IL 61820
Teléfono: 217-333-1386 o 877-275-3227
Sitio web: [hipervinculo no disponible] (fecha de acceso:
29 de agosto de 2014).

El Centro de Intercambio de Información de ERIC proporciona recursos para educadores que se dedican a la educación de infancia temprana y educación primaria. Mantiene una archivo de artículos de investigaciones y publicaciones sobre teoría, práctica y políticas de educación de infancia temprana y educación primaria y brinda, sin costo alguno, resúmenes de artículos útiles para padres y maestras.

Institute of Education Sciences (IES) [Instituto de Ciencias de la Educación]

El IES es la división de investigación del Departamento de Educación de los EE.UU. El IES difunde información y recursos a profesionales, investigadores y legisladores a través de What Works Clearinghouse, la base de datos de ERIC, los Regional Educational Laboratories [Laboratorios Educativos Regionales] y los National Research and Development Centers [Centros Nacionales de Investigación y Desarrollo].

- **What Works Clearinghouse (WWC) [Centro de Intercambio de Información Efectiva]**

  El WWC identifica estudios que brinda evidencia creíble y confiable de la efectividad de una determinada práctica, programa o política, y difunde información resumida e informes en el sitio web de WWC.https://ies.ed.gov/ncee/wwc/(fecha de acceso: 28 de agosto de 2014).

- **Education Resources Information Center (ERIC) [Centro de Información de Recursos Educativos]**

  ERIC es una biblioteca digital en línea de investigaciones e información sobre educación. ERIC brinda acceso rápido a literatura sobre educación para respaldar el uso de investigación e información educativas a fin de mejorar la práctica en el aprendizaje, enseñanza, toma de decisiones educativas e investigación (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

- **National Education Research and Development Centers (Centros de R&D) [Centros Nacionales de Investigación y Desarrollo sobre Educación]**

  Los Centros de R&D desarrollan, prueban y difunden nuevos enfoques para mejorar la enseñanza y aprendizaje y los logros académicos. Cada centro lleva a cabo investigaciones educativas en esta área temática. Asimismo, cada centro trabaja en colaboración con el National Center for Education Research [Centro Nacional de Investigación sobre Educación], realiza investigaciones complementarias dentro de esta amplia área temática y brinda liderazgo nacional en la definición de las direcciones de la investigación y el desarrollo dentro de esta área. (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

- **Regional Educational Laboratory Program [Programa de Laboratorios Educativos Regionales]**

  Los 10 Laboratorios Educativos Regionales (REL) satisfacen las necesidades educativas de regiones designadas, mediante investigación aplicada, desarrollo, difusión y asistencia técnica y de capacitación para aportar la mejor y más reciente investigación y prácticas comprobadas a los esfuerzos de mejora de las escuelas. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

National Association for the Education of Young Children [Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños]
1313 L Street NW, Suite 500
Washington, DC 20005
Teléfono: 202-232-8777 o 800-4242460
Sitio web: www.naeyc.org (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

La NAEYC es una organización profesional que promueve la excelencia en la educación de infancia temprana. Publica materiales y recursos que cubren todos los temas incluidos en la *Guía del Programa Preescolar de California.*

ESTÁNDARES Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Los estándares pueden ayudar a guiar a los programas en su objetivo de garantizar programación preescolar de alta calidad. Asimismo, las herramientas específicas de evaluación, utilizadas periódicamente, pueden brindar evaluaciones de la calidad actual del programa así como también asistir al objetivo del programa de participar en mejoras continuas al programa.

Los recursos indicados debajo están destinados a ayudar a los administradores de programas en sus esfuerzos por mantener la calidad del programa.

ESTÁNDARES

National Association for the Education of Young Children Accreditation System [Sistema de Acreditación de la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños]

La National Association for the Education of Young Children (NAEYC), la organización de educadores de infancia temprana más grande de la nación, ha establecido un programa de acreditación a través de la NAEYC Academy for Early Childhood Program Accreditation [Academia de Acreditación de Programas de Infancia Temprana de la NAEYC]. Desde 1985, el sistema nacional de acreditación de la NAEYC ha establecido los estándares profesionales para los programas de educación de infancia temprana, lo que permite a las familias encontrar programas de alta calidad para sus hijos.

La acreditación de programas para niños pequeños de la NAEYC busca mejorar el bienestar y aprendizaje temprano de los niños mediante el aumento de la calidad de los programas de infancia temprana que brindan servicios a niños desde el nacimiento hasta *kindergarten*. La NAEYC Academy for Early Childhood Program Accreditation establece y controla los estándares para programas de alta calidad para niños pequeños y acredita los programas que cumplen con estos estándares, que son la marca de calidad en la educación de infancia temprana.

Este programa es un sistema nacional de acreditación voluntaria para todos los ti-

pos de centros preescolares, *kindergartens*, centros para el cuidado de niños y programas de cuidado de niños en edad escolar.

Se puede encontrar más información sobre el programa de acreditación de la NAEYC en el sitio web de la NAEYC: https://www.naeyc.org (fecha de acceso: 28 de agosto de 2014).

California Commission on Teacher Credentialing [Comisión sobre Acreditación de Maestros de California]

Desde su origen en 1970, la Comisión sobre Acreditación de Maestros de California ha apoyado y fomentado el desarrollo profesional de todos los educadores.

El desarrollo de un educador es valorado como una marca de estatus profesional y como fuente y estimulante del crecimiento y logros académicos. La Comisión considera que es más probable encontrar "estudiantes que aprenden" en la presencia de "maestras que aprenden" y otros educadores.

El manual titulado The *Child Development Permit Professional Growth Manual* (2012) [Manual de Desarrollo Profesional sobre el Permiso de Desarrollo Infantil] está disponible de la Comisión sobre Acreditación de Maestros. Este documento brinda información para los titulares del Permiso de Desarrollo Infantil sobre cómo renovar un permiso. También brinda información para asesores de desarrollo profesional, definidos como una persona que asesora a los titulares de permisos sobre su crecimiento y desarrollo profesional. Incluye información sobre todos los niveles de permiso, requisitos de renovación, selección de un asesor de desarrollo profesional y las etapas en el ciclo de desarrollo profesional.

Common Core State Standards [Estándares académicos fundamentales]

Los estándares académicos escriben lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer en cada materia y en cada grado. En California, el Consejo de Educación del Estado decide los estándares para todos los estudiantes, desde *kindergarten* hasta la escuela secundaria. Desde 2010, 45 estados han adoptado los mismos estándares para inglés y matemáticas. Estos estándares se denominan Common Core State Standards (CCSS). Contar con los mismos estándares ayuda a todos los estudiantes a obtener una buena educación, incluso si cambian de escuela o se mudan a otro estado. Las maestras, los padres y los expertos en educación diseñaron los estándares para preparar a los estudiantes para el éxito en la universidad y en el lugar de trabajo.

Las publicaciones de los Common Core State Standards de California incluyen:

California's Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects [Estándares académicos fundamentales de California para las artes del lenguaje inglés y alfabetización en historia/estudios sociales, ciencias y materias técnicas] (Traducción al español disponible).

California Common Core State Standards: Mathematics

Puede obtener más información en el sitio web de los Common Core State Standards de California: https://www.cde.ca.gov/re/cc/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Content Standards for Kindergarten Through Grade Twelve [Estándares de contenido académico para estudiantes desde *kindergarten* hasta el duodécimo grado]

Se han desarrollado estándares de contenido académico específico de materias para estudiantes desde *kindergarten* hasta el duodécimo grado a fin de garantizar una alta calidad en el currículo y en la educación. Las maestras y el personal del centro preescolar deben estar informados sobre estos estándares de contenido académico para que su planificación diaria respalde el desarrollo de habilidades necesarias y brinde oportunidades de práctica. Estas publicaciones son las siguientes:

California English Language Development Standards, Kindergarten Through Grade Twelve. 2014. Sacramento: Departamento de Educación de California.

History–Social Science Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve. 2000. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Science Content Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve. 2000. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Health Education Content Standards for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve. 2008. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Physical Education Model Content Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve. 2006. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools: Prekindergarten Through Grade Twelve. 2001. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Puede obtener más información en el sitio web de los Content Standards del Departamento de Educación de California: https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/

Puede obtener más información en el sitio web de la California Commission on Teacher Credentialing: https://www.ctc.ca.gov/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Cuestionario según edades y escenarios

El cuestionario según edades y escenarios (ASQ, por sus siglas en inglés) es una serie de cuestionarios diseñados para evaluar el desempeño de desarrollo de niños en las áreas de comunicación, movimientos motrices gruesos, movimientos motrices refinados, resolución de problemas, habilidades sociales y desarrollo general en el tiempo. La escala adecuada para la edad es completada por el padre o el cuidador. Los puntos en la escala representan comportamientos que el niño debería poder realizar a esa edad.

Puede obtener más información en el sitio web del Cuestionario según edades y escenarios: https://agesandstages.com/ (fecha de acceso: 28 de agosto de 2014).

The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) [Sistema de Puntuación de la Evaluación del Aula]

El Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™) es un instrumento de observación desarrollado en Curry School Center for Advanced Study of Teaching and Learning [Centro Escolar Curry para el Estudio Avanzado de Enseñanza y Aprendizaje] para evaluar la calidad del aula en aulas PK–12. Describe dimensiones múltiples de enseñanza relacionadas con los logros y el desarrollo de los estudiantes y ha sido validado en más de 2,000 aulas. CLASS™ puede utilizarse para evaluar de forma confiable la calidad de un aula para la evaluación de programas e investigación y también constituye una herramienta que ayuda a las maestras nuevas y experimentadas a volverse más efectivas.

Puede encontrar más información en el sitio web de CLASS: https://education.virginia.edu/classroom-assessment-scoring-system(fecha de acceso: 28 de agosto de 2014).

Resultados Deseados para Niños y Familias

El sitio web de Resultados Deseados para Niños y Familias brinda una reseña de los orígenes, objetivos y componentes del Sistema de Resultados Deseados. El sistema incluye el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP), que es una evaluación por observación del progreso de los niños en el desarrollo y el aprendizaje; la Environment Rating Scale [Escala de Clasificación de Entorno], que evalúa la calidad del programa a través de una definición amplia de entorno que incluye la disposición del espacio, los materiales y actividades, las interacciones, el programa diario y el apoyo que brinda a las familias y al personal; y la Encuesta de Resultados Deseados para los Padres.

Puede obtener más información del sitio web de Resultados Deseados: https://www.desiredresults.us/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

The Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) [Observación de Experiencias Tempranas de Idioma y Alfabetización en el Aula]

ELLCO Pre-K está diseñado específicamente para entornos de infancia temprana, con un foco en las actividades importantes previas a la alfabetización como por ejemplo lectura de libros de cuentos, conversaciones en la hora de la ronda y escritura de historias originadas por los niños. ELLCO Pre-K ayuda a los programas a: obtener una imagen completa del entorno de alfabetización de las aulas, cumplir con las recomendaciones de la NAEYC e IRA para entornos preescolares con abundantes materiales impresos y brinda a las maestras asesoramiento explícito sobre maneras de fortalecer la calidad de las prácticas educativas de forma positiva y comprensiva.

Puede encontrar más información en el sitio web de Brookes Publishing Company: https://brookespublishing.com/product/ellco-pre-k/ (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Environment Rating Scale (ERS) [Escala de Clasificación de Entorno]

La Escala de Clasificación de Entorno (ERS) es un instrumento de evaluación de la calidad de programas ampliamente utilizado diseñado para su uso con niños de dos a cinco años en programas infantiles (ITERS-R), programas preescolares y de *kindergarten* (ECERS-R) y programas de cuidado infantil familiar (FCCERS-R). Desarrollado en Frank Porter Graham Child Development Center en la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill, la ERS fue revisada y actualizada en 1998 y 2005 para que incluya mayor énfasis en la diversidad cultural, las preocupaciones familiares y las necesidades individuales de los niños.

La ECERS-R, que se utilizará en programas preescolares y de *kindergarten,* aborda las siguientes áreas de contenido: espacio y muebles, rutinas de cuidado personal, razonamiento del idioma, actividades, interacciones, estructura del programa y padres y personal.

Tanto la confiabilidad como la validez de la ECERS-R están bien establecidas; por lo tanto, el instrumento puede utilizarse con confianza en que los resultados positivos indican una buena calidad del programa. El instrumento es autoadministrable, lo que significa que un director de programa puede evaluar su propio programa, o puede ser utilizado por observadores externos al programa.

Se puede obtener un paquete de capacitación en video para la ECERS-R en Teachers College Press para su uso de forma autodidacta o como parte de una capacitación grupal.

Harms, T.; R. M. Clifford; y D. Cryer. *Early Childhood Environment Rating Scale* (Edición revisada). 2005. New York: Teachers College Press.

Puede obtener más información en el sitio web del Environment Rating Scale Institute [Instituto de la Escala de Clasificación de Entorno]: https://www.ersi.info// (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Lista de Verificación de Preparación para el Programa Head Start (Versión 5)

La Lista de Verificación de Preparación para el Programa Head Start (Versión 5) ayuda a los programas Head Start y Early Head Start a promover la madurez escolar para niños que aprenden dos idiomas (DLL) a través de la examinación de los sistemas y servicios para niños y familias que hablan otros idiomas que no son el inglés. Este documento integral revisado incluye indicadores obtenidos de los Estándares de Desempeño del Programa Head Start, la investigación y prácticas recomendadas.

Puede encontrar más información en el sitio web de ECLKC: (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Inclusive Classroom Profile (ICP) [Perfil de Aula Inclusiva]

El Inclusive Classroom Profile (ICP) es una escala de clasificación mediante la observación estructurada diseñada para evaluar la calidad de las disposiciones y prácticas diarias del aula que apoyan las necesidades de desarrollo de niños con discapacidades en entornos de infancia temprana.

Las calificaciones indican la medida en la que "las prácticas en el aula adaptan intencionalmente el entorno del aula, las actividades y el apoyo educativo de formas tales que fomenten el acceso y la participación activa en el grupo, mediante ajustes que pueden variar según el niño".

Puede encontrar más información en el sitio web del National Professional Development Center on Inclusion [Centro Nacional de Desarrollo Profesional sobre Inclusión] en Frank Porter Graham Child Development Institute [Instituto Frank Porter Graham de Desarrollo Infantil]: https://fpg.unc.edu/node/2880

The Program Administration Scale (PAS) [Escala de Administración del Programa]

La *Program Administration Scale* (PAS) es un instrumento válido y confiable diseñado para medir las prácticas de liderazgo y gestión de los programas de infancia temprana. La PAS brinda información valiosa a los directores sobre la calidad de sus prácticas administrativas y puede utilizarse en los esfuerzos de mejora del programa.

Puede obtener más información en el sitio web de McCormick Center: [hipervinculo no disponible] (fecha de acceso: 28 de agosto de 2014).

Preguntas a considerar en Universal Design Learning (UDL) [Diseño Universal para el Aprendizaje] Observaciones de Entornos de Infancia Temprana - Building Inclusive Child Care (BICC) [Desarrollo de Cuidado Infantil Inclusivo]

Las personas que llevan a cabo las observaciones de entornos de infancia temprana pueden usar estas preguntas y lista de verificación para descubrir cómo incrementar las políticas y prácticas de UDL e identificar aquellas que ya existen.

Puede obtener más información en el sitio web de North Hampton Community College: https://www.northampton.edu/early-childhood-education/partnerships/building-inclusive-child-care.htm (fecha de acceso: 29 de agosto de 2014).

Apéndice B

Libros y recursos sobre educación temprana elaborados por el Departamento de Educación de California

The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources [Alineación de los fundamentos del aprendizaje preescolar de California con recursos clave de educación temprana] (2012) Define cómo los fundamentos preescolares de California se alinean con los California Infant/Toddler Learning & Development Foundations [Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California], los estándares de contenido académico de California, los Common Core State Standards [Estándares académicos fundamentales] y Head Start Child Development & Early Learning Framework [Marco de aprendizaje temprano y desarrollo infantil de Head Start]. Incluye gráficos a color. Solo en formato digital en línea.

California Early Childhood Educator Competencies [Competencias del educador de infancia temprana de California] (2012)

Este importante recurso profesional describe el conocimiento, habilidades y disposiciones que los educadores de infancia temprana necesitan para brindar cuidado y educación de alta calidad a los niños pequeños y sus familias. Las California Early Childhood Educator Competencies (2012) se dividen en las siguientes áreas superpuestas: (1) Desarrollo y aprendizaje del niño; (2) Cultura, diversidad e igualdad; (3) Relaciones, interacciones y orientación; (4) Participación de la familia y la comunidad; (5) Desarrollo de dos idiomas; (6) Observaciones, pruebas, evaluación y documentación; (7) Necesidades especiales e inclusión; (8) Entornos de aprendizaje y currículo; (9) Salud, seguridad y nutrición; (10) Liderazgo en educación de infancia temprana; (11) Profesionalismo; y (12) Administración y supervisión. Las California ECE Competencies se basan en la investigación y se alinean con los California Preschool Learning Foundations [Fundamentos del aprendizaje preescolar de California] y los California Infant/Todder Learning and Development Foundations [Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California] para guiar el desarrollo profesional y actividades de mejora de la calidad relacionadas. Están disponibles como descarga gratuita y como publicación encuadernable.

La California Preschool Program Guidelines [Guía del Programa Preescolar de California] (2015)

está diseñada para administradores, directores, supervisores, docentes universitarios y legisladores. Esta publicación integral incluye enfoques efectivos para crear programas preescolares de alta calidad. Los capítulos especiales incluyen “Apoyo para niños que aprenden dos idiomas” y “Uso de tecnología y medios interactivos con niños de edad de preescolar”. Hay disponible un set de DVD complementario.

California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers [Buenas prácticas de California para niños que aprenden dos idiomas: artículos de reseña de investigación] (2013) Esta serie de reseñas de investigación abarca las disciplinas de neurociencia, ciencia cognitiva y psicología del desarrollo así como también evaluación, investigación educativa, participación de la familia y necesidades especiales. Brindan información sobre cómo los niños pequeños aprenden dos idiomas y cómo aprenden y se desarrollan en otras áreas. Esta publicación en línea brinda una orientación a los educadores de infancia temprana sobre cómo ayudar al aprendizaje y desarrollo de niños que aprenden dos idiomas en programas preescolares. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/dllresearchpapers.pdf

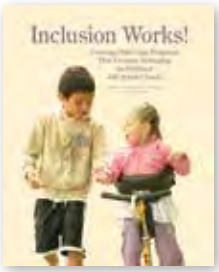
Marcos de currículo preescolar Alineados con los fundamentos, los marcos de currículo guían a los educadores de infancia temprana que trabajan en programas que brindan servicios a niños desde el nacimiento hasta los cinco años de edad. Los marcos brindan orientación sobre la implementación de un currículo de alta calidad y prácticas de instrucción que optimizan el potencial de los niños para adquirir el conocimiento y las habilidades necesarios para garantizar que los niños están listos para ingresar a *kindergarten*.

Desired Results Developmental Profile© [Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados] (DRDP©) El DRDP es un instrumento de evaluación basado en la observación que se utiliza para evaluar el progreso del desarrollo de los niños. El DRDP fue desarrollado para los siguientes cuatro grupos etarios:

- Bebés/niños pequeños (I/T)—Desde el nacimiento hasta 36 meses
- Preescolar (PS)—Desde tres años hasta el ingreso a *kindergarten*
- Edad escolar (SA)—Desde *kindergarten* hasta doce años
- Madurez escolar (SR)—*Kindergarten* de transición (TK) y *kindergarten* tradicional (K)

Se pueden descargar versiones en inglés y en español en el sitio web de Resultados Deseados.

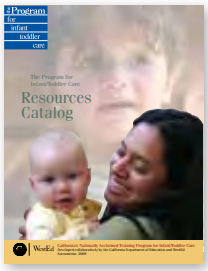
Las **Guidelines for Early Learning in Child Care Home Settings [Guías para el aprendizaje temprano en entornos de cuidado infantil en el hogar]** Reconociendo la importancia de entornos de cuidado infantil en el hogar en la sociedad de hoy, esta publicación brinda una orientación para ayudar a los proveedores de cuidado infantil en el hogar a ofrecer servicios de cuidado temprano y experiencias de aprendizaje de alta calidad a los niños. El libro cubre temas como las funciones y las relaciones involucradas en el cuidado de niños en el hogar; cómo crear entornos seguros e inclusivos que fomenten el aprendizaje y el desarrollo tempranos; ideas para implementar un currículo adecuado; desarrollo profesional para proveedores en el hogar; y consideraciones cuando los niños pequeños reciben cuidados en entornos de grupos de edad mixta. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/elguidelineshome.pdf



Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs [¡La inclusión funciona! Crear programas de cuidado infantil que promuevan la pertenencia en niños con necesidades especiales] (2009) es un manual para programas de educación y cuidado tempranos. Brinda orientación y recursos sobre formas de incluir a los niños pequeños que tienen discapacidades u otras necesidades especiales. Se discuten estrategias sobre cómo adaptar el entorno, crear enfoques familiares para la inclusión y usar recursos de inclusión.

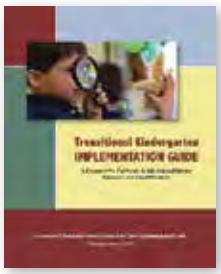
La publicación **Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines [Guías del Programa de Aprendizaje y Desarrollo Infantil]** complementar la versión preescolar. Toma un enfoque familiar y presenta guías basadas en investigación sobre educación y cuidado tempranos para ayudar a garantizar el desarrollo y aprendizaje sanos para niños muy pequeños desde el nacimiento hasta tres años de edad.

Fundamentos del aprendizaje
En el centro del sistema de aprendizaje y desarrollo temprano de California hay dos conjuntos de fundamentos del aprendizaje: Infant/Toddler Learning and Development Foundations y California Preschool Learning Foundations (Volúmenes 1, 2 y 3). Todo el conjunto de fundamentos describe competencias—conocimiento y habilidades—que todos los niños pequeños aprenden generalmente con el apoyo correspondiente. Hay disponibles sets de DVD que cubren todas las áreas de los fundamentos.



Publicaciones de PITC
El Program for Infant/Toddler Care (PITC) [Programa para el Cuidado de Niños Pequeños] ha desarrollado materiales de capacitación de alta calidad basados en investigación y principios teóricos sólidos. Desarrollados para capacitadores, administradores de programas y maestras de bebés y niños pequeños, estos materiales describen un enfoque receptivo basado en una relación para el cuidado temprano en el cual las maestras aprenden a comprender las señales, intereses y habilidades de los niños y a usarlos como base para un currículo integrado que incluya el desarrollo cognitivo, del idioma, perceptual y motriz y socio-emocional. La importancia de lograr una relación estrecha y afectuosa con cada niño y familia se enfatiza durante todos los materiales del PITC. https://www.pitc.org/products-for-sale

Preschool English Learners (PEL) Guide [Guía para niños preescolares que aprenden inglés como segundo idioma]
Preschool English Learners Guide: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning [La Guía para niños preescolares que aprenden inglés como segundo idioma: Principios y prácticas para promover el idioma, la alfabetización y el aprendizaje] fue desarrollada por expertos con una sólida experiencia académica y en investigación. Esta publicación presente el conocimiento y herramientas específicos que se necesitan para promover el idioma, la alfabetización y el aprendizaje para estos niños que aprenden inglés como segundo idioma. Está disponible en inglés y en español.



La Transitional Kindergarten Implementation Guide [Guía de implementación de *kindergarten* de transición] (2013) se enfoca en los componentes esenciales de un programa integral de *kindergarten* de transición (TK). El primer capítulo trata las consideraciones para la estructura y el diseño de programas de TK. Los capítulos 2–8 brindan discusiones en profundidad de enfoques efectivos de instrucción y currículos. Las asociaciones familiares y comunitarias y sistemas de apoyo son fundamentales para TK. Se incluyen los enlaces a videos en esta guía en línea. [hipervinculo no disponible]

Watching My Child Grow [Ver a mi hijo crecer] es una introducción al sistema de Resultados Deseados. Está doblado al inglés, español y chino mandarín.

A World Full of Language: Supporting Preschool English Learners [Un mundo lleno de idioma: cómo apoyar a los niños preescolares que aprenden inglés como segundo idioma] (DVD) Este DVD y cuadernillo brinda información sobre cómo los niños pequeños adquieren el inglés como segundo idioma. Se incluyen estrategias basadas en la investigación para guiar a las maestras sobre cómo ayudar a los niños que aprenden inglés como segundo idioma. El DVD está subtitulado y tiene un formato que permite a los espectadores verlo en su totalidad o en secciones. DVD complementario de *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning.* Este DVD está disponible en inglés y en español en un disco.

Enlace para el catálogo de Recursos Educativos del CDE: https://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/
Enlace para publicaciones del CDE/EESD: https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/cddpublications.asp

Para solicitar DVD y publicaciones del CDE/EESD, llame sin cargo al 800-995-4099, envíe un correo electrónico a sales@cde.ca.gov, o envíe por correo una solicitud a la Oficina de Ventas de Prensa del CDE, 1430 N Street, Suite 3705, Sacramento, CA 95814.

Apéndice C
Niños preescolares de California inscritos en programas de educación especial

El porcentaje de niños (de tres a cinco años) en California inscritos en educación especial fue provisto por la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California hasta diciembre de 2011. A continuación se representa la proporción de cada categoría.

Categoría de Educación Especial	Número total	Porcentaje
Trastorno del habla y el lenguaje	47,863	64.92
Autismo	13,163	17.85
Retraso mental	4,195	5.69
Otra deficiencia de salud	2,732	3.72
Impedimento ortopédico	1,896	2.57
Dificultades auditivas	1,066	1.45
Discapacidad específica de aprendizaje	817	1.12
Discapacidades múltiples	801	1.09
Sordera	499	.67
Discapacidad visual	473	.64
Lesión cerebral traumática	98	.13
Trastorno emocional	95	.12
Sordo-ceguera	22	.03
Total	73.720	100.00

Fuente: California Department of Education DataQuest sitio web en https://data1.cde.ca.gov/dataquest/.

Apéndice D
Resultados deseados para niños y familias

El sistema de Resultados Deseados (DR) diseñado por la División de Educación Temprana y Apoyo (EESD) del Departamento de Educación de California está diseñado para mejorar la calidad de los programas y servicios que se brindan a todos los niños, desde el nacimiento hasta los doce años de edad, inscritos en programas de educación y cuidado tempranos y programas antes y después del horario escolar, y sus familias. Se define Resultados Deseados como condiciones de bienestar para niños y familias. Cada Resultado Deseado define un resultado general. El sistema de DR fue desarrollado sobre la base de seis Resultados Deseados: cuatro para los niños y dos para sus familias.

Resultados deseados para niños y familias:

DR1: Los niños son competentes a nivel personal y social

DR2: Los niños aprenden de modo eficaz

DR3: Los niños demuestran competencia física y motriz

DR4: Los niños están seguros y saludables

DR5: Las familias apoyan el aprendizaje y desarrollo de su hijo

DR6: Las familias alcanzan sus metas

El sistema de DR implementado por el Departamento de Educación de California es un enfoque completo que facilita el logro de los Resultados Deseados identificados para los niños y familias. California es uno de muy pocos estados del país que han desarrollado su propio sistema diseñado específicamente para medir el progreso de los niños hacia los resultados deseados. El sistema está alineado con los fundamentos de aprendizaje y desarrollo para programas de educación y cuidado tempranos y los Common Core State Standards [Estándares académicos fundamentales] de California para Artes del Lenguaje Inglés y Alfabetización en Historia/Estudios Sociales, Ciencias y Materias Técnicas para el kindergarten.

Componentes del sistema DR

El sistema DR consiste en los siguientes componentes:

1. Instrumento de evaluación del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados© (DRDP©)
2. Encuesta de Resultados Deseados para los Padres
3. Environment Rating Scales (ERS) [Escalas de Clasificación de Entorno]
4. Auto-evaluación del programa

1. Instrumento de evaluación del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados©

Los instrumentos de evaluación del DRDP© están diseñados para que las maestras observen, documente y reflexionen sobre el aprendizaje, desarrollo y progreso de los niños, desde el nacimiento hasta los doce años, que están inscritos en programas de educación y cuidado tempranos, programas de *kindergarten* y programas antes y después del horario escolar. Los resultados de la evaluación están destinados para ser utilizados por la maestra para planificar el currículo para los niños individuales y grupos de niños y para guiar la mejora continua del programa.

2. Encuesta de Resultados Deseados para los Padres

La Encuesta para Padres está diseñada para asistir a los programas a recopilar información de las familias sobre (1) la satisfacción de los familiares con el programa de su hijo y cómo apoya el aprendizaje y desarrollo del niño, y (2) las

percepciones de los familiares del progreso de sus hijos para alcanzar los dos Resultados Deseados identificados para las familias. Se les pide a las familias en el programa que completen la Encuesta para Padres una vez al año y la lleven al aula. Las familias completas esta encuesta de manera anónima para asegurar que sus opiniones e inquietudes se mantengan en confidencialidad.

3. Environment Rating Scales [Escalas de Clasificación de Entorno]

Las Environment Rating Scales [Escalas de Clasificación de Entorno] se utilizan para medir la calidad del entorno del programa (por ej., las interacciones entre los niños y la maestra, las interacciones de los niños y las actividades, el uso del lenguaje, prácticas de salud y seguridad, espacio y materiales). Las ERS son instrumentos requeridos para la auto-evaluación anual del programa y se utilizan para las revisiones realizadas del personal del programa del CDE/CDD

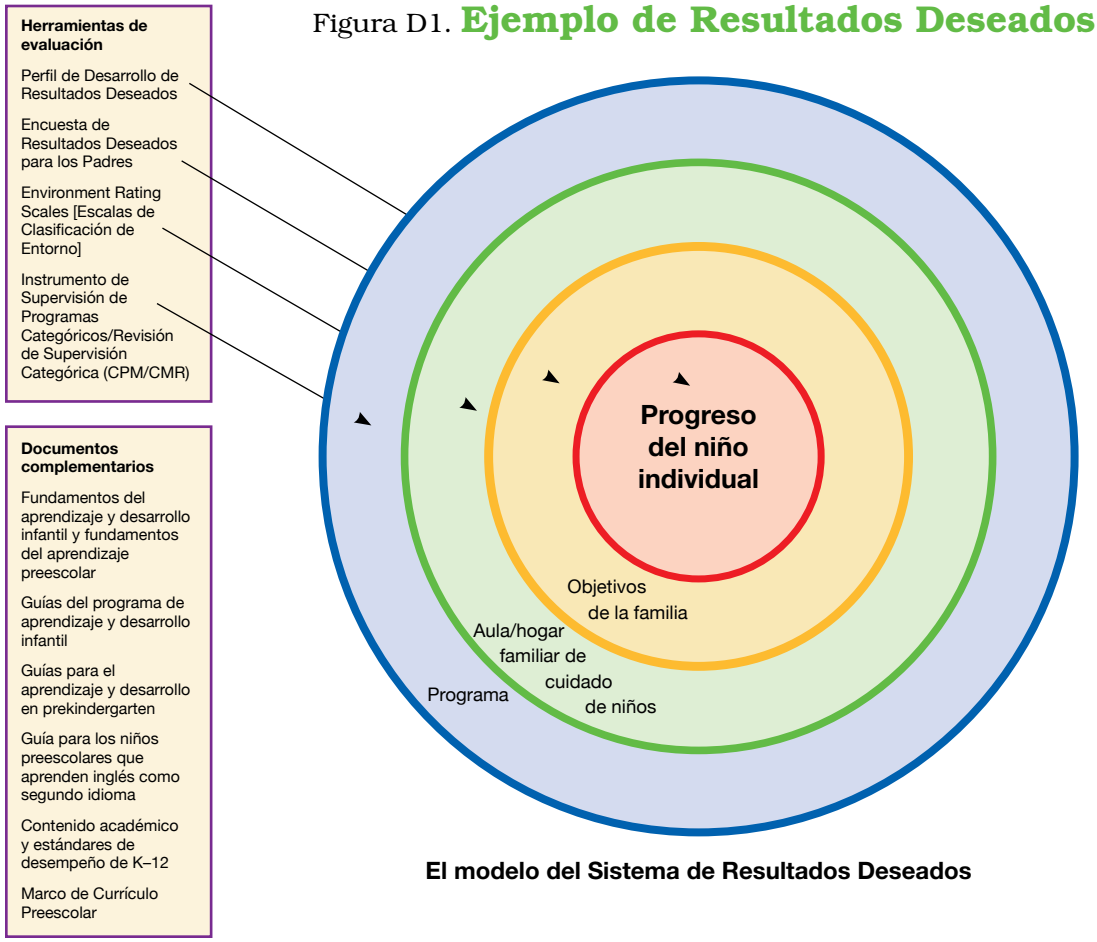
4. Auto-evaluación del programa

La auto-evaluación del programa trata los temas de participación de la familia y la comunidad, dirección y administración, financiación, estándares, evaluación y responsabilidad, dotación de personal y crecimiento profesional, oportunidad y acceso educativo igualitario, y enfoques de enseñanza y aprendizaje. La calidad del programa se evalúa anualmente a través de la auto-evaluación requerida y las revisiones realizadas por el personal del programa de CDE/EEDS.

La figura D1, el Sistema de Resultados Deseados, representa el sistema como una serie de cuatro círculos concéntricos. El círculo más interno representa el "corazón" del sistema: **el progreso de desarrollo del niño individual**. El progreso se evalúa a través del uso del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados© (DRDP©).

El siguiente círculo representa el apoyo de las agencias por los **objetivos de las**

Figura D1. **Ejemplo de Resultados Deseados**



El modelo del Sistema de Resultados Deseados

familias. La satisfacción de los padres se determina a través de la distribución y recolección de las Encuestas para Padres.

El tercer círculo representa los **entornos del aula o del hogar familiar de cuidado de niños**. La adecuación de los entornos de los niños se evalúa utilizando el instrumento de Escala de Clasificación de Entorno (ERS).

El último círculo representa el **programa** o agencia. La calidad del programa se evalúa utilizando la Supervisión de Programas Categóricos/Revisión de Supervisión Categórica (CPM/CMR).

Las siguientes publicaciones tratan los componentes del sistema: *Fundamentos de aprendizaje y desarrollo infantil, Fundamentos de aprendizaje preescolar en California, las Guías del programa de aprendizaje y desarrollo infantil, estándares y el Marco de currículo preescolar de California (tres volúmenes) y Niños preescolares que aprenden inglés como segundo idioma: Principios y prácticas para promover el idioma, la alfabetización y el aprendizaje.*

Apéndice E
Leyes federales y estatales relacionadas con personas con discapacidades

Las leyes estatales y federales protegen a las personas con discapacidades.

Ley Unruh de Derechos Civiles en California

Cada estado tiene la opción de adoptar disposiciones que brindan más protección que la Ley Federal de Estadounidenses con Discapacidades (ADA). California tiene la Ley Unruh de Derechos Civiles, el Artículo 51 del Código Civil, que es mucho más amplio que la ADA y ofrecen aún más protección para los niños con necesidades especiales. A diferencia de la ADA, brinda protección contra la discriminación en todos los establecimientos comerciales en California, incluso vivienda y servicios públicos. La ley de California podría aplicar incluso a entidades religiosas, aunque no se han publicado opiniones legales donde se haya evaluado.

Ley de Estadounidenses con Discapacidades

La Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA) es una legislación federal que se aprobó en 1990. La ADA garantiza protecciones a los derechos civiles para las personas con discapacidades en áreas como empleo, transporte y servicios públicos, incluso cuidado infantil. Los centros para el cuidado de niños y los hogares familiares de cuidado de niños deben cumplir con la ADA, ya sean de financiación privada o pública. Las únicas excepciones permitidas son para las organizaciones religiosas que operan programas de cuidado infantil. La ADA brinda protección al niño o adulto que cumple con uno de los siguientes criterios:

- Tiene un impedimento físico o mental que limite de manera sustancial una de las "actividades de vida principales"
- Tiene antecedentes de dicho impedimento
- Se considera que tiene un impedimento
- Está asociado con un individuo con una discapacidad

La ADA establece que se deben realizar "adaptaciones razonables" para los niños con discapacidades en el cuidado infantil. En la mayoría de los casos, las adaptaciones que se necesitan son bastante simples y económicas para implementar. Por ejemplo, un niño con diabetes probablemente necesite un refrigerio a una hora diferente o con más frecuencia que los otros niños; o un niño que tiene dificultades para hacer la transición a diferentes actividades puede necesitar un poco de tiempo extra y apoyo para hacerlo. La ADA también aclara que el programa de cuidado infantil no puede cobrar a las familias con niños con discapacidades tarifas más altas que las demás familias.

La ADA también exige que se retire cualquier barrera arquitectónica para ingresar o usar las instalaciones siempre que sea "fácilmente realizable". Esta frase significa que se deben realizar todos los cambios necesarios que no "representen una dificultad excesiva" para el proveedor ("una dificultad excesiva" se define como una "dificultad o gasto significativos"). Algunos ejemplos de diseños fácilmente realizables pueden implicar redistribuir los muebles para un niño con discapacidad visual, instalar un pasamano en el baño para un niño que usa un andador, cambiar las bisagras de las puertas u otras adaptaciones menores similares. Al realizar estas adaptaciones relativamente fáciles, el proveedor de cuidado infantil cumple con la ADA.

Sin embargo, las adaptaciones, en algunos casos, pueden implicar cambios

significativos. Afortunadamente, los créditos impositivos y otros recursos pueden ayudar a contrarrestar el costo de modificaciones más importantes al entorno de cuidado infantil.

La ADA también reconoce que un niño puede no ser admitido en el programa de cuidado infantil si el niño representaría una amenaza directa para los demás, si la modificación alteraría fundamentalmente el programa en sí, o si la adaptación necesaria representaría una dificultad excesiva para el programa. Estas excepciones se consideran de manera individual, y la ley espera que los proveedores de cuidado infantil se esfuercen por incluir a niños con discapacidades lo más posible.

Ley de Educación de Personas con Discapacidades

La Ley de Educación de Personas con Discapacidades es una legislación federal que rige la educación especial para todos los niños. La Ley de Mejora de la Educación de Personas con Discapacidades de 2004 (IDEA 2004) es la reautorización más reciente del estatuto. La IDEA garantiza a los niños con discapacidades una educación pública gratuita y adecuada (FAPE, por sus siglas en inglés), una educación en el entorno menos restrictivo, servicios relacionados, y la evaluación justa en la entrega de esos servicios de educación especial a los niños desde el nacimiento hasta los veintidós años. La ley tiene cuatro partes: La Parte A cubre el propósito general de la ley y las definiciones; la Parte B trata los requisitos para la educación de todos los niños con discapacidades desde los tres años hasta los veintiuno; la Parte C cubre los requisitos específicos de servicios para niños pequeños (niños desde el nacimiento hasta los treinta y seis meses) con discapacidades y sus familias; y la Parte D autoriza actividades nacionales para mejorar los servicios de educación especial (investigación, desarrollo de personal, asistencia técnica y fondos de mejora estatales).

La IDEA hace posible que los estados y localidades reciban fondos federales para asistir en la educación de niños pequeños, niños preescolares, niños y jóvenes con discapacidades. Esencialmente, para ser elegible en virtud de la ley para recibir fondos federales, los estados deben asegurar lo siguiente:

- Todos los niños y jóvenes con discapacidades, sin importar la gravedad de su discapacidad, recibirán FAPE, a cargo del estado.
- La educación de niños y jóvenes con discapacidades se basará en una evaluación y examinación completa e individual de las necesidades específicas y únicas de cada estudiante.
- Se elaborará un programa individualizado de educación (IEP) o un plan de servicios familiares individualizado (IFSO) para cada niño o joven que sea elegible para intervención temprana o educación especial, declarando con exactitud qué tipos de servicios de intervención temprana o qué tipo de educación especial y servicios relacionados necesita cada niño pequeño, niño preescolar, niño o joven.
- En la medida de lo posible, todos los niños y jóvenes con discapacidades recibirán educación en el entorno de educación regular. Los niños y jóvenes que reciben educación especial tienen el derecho a recibir los servicios relacionados que necesitan para beneficiarse de la instrucción de educación especial.
- Los padres tienen derecho a participar en cada decisión relacionada con la identificación, evaluación y colocación del niño o joven con una discapacidad.
- Los padres deben prestar consentimiento para la evaluación inicial, evaluación o colocación; deben ser notificados de cualquier cambio en la colocación que pueda ocurrir; deben ser incluidos, junto con las maestras, en conferencias, reuniones que se llevan a cabo para elaborar los IEP; y deben aprobar estos IEP antes de que entren en vigor por primera vez.
- El derecho de los padres a oponerse o apelar cualquier decisión relacionada con la identificación, evaluación y colocación—o cualquier cuestión respecto a la disposición de FAPE—de su hijo está protegido por procedimientos de proceso claramente definidos.

- Los padres tienen el derecho a que la información se mantenga de manera confidencial. Nadie podrá ver los registros de un niño, a menos que los padres brinden permiso por escrito. Una vez que un niño tiene un IFSP o IEP, se necesita consentimiento de los padres para que cualquier persona hable sobre el niño con otros. (La excepción es el personal de la escuela que tiene intereses educativos legítimos.)

Servicios para niños de tres a veintidós años de edad

Como se trató brevemente, la Parte B de la IDEA aplica a los niños de tres a veintidós años de edad que califican para servicios de educación especial. El Departamento de Educación de California supervisa la implementación de los servicios de la Parte B en el estado, como lo hacen los departamentos de educación en otros estados en todo el país.

Han habido varias revisiones a la IDEA en el transcurso de los años, y la última refuerza las disposiciones con respecto a "entornos menos limitados". Este término significa que, en la medida de lo posible, los niños deben estar en las mismas clases que sus pares de desarrollo normal. Para los niños de tres a cinco años, esto significa que se deben brindar servicios especializados idealmente en entornos como el hogar, centro o en un hogar familiar de cuidado del niño. Para este grupo de edad, los servicios se brindan a través del distrito escolar local, la oficina de educación del condado o el área de planificación local de educación especial (SELPA).

La educación especial brinda programas de educación temprana específicos para niños de tres a cinco años que tienen discapacidades. Estos programas incluyen servicios individuales y grupales en una variedad de entornos típicos y adecuados para la edad para niños pequeños, tales como programas de cuidado del niño, el hogar y programas preescolares de educación especial. Los servicios se basan en consultas continuas con la familia, incluyen servicios de apoyo para el niño y la familia, y se brindan en el entorno menos restrictivo.

IDEA y cuidado del niño

La Parte B de la IDEA destaca enérgicamente la relación de colaboración entre los padres y las maestras/proveedores en el desarrollo de servicios. Los padres pueden invitar a los proveedores de cuidado del niño a participar en el desarrollo e implementación de los IEP. La participación en este proceso es una excelente oportunidad para que los proveedores de cuidado infantil compartan conocimientos sobre el niño a su cuidado y para asistir en la coordinación de los servicios para ese niño. Las familias también pueden solicitar consultas o servicios directos de programas de educación especial e intervención temprana en el entorno de cuidado infantil.

Para obtener información sobre las leyes, consulte los recursos que se mencionan a continuación.

Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA)
Sitio web: https://www.ada.gov/Página de cuidado infantil:
Dirección postal de la Sección de Derechos por Discapacidad de la ADA:

Departamento de Justicia de los EE.UU.
División de Derechos Civiles
Sección Derechos por Discapacidad-NYA
950 Pennsylvania Avenue, NW
Washington, DC 20530

Línea de Información de la ADA: 800-514-0301

Commonly Asked Questions About Child Care Centers and the Americans with Disabilities Act [Las preguntas frecuentes sobre los Centros para el Cuidado de Niños y la Ley de Estadounidenses con Discapacidades] es una publicación de 13 páginas que explica cómo los requisitos de la ADA se aplican a los centro para el cuidado de niños. También describe algunos de los esfuerzos de aplicación constantes del Departamento de Justicia en el área de cuidado infantil, y una lista de recursos de las fuentes de información sobre la ADA. Este documento está disponible en el sitio web que se menciona más arriba y también se puede solicitar por fax. Para ordenar una publicación por fax, llame a la Línea de Información

de la ADA y siga las instrucciones para hacer un pedido por fax. Cuando se le solicite, ingrese el número de documento: 3209.

Child Care Law Center [Centro Jurídico de Cuidado Infantil]
221 Pine Street, tercer piso
San Francisco, CA 94104
Teléfono: 415-394-7144
Fax: 415-394-7140
Correo electrónico: info@childcarelaw.org
Sitio web: https://www.childcarelaw.org/

El Child Care Law Center [Centro Jurídico de Cuidado Infantil] es una organización nacional sin fines de lucro de servicios legales fundada en 1978. El objetivo principal del CCLC es utilizar herramientas legales para fomentar el desarrollo de cuidado del niño de alta calidad y asequible para cada niño, padre y comunidad. El CCLC trabaja para ampliar las opciones de cuidado del niño, especialmente para familias con bajos recursos y asegurar que los niños estés seguros y cuidados fuera de su hogar. Es la única organización en el país que se centra exclusivamente en las cuestiones legales complejas en torno al establecimiento y provisión de cuidado del niño.

Disability Rights Education & Defense Fund [Fondo de Educación y Defensa de Derechos por Discapacidad]
2212 Sixth Street
Berkeley, CA 94710
Teléfono: 800-348-4232 (v/tty)
Teléfono: 510.644.2555 (v/tty)
Fax: 510-841-8645
Correo electrónico info@dredf.org
Sitio web: https://dredf.org/

El Fondo de Educación y Defensa de Derechos por Discapacidad, fundado en 1979, es una importante ley nacional de derechos civiles y centro de política dirigido por personas con discapacidades y padres que tienen hijos con discapacidades.

Apéndice F
Resumen de la Guía del Programa Preescolar de California

Guía 1:	Aspirar a ser un programa de alta calidad
Guía 2:	Abordar los temas de cultura, diversidad e igualdad
Guía 3:	Relaciones, interacciones y orientación de apoyo
Guía 4:	Hacer participar a las familias y comunidades
Guía 5:	Incluir a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales
Guía 6:	Promover la salud, la seguridad y la nutrición
Guía 7:	Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños
Guía 8:	Planificar el entorno de aprendizaje y el currículo
Guía 9:	Apoyar el profesionalismo y el aprendizaje continuo
Guía 10:	Administrar programas y supervisar al personal

Apéndice G
Recursos sobre prácticas inclusives para la infancia temprana

Los siguientes recursos se recopilaron en abril de 2009 y la información era precisa en ese entonces.

California MAP to Inclusion and Belonging [MAPA de la Inclusión y Pertenencia de California]: Making Access Possible [Posibilitando el Acceso]

Sitio web: https://cainclusion.org/camap/

Este sitio web completo para el proyecto de California MAP to Inclusion and Belonging depende del Centro WestED de Estudios del Niño y la Familia y es financiado por la División de Educación Temprana y Apoyo del Departamento de Educación de California. Una parte es fundada por la Child Care Development Fund Quality Improvement Allocation [Asignación de Mejora de Calidad y Fondo de Desarrollo de Cuidado Infantil]. Este sitio web de amplio rango está dedicado a la inclusión y discapacidades.

AGENCIAS DEL ESTADO DE CALIFORNIA

California Department of Developmental Services [Departamento de Servicios de Desarrollo de California]
1600 9th Street
Sacramento, CA 95814
P.O. Box 944202
Sacramento, CA 94244
Teléfono: (916) 654-1690
Sitio web:https://www.dds.ca.gov/

El Departamento de Servicios de Desarrollo de California (DDS) es la agencia estatal que brinda servicios y apoya a los niños y adultos con discapacidades de desarrollo. Estas discapacidades incluyen retraso mental, parálisis cerebral, epilepsia, autismo y otras condiciones. EL DDS es una agencia líder de California para servicios para niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad, como se define en la Parte C de la Ley de Educación de Personas con Discapacidades (IDEA '04). Existen muchos enlaces web para agencias y servicios relacionados con Early Start:

- California Early Start
- Centro/Red de Recursos para la Familia
- Centros Regionales

División de Educación Temprana y Apoyo del Departamento de Educación de California
1430 N Street, Suite 3410
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-322-6233
Fax: 916-323-6853
Sitio web: https://www.cde.ca.gov/sp/cd/

La misión de la División de Educación Temprana y Apoyo es brindar liderazgo y apoyo a todas las personas y organizaciones que se preocupan por los niños y familias mediante programas de desarrollo infantil de alta calidad. La división trabaja para educar al público en general sobre las prácticas adecuadas en términos de desarrollo para niños pequeños, niños preescolares y niños en edad escolar en una variedad de entornos saludables de desarrollo infantil y cuidado infantil. Mide su éxito mediante la preponderancia de niños preparados para aprender cuando ingresan a la escuela y la cantidad de niños en edad escolar que continúan con éxito su educación. El objetivo es que los esfuerzos combinados resulten en niños y familias que aprenden de manera equilibrada y permanente.

División de Educación Especial del Departamento de Educación de California
1430 N Street, Suite 2401
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-445-4613
Fax: 916-327-3706
Sitio web: https://www.cde.ca.gov/re/di/or/sed.asp

La página principal de la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California contiene enlaces a información actual sobre servicios y programas provistos por el departamento.

División de Aprendizaje Extendido del Departamento de Educación de California
1430 N Street, Suite 3400
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-319-0923
Sitio web:

La página principal de la División de Aprendizaje Extendido del Departamento de Educación de California incluye enlaces a recursos fiscales y del programa para desarrollar, implementar y mantener la calidad en programas después de la escuela, incluso cuidado en edad escolar y otras oportunidades fuera de la escuela para niños y jóvenes.

Departamento de Servicios de Atención de la Salud de California, Subdivisión de Servicios Médicos para Niños, Servicios para Niños de California
MS 8100
P.O. Box 997413
Sacramento, CA 95899
Teléfono: 916-327-1400
Sitio web: https://www.dhcs.ca.gov/Pages/default.aspx
El sitio web de Servicios para Niños de California (CCS): https://www.dhcs.ca.gov/services/ccs/Pages/default.aspx

La Subdivisión de Servicios Médicos para Niños (CMS) brinda un sistema integral de atención de la salud para niños a través de pruebas preventivas, diagnósticos, tratamiento, rehabilitación y servicios de seguimiento. La CMS es un sistema de administración integral para el Programa de Servicios para Niños de California (CCS).

Departamento de Servicios Sociales de California
744 P Street
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-651-8848
Sitio web de la Community Care Licensing Division: https://cdss.ca.gov/inforesources/community-care-licensing

La misión del Departamento de Servicios Sociales de California es servir, ayudar y proteger a los niños y adultos necesitados y vulnerables de manera tal que fortalezca y preserve familias, fomente la responsabilidad personal y la independencia.

First 5 California (Comisión de Niños y Familias en California)
2389 Gateway Oaks Drive, Suite 260
Sacramento, CA 95833
Teléfono: 916-263-1050
Fax: 916-263-1060
Sitio web: https://www.ccfc.ca.gov//

La Ley de Familias y Niños de California de 1998 también se conocía como la Proposition 10 y ahora se denomina First 5 California. Muchas de sus actividades incluyen niños con necesidades especiales, y su sitio web tiene enlaces a comisiones CCF locales del condado y mucho más.

ORGANIZACIONES DE ASISTENCIA TÉCNICA Y CAPACITACIÓN DE CALIFORNIA

Las organizaciones en esta sección brindan asistencia técnica o capacitación que se puede ser útil para los proveedores de cuidado infantil, el personal preescolar, el personal después de la escuela, especialistas o familias que desarrollan o apoyan un entorno inclusivo para los niños. A continuación se mencionan las organizaciones estatales. Se puede obtener información sobre capacitación local y asistencia técnica a través de recursos locales de cuidado infantil y agencias de derivación o el centro local de recursos para la familia Early Start (ver a continuación).

Beginning Together [Comenzar Juntos]: El cuidado de niños pequeños con discapacidades u otras necesidades especiales en entornos inclusivos
Teléfono: 760-682-0200
Fax: 760-471-3862
Correo electrónico: beginningtogether@wested.org
Sitio web: https://cainclusion.org/bt/

Beginning Together se creó en colaboración con el Departamento de Educación de California, División de Educación Temprana y Apoyo (EESD) y el Centro WestED de Estudios del Niño y la Familia como un apoyo de inclusión para Program for Infant Toddler Care (PITC) [Programa para el Cuidado de Niños Pequeños]. El propósito de Beginning Together es asegurar la inclusión de los niños con necesidades especiales, se fomentan prácticas inclusivas adecuadas en la capacitación y asistencia técnica a través del plantel existente de capacitadores certificados de CDE/WestED en PITC, y se apoya la inclusión de otros niños pequeños.

Family Resource Center Network of California [Centro/Red de Recursos para la Familia de California]
Correo electrónico: info@frcnca.org
Sitio web: https://frcnca.org/

El Centro/Red de Recursos para la Familia de California (FRCNCA) es una coalición de los Centros de Recursos para las Familias Early Start 47 de California, Compuestos por familias de niños con necesidades especiales, los centros de recursos ofrecen apoyo de padres a padres y ayudan a los padres, familias y niños a encontrar y utilizar los servicios que necesitan. Ofrecen recursos en muchos idiomas, lo que puede incluir boletines, bibliotecas de recursos, sitios web y servicios de apoyo como grupos de padres para padres, grupos de apoyo de hermanos, líneas directas e información y derivaciones para padres y profesionales.

Otras organizaciones de padres de California
Sitio web:https://www.cde.ca.gov/sp/se/qa/caprntorg.asp

Enumera agencias de California que brindan recursos para familias de niños con discapacidades, incluso Centros de Información y Capacitación para Padres, Centros de Recursos para Padres de la Comunidad de California y Centros de Empoderamiento de Familias.

California Preschool Instructional Network (CPIN) [Red para la Instrucción Preescolar de California]
Teléfono: 800-770-6339
Correo electrónico: cpin@wested.org
Sitio web: https://cpin.us/

La Red para la Instrucción Preescolar de California (CPIN) brinda desarrollo profesional y asistencia técnica par maestras preescolares y administradores a fin de asegurar que los niños preescolares estén preparados para la escuela. La CPIN está dividida en 11 regiones designadas por la Asociación de Servicios Educativos de los Superintendentes del Condado de California (CCSESA). Hay un contacto regional y un contacto para niños que aprenden inglés como segundo idioma en cada una de las 11 regiones en todo el estado de California.

California Services for Technical Assistance and Training [Servicios para Capacitación y Asistencia Técnica de California]
Fax: 707-586-2735
Correo electrónico: info@calstat.org
Sitio web:

CalSTAT (Servicios para Capacitación y Asistencia Técnica de California de la División de Educación Especial) es un proyecto especial de la del Departamento de Educación de California. Se encuentra ubicado en la Oficina de Educación del Condado de Napa. Está fundado a través de la División de Educación Especial y un Fondo de Desarrollo de Personal del Estado de California (SPDG). El SPDG, un fondo federal, apoya y desarrolla asociaciones con escuelas y familias brindando capacitación, asistencia técnica y recursos para la educación especial y la educación general.

Center for Prevention & Early Intervention [Centro de Prevención e Intervención Temprana]
Teléfono: 800-869-4337
Fax: 916-492-4002
Correo electrónico: cpei@wested.org
Sitio web:

El Centro de Prevención e Intervención Temprana (CPEI) de WestEd en Sacramento brinda, en todo el estado, capacitación de alta calidad, asistencia técnica y desarrollo de recursos, servicios de difusión y apoyo a agencias estatales y programas de la comunidad que administran o brindan servicios de prevención e intervención temprana. Las agencias estatales incluyen los Departamentos de Educación de California, Servicios de Desarrollo, Servicios de Salud, Servicios Sociales, Salud Mental y Programas de Drogas y Alcohol.

Desired Results access Project [Proyecto acceso de Resultados Deseados]
Teléfono: 800-673-9220
Correo electrónico: info@draccess.org
Sitio web: https://www.draccess.org/

El Proyecto *acceso* de Resultados Deseados asiste a la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California en la implementación del sistema de evaluación del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) para medir el progreso de los niños preescolares de California que tienen programas individualizados de educación. El sitio web del Proyecto acceso de Resultados Deseados ofrece información y recursos para asistir a educadores especiales, administradores y familias en la participación en el sistema de evaluación de Resultados Deseados.

Kids Included Together
National Training Center on Inclusion [Centro Nacional de Capacitación sobre Inclusión]
Teléfono: 858-225-5680
Fax: 619-758-0949
Correo electrónico: info@kitonline.org
Sitio web: https://www.kit.org/

El Centro Nacional de Capacitación sobre Inclusión (NTCI) Kids Included Together (KIT) se estableció para apoyar la misión general de Kids Included Together a través de la capacitación, asistencia técnica y recursos de la más alta calidad para personal en programas fuera del horario escolar en todos los niveles de experiencia e interés. El Centro Nacional de Capacitación sobre Inclusión KIT utiliza una combinación de la más reciente tecnología junto con presentación en vivo de capacitadores y profesionales dinámicos y con experiencia para ayudar a los proveedores a incluir a niños con discapacidades.

Least Restrictive Environment Resources Project [Proyecto Recursos de Entorno Menos Restrictivo]
Teléfono: 916-492-4000
Correo electrónico: dmeinde@wested.org
Sitio web:

El Least Restrictive Environment (LRE) Resources Project, operado por WestED para el Departamento de Educación de California, desarrolla recursos para distritos escolares y sitios para mejorar servicios para todos los estudiantes. Para alcanzar este objetivo, el proyecto establece una red de sitios y consultores de liderazgos que se centran en capacitación, tutoría, facilitación, asistencia técnica y materiales especializados para las maestras.

Suportar Afearlo Education Delivery Systems Project [Proyecto de Sistemas de Apoyo para Brindar Educación Temprana]
Teléfono: 916-228-2379
Fax: 916-228-2311
Correo electrónico: rryan@scoe.net
Sitio web: https://www.seedsofpartnership.org/

El Supporting Early Education Delivery Systems (SEEDS) Project asiste al Departamento de Educación de California para brindar asistencia técnica a los programas de educación especial de infancia temprana. Bajo la dirección del Departamento, SEEDS ha establecido una red de consultores y sitios de visita para asistir a las agencias locales de educación para brindar servicios de calidad.

ORGANIZACIONES PROFESIONALES

American Speech-Language-Hearing Association [Asociación Estadounidense de Habla, Lenguaje y Audición]
2200 Research Boulevard
Rockville, MD 20850
Teléfono: (Voz o TTY) 800-638-8255
Correo electrónico: actioncenter@asha.org
Sitio web: https://www.asha.org/

La American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) es la asociación profesional, científica y de acreditación para más de 103,000 audiólogos, patólogos del habla y del lenguaje y científicos del habla, lenguaje y audición. La misión de la ASHA es asegurar que todas las personas con trastornos del habla, del lenguaje y audición tengan acceso a servicios de calidad para ayudarlos a comunicarse más eficazmente.

División para la Infancia Temprana
3415 So. Sepulveda Blvd., Suite 1100
Los Ángeles, CA 90034
Teléfono: 310-428-7209
Fax: 855-678-1989
Correo electrónico: dec@dec-sped.org
Sitio web: https://www.dec-sped.org/

La División para la Infancia Temprana (DEC) es una organización diseñada para personas que trabajan con—o en nombre de—niños con necesidades especiales, desde el nacimiento hasta los ocho años, y sus familias. La DEC, una subdivisión del Council for Exceptional Children (CEC) [Consejo para Niños con Capacidades Especiales] está dedicada a fomentar políticas y prácticas que apoyan a las familias y mejoran el desarrollo óptimo de los niños. Los niños con necesidades especiales son aquellos niños que tienen discapacidades o retrasos de desarrollo, que son dotados/talentosos o tienen riesgo de futuros problemas de desarrollo.

Asociación de Desarrollo Infantil de California
P.O. Box 189550
Sacramento, CA 95818
Teléfono: 916-453-8801
Fax: 916-453-0627
Correo electrónico: mail@idaofcal.org
Sitio web: https://www.idaofcal.org/

La Asociación de Desarrollo Infantil de California (IDA) es una organización multidisciplinaria de padres y profesionales con el compromiso de lograr resultados emocionales y sociales positivos y de desarrollo óptimo para niños pequeño desde el nacimiento hasta los tres años, con un amplio rango de necesidades especiales y sus familias. La IDA promueve servicios de intervención temprana y prevención eficaz, y a la vez brinda información, educación y capacitación para padres, profesionales, responsables de decisiones y otros.

National Association for the Education of Young Children [Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños]
1313 L Street NW, Suite 500
Washington, DC 20005
Teléfono: 202-232-8777 o
800-424-2460
Fax: 202-328-1846
Correo electrónico: naeyc@naeyc.org Sitio web: https://www.naeyc.org/

La National Association for the Education of Young Children [Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños] (NAEYC) es la organización más grande del país de profesionales de infancia temprana y otros dedicados a mejorar la calidad de los programas de educación de infancia temprana para niños desde el nacimientos hasta los ocho años. Los objetivos principales de la NAEYC

son mejorar la práctica profesional y las condiciones de trabajo en la educación de infancia temprana y desarrollar un entendimiento público y apoyo para los programas de infancia temprana de alta calidad.

Zero to Three
1255 23rd Street, NW, Suite 350
Washington, DC 20037
Teléfono: 800-899-4301
Sitio web: https://www.zerotothree.org/

Zero to Three es una organización nacional sin fines de lucro dedicada exclusivamente a mejorar el desarrollo saludable de bebés y niños pequeños. Zero to Three divulga información de desarrollo calve, capacita a proveedores, promociona los enfoques de dar el ejemplo y estándares de práctica y trabaja para aumentar la conciencia pública sobre importancia de los primeros tres años de vida.

RECURSOS NACIONALES DE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN

Centro para el Cuidado Infantil Inclusivo
Teléfono: 651-603-6265
Sitio web:https://www.inclusivechildcare.org/

La misión del Centro para el Cuidado Infantil Inclusivo (CICC) es crear, fomentar y apoyar vías para el cuidado inclusivo exitoso para todos los niños. El programa es una red integral de recursos para profesionales de infancia temprana inclusivos, programas para niños en edad escolar y proveedores. El CICC brinda liderazgo, apoyo administrativo, capacitación y consulta para proveedores de educación y cuidado tempranos, proveedores de cuidado para niños en edad escolar, padres y profesionales en el campo.

Child Care Aware (antes llamado Centro Nacional de Asistencia Técnica e Información para el Cuidado Infantil)
Teléfono: 800-424-2246
Fax: 703-341-4101
TTY: 866-278-9428
Sitio web: https://www.childcareaware.org/

El Centro Nacional de Asistencia Técnica e Información para el Cuidado Infantil (NCCIC), un proyecto del Child Care Bureau [Oficina de Cuidado Infantil], Administración para Niños y Familias (ACF), el Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU., es un recurso nacional que brinda enlaces de información y personas a fin de complementar, mejorar y fomentar los sistemas que brindan servicio de cuidado infantil. La organización trabaja para asegurar que todos los niños y familias tengan acceso a servicios integrales de la más alta calidad.

Disability Is Natural [La Discapacidad es Natural]
Teléfono: 210-320-0678

Este sitio web creado por Kathie Snow incluye su artículo ampliamente utilizado sobre "idioma enfocado primero en la persona" y otros recursos que apoyan la inclusión. Desafía formas obsoletas de pensar y ayuda a los padres, a las personas con discapacidades y profesionales a adquirir nuevas percepciones y actitudes, el primer paso para el cambio.

Early Childhood Technical Assistance Center [Centro de Asistencia Técnica en Infancia Temprana]
Teléfono: 919-962-2001
TDD: 919-843-3269
Fax: 919-966-7463
Correo electrónico: ectacenter@unc.edu
Sitio web: https://ectacenter.org/

El Early Childhood Technical Assistance Center apoya la implementación de las disposiciones de infancia temprana de la Ley de Educación de Personas con Discapacidades (IDEA). La misión del centro es fortalecer los sistemas de servicios para asegurar que los niños con discapacidades (desde el nacimiento hasta los cinco años) y sus familias reciban y se beneficien de servicios y apoyos centrados en la familia, de alta calidad y culturalmente adecuados.

Fathers Network [Red de Padres]
Teléfono: 425-653-4286
Sitio web: https://fathersnetwork.org/

La Red de Padres es una organización sin fines de lucro que defiende a los hombres y cree que son esenciales para la vida de sus familias e hijos. La red brinda apoyo y recursos para padres y familias de niños con discapacidades de desarrollo y enfermedades crónicas, y a los profesionales que brindan servicios.

Ley de Educación de Personas con Discapacidades
Asociación con IDEA
Sitio web: [hipervinculo no disponible]

Este sitio forma parte de un proyecto federal para apoyar la implementación de la Ley de Educación de Personas con Discapacidades (IDEA '04). El sitio responde preguntas sobre la IDEA y pone a disposición el texto completo de la ley y sus regulaciones.

National Dissemination Center for Children with Disabilities [Centro Nacional de Difusión para Niños con Discapacidades]
Teléfono (Voz/TTY): 800-695-0285
Fax: 202-884-8441
Correo electrónico: nichcy@aed.org Sitio web: https://www.parentcenterhub.org/

El Centro de Información y Recursos para Padres brinda información sobre discapacidades y cuestiones relacionadas para familias, educadores y otros profesionales. Un enfoque especial son los niños y jóvenes (desde el nacimiento hasta los veintidós años). Existen muchas publicaciones disponibles en español.

National Professional Development Center on Inclusion [Centro Nacional de Desarrollo Profesional sobre Inclusión]
Frank Porter Graham Child Development Institute [Instituto Frank Porter Graham de Desarrollo Infantil]:
Correo electrónico: community@mail.fpg.unc.edu
Sitio web: https://npdci.fpg.unc.edu/

El Centro Nacional de Desarrollo Profesional sobre Inclusión (NPDCI) trabaja con los estados para asegurar que las maestras de infancia temprana estén preparadas para educar y cuidar a niños pequeños con discapacidades en entornos naturales con sus pares de desarrollo normal.

maestra(s): aula: fecha:

Head Start *center for* inclusion

Miembro de la clase: Guía para maestras

Maestras:

Deben usar esta lista de verificación para guiar las prácticas inclusivas del aula. Estos indicadores ayudarán a reflexionar y planificar maneras para fomentar la participación en el aula. Responda las preguntas desde el punto de vista de un niño con necesidades especiales.

PREGUNTA	MARQUE CON UN CÍRCULO	SI LA RESPUESTA ES NO, ¿CUÁL ES EL PLAN?
¿Tengo un casillero o un lugar donde puedo poner mi abrigo y mochila como mis compañeros?	sí no	
¿Tengo un asiento en la ronda que incluye todos los elementos que tienen mis compañeros como cuadrado de alfombra y etiqueta con mi nombre?	sí no	
¿Tengo una tarea en el aula como mis compañeros?	sí no	
¿Tengo que esperar mi turno durante las actividades grupales?	sí no	
¿Tengo la oportunidad de participar en actividades "desordenadas" cuando ocurren, a pesar de ser un poco más desordenado que los demás?	sí no	
Durante las actividades regulares, ¿tengo una posición similar que mis compañeros (es decir, mis compañeros están de pie, yo estoy de pie, etc.)?	sí no	
¿Puedo llegar físicamente a todas las actividades en el aula ((alcanzar la mesa sensorial, alcanzar los juguetes de los estantes)?	sí no	
¿Hay algo que yo sé cómo usar y que puedo usar independientemente en cada centro de aprendizaje?	sí no	
¿Tengo la oportunidad a veces de estar en adelante o en el medio de la fila durante las transiciones?	sí no	
¿Participo en general de las mismas o similares actividades que mis compañeros (pueden estar adaptadas)?	sí no	
¿Tengo la posibilidad de ser el "ayudante" a veces?	sí no	
¿Soy un participante activo en las actividades del aula (no solo un observador)?	sí no	
¿Mis maestras y compañeros hablan conmigo, me hacen preguntas, juegan conmigo?	sí no	
¿Tengo amigos en mi clase?	sí no	

CENTRO DE INCLUSIÓN HEAD START FUNDADA POR LA OFICINA DE HEAD START DEL DEPARTAMENTO DE SALUD Y SERVICIOS HUMANOS

Este material fue desarrollado por el Centro de Inclusión Head Start con fondos federales del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU., Oficina de Head Start (Fondo No. 90YD0270). Los contenidos de esta publicación no reflejan necesariamente los puntos de vista o las políticas del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU., ni menciona nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones respaldadas por el Gobierno de los EE.UU. Está permitida la reproducción de este material para fines de capacitación e información.

Apéndice I
Estrategias eficaces para observar el aprendizaje y comportamiento de los niños

El sistema de Resultados Deseados implica la observación directa de los niños, utilizando un instrumento llamado Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP). La evaluación de desarrollo está diseñada para profundizar el entendimiento de los puntos fuertes de un niño y para identificar áreas donde el niño pueda necesitar apoyo adicional. Se alienta a las maestras y otros profesionales de desarrollo infantil que completen los perfiles de desarrollo mediante la observación, un método para recopilar información observando cuidadosa y sistemáticamente los niños en su entorno de educación y cuidado tempranos.

Realizar observaciones eficaces

El proceso de observar sistemáticamente el desarrollo de los niños en el contexto de actividades de educación y cuidado tempranos y familiares de todos los días es el paso inicial para encontrar y planificar las estrategias adecuadas para apoyar el desarrollo continuo de los niños y las familias. La información recopilada a través de las observaciones puede ayudar a las maestras en la disposición del entorno y el desarrollo de planes de currículo y materiales.

Existe una variedad de maneras para recopilar información a través de la observación: grabaciones de video o digitales; fotografías; carpeta de trabajos; registros anecdóticos, diarios y registros; listas de actividades; muestreo de tiempo y grabación de eventos; y listas de verificación y escalas de clasificación.

La observación eficaz de los niños requiere capacitación y práctica de parte de los observadores. También requiere un entorno favorable para documentar las actividades y las interacciones de los niños con poco esfuerzo o interrupción al flujo natural de la rutina diaria típica.

Usar la observación

Cuando se usa la observación para completar el DRDP, los educadores deben considerar varios puntos:

1. Usar observadores hábiles.

La observación es una habilidad compleja y esencial que se puede desarrollar mediante la capacitación sistemática y la práctica. Los observadores que completan el DRDP deben ser la maestra o el cuidador que esté familiarizado con el niño.

Observadores eficientes . . .

- Deben estar familiarizados con las herramientas, mediciones e indicadores para los niveles de desarrollo que se observan.
- Deben tener un entendimiento profundo del desarrollo del niño, incluso las variaciones culturales que se expresan en el comportamiento de los niños.
- Deben identificar comportamientos o señales que puedan indicar posibles discapacidades u otras necesidades especiales.
- Deben entender el contexto cultural del niño. La cultura de la familia y la comunidad influyen el acceso del niño a múltiples enfoques para la alfabetización, y se relacionan con las expectativas con respecto a los logros educativos del niño.
- Considere la experiencia y los antecedentes familiares del niño: ¿El niño nació prematuro o a término? ¿El niño tiene una condición médica existente u otra cuestión relacionada con la salud que usted conoce? ¿El niño vive en una vivienda económicamente segura y de apoyo que brinda muchas oportunidades para el juego y descubrimiento?

- Deben saber cómo los estilos de desempeño, los factores motivacionales y las variables del entorno influyen los juicios que se forman sobre los puntos fuertes y débiles de los niños.
- Deben evitar etiquetar a los niños y la tendencia a poner expectativas estereotípicas en los niños.
- Deben conocer el desempeño total del niño (en todas las áreas del desarrollo), incluso cuando se centran en un solo aspecto del comportamiento.

2. Establecer el entorno para apoyar las observaciones eficaces de los niños.

Los observadores pueden hacer lo siguiente para proporcionar un entorno adecuado:

- Organizar las actividades para que los observadores puedan observar desde un lugar donde puedan oír las conversaciones de los niños.
- Planificar actividades que no requieren la asistencia completa de las maestras o cuidadores cuando desean observar al niño.
- El observador debe sentarse discretamente cerca de las actividades de los niños.
- Distribuir "sillas de observación" en lugares estratégicos en todo el programa, si es posible. Los niños que están acostumbrados a tener observadores presentes que están "escribiendo" más probablemente se comportarán de manera natural, lo que le permitirá al observador tomar notas sin interrupciones.
- Llevar un pequeño anotador en el bolsillo. En varios lugares en la pared, colgar carpetas portapapeles con papel y un lápiz.

3. Mantener algunos puntos específicos en mente.

Las siguientes estrategias mejoran la eficacia de los observadores:

- Centrarse en observar exactamente lo que el niño hace. Ser lo más objetivo posible. Las opiniones o los estereotipos no deben influir el juicio.
- Registrar observaciones lo antes posible. Los detalles pueden ser importantes y son fáciles de olvidar.
- Observar en una variedad de entornos y en diferentes horas del día.
- Ser realista en la programación de las observaciones. Las observaciones desordenadas o incompletas no presentarán un panorama preciso o completo del comportamiento del niño.

Matriz de permiso para el desarrollo infantil - *con opciones de certificaciones alternativas indicadas*

Título de permiso	Requisito de educación (Opción 1 para todos los permisos)	Requisito de experiencia (aplica solo la Opción 1)	Certificaciones alternativas (con la cantidad de opciones indicadas)	Autorización	Renovación a los cinco años
Asistente (opcional)	Opción 1: 6 unidades de Educación de Infancia Temprana (ECE) o Desarrollo Infantil (CD)	Ninguna	Opción 2: Programa HERO acreditado (incluso ROP)	Autoriza al titular cuidar y asistir en el desarrollo y educación de niños en un programa de desarrollo y cuidado infantil bajo la supervisión de una Maestra Adjunta, Maestra, Maestra General, Supervisor de Sitio o Director del Programa.	105 horas de desarrollo profesional*****
Maestra Adjunta	Opción 1: 12 unidades de ECE/CD, incluso cursos centrales**	50 días de 3+ horas por día en 2 años	Opción 2: Credencial de Adjunto de Desarrollo Infantil (CDA).	Autoriza al titular a brindar servicio en cuidado, desarrollo y educación de niños en un programa de desarrollo y cuidado infantil, y supervisar a un Asistente y auxiliar.	Debe completar 15 unidades adicionales para lograr un Permiso de Maestra. Debe cumplir con los requisitos de Maestra en 10 años.
Maestra	Opción 1: 24 unidades de ECE/CD incluso cursos centrales**, más 16 unidades de Educación General (GE)*	175 días de 3+ horas por día en 4 años	Opción 2: AA (diploma de asociado) título superior en ECE/CD o en un campo relacionado con 3 unidades de experiencia supervisada en el campo en un entorno ECE/CD	Autoriza al titular a brindar servicio en cuidado, desarrollo y educación de niños en un programa de desarrollo y cuidado infantil, y supervisar a una Maestra Adjunta, Asistente y auxiliar.	105 horas de desarrollo profesional*****
Maestra General	Opción 1: 24 unidades de ECE/CD incluso cursos centrales**, más 16 unidades de GE* más 6 unidades de especialización más 2 unidades de supervisión de adultos	350 días de 3+ horas por día en 4 años	Opción 2: BA (licenciatura) o título superior (no tiene que ser en ECE/CD) con 12 unidades de ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en el campo en un entorno ECE/CD.	Autoriza al titular a brindar servicio en cuidado, desarrollo y educación de niños en un programa de desarrollo y cuidado infantil, y supervisar a una Maestra, Maestra Adjunta, Asistente y auxiliar. El permiso también autoriza al titular a trabajar como coordinador del currículo y desarrollo del personal.	105 horas de desarrollo profesional*****
Supervisor de Sitio	Opción 1: AA (o 60 unidades) que incluye: • 24 unidades ECE/CD con cursos centrales** más 6 unidades de administración más 2 unidades de supervisión de adultos	350 días de 3+ horas por día en 4 años, incluye al menos 100 días de supervisión de adultos	Opción 2: BA (licenciatura) o título superior (no tiene que ser en ECE/CD) con 12 unidades de ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en el campo en un entorno ECE/CD; u Opción 3: Credencial de administración*** con 12 unidades ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en el campo en entorno ECE/CD; u Opción 4: Credencial de docente**** con 12 unidades ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en el campo en entorno ECE/CD	Autoriza al titular a supervisar un programa de desarrollo y cuidado infantil que opera en un solo lugar; brindar servicio en cuidado, desarrollo y educación de niños en un programa de desarrollo y cuidado infantil; y trabajar como coordinador del currículo y desarrollo del personal.	105 horas de desarrollo profesional*****
Director del Programa	Opción 1: BA o título superior (no tiene que ser en ECE/CD), que incluye: • 24 unidades ECE/CD con cursos centrales** más 6 unidades de administración más 2 unidades de supervisión de adultos	Un año de experiencia de Supervisor de Sitio	Opción 2: Credencial de administración *** con 12 unidades ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en el campo en entorno ECE/CD; u Opción 3: Credencial de docente**** con 12 unidades ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en el campo en entorno ECE/CD, más 6 unidades de administración; u Opción 4: Maestría en ECE/CD o Desarrollo Infantil/Humano	Autoriza al titular a supervisar un programa de desarrollo y cuidado infantil que opera en un solo lugar o en múltiples lugares; brindar servicio en cuidado, desarrollo y educación de niños en un programa de desarrollo y cuidado infantil; y trabajar como coordinador del currículo y desarrollo del personal.	105 horas de desarrollo profesional*****

NOTA: Todos los requisitos de unidades que se mencionan arriba son unidades de semestre. Todo el trabajo del curso se debe completar con una calificación C o superior en una institución académica acreditada regionalmente. Traducción al español disponible.
*Un curso en cada una de las cuatro categorías de educación general, que son aplicables para un título: Inglés/Artes del Lenguaje, Matemáticas o Ciencias; Ciencias Sociales; Humanidades o Bellas Artes.
**Los cursos centrales incluyen crecimiento y desarrollo infantil/humano; relaciones entre niño-familia-comunidad o niño y comunidad; y programas/currículo. Debe tener un mínimo de tres unidades de semestre o cuatro unidades de trimestre en cada una de las áreas centrales.
***Los titulares de la Credencias de Servicios Administrativos pueden trabajar como Supervisor de Sitio o Director del Programa.
****Un título válido de múltiple materias o una sola materia en Economía Doméstica.
*****Las horas de crecimiento profesional se deben completar bajo la dirección de un Asesor de Crecimiento Profesional. Llame al (209) 572-6080 para solicitar asistencia para ubicar a un asesor. 7/10

Esta matriz fue preparada por el Consorcio de Capacitación para el Desarrollo del Niño. Para obtener una solicitud de permiso, visite nuestro sitio web en www.childdevelopment.org o llame al (209) 572-6080.
Matriz de permiso 7-10

DECLARACIÓN DE POSICIÓN

naeyc®

Código de ética y declaración de compromiso

Revisado en abril de 2005
Reafirmado y actualizado en mayo de 2011

Una declaración de posición de la National Association for the Education of Young Children [Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños]

Avalada por la Association for Childhood Education International

Adoptada por la Asociación de Cuidado Infantil Familiar

Introducción

La NAEYC reconoce que las personas que trabajan con niños pequeños enfrentan muchas decisiones diarias que tienen implicaciones morales y éticas. El **Código de Conducta Ética de la NAEYC** ofrece guías para una conducta responsable y establece una base común para resolver los dilemas principales de ética que se deben enfrentar en la educación y cuidado de infancia temprana. La **Declaración de Compromiso** no forma parte del Código, pero es un reconocimiento personal de la voluntad de una persona para aceptar los valores particulares y obligaciones morales del campo de educación y cuidado de infancia temprana.

El enfoque principal del Código es la práctica diaria con los niños y sus familias en programas para niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, tales como programas para niños pequeños, programas preescola-res y prekindergarten, centro para el cuidado de niños, hospitales y entornos de vida infantil, hogares familiares de cuidado de niños y aulas de la escuela primaria. Cuando las cuestiones involucran niños pequeños, entones estas disposiciones también aplican a especialistas que no tra-bajan directamente con niños, incluso administradores del programa, educadores de padres, educadores de adultos en infancia temprana y funcionarios con la responsabilidad de monitorear y acreditar. (Nota: Consultar también el "Có-digo de conducta ética: suplemento para educadores de adultos en infancia temprana" en línea en [hipervinículo no disponible]. y el "Código de conducta ética: suplemento para administradores del programa de infancia temprana", en línea en [hipervinículo no disponible]

Valores centrales

Los estándares de conducta ética en la educación y cuidado de infancia temprana se basan en el compromiso de seguir los valores centrales que están profundamente arraigados en la historia del campo de educación y cuidado de infancia temprana. Tenemos el compromiso de

- Reconocer la infancia como una etapa única y valiosa en el ciclo de vida de los seres humanos.
- Basar nuestro trabajo en el conocimiento de cómo los niños se desarrollan y aprenden
- Reconocer y apoyar el lazo que existe entre el niño y la familia.
- Reconocer que se comprende y apoya mejor a los niños en el contexto de la familia, la cultura,* la comunidad y la sociedad.
- Respetar la dignidad, el valor y la singularidad de cada persona (niño, miembro de la familia y colega)
- Respetar la diversidad de los niños, las familias y los colegas
- Reconocer que los niños y los adultos alcanzar su máximo potencial en el contexto de las relaciones que se basan en confianza y respeto

* El término *cultura* incluye etnicidad, identidad racial, nivel económico, estructura familiar, idioma y creencia religiosa y política, que afectan profundamente el desarrollo de cada niño y su relación con el mundo.

Copyright © 2011 por la National Asociation for the Education of Young Children

Marco conceptual

El Código establece un marco de responsabilidades profesionales en cuatro secciones. Cada sección aborda un área de relaciones profesionales: (1) con los niños, (2) con las familias, (3) entre colegas, y (4) con la comunidad y la sociedad. Cada sección incluye una introducción a las responsabilidades principales del profesional de infancia temprana en ese contexto. Luego de la introducción, sigue una serie de ideales (I) que reflejan la práctica profesional ejemplar, y luego una serie de principio (P) que describen las mejores prácticas que se requieren, prohíben o permiten.

Los **ideales** reflejan las aspiraciones de los profesionales. Los **principios** guían la conducta y asisten a los profesionales para resolver dilemas éticos.* Tanto los ideales como los principios tienen la intención de dirigir a los profesionales con las preguntas que, cuando se responden de manera responsable, pueden brindar la base para tomar decisiones con conciencia. Aunque el Código brinda dirección específica para tratar algunos dilemas éticos, muchos otros requerirán que el profesional combine la guía del Código con el criterio profesional.

Los ideales y principios en este Código presentan un marco compartido de responsabilidad profesional que afirma nuestro compromiso con los valores centrales de nuestro campo. El Código reconoce públicamente las responsabilidades que hemos asumido en el campo y, de este modo, apoya la conducta ética en nuestro trabajo. Se insta a los profesionales que enfrentan situaciones con dimensiones éticas que busquen guía en las partes aplicables de este Código y en el espíritu que informa la totalidad.

A menudo, la "respuesta correcta"—el mejor curso de acción para tomar—no es evidente. Puede no haber una manera fácilmente evidente y positiva para manejar una situación. Cuando un valor importante contradice a otro, estamos frente a un dilema ético. Cuando enfrentamos un dilema, es nuestra responsabilidad profesional consultar el Código y todas las partes relevantes para encontrar la solución más ética.

Sección I

Responsabilidades éticas con los niños

La niñez es una etapa única y valiosa en el ciclo de vida de los humanos. Nuestra principal responsabilidad es brindar cuidado y educación en entornos que sean seguros, saludables, enriquecedores y receptivos para cada niño. Tenemos el compromiso de apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños; respetar las diferencias individuales; y ayudar a los niños a aprender a vivir, jugar y trabajar en cooperación. También tenemos el compromiso de fomentar la conciencia propia, competencia, autoestima, resiliencia y bienestar físico de los niños.

Ideales

I-1.1—Familiarizarse con la base de conocimiento de la educación y cuidado de infancia temprana y permanecer informados mediante educación y capacitación continua.

I-1.2—Basar las prácticas del programa en el conocimiento actual y la investigación en el campo de educación de infancia temprana, desarrollo infantil y disciplinas relacionadas, y el conocimiento particular de cada niño.

I-1.3—Reconocer y respetar las cualidades, habilidades únicas y el potencial de cada niño.

I-1.4—Reconocer la vulnerabilidad de los niños y su dependencia con los adultos.

I-1.5—Crear y mantener entornos seguros y saludables que fomenten el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de los niños y que respeten su dignidad y sus contribuciones.

I-1.6—Usar estrategias e instrumentos de evaluación que sean adecuados para los niños que se están evaluando, que se usan solo para los fines que fueron previstos y que tienen el potencial de beneficiar a los niños.

I-1.7—Usar la información de la evaluación para entender y apoyar el desarrollo y aprendizaje de los niños, para apoyar la educación e identificar a los niños que podrían necesitar servicios adicionales.

I-1.8—Apoyar el derecho de cada niño a jugar y aprender en un entorno inclusivo que aborde las necesidades de los niños con o sin discapacidades.

I-1.9—Defender y asegurar que todos los niños, incluso los que tienen necesidades especiales, tengan acceso a los servicios de apoyo que necesitan para tener éxito.

I-1.10—Asegurar que el programa reconozca y valore la cultura, idioma, etnicidad y estructura familiar de cada niño.

I-1.11—Brindar a todos los niños experiencias en un idioma que conocen, y apoyar a los niños a mantener el uso de su lengua materna y para aprender inglés.

I-1.12—Trabajar con las familias para brindar una transición segura y sin problemas cuando los niños y las familias cambian de un programa a otro.

* No hay necesariamente un principio que corresponde a cada ideal.

Copyright © 2011 por la National Asociation for the Education of Young Children

Principios

P-1.1—Por sobre todas las cosas, no debemos causar daño a los niños. No debemos participar en prácticas que sean emocional o físicamente dañinas, irrespetuosas, degradantes, peligrosas, explotadoras o intimidantes para los niños. ***Este principio tiene prioridad sobre todas las demás en este Código.***

P-1.2—Debemos cuidar y educar a los niños en entornos emocionales y sociales positivos que sean estimulantes a nivel cognitivo y que apoyen la cultura, el idioma, etnicidad y estructura familiar de cada niño.

P-1.3—No debemos participar de prácticas que discriminen a los niños negándoles beneficios, dándoles ventajas especiales o excluyéndolos de los programas o actividades sobre la base de su sexo, raza, nacionalidad, condición de inmigrantes, lengua materna preferida, creencias religiosas, condición médica, discapacidad o estado civil/estructura familia, orientación sexual o creencias religiosas u otras afiliaciones de sus familias. (Algunos aspectos de este principio no aplican en programas que tienen una obligación legal de brindar servicios a una población en particular de niños.)

P-1.4—Debemos usar comunicaciones bidireccionales que involucren a las personas con conocimientos relevantes (incluso familias y personal) en las decisiones con respecto a un niño, según corresponda, para asegurar la confidencialidad de información sensible. (Consultar también P-2.4.)

P-1.5—Debemos usar sistemas de evaluación adecuados, que incluyan múltiples fuentes de información, para brindar información sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños.

P-1.6—Debemos esforzarnos por asegurar que las decisiones, como por ejemplo las relacionadas con la inscripción, retención o asignación a servicios de educación especial, se basarán en múltiples fuentes de información y nunca se basarán en una sola evaluación, como una calificación en un examen o una sola observación.

P-1.7—Debemos esforzarnos por desarrollar relaciones individuales con cada niño; realizar adaptaciones individualizadas en estrategias de enseñanza, entornos de aprendizaje y currículos; y consultar con la familia para que cada niño se beneficie del programa. Si después de todos estos esfuerzos, la colocación actual no satisface las necesidades de un niño, o el niño pone seriamente en riesgo que otros niños se beneficien del programa, debemos colaborar con la familia del niño y especialistas adecuados para determinar los servicios adicionales que necesita o las opciones de colocación que aseguren con más seguridad el éxito del niño. (Algunos aspectos de este principio pueden no aplicar en programas que tienen una obligación legal de brindar servicios a una población en particular de niños.)

P-1.8—Debemos familiarizarnos con los factores de riesgo y los síntomas de abuso y negligencia infantil, que incluye abuso físico, sexual, verbal y emocional y negligencia física, emocional, educativa y médica. Debemos conocer y cumplir las leyes estatales y los procedimientos de la comunidad que protegen a los niños contra abuso y negligencia.

P-1.9—Cuando tenemos una sospecha razonable de abuso o negligencia infantil, debemos informarlo a la agencia apropiada de la comunidad y hacer un seguimiento para asegurar que se haya tomado la acción necesaria. Cuando corresponde, se informará a los padres o tutores que se realizará o se ha realizado la derivación.

P-1.10—Cuando otra persona nos dice que tiene sospecha que un niño es víctima de abuso o negligencia, debemos asistir a dicha persona a tomar acción apropiada para proteger al niño.

P-1.11—Cuando nos enteramos de una práctica o situación que pone en riesgo la salud, seguridad o bienestar de los niños, tenemos la responsabilidad ética de proteger a los niños o informar a los padres u otros que los protegerán.

Sección II

Responsabilidades éticas con las familias

Las familias* son de suma importancia para el desarrollo de los niños. Como la familia y el profesional de infancia temprana tienen un interés común en el bienestar del niño, reconocemos la responsabilidad importante de dar lugar a la comunicación, cooperación y colaboración entre el hogar y el programa de infancia temprana de manera tal que mejore el desarrollo del niño.

Ideales

I-2.1—Familiarizarse con la base de conocimiento para trabajar eficientemente con las familias y permanecer informados mediante educación y capacitación continua.

I-2.2—Desarrollar relaciones de confianza mutua y crear asociaciones con las familias que servimos.

* El término *familia* puede incluir a los adultos, aparte de los padres, con la responsabilidad de estar involucrados en educando, criando y abogando por el niño.

Copyright © 2011 por la National Association for the Education of Young Children

I-2.3—Aceptar todos los miembros de la familia y alentarlos a que participen en el programa, incluso para tomar decisiones compartidas.

I-2.4—Escuchar a las familias, reconocer y desarrollar sus puntos fuertes y competencias, y aprender de las familias a medida que las apoyamos en su tarea de cuidar a los niños.

I-2.5—Respetar la dignidad y preferencias de cada familia y hacer el esfuerzo de aprender sobre su estructura, cultura, idioma, costumbres y creencias para asegurar un entorno culturalmente consistente para todos los niños y familias.

I-2.6—Reconocer los valores de crianza de las familias y su derecho a tomar decisiones por sus hijos.

I-2.7—Compartir información sobre la educación y desarrollo de cada niño con las familias y ayudarlas a entender y reconocer la base de conocimiento actual de la profesión de infancia temprana.

I-2.8—Ayudar a los miembros de la familia a mejorar el entendimiento de sus hijos, a medida que el personal mejora su entendimiento de cada niño a través de comunicaciones con las familias, y apoyar a los miembros de la familia en el desarrollo continuo de sus habilidades como padres.

I-2.9—Fomentar los esfuerzos de las familias para desarrollar redes de apoyo y, si es necesario, participar en el desarrollo de redes para familias dándoles la oportunidad de interactuar con el personal del programa, con otras familias, recursos de la comunidad y servicios profesionales.

Principios

P-2.1—No debemos negarles a miembros de la familia acceso al aula o programa de su hijo a menos que esté negado por orden de tribunal u otra restricción legal.

P-2.2—Debemos informar a las familias sobre la filosofía, políticas, currículo, sistema de evaluación, prácticas culturales y calificaciones del personal del programa, y explicar por qué enseñamos como lo hacemos, que debe ser de acuerdo con nuestras responsabilidades éticas con los niños (consultar Sección I).

P-2.3—Debemos informar a las familias y, si corresponde, involucrarlas en las decisiones de política. (Consultar también I-2.3.)

P-2.4—Debemos asegurar que la familia se involucre en las decisiones importantes que afectan a su hijo. (Consultar también P-1.4.)

P-2.5—Debemos esforzarnos por comunicarnos eficazmente con todas las familias en el idioma que entiendan. Debemos usar los recursos de la comunidad para la traducción e interpretación cuando no tenemos los recursos suficientes en nuestros programas.

P-2.6—A medida que las familias comparten información con nosotros sobre sus hijos y familias, debemos asegurar que los aportes de las familias sean una contribución importante en la planificación e implementación del programa.

P-2.7—Debemos informar a las familias sobre la naturaleza y propósito de las evaluaciones del niño del programa y cómo se utilizarán los datos de sus hijos.

P-2.8—Debemos tratar la información de evaluación del niño de manera confidencial y compartir esta información únicamente cuando haya una necesidad legítima para hacerlo.

P-2.9—Debemos informar a la familia sobre lesiones e incidentes que involucran a sus hijos, sobre los riesgos, como por ejemplo exposiciones a enfermedades contagiosas que podrían resultar en infección y en incidentes que podrían resultar en estrés emocional.

P-2.10—Las familias deben ser informadas sobre proyectos de investigación propuestos que involucran a sus hijos y se les dará la oportunidad de prestar o no consentimiento sin represalias. No debemos permitir o participar de investigación que podría poner en riesgo la educación, el desarrollo o el bienestar de los niños.

P-2.11—No debemos participar o apoyar la explotación de familias. No debemos usar nuestra relación con una familia para ventaja privada o beneficio personal, ni desarrollar relaciones con miembros de la familia que podría afectar nuestra eficiencia para trabajar con los niños.

P-2.12—Debemos desarrollar políticas escritas para proteger la confidencialidad y la divulgación de los registros de los niños. Estos documentos de política se pondrán a disposición de todo el personal del programa y de las familias. La divulgación de los registros de los niños que no sea a miembros de la familia, personal del programa y consultores que tienen una obligación de confidencialidad, requerirá consentimiento de la familia (excepto en casos de abuso o negligencia).

P-2.13—Debemos mantener la confidencialidad y respetar el derecho a la privacidad de las familias, y evitar la divulgación de información confidencial e intrusión a la vida familiar. Sin embargo, cuando tenemos una razón para creer que el bienestar de un niño está en peligro, está permitido compartir información confidencial con agencias, y con personas que tienen responsabilidad legal de intervenir a favor de los intereses del niño.

Copyright © 2011 por la National Asociation for the Education of Young Children

P-2.14—En caso de que los miembros de la familia tengan conflictos entre sí, debemos trabajar abiertamente, y compartir nuestras observaciones del niño, para ayudar a todas las partes involucradas a tomar decisiones informadas. Debemos evitar ponernos en defensa de una de las partes.

P-2.15—Debemos familiarizarnos y derivar a las familias a recursos de la comunidad y servicios de apoyo profesional. Después de una derivación, debemos hacer un seguimiento para asegurar que se han brindado los servicios adecuadamente.

Sección III

Responsabilidades éticas con los colegas

En un lugar de trabajo amable y cooperativo, se respeta la dignidad humana, se fomenta la satisfacción profesional y se desarrollan y mantienen relaciones positivas. De acuerdo con nuestros valores centrales, nuestra responsabilidad principal con los colegas es establecer y mantener entornos y relaciones que apoyen el trabajo productivo y aborden las necesidades profesionales. Los mismos ideales que aplican a los niños también aplican cuando interactuamos con adultos en el lugar de trabajo. (Nota: la sección III incluye las responsabilidades con los compañeros de trabajo y empleadores. Consultar el "Código de conducta ética: Suplemento para administradores del programa de infancia temprana" sobre las responsabilidades con el personal (empleados en la versión original del Código 2005), en línea en https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Supplement%20PS2011.pdf)

A—Responsabilidades con los compañeros de trabajo

Ideales

I-3A.1—Establecer y mantener relaciones de respeto, confianza, confidencialidad, colaboración y cooperación con compañeros de trabajo.

I-3A.2—Compartir recursos con compañeros de trabajo, colaborar para asegurar que se brinde el mejor programa de educación y cuidado temprano posible.

I-3A.3—Apoyar a los compañeros de trabajo para satisfacer sus necesidades profesionales en su desarrollo profesional.

I-3A.4—Brindar a los compañeros de trabajo el debido reconocimiento de sus logros profesionales.

Principios

P-3A.1—Debemos reconocer las contribuciones de los colegas a nuestro programa y no participar en prácticas que afecte negativamente sus reputaciones o su eficiencia para trabajar con niños y familias.

P-3A.2—Cuando tenemos inquietudes sobre la conducta profesional de un compañero de trabajo, primero debemos decirle a esa persona nuestra inquietud de una manera que demuestre respeto por la dignidad personal y por la diversidad entre los miembros del personal, y luego tratar de resolver la cuestión de manera profesional y confidencial.

P-3A.3—Debemos tener cuidado al expresar opiniones con respecto a los atributos personales o conducta profesional de los compañeros de trabajo. Las declaraciones se deben basar en conocimiento de primera mano, no rumores, y deben relacionarse con el interés de los niños y los programas.

P-3A.4—No debemos participar en prácticas que discriminen a compañeros de trabajo sobre la base de su sexo, raza, nacionalidad, creencia religiosa u otras afiliaciones, edad, estado civil/estructura familiar, discapacidad u orientación sexual.

B—Responsabilidades con los empleadores

Ideales

I-4.1—Asistir al programa para brindar la mejor calidad de servicio.

I-4.2—Evitar cualquier cosa que afecte negativamente la reputación del programa en donde trabajamos, a menos que se trate de una violación a las leyes y regulaciones diseñadas para proteger a los niños o a las disposiciones de este Código.

Principios

P-3B.1—Debemos seguir todas las políticas del programa. Cuando no estamos de acuerdo con las políticas del programa, debemos tratar de lograr el cambio a través de la acción constructiva dentro de la organización.

P-3B.2—Debemos hablar y actuar en nombre de la organización solo si estamos autorizados. Debemos cuidarnos de reconocer cuando hablamos en nombre de la organización y cuando expresamos una opinión personal.

Copyright © 2011 por la National Association for the Education of Young Children

P-3B.3—No debemos violar las leyes y regulaciones diseñadas para proteger a los niños y debemos tomar acción necesaria consistente con este Código cuando nos enteramos de dichas violaciones.

P-3B.4—Si tenemos inquietudes sobre la conducta de un colega, y el bienestar de los niños no están en riesgo, podemos tratar la inquietud con esa persona. Si los niños están en riesgo o la situación no mejora después de haber hablado con el colega, debemos informar la conducta poco ética o incompetente a la autoridad apropiada.

P-3B.5—Cuando tenemos una inquietud sobre circunstancias o condiciones que afectan la calidad de cuidado y educación en el programa, debemos informar a la administración del programa o, si es necesario, a otras autoridades relevantes.

Sección IV

Responsabilidades éticas con la comunidad y sociedad

Los programas de infancia temprana operan dentro del contexto de su comunidad inmediata que se compone de familias y otras instituciones que se preocupan por el bienestar de los niños. Nuestras responsabilidades con la comunidad son ofrecer programas que aborden las diversas necesidades de las familias, cooperar con las agencias y profesiones que comparten la responsabilidad por los niños, asistir a las familias para obtener acceso a dichas agencias y profesionales aliados y asistir en el desarrollo de programas de la comunidad que se necesitan pero que no se encuentran disponibles actualmente,

Como individuos, reconocemos nuestra responsabilidad de proveer los mejores programas posibles de cuidado y educación para los niños y de comportarnos con honestidad e integridad. Debido a nuestra experiencia especializada en el desarrollo y educación de infancia temprana y porque la sociedad en general comparte la responsabilidad por el bienestar y protección de los niños pequeños, reconocemos una obligación colectiva de defender los mejores intereses de los niños dentro de los programas de infancia temprana y en la comunidad en general y de servir de voz de los niños pequeños en todos lados.

Los ideales y principios en esta sección se presentan para distinguir los que se relacionan con el trabajo del educador individual de infancia temprana y los que más generalmente se usan de manera colectiva en nombre de los intereses de los niños, con el entendimiento que los educadores de infancia temprana individuales tienen la responsabilidad compartida de abordar los ideales y principios que se definen como "colectivos".

Ideal (individual)

I-4.1—Brindar a la comunidad servicios y programas de educación y cuidado tempranos de alta calidad.

Ideales (colectivo)

I-4.2—Fomentar la cooperación entre profesionales y agencias y la colaboración interdisciplinaria entre profesionales que se ocupan de abordar cuestiones en la salud, educación y bienestar de niños pequeños, sus familias y sus educadores de infancia temprana.

I-4.3—Trabajar mediante la educación, investigación y defensa para un mundo seguro en términos ambientales en donde todos los niños reciban atención de salud, alimento y refugio, donde sean cuidado y vivan libre de violencia en su casa y en sus comunidades.

I-4.4—Trabajar mediante la educación, investigación y defensa de una sociedad en donde todos los niños tengan acceso a programas de educación y cuidado tempranos de alta calidad.

I-4.5—Trabajar para asegurar que sistemas de evaluación adecuados, que incluyan múltiples fuentes de información, se utilicen para fines en beneficio de los niños.

I-4.6—Fomentar el conocimiento y comprensión de los niños pequeños y sus necesidades. Trabajar para un mejor reconocimiento social de los derechos de los niños y una mayor aceptación social de la responsabilidad del bienestar de todos los niños.

I-4.7—Apoyar políticas y leyes para promover el bienestar de los niños y las familias, y trabajar para cambiar las que afectan negativamente su bienestar. Participar en el desarrollo de políticas y leyes que se necesitan, y cooperar con las familias y otras personas y grupos en estos esfuerzos.

I-4.8—Fomentar el desarrollo profesional en el campo de la educación y cuidado de infancia temprana, y fortalecer su compromiso de cumplir con sus valores centrales como se establece en este Código.

Principios (individuales)

P-4.1—Debemos comunicar abierta y honestamente la naturaleza y medida de los servicios que proveemos.

P-4.2—Debemos solicitar, aceptar y trabajar en posiciones en las que estamos capacitados y profesionalmente calificados. No debemos ofrecer servicios si no contamos con la competencia, las calificaciones o recursos para ofrecerlos.

Copyright © 2011 por la National Asociation for the Education of Young Children

P-4.3—Debemos verificar con cuidado las referencias y no debemos contratar o recomendar para el empleo a una persona que no cuenta con la competencia, calificaciones o carácter para la posición.

P-4.4—Debemos ser objetivo y precisos cuando informamos sobre el conocimiento sobre el cual basamos las prácticas de nuestro programa.

P-4.5—Debemos conocer el uso adecuado de las estrategias e instrumentos de evaluación, e interpretar los resultados con precisión a las familias.

P-4.6—Debemos familiarizarnos con las leyes y regulaciones que protegen a los niños en nuestros programas, y asegurar que se cumplan estas leyes y regulaciones.

P-4.7—Cuando nos enteramos de una práctica o situación que pone en riesgo la salud, seguridad o bienestar de los niños, tenemos la responsabilidad ética de proteger a los niños o informar a los padres u otros que los protegerán.

P-4.8—No debemos participar en prácticas que violen las leyes y regulaciones que protegen a los niños en nuestros programas.

P-4.9—Si tenemos evidencia de que un programa de infancia temprana se encuentra en violación de las leyes o regulaciones que protegen a los niños, debemos informar la violación a las autoridades competentes que podrán resolver la situación.

P-4.10—Cuando un programa viola o requiere que sus empleados violen este Código, se permitirá, después de la evaluación justa de la evidencia, divulgar la identidad de ese programa.

Principios (colectivos)

P-4.11—Cuando se elaboran políticas para fines que no son en beneficio de los niños, tenemos la responsabilidad colectiva de trabajar para cambiar esas políticas.

P-4.12—Cuando tenemos evidencia que una agencia que brinda servicio previstos para asegurar el bienestar de los niños no cumple con sus obligaciones, reconocemos la responsabilidad ética colectiva de informar el problema a las autoridades competentes o al público. Debemos hacer un seguimiento hasta que se resuelva la situación.

P-4.13—Cuando una agencia de protección infantil no brinda la protección adecuada para los niños víctimas de abuso o negligencia, reconocemos la responsabilidad ética colectiva de trabajar para mejorar estos servicios.

Copyright © 2011 por la National Asociation for the Education of Young Children

Glosario de términos relacionados con la ética

Código de ética. Define los valores centrales del campo y brinda orientación sobre qué pueden hacer los profesionales cuando enfrentan obligaciones o responsabilidades contradictorias en su trabajo.

Dilema ético. Un conflicto moral que implica determinar la conducta adecuada cuando una persona enfrenta valores y responsabilidades profesionales contradictorias.

Ética profesional. Los compromisos morales de una profesión que implica la reflexión moral que amplía y mejora la moral personal que llevan a su trabajo, que involucra acciones de bien o mal en el lugar de trabajo, y que ayudan a las personas a resolver los dilemas morales que enfrentan a su trabajo.

Ética. El estudio de lo correcto e incorrecto o del deber y obligación que implica la reflexión crítica sobre la moral y la habilidad de tomar decisiones entre valores, y el análisis de los aspectos morales de las relaciones.

Moral. Las opiniones de las personas sobre lo que está bien, lo que es correcto y adecuado; sus creencias sobre sus obligaciones; y sus ideas sobre cómo deben comportarse.

Responsabilidades éticas. Comportamientos que uno debe o no realizar. Las responsabilidades éticas son claras y se establecen en el Código de Conducta Ética (por ejemplo, los educadores de infancia temprana nunca deben divulgar información confidenciales sobre un niño o familia a una persona que no tiene la necesidad legítima de conocer dicha información).

Valores centrales. Compromisos que se mantienen en una profesión que sus profesionales adoptan de manera voluntaria y a consciencia porque desean hacer una contribución a la sociedad. Hay una diferencia entre valores personales y los valores centrales de una profesión.

Valores. Cualidades o principios que las personas consideran deseables o útiles y que buscan para sí mismos, para los demás y para el mundo en donde viven.

Fuentes para el término y definiciones del glosario

Feeney, S., & N. Freeman. 2005. *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.* New York: Fireside.

Kipnis, K. 1987. How to discuss professional ethics. *Young Children* 42 (4): 26–30.

La Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC) es una corporación sin fines de lucro, en virtud del Artículo 501(c)(3) del Código Civil, dedicada a actuar a favor de las necesidades e intereses de los niños pequeños. El Código de Conducta Ética de la NAEYC (Código) ha sido desarrollado para fomentar los fines sin lucro de la NAEYC. La información contenida en el Código tiene el objeto de proporcionar a los educadores de infancia temprana guías para trabajar con niños desde el nacimiento hasta los 8 años.

El uso, referencia o revisión individual o del programa del Código no garantiza el cumplimiento con los Estándares del Programa de Infancia Temprana de la NAEYC y los criterios de desempeño de acreditación y los procedimientos de acreditación del programa. Se recomienda usar el Código como guía para la implementación de los Estándares del Programa de la NAEYC, pero dicho uso no reemplaza la revisión y aplicación diligente de los Estándares del Programa de la NAEYC.

La NAEYC ha tomado medidas razonables para desarrollar el Código de manera justa, razonable, abierta, objetiva y sin prejuicios, sobre la base de los datos actualmente disponibles. Sin embargo, otras investigaciones o desarrollos pueden cambiar el estado actual de conocimiento. La NAEYC ni sus funcionarios, directores, miembros, empleados o agentes son responsables por la pérdida, daño o reclamo con respecto a las obligaciones, que incluyen daños directos, especiales, indirecto o consecuentes relacionados con el Código o la fiabilidad de la información presentada.

Código de Conducta Ética de la NAEYC
2005 Grupo de trabajo de revisiones

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 y Peter Pizzolongo, *personal de la NAEYC.*

Copyright © 2011 por la National Asociation for the Education of Young Children

Declaración de Compromiso*

Como una persona que trabaja con niños pequeños, me comprometo a promover los valores de la educación de infancia temprana como se reflejan en los ideales y principios del Código de Conducta Ética de la NAEYC. En la medida de mis capacidades,

- Nunca causaré daño a los niños.
- Me aseguraré que los programas para niños pequeños se basen en el conocimiento actual e investigación del desarrollo infantil y educación de infancia temprana.
- Respetaré y apoyaré a las familias en su tarea de cuidar a los niños.
- Respetaré a los colegas en la educación y cuidado de infancia temprana y los apoyaré para mantener el Código de Conducta Ética de la NAEYC.
- Defenderé a los niños, sus familias y sus maestras en la comunidad y la sociedad.
- Me mantendré informado y cumpliré con los altos estándares de conducta profesional.
- Participaré en un proceso constante de autorreflexión, para reconocer las características personales, prejuicios y creencias que tienen un impacto sobre los niños y las familias.
- Estaré abierto a nuevas ideas y dispuesto a aprender de las sugerencias de los demás.
- Continuaré aprendiendo, creciendo y contribuyendo como profesional.
- Cumpliré con los ideales y principios del Código de Conducta Ética de la NAEYC.

* "Declaración de Compromiso" no es parte del Código pero sí un reconocimiento personal de la voluntad del individuo para incluir los distintos valores y las obligaciones morales del campo de la educación y cuidado temprano del niño. Es un reconocimiento de las obligaciones morales que llevan a un individuo ser parte de la profesión.

Copyright © 2011 por la National Asociation for the Education of Young Children

Page 270 intentionally blank

Glosario

administrador. Profesional de infancia temprana que puede desempeñar una amplia variedad de cargos y puestos: Director del Centro en un programa pequeño de un solo sitio; Supervisor de Sitio dentro de un programa grande de múltiples sitios; o Coordinador de Programa para una red de centros. Sin importar el tamaño o características particulares de un programa, se deben abordar los mismos problemas e inquietudes en todos los programas.

ayuda suplementaria. Proceso por el cual los adultos o pares capaces proporcionan una estructura de soporte que ayuda a los niños a aprender y jugar. La ayuda suplementaria para que un estudiante aprenda resulta de ayuda cuando los niños se enfrentan a un desafío que pueden resolver con una pista, pregunta o instrucción simple.

centro preescolar o programa preescolar. Cualquier entorno de infancia temprana en donde los niños de tres a cinco años reciben educación y cuidado. Los niños pueden experimentar la educación preescolar en una variedad de entornos, lo que incluye centro para el cuidado del niño (cuidado infantil basado en un centro y cuidado del niño familiar), programas prekindergarten financiados por el estado, programas preescolares financiados a nivel federal (como Head Start) y programas preescolares privados.

control inhibitorio. La capacidad de resistir a la tentación de actuar en "modo automático" y hacer lo que se necesita para lograr las metas (Gallinsky 2013).

corteza prefrontal. Las funciones principales de la corteza prefrontal incluyen habilidades de la función ejecutiva (tales como la planificación y la memoria de trabajo), habilidades cognitivas, lógica/razonamiento y autocontrol/inhibición del comportamiento.

diseño universal para el aprendizaje (UDL). Un marco educativo basado en la investigación en la ciencia del aprendizaje que guía el desarrollo de entornos de aprendizaje flexibles y que puede adaptarse a las diferencias individuales de aprendizaje (Center for Applied Special Technology 2008).

dispositivo de tecnología de asistencia. Cualquier objeto, equipo o sistema de producto, ya sea adquirido comercialmente como producto en serie, modificado o personalizado, que se utiliza para incrementar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de un niño con una discapacidad (Mistrett 2004).

filosofía pedagógica. Filosofía de enseñanza.

flexibilidad cognitiva. La capacidad de cambiar de perspectivas o de foco de atención y acomodarse a demandas o prioridades modificadas (Diamond et al. 2007).

habilidades de la función ejecutiva. Las habilidades de la función ejecutiva centrales son el control de la inhibición (por ejemplo, autocontrol, es decir, resistir las tentaciones y resistir actuar de forma impulsiva) y la interferencia (por ejemplo, atención selectiva e inhibición cognitiva), la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (lo que incluye pensar creativamente "fuera de lo tradicional", ver cualquier cosa desde diferentes perspectivas y adaptarse rápidamente a circunstancias modificadas) (Diamond 2013).

IDEA. La Ley de Educación de Personas con Discapacidades (IDEA) es una ley que garantizar servicios para niños con discapacidades en toda la nación. Regula cómo los estados y los organismos públicos brindan intervención temprana, educación especial y servicios relacionados a más de 6.5 millones de bebés, niños y jóvenes con discapacidades elegibles.

lengua materna. El lenguaje principal utilizado por la familia del niño en el entorno familiar. Algunos niños pueden tener más de una lengua materna (por ejemplo, cuando uno de los padres habla chino y el otro habla inglés).

maestra. Un adulto con responsabilidades de educación y cuidado en un entorno de infancia temprana. Las maestras incluyen adultos que interactúan directamente con niños pequeños en programas preescolares.

medios electrónicos. Medios que se basan en la tecnología para emitir o almacenar información. Los ejemplos incluyen televisión, radio, DVD, computadoras, internet, teléfonos, consolas de juego y dispositivos manuales.

medios interactivos. Formas de medios electrónicos con contenido diseñado para facilitar el uso activo y creativo por parte de niños pequeños y fomentar la participación social con otros niños y adultos (NAEYC y FRC 2012). Algunas formas de medios interactivos incluyen programas de software, aplicaciones, medios de transmisión, internet, libros electrónicos y determinada programación de televisión para niños.

memoria de trabajo. Conservar información en la mente mientras se trabaja mentalmente con ella o actualizándola (Gallinsky 2013).

múltiples medios de expresión. Opciones en el entorno que facilitan el aprendizaje tomando como base los intereses, experiencias, conocimiento y habilidades de los niños, por ejemplo, proporcionar una silla a un niño que está interesado en la mesa sensorial pero usa un andador terapéutico.

múltiples medios de participación. Formas alternativas que permiten a los niños comunicarse o demostrar lo que saben o cómo se sienten, como por ejemplo gestos, lenguaje de señas o imágenes.

múltiples medios de representación. Información presentada en una variedad de formas de manera que se satisfagan las necesidades de aprendizaje de todos los niños. Por ejemplo, es importante hablarles con claridad a los niños con discapacidades auditivas en un área con poco ruido o nada de ruido de fondo a la vez que se presenta información de manera visual (como con objetos e imágenes).

niños que aprenden dos idiomas. Niños pequeños que aprenden dos o más idiomas al mismo tiempo, así como aquellos que aprenden un segundo idioma mientras continúan desarrollando su primer idioma (o lengua materna).

perspectiva ecológica. La opinión o creencia de que las interacciones con los demás y el entorno influyen en el desarrollo.

práctica reflexiva. Consideración profunda de los pensamientos, sentimientos, acciones y experiencias al aplicar conocimiento a la práctica. Esto se hace para aprender de la experiencia y exploración sistemática de otros enfoques o comportamientos. Puede ser más efectivo cuando es apoyado por la colaboración entre pares o la orientación de profesionales.

pragmática. Las normas del idioma utilizado en contextos sociales (por ejemplo, uno le hablaría de forma diferente al presidente que a su propia madre). La pragmática incluye recopilar información, solicitar y comunicar (California Department of Education 2010, 99).

proveedores de servicio especializados. Profesionales que trabajan principalmente con niños y familias que tienen necesidades especiales o que necesitan servicios más allá de los que brinda generalmente un educador de infancia temprana. Estos proveedores suelen ser educadores de infancia temprana especiales, pero también pueden ser terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas y especialistas en discapacidades de baja incidencia.

supervisión reflexiva. Hace referencia a varias ideas y enfoques relacionados diseñados para ayudar a los profesionales a considerar, en la presencia de otra persona, sus pensamientos, sentimientos, acciones y reacciones al trabajar para ayudar al desarrollo saludable de niños pequeños y sus familias.

tecnologías con pantalla. Dispositivos electrónicos con los cuales los usuarios pueden visualizar contenido a través de una pantalla. Esta categoría puede incluir televisores, computadoras, *smartphones* y tabletas.

Referencias

California Department of Education. 2010. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1.* Sacramento: Departamento de Educación de California.

Center for Applied Special Technology 2008. [hipervinculo no disponible] (fecha

de acceso: 31 de julio de 2014).

Diamond, A. 2013. "Executive Functions." *Annual Review of Psychology* 64:135–68.

Diamond, A., S. Barnett, J. Thomas, y S. Munro. 2007. "Preschool Program Improves Cognitive Control." *Science* 318:1387–88.

Gallinsky, E. 2013. Executive function skills predict children's success in life and in school.

Mistrett, S. 2004. "Assistive Technology Helps Young Children with Disabilities Participate in Daily Activities." *Technology in Action* 1 (4): 1–7.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College (FRC). 2012. *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8.* A Joint Position Statement. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; Latrobe, PA: Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College.