

Fundamentos del aprendizaje

en preescolar y kindergarten de transición de California

Desarrollo social y emocional



Preescolar universal



Para niños de tres a cinco años y medio en entornos basados en centros, en hogares y en el kindergarten de transición

Tabla de contenido

Introducción	3
Organización del dominio de desarrollo social y emocional	3
Uso de los PTKLF	3
Categorías y subcategorías	4
Declaraciones fundamentales	5
Niveles de edad	5
Ejemplos	5
Diversidad en el desarrollo social y emocional de los niños	7
Cómo los maestros pueden apoyar el desarrollo social y emocional de los niños	8
Interacciones y relaciones cálidas y receptivas con los adultos	9
Un entorno seguro y de apoyo	9
Oportunidades para las interacciones entre compañeros, la empatía y el desarrollo prosocial	10
Notas (bibliográficas)	11
Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en el dominio del desarrollo social y emocional	14
Categoría: 1.0 — El ser	15
Subcategoría — Conocimiento de sí mismo	15
Fundamento 1.1 Identidad propia	15
Fundamento 1.2 Confianza en las capacidades	18
Subcategoría — Conocimiento emocional	20
Fundamento 1.3 Comprender las emociones propias y de los demás	20
Subcategoría — Regulación de emociones y conductas	21
Fundamento 1.4 Regular las emociones, las conductas y el estrés	21
Fundamento 1.5 Manejo de rutinas y transiciones	24
Subcategoría — Conciencia social	27
Fundamento 1.6 Conciencia de las similitudes y diferencias entre las personas	27
Fundamento 1.7 Comprender los pensamientos, conductas y experiencias de otras personas	30
Fundamento 1.8 Empatía y compasión	31
Categoría: 2.0 — Interacciones y relaciones con los adultos	34
Subcategoría — Interacciones con los adultos	34

Fundamento 2.1	Interacciones recíprocas con los adultos	34
Subcategoría — Apego		37
Fundamento 2.2	Búsqueda de seguridad y apoyo	37
Fundamento 2.3	Cómo afrontar las partidas	39
Subcategoría — Relación con los adultos		43
Fundamento 2.4	Relación con los adultos	43
Categoría: 3.0 — Interacciones y relaciones con los compañeros		46
Subcategoría — Interacciones con los compañeros		46
Fundamento 3.1	Interactuar y cooperar con los compañeros	46
Fundamento 3.2	Resolución de conflictos con los compañeros	49
Subcategoría — Interacciones sociales equitativas		51
Fundamento 3.3	Justicia y respeto	51
Subcategoría — Relaciones con los compañeros		54
Fundamento 3.4	Desarrollo de amistades	54
Glosario		56
Referencias y recursos		57

Introducción

El desarrollo social y emocional de los niños pequeños sirve como base para el desarrollo y el aprendizaje de los niños en todos los dominios. Un desarrollo social y emocional saludable contribuye a la preparación escolar y el rendimiento académico de los niños, así como a su bienestar general y resultados positivos en la vida¹.



Los Fundamentos de aprendizaje Preescolar y de transición a kindergarten (PTKLF, por sus siglas en inglés) en el dominio del desarrollo social y emocional describen las competencias sociales y emocionales que los niños pueden demostrar y desarrollar a través de sus experiencias de aprendizaje temprano. En los primeros años de la infancia, un niño desarrolla la comprensión de sus cualidades sociales y emocionales, incluidas sus propias emociones, pensamientos y conductas, así como la conciencia de sus capacidades e identidades. Una vez que un niño desarrolla un concepto de sí mismo, extiende esta comprensión a los demás. El desarrollo social y emocional de los niños se moldea en el contexto de las

interacciones con adultos y compañeros². Apoyar el desarrollo social y emocional saludable de los niños les ayuda a construir relaciones sólidas y respetuosas con los demás, apreciar las similitudes y diferencias de las personas y aprender a colaborar y resolver problemas con los demás. Estas cualidades promueven la conciencia social y sientan las bases para la **equidad** y las conductas prosociales, que contribuyen al sentido de pertenencia, inclusión, amor y aceptación de los niños³.

Organización del dominio de desarrollo social y emocional

Uso de los PTKLF

Los PTKLF brindan orientación a todos los programas de educación temprana de California, incluido el kindergarten transicional (TK), los programas preescolares federales y estatales (por ejemplo, el Programa preescolar del estado de California, Head Start), el preescolar privado y los hogares de cuidado infantil familiar, sobre una amplia gama de conocimientos y habilidades sociales y emocionales

que los niños de tres a cinco años y medio suelen adquirir cuando asisten a un programa de educación temprana de alta calidad. Los maestros pueden utilizar los PTKLF para guiar sus observaciones, establecer objetivos de aprendizaje para los niños y planificar prácticas inclusivas, equitativas y apropiadas para el nivel de desarrollo, incluida la forma de diseñar entornos de aprendizaje y crear experiencias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de los niños en el dominio del desarrollo social y emocional. Los programas de educación temprana pueden utilizar los PTKLF para seleccionar planes de estudio alineados con los PTKLF, guiar la selección de evaluaciones alineadas con los PTKLF, diseñar y ofrecer programas de capacitación y desarrollo profesional para educadores para apoyar la comprensión y el uso efectivo de los PTKLF y mejorar el nivel preescolar hasta el tercer grado (P-3) entre los objetivos de aprendizaje y la práctica en desarrollo social y emocional.

Categorías y subcategorías

Los PTKLF relacionados con el desarrollo social y emocional están organizados en categorías y subcategorías que abordan habilidades sociales y emocionales específicas relacionadas con cada categoría.

- **El ser:** Esta categoría aborda las habilidades relacionadas con el conocimiento de sí mismo y el conocimiento emocional. El conocimiento de sí mismo incluye un sentido de eficacia respecto de las propias capacidades, así como un sentido de identidad personal y grupal⁴. El conocimiento emocional de los niños consiste en comprender las emociones, la conexión entre las emociones y la conducta y en cómo los demás esperan que muestren emociones y conductas⁵. Esta primera categoría también aborda el regular las emociones y las conductas y la habilidad relacionada de manejar las transiciones y rutinas en los programas de educación temprana⁶. La capacidad de regular las emociones está estrechamente relacionada con las funciones ejecutivas de los niños, que se describen con mayor detalle en el dominio de Enfoques de aprendizaje. Por último, la categoría incluye la conciencia social, que abarca la comprensión de los estados internos, pensamientos y sentimientos de los demás y contribuye a la empatía y la compasión.
- **Interacciones y relaciones con los adultos:** Esta categoría describe las interacciones sociales con los adultos, el **apego** y las relaciones con las **figuras de apego** y otros **adultos conocidos**. Desde el comienzo de la vida, los niños establecen relaciones de apego con los adultos que son sus principales **cuidadores**. Al brindar cuidado sensible y receptivo al niño, un cuidador principal fomenta el desarrollo de una relación de apego segura⁷. Los niños pueden desarrollar relaciones de apego con varios cuidadores, incluidos padres, otros familiares, proveedores de atención y maestros quienes, a través de interacciones repetidas, le muestran al niño que son confiables y receptivos a sus necesidades⁸. Las relaciones con figuras de apego influyen en la forma en que los niños interactúan y establecen relaciones con otros adultos conocidos.

- **Interacciones y relaciones con los compañeros:** Esta categoría describe las interacciones de los niños con sus compañeros, incluida la resolución de problemas y la negociación y las amistades con compañeros específicos. Esta categoría también incluye un fundamento centrado en interacciones sociales equitativas. Al interactuar con compañeros de diversos orígenes, los niños pueden aprender a tratar a los demás de manera equitativa, lo que significa valorarlos y tratarlos con **justicia** y respeto. Un ejemplo de esto podría ser un niño que usa un tono tranquilo cuando sabe que otro niño es sensible al ruido o que consuela a un niño que se siente excluido.

Declaraciones fundamentales

Dentro de cada subcategoría en el dominio del desarrollo social y emocional hay declaraciones fundamentales individuales que describen las competencias (el conocimiento y las habilidades) que se puede esperar que los niños demuestren en un programa de educación temprana de alta calidad. Los niños desarrollan estas competencias en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de su contexto hogareño, escolar y comunitario. El objetivo de las declaraciones fundamentales es ayudar a los maestros a identificar oportunidades de aprendizaje que puedan apoyar.

Niveles de edad

Las declaraciones fundamentales basadas en la edad describen qué suelen saber y hacer los niños como resultado de sus experiencias y su trayecto de desarrollo único en el desarrollo social y emocional. Estas declaraciones se presentan en dos rangos de edad superpuestos con pleno reconocimiento de que el desarrollo de cada niño progresa durante los primeros años con períodos de crecimiento acelerado y de consolidación de habilidades en diferentes dominios en diferentes momentos:

- Un fundamento de “Edades tempranas” aborda las habilidades y los conocimientos que los niños suelen demostrar entre los tres y los cuatro años y medio de edad.
- Un fundamento de “Edades posteriores” aborda las habilidades y los conocimientos que los niños suelen demostrar entre los cuatro y los cinco años y medio de edad.

Ejemplos

Para cada nivel de cualquier fundamento determinado, los ejemplos ilustran las diferentes formas en que los niños pueden demostrar sus conocimientos y habilidades. Los ejemplos de los niveles básicos a edades tempranas y posteriores muestran el desarrollo a lo largo del tiempo. Los primeros ejemplos de cada fundamento están alineados con los niveles de edades tempranas y posteriores. En los ejemplos se observa cómo los niños pueden demostrar un conocimiento o habilidad en desarrollo como parte de sus rutinas diarias, experiencias de aprendizaje e interacciones con adultos y compañeros. Los ejemplos también

proporcionan diversas formas en las que los niños pueden demostrar sus habilidades en desarrollo en diferentes contextos, ya sea en interiores o al aire libre, y en una variedad de actividades a lo largo del día.

Los niños que aprenden en múltiples lenguas poseen habilidades lingüísticas fundamentales que han desarrollado en el contexto de sus relaciones en sus hogares y comunidades. El uso de su lengua del hogar en el programa de educación temprana sirve como una herramienta poderosa, que apoya el sentido de pertenencia de los niños, conecta sus conocimientos existentes y fomenta vínculos más profundos con sus hogares y comunidades. Los ejemplos en la lengua del hogar de los niños multilingües ilustran cómo los niños multilingües pueden desarrollar aún más estas habilidades fundamentales si usan su lengua del hogar como parte de su aprendizaje y de las interacciones diarias con compañeros y adultos en el programa de educación temprana. En los casos en los que un maestro no domina la lengua del hogar de un niño, varias estrategias pueden alentar a los niños multilingües a usar su lengua del hogar, algo que les permite aprovechar todas sus capacidades lingüísticas. Para facilitar la comunicación y la comprensión, el maestro puede asociarse con miembros del personal o familiares voluntarios que hablen la lengua del hogar del niño. El maestro también puede utilizar intérpretes y herramientas tecnológicas de traducción para comunicarse con las familias y obtener información sobre lo que un niño sabe y es capaz de hacer. Todos los maestros deben hablar con las familias sobre los beneficios del bilingüismo y cómo la lengua del hogar sirve como base fundamental para el desarrollo del idioma inglés. Los maestros también deben alentar a las familias a promover el desarrollo continuo de la lengua del hogar de sus hijos como un activo para el aprendizaje global.

Algunos ejemplos incluyen cómo el maestro puede apoyar a los niños a medida que avanzan al siguiente nivel de desarrollo en el conocimiento y las habilidades del fundamento. Los maestros pueden hacer una pregunta abierta, reforzar el aprendizaje haciendo una sugerencia o dando indicaciones, o comentando lo que está haciendo un niño. Los ejemplos deberían ayudar a los maestros a evaluar dónde se encuentra el desarrollo de un niño, considerar cómo apoyar su desarrollo dentro de su nivel de habilidad actual y avanzar hacia el siguiente nivel de habilidad en ese fundamento. Además, si bien los ejemplos pueden proporcionarles a los maestros ideas valiosas sobre cómo apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños a medida que desarrollan sus habilidades



o conocimientos en el desarrollo social y emocional, los ejemplos son un pequeño subconjunto de todas las diferentes estrategias que los maestros pueden emplear para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en este dominio. Al final de esta introducción, la sección Cómo los maestros pueden apoyar el desarrollo social y emocional de los niños ofrece ideas sobre formas de apoyar el aprendizaje y el desarrollo social y emocional de los niños. Además, en los fundamentos se incluyen recuadros con consejos y estrategias para la enseñanza con el fin de guiar la práctica en este dominio.

Diversidad en el desarrollo social y emocional de los niños

Los niños demuestran habilidades sociales y emocionales de diversas maneras en función de diferencias individuales, como el temperamento y las características de la personalidad, identidades que pueden incluir antecedentes culturales y lingüísticos, tener una discapacidad y factores contextuales como experimentar una situación estresante en su entorno o experimentar un trauma. Los niños requieren tipos y niveles diferenciados de apoyo para el desarrollo social y emocional que respondan a las diferencias individuales y se adapten a los factores contextuales. Al trabajar con niños en sus habilidades sociales y emocionales, los maestros deben considerar los activos que los niños aportan a los programas de educación temprana, así como las áreas de apoyo que se basan en esos activos.

Las normas y expectativas culturales en torno a las conductas sociales y la expresión emocional pueden influir en el modo en que los niños controlan sus emociones, favorecen ciertas actividades o se inclinan hacia interacciones más comunitarias o colaborativas. En algunas culturas, se puede alentar a los niños a demostrar un mayor control sobre sus emociones y conductas en el salón de clases, mientras que en otras culturas los niños pueden preferir estar activos, participar en actividades de movimiento o realizar actividades con música⁹. Los fundamentos y ejemplos en el dominio del desarrollo social y emocional tienen como objetivo representar a niños de diversos orígenes culturales y una variedad de identidades raciales-étnicas. Estar en contacto con diversos idiomas, orígenes culturales y contextos al crecer es, en definitiva, beneficioso para el desarrollo social y emocional de los niños; los niños aprenden a comprender diferentes perspectivas y a cambiar con flexibilidad entre idiomas y sistemas y entornos culturales¹⁰.

Los niños con discapacidades también pueden tener diferentes formas de comunicarse, interactuar con los demás y expresarse. En particular, los niños con discapacidades como el autismo o la sensibilidad sensorial, o cuyo control de atención e impulsos no es constante, pueden demostrar fundamentos sociales y emocionales de diversas maneras. Los niños con autismo o sensibilidad sensorial pueden mostrar niveles más extremos de exaltación en situaciones que podrían resultarles abrumadoras, como estar rodeados de demasiado ruido. Asimismo, pueden expresar o interpretar señales sociales en las interacciones de manera diferente y pueden depender más de señales visuales y verbales adicionales que otros niños. Los niños que experimentan dificultades para controlar los impulsos

pueden beneficiarse al dividir el tiempo concentrado en tareas con descansos para el movimiento. Los niños con autismo o sensibilidad sensorial o que experimentan dificultades con la atención y el control de los impulsos pueden necesitar apoyo adicional para el desarrollo social y emocional, sobre todo para regular sus emociones y conductas cuando están abrumados, o tiempo adicional para realizar transiciones. En los fundamentos también se incluyen ejemplos de niños con discapacidades físicas, discapacidades intelectuales, pérdida de audición o sordera y discapacidad visual.

Trauma y apoyos centrados en el trauma

Trauma se define como una respuesta de estrés psicológico o fisiológico perjudicial, en ocasiones prolongada, causada por un entorno adverso o un evento estresante (que incluye, entre otros, experimentar negligencia emocional o física, experimentar inseguridad en la vivienda, crecer con un padre encarcelado o vivir en un hogar donde hay abuso de sustancias)¹¹. Además, el trauma histórico causado por la opresión sistémica (por ejemplo, la colonización violenta de los pueblos indígenas, el Holocausto, la esclavitud, la migración forzada) tiene un impacto multigeneracional en un grupo cultural, racial o étnico que, a su vez, puede ser perjudicial y conflictivo para las comunidades, las familias y sus hijos¹². Los niños pueden mostrar una variedad de conductas que pueden surgir del estrés y el trauma, incluidos niveles elevados o mínimos de exaltación emocional, estar en alerta máxima o resistirse a los cuidadores. Los adultos, como los maestros, pueden brindar apoyo y estrategias centradas en el trauma para afrontar el estrés, abordar las reacciones a las experiencias traumáticas y ayudar a los niños a desarrollar resiliencia¹³. Por ejemplo, los maestros pueden dedicar tiempo y atención a aprender sobre el contexto específico de un niño y las razones subyacentes por las que se puede activar la respuesta del niño ante el estrés. Luego, los maestros pueden establecer metas para satisfacer las necesidades individuales del niño para que se sienta seguro y escuchado¹⁴.

Cómo los maestros pueden apoyar el desarrollo social y emocional de los niños

Los apoyos para el desarrollo social y emocional se caracterizan por interacciones y relaciones cálidas y receptivas entre adultos y niños; un entorno seguro y de apoyo; y oportunidades para las interacciones con los compañeros, la empatía y el desarrollo prosocial. Proporcionar este tipo de apoyo en los programas de educación temprana permitirá a los niños celebrar sus identidades, comprender y regular sus emociones y establecer interacciones y relaciones saludables con adultos y compañeros.

Interacciones y relaciones cálidas y receptivas con los adultos

Los maestros pueden desarrollar relaciones de apoyo y tener interacciones receptivas con los niños para fomentar el desarrollo social y emocional¹⁵.

Los maestros pueden acercarse a los niños con calidez e invertir tiempo en construir una conexión con cada niño, lo que ayudará al niño a participar en interacciones positivas y construir relaciones con los adultos. Por ejemplo, los maestros pueden darle la bienvenida a un niño al salón de clases con un saludo como “Me alegra mucho verte” y despedirse con calidez cuando se vayan. Expresar calidez y afecto para crear una conexión emocional es posible incluso si una maestra no habla el

idioma materno del niño, por ejemplo, sonriendo, poniéndose al nivel del niño o aprendiendo algunas frases familiares en la lengua del hogar del niño. Para demostrar receptividad, los maestros también pueden identificar las emociones, las conductas y las necesidades de los niños y responder de forma constante a cada niño de manera que satisfagan sus necesidades individuales. Proporcionar expectativas claras ayudará a guiar las conductas de los niños y hará que las transiciones sean manejables¹⁶. Los maestros también pueden establecer relaciones con las familias para aprender sobre el entorno familiar de los niños, conocer sus intereses y experiencias previas y comprender mejor cómo fomentar interacciones saludables con los niños en sus transiciones del hogar a la escuela. En particular, la capacidad social y emocional de los adultos y el sistema de apoyo disponible para los adultos en la vida de los niños influyen en la calidad de los apoyos que pueden brindar para el desarrollo social y emocional de los niños. Cuando se brinda apoyo a los adultos para que practiquen habilidades sociales y emocionales saludables, es más probable que demuestren y fomenten un desarrollo social y emocional saludable en los niños.

“Maestro” se refiere a un adulto (por ejemplo, una maestra principal, un maestro auxiliar o un proveedor de cuidado) responsable de la educación y del cuidado de niños en programas de educación en la primera infancia, incluidos el Programa preescolar estatal de California, un programa de kindergarten transicional, un programa de Head Start u otros programas basados en centros y hogares de cuidado infantil familiar.

Un entorno seguro y de apoyo

El entorno físico debe ayudar a los niños a sentirse seguros, bienvenidos y cómodos para expresar sus emociones auténticas. Los maestros pueden ofrecer estrategias y herramientas para ayudar a los niños a regular sus emociones. Por ejemplo, los maestros pueden crear un espacio designado, como un rincón acogedor, con tarjetas visuales que los niños puedan utilizar para comunicar emociones fuertes y practicar ejercicios de respiración. El entorno también debe promover un sentido de pertenencia y alegría para todos los niños. Para crear entornos de aprendizaje equitativos, los maestros pueden proporcionar

materiales de juego accesibles y apropiados para el desarrollo. Si bien son estereotipos auténticos y desafiantes, los materiales y actividades del entorno pueden empoderar a los niños para tomar decisiones y pueden reflejar sus fortalezas e intereses¹⁷. El entorno y los materiales de la habitación, como adornos, libros y juguetes, también deben reflejar la diversidad de las identidades de los niños¹⁸. Si un niño con discapacidad necesita apoyo adicional para demostrar los fundamentos, los maestros pueden consultar con los especialistas que trabajan con el niño para proporcionarle adaptaciones ambientales (por ejemplo, asientos flexibles o modificados), adaptaciones de materiales (por ejemplo, hacer objetos fáciles de comprender) y adaptaciones de instrucciones (demostraciones e indicaciones verbales y no verbales). Para los niños con discapacidades, los maestros deben consultar el Programa individualizado de educación (IEP, por sus siglas en inglés) y comunicarse periódicamente con el equipo del IEP del niño para ayudar a realizar adaptaciones. Los maestros también pueden ayudar a los niños a sentirse seguros y apoyados al afrontar grandes cambios en el entorno, como separaciones de la familia al principio o al final del día o transiciones a lo largo del día. Algunos ejemplos de estrategias son aprender sobre aspectos de la historia de los niños, su entorno familiar o conducta, que influyen en el modo en que enfrentan las transiciones y separaciones, y desarrollar rutinas diarias en torno a las transiciones que ayudan a los niños a aprender qué esperar (por ejemplo, canciones de despedida).

Oportunidades para las interacciones entre compañeros, la empatía y el desarrollo prosocial

Los adultos pueden incorporar enfoques basados en el juego y la indagación en actividades que permitan a los niños ejercitar habilidades sociales y trabajar de forma colaborativa con sus compañeros, de modo que compartan las funciones y responsabilidades de los demás¹⁹. Para que los niños interactúen y se relacionen de forma equitativa tanto con los miembros de un **endogrupo** como con los de un **exogrupo**, deben experimentar contacto intergrupar y amistades que vayan más allá de identidades como el género, la raza o etnia, el origen lingüístico y tener o no discapacidades²⁰. Es igualmente importante que los maestros y cuidadores brinden apoyo cuando los niños buscan establecer una comunidad con miembros de su endogrupo con quienes comparten una identidad (por ejemplo, niños negros que juegan juntos, niños de habla hispana que se sienten bien al estar juntos).

Al fomentar la inclusión, es importante establecer expectativas claras y proporcionar modelos y estructuras para prevenir la exclusión y practicar activamente la inclusión de niños de grupos marginados en las actividades diarias del salón de clases. La diversidad en las escuelas y los salones de clases contribuye a las habilidades sociales y al bienestar de los niños en la escuela primaria y secundaria²¹. Además, los entornos inclusivos pueden fomentar la empatía²² y la aceptación social hacia los niños con discapacidades²³.

Notas (bibliográficas)

- 1 D. E. Jones, M. Greenberg, and M. Crowley, “Early Social–Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness,” *American Journal of Public Health* 105 (noviembre de 2015): 2283–2290; M. M. McClelland, A. C. Acock, and F. J. Morrison, “The Impact of Kindergarten Learning-Related Skills on Academic Trajectories at the End of Elementary School,” *Early Childhood Research Quarterly* 21 (cuarto trimestre de 2006): 471–490.
- 2 C. G. Coll et al., “An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children,” *Child Development* 67, núm. 5 (octubre de 1996): 1891–1914; L. S. Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).
- 3 I. U. Iruka et al., *Ethnic–Racial Identity Formation in the Early Years* (Durham, NC: Hunt Institute, 2021); R. J. Jagers, D. Rivas-Drake, and B. Williams, “Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence,” *Educational Psychologist* 54, núm. 3 (julio de 2019): 162–184.
- 4 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), What Is the CASEL Framework? 2023, <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-awareness>; R. A. Thompson, “The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self,” en *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, ed. N. Eisenberg, W. Damon, and R. M. Lerner (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006).
- 5 K. McCartney and D. Phillips, eds., *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (Malden, MA: John Wiley & Sons, 2011).
- 6 Oficina de Head Start, Centro de Conocimiento y Aprendizaje de la Primera Infancia, *Supporting Transitions: Using Child Development as a Guide* (Washington, DC: Administración para Niños y Familias, Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU., s. f.), <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/supporting-transitions-brief-one.pdf>.
- 7 M. D. S. Ainsworth et al., *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation* (Nueva York, NY: Lawrence Erlbaum, 1978); C. Bergin and D. Bergin, “Attachment in the Classroom,” *Educational Psychology Review* 21 (mayo de 2009): 141–170.
- 8 J. Cassidy and P. R. Shaver, eds., *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (New York, NY: The Guilford Press, 2002).

- 9 A. W. Boykin and CT Bailey, *The Role of Cultural Factors in School Relevant Cognitive Functioning: Description of Home Environmental Factors, Cultural Orientations, and Learning Preferences*, Informe núm. 43 (Washington, DC: Universidad Howard, Centro de Investigación sobre la Educación de Estudiantes en Riesgo, 2000); Departamento de Educación de California, *Creating Equitable Early Learning Environments for Young Boys of Color* (Sacramento, CA: Departamento de Educación de California, 2022); X. Chen and KH Rubin, eds., *Socioemotional Development in Cultural Context* (Nueva York, NY: The Guilford Press, 2011); S. Oh and C. Lewis, “Korean Preschoolers’ Advanced Inhibitory Control and Its Relation to Other Executive Skills and Mental State Understanding,” *Child Development* 79, núm. 1 (enero/febrero de 2008): 80–99.
- 10 X. Chen and A. M. Padilla, “Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model,” *Frontiers in Psychology* 10 (septiembre de 2019): 2122; B. J. Ellis et al., “Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience,” *Perspectives on Psychological Science* 12 (2017): 561–587.
- 11 Véase D. Bhushan et al., *Roadmap for Resilience: The California Surgeon General’s Report on Adverse Childhood Experiences, Toxic Stress, and Health* (Sacramento, CA: Oficina del director de salud pública, 2020).
- 12 Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU., Administración para Niños y Familias, Guía de recursos para servicios humanos centrados en el trauma: ¿Qué es el trauma histórico? (2023), <https://www.acf.hhs.gov/trauma-toolkit/trauma-concept>.
- 13 K. Statman-Weil, “Preschool Through Grade 3: Creating Trauma-Sensitive Classrooms,” *Young Children* 70 (2015): 72–79.
- 14 J. Nicholson, L. Perez, and J. Kurtz, *Trauma-Informed Practices for Early Childhood Educators: Relationship-Based Approaches That Support Healing and Build Resilience in Young Children* (Nueva York, NY: Routledge, 2019).
- 15 Ainsworth et al., *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*; Bergin and Bergin, “Attachment in the Classroom”; N. Darling and L. Steinberg, “Parenting Style as Context: An Integrative Model,” *Psychological Bulletin* 113 (mayo de 1993): 487–496; N. Eisenberg, T. L. Spinrad, and A. Knafo-Noam, “Prosocial Development,” in *Socioemotional Processes, Vol. 3 of Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7ª edición, ed. R. M. Lerner (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015).
- 16 Departamento de Educación de California, *California Preschool Curriculum Framework, Vol. 1* (Sacramento, CA: Departamento de Educación de California, 2010).

- 17 Oficina de Head Start, Centro Nacional de Desarrollo, Enseñanza y Aprendizaje de la Primera Infancia, *Supporting School Readiness of Young African American Boys: Strategies for Culturally Responsive Strength-Based Practices* (Washington, DC: Administración para Niños y Familias, Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU., 2022), <https://eclkcdev.eclkc.info/school-readiness/supporting-school-readiness-success-young-african-american-boys/reflections-culturally-responsive-strength-based-approach>
- 18 Language Learning Project, *Toolkit for Implementing the Language Learning Project* (Fresno, CA: Fresno Unified School District, 2020).
- 19 Departamento de Educación de California, *California Preschool Curriculum Framework*, Vol. 1.
- 20 M. Killen, S. Sinno, and N. G. Margie, “Children’s Experiences and Judgments About Group Exclusion and Inclusion,” en *Advances in Child Psychology*, ed. R. V. Kail (New York, NY: Elsevier, 2007); K. L. Mulvey, A. Hitti, M. Killen, “The Development of Stereotyping and Exclusion,” *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1 (2010): 597–606.
- 21 J. Juvonen, K. Kogachi, and S. Graham, “When and How Do Students Benefit from Ethnic Diversity in Middle School?” *Child Development* 89, núm. 4 (julio/agosto de 2018): 1268–1282; C. L. Rucinski et al., “Classroom Racial/Ethnic Diversity and Upper Elementary Children’s Social–Emotional Development,” *Applied Developmental Science* 25, núm. 2 (marzo de 2019): 183–199.
- 22 T. Firat, A. Bildiren, and N. Demiral, “The Change in Reactions of Preschool Children to Physical Disability: A Parent-Supported Intervention,” *European Journal of Special Needs Education* 37, núm. 6 (diciembre de 2021): 1023–1039.
- 23 K. E. Diamond, “Relationships Among Young Children’s Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities,” *Topics in Early Childhood Special Education* 21, núm. 2 (verano de 2001): 104–113.

Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en el dominio del desarrollo social y emocional

Los niños comunican sus conocimientos y habilidades sociales y emocionales de diversas formas, tanto verbales como no verbales. Esto puede incluir formas de comunicación verbales en su lengua del hogar, el idioma de instrucción o una combinación de idiomas, o mediante el uso de dispositivos de comunicación aumentativos y alternativos. Esto también puede incluir formas de comunicación no verbal, como dibujar y modelar con diferentes materiales o expresarse mediante movimientos, acciones o juegos de roles.



Categoría: 1.0 — El ser

Subcategoría — Conocimiento de sí mismo

Fundamento 1.1 **Identidad propia**

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Notar y comunicar las características de su apariencia física relacionadas con identidades específicas (por ejemplo, género, raza, etnia). Demostrar preferencias incipientes por actividades específicas (por ejemplo, qué jugar, cómo vestirse).

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

Expresar su identidad personal (por ejemplo, género, raza u origen étnico), con un sentimiento de orgullo por su identidad, y comunicar preferencias sobre su apariencia o actividades que disfruta (por ejemplo, compartir las costumbres de su familia o sus propias preferencias).

Ejemplos en edades tempranas

- Un niño señala una imagen en un libro de cuentos de una persona que parece tener trenzas, lo que indica que el personaje del libro de cuentos tiene un peinado como el suyo.
- El maestro pregunta a una niña qué color escogerá para su autorretrato. El niño elige el crayón melocotón para colorear el dibujo de su cara.

Una niña dice: “Mi camisa tiene destellos. ¡Los destellos son para las niñas!” El maestro exclama: “¡Qué divertido ver cómo brillan!” y comunica que todos los niños pueden usar destellos si así lo desean.

Ejemplos en edades posteriores

- Durante una conversación sobre las rutinas matutinas, un niño menciona con entusiasmo: “¡Me gusta mi cabello con moños afro!”
- Una niña que habla de sus orígenes dice: “Mi papá es mexicano y mi mamá es blanca. Soy como mamá y papá”. Otro niño comenta: “Ah, mi mamá es negra y yo también”.

Durante la hora del cuento, el maestro lee tanto en inglés como en cantonés. Un niño comenta: “Me gusta cuando mi hermana mayor me lee en cantonés”.

(Continúa en la página siguiente)

- Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 1.1 Identidad propia****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Un compañero le pregunta a un niño sobre su aparato auditivo. El niño con pérdida auditiva dice: “Me los dieron cuando era un bebé. Los uso para oír mejor”.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Durante el recreo, un niño pide emocionado probarse disfraces con las niñas en el salón de clases. El maestro abre el baúl de disfraces y le pregunta al niño qué prenda le gustaría probar.

Cuando a un niño se le pide que cuente la historia de su nombre, le dice a la clase: “Mi nombre es *Chuufish**. Mi nombre se debe al Águila Calva”.

* *Chuufish* es un nombre que significa “águila calva” en el idioma de la tribu Karuk, ubicada en el noroeste de California.



Historia–ciencias sociales: el fundamento anterior es similar al fundamento 2.1 de Historia–ciencias sociales sobre la identidad propia. Ambos dominios incluyen intencionadamente fundamentos sobre cómo explorar el ser y la identidad. Este fundamento se incluye en el desarrollo social y emocional para destacar que percibir y expresar la identidad personal es un componente clave de cómo los niños desarrollan conocimientos y habilidades sociales y emocionales. El desarrollo del sentido de identidad de un niño también influye en el modo en que los niños se relacionan con otros en grupos y como miembros de su comunidad. Consulte la categoría 2.0 de Historia–ciencias sociales: los sistemas sociales y yo y la categoría 3.0: habilidades para la democracia y ser miembro de la comunidad (cívica) para conocer los fundamentos sobre cómo los niños exploran grupos y comunidades con su creciente sentido de sí mismos en relación con los demás.

Orientación para maestros para apoyar el desarrollo de la identidad de los niños

Los niños reciben muchos mensajes explícitos e implícitos sobre su identidad por parte de su entorno social. Durante este período de desarrollo, encuentran sentido a estos mensajes y construyen sus identidades en función de su propia comprensión del género, la raza, la etnia y el idioma. Al principio, los niños pueden ser rígidos en la forma en que entienden y eligen expresar aspectos de su identidad. Para ayudar a los niños a explorar y desarrollar un sentimiento de orgullo por cómo expresan aspectos de su identidad, los maestros pueden hacer lo siguiente:

- Incluir imágenes y libros en el salón de clases con diversas representaciones de género, raza, etnia y otras características.
- Proporcionar opciones para actividades que afirmen los intereses y las identidades de los niños y desafíen los estereotipos; por ejemplo, los maestros pueden proporcionar instrumentos musicales para que los niños exploren música culturalmente significativa y movimientos u oportunidades para que los niños de todas las identidades de género participen en una variedad de actividades y con diferentes tipos de materiales.
- Invitar a las familias a traer al salón materiales de casa que se conecten con los intereses e identidades de los niños.
- Afirmar el orgullo de los niños por su identidad y las actividades que disfrutan; por ejemplo, cuando un niño describe una tradición familiar favorita, los maestros pueden reconocer la importancia de la participación en esta actividad e invitar al niño a compartir más al respecto.
- Demostrar la celebración de todas las identidades y fomentar la apreciación respetuosa de la diversidad cuando los niños hacen preguntas sobre aspectos de la identidad de otros niños; por ejemplo, los maestros pueden responder con un lenguaje afirmativo cuando los niños hacen observaciones sobre su propia identidad o hacen preguntas sobre los demás.

Fundamento 1.2 Confianza en las capacidades**Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio

Describir sus capacidades de manera positiva y disfrutar demostrándolas. Comunicar el deseo de ser visto positivamente por adultos conocidos, incluidos los maestros.

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Expresar confianza en sus capacidades y describir sus puntos fuertes, incluida la referencia a habilidades pasadas. Continuar siendo sensible a cómo los ven sus compañeros y adultos conocidos, incluidos los maestros.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño demuestra un logro (por ejemplo, vestirse solo) para obtener el reconocimiento de un maestro y sonrío cuando el maestro responde: “¡Te abrochaste la chaqueta tú solo!”

● Un niño procura realizar tareas conocidas, como guardar cosas en su cubículo, por sí solo, y a veces rechaza la ayuda de los adultos e indica: “Lo hago yo mismo”.

Una niña parece estar triste y se tapa la cara después de que su maestro le recuerda que no empujamos a nuestros amigos.

Un niño comunica: “¡Lo logré!” o “¡Sí!”, después de terminar un rompecabezas.

Una niña le expresa a un compañero que esta vez podrá ganar el juego.

Ejemplos en edades posteriores

■ Una niña sonrío encantada al lograr algo difícil (por ejemplo, escribir su nombre) y mira al maestro en busca de reconocimiento. El maestro responde: “¡Estás haciendo un gran esfuerzo con las letras para poder escribir tu nombre!”

● Un niño intenta cosas nuevas, como saltar la cuerda con el apoyo de un adulto, incluso si sabe que saltar la cuerda puede ser un desafío.

Una niña con discapacidad física se mueve en la silla de ruedas junto a un compañero y con una gran sonrisa dice: “¡Puedo ir más rápido que tú!”

Un niño demuestra entusiasmo después de cruzar las barras trepadoras, pero luego expresa decepción cuando su maestro no se da cuenta.

Una niña dice en mandarín: “¡Aprendí toda la letra de mi canción de graduación en una semana!”

Orientación para maestros para cultivar la confianza de los niños en sus propias capacidades

De acuerdo con los valores y expectativas de sus culturas, los niños pueden o no sentirse dispuestos o motivados a destacar sus logros individuales o desarrollar ciertas capacidades de forma independiente. Para aprender sobre las diferentes maneras en que los niños pueden expresar confianza en sus capacidades, los maestros pueden hacer lo siguiente:

- Observar la conducta de los niños para identificar formas en que expresan entusiasmo por aprender algo nuevo o intentar algo difícil (por ejemplo, si los niños prefieren probar actividades nuevas solos o en grupo, o en colaboración con sus compañeros).
- Hablar con las familias sobre sus costumbres y valores culturales con respecto a la expresión de la confianza de los niños (por ejemplo, “¿Qué cualidades valoran los miembros de la familia en sus hijos?” o “¿Cuáles son las esperanzas y los sueños de las familias para sus hijos?”).
- Considerar su propia conducta (la del maestro), qué habilidades tienden a resaltar y qué podría llamar su atención (por ejemplo, “¿Los niños que tienden a ser más expresivos tienen más probabilidades de ser reconocidos por sus logros?” o “¿De qué manera podrían los niños más reservados disfrutar de que se les reconozcan sus logros?”).

Subcategoría — Conocimiento emocional**Fundamento 1.3 Comprender las emociones propias y de los demás****Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio**

Identificar emociones básicas (por ejemplo, felicidad, tristeza, sorpresa) y reconocer expresiones emocionales en sí mismo y en los demás.

**Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio**

Identificar emociones básicas y complejas (por ejemplo, vergüenza, orgullo) y reconocer expresiones emocionales en sí mismo y en los demás. Demostrar una comprensión cada vez mayor de diferentes formas de expresar emociones y conductas relacionadas para ellos mismos y para los demás.

Ejemplos en edades tempranas

- Un niño expresa: “Estoy muy feliz. ¡Esta noche me quedaré a dormir en casa de mi prima Sonia!”
- Un niño comunica: “Marco está triste y está llorando”. El maestro responde: “Ya veo, Marco se cayó y debe estar adolorido”.

Un niño con sensibilidad sensorial parece estar agitado cuando un compañero le quita su pelota texturizada y señala la cara enojada en la tabla de sentimientos cuando se le pregunta: “¿Cómo te sientes?”

Ejemplos en edades posteriores

- Un niño le comenta a su maestro: “Me siento orgulloso por poder alimentar a la mascota de la clase esta semana”.
- Un niño con trastorno por déficit de atención e hiperactividad choca con su compañero mientras se apresura por entrar en la fila. El niño se detiene, mira a su compañero con vergüenza y dice: “Perdón por ir demasiado rápido. ¡Solo quería ir a jugar!”

Durante la lectura en voz alta de un libro sobre el primer día de clases, una maestra pregunta: “¿Recuerdan su primer día en la escuela? ¿Cómo creen que se siente la niña del cuento al ir a la escuela el primer día? Un niño responde: “Quizás un poco asustada. No tendrá a su mamá con ella”.

Subcategoría — Regulación de emociones y conductas**Fundamento 1.4 Regular las emociones, las conductas y el estrés****Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio**

Hacer esfuerzos para regular sus emociones y conductas y afrontar el estrés con el apoyo de un adulto.

**Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio**

Regular las emociones y las conductas y demostrar estrategias para afrontar las emociones y las conductas causadas por el estrés con el apoyo de un adulto.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño acepta el consuelo de un maestro cuando está angustiado y se calma después de unos minutos.

● Un niño empieza a quejarse cuando un maestro intenta quitarle la tableta. El maestro explica que se van a tomar un descanso de la tableta y le pregunta al niño si les gustaría leer un cuento juntos o utilizar el libro para colorear. El niño elige el libro para colorear.

Una niña se tapa los oídos en un espacio donde muchos niños hablan y gritan a su alrededor. El maestro le pregunta: “¿Te gustaría ir al rincón acogedor?” En el rincón acogedor, la niña comienza a relajarse mientras juega en el arenero.

Ejemplos en edades posteriores

■ Una niña intenta controlar su angustia después de caerse de un triciclo; se sienta en la acera y se frota la rodilla mientras se balancea hacia adelante y hacia atrás.

● Cuando el maestro comienza a guardar la tableta y dice: “Es hora de nuestra próxima actividad”, un niño al que le gusta pasar tiempo libre usando la tableta toma un rompecabezas del estante y comienza a trabajar en él.

Un niño cuya familia se mudó recientemente de Ucrania está visiblemente molesto después de una emergencia familiar en la mañana. El niño sigue los pasos que practicó en una clase anterior con recordatorios de su maestro: identificar sus sentimientos, ir a un rincón tranquilo para respirar profundamente tres veces y salir del rincón tranquilo cuando se sienta lo suficientemente calmado como para pensar en una solución.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 1.4 Regular las emociones, las conductas y el estrés****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Una maestra se acerca a una niña que está muy callada y retraída y le pregunta: “Cheyenne, ¿puedes señalar dónde te encuentras en la tabla de sentimientos?” Cuando la niña señala la tristeza, el maestro reconoce sus sentimientos de tristeza y le ofrece formas en que puede pedir ayuda o hacer un dibujo cuando se siente triste.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño se siente tan emocionado de que sus padres lo estén viendo actuar en el anfiteatro que deja de hacer el baile folklórico* y saluda a la familia. Cuando el maestro hace contacto visual y le muestra el siguiente movimiento al niño, el niño mira al público y continúa con el baile.

* Folklórico hace referencia a danzas tradicionales de diferentes culturas y regiones de México.

Orientación para maestros para apoyar la expresión y regulación de las emociones de los niños

Los niños expresan exaltación emocional y respuestas conductuales de diversas maneras, algunas de forma más externa y otras más interna. Sus respuestas también se ven afectadas por los apoyos y factores estresantes de su entorno. Los niños que experimentan estrés o trauma, incluidos los niños en el sistema de cuidado adoptivo temporal, los niños que han experimentado desplazamiento forzado y los niños que tienen carencia de hogar, pueden demostrar una exaltación elevada o mínima. Para ayudar a los niños a identificar y regular sus emociones, conductas y respuestas al estrés, los maestros pueden hacer lo siguiente:

- Presentar libros que incluyan lenguaje sobre emociones, utilizar indicaciones visuales que ayuden a los niños a identificar sus emociones y demostrar el lenguaje sobre emociones para describir sus propias emociones y las de los demás.
- Dedicar tiempo y atención a conocer el contexto específico del niño y qué activa sus reacciones emocionales para luego establecer objetivos para satisfacer sus necesidades individuales.
- Crear oportunidades y espacios que ayuden a los niños a tomarse el tiempo para comprender, procesar y no sentirse solos con sus emociones (por ejemplo, el maestro es una presencia tranquilizadora y con gentileza invita al niño a sentarse con él, lejos de la conmoción de otras actividades y compañeros).
- Proporcionar materiales sensoriales (por ejemplo, juguetes antiestrés, un cubo relajante, un rincón acogedor con un sofá y cojines) y recursos para ayudar a regular las emociones (por ejemplo, tarjetas visuales que demuestren emociones fuertes y ejercicios de respiración).



Enfoques de aprendizaje: las funciones ejecutivas permiten a los niños mostrar emociones y conductas reguladas y evitar respuestas impulsivas.

Consulte el dominio de Enfoques de aprendizaje para conocer los fundamentos centrados en el desarrollo de funciones ejecutivas.

Fundamento 1.5 Manejo de rutinas y transiciones**Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio

Manejar rutinas y transiciones entre entornos (por ejemplo, del hogar a la guardería) o actividades (por ejemplo, de la hora de jugar a la hora del cuento) con el apoyo de un adulto.

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Anticiparse a las rutinas y manejar las transiciones entre entornos (por ejemplo, de la casa a la escuela) o actividades (por ejemplo, de la hora de la merienda a las actividades de grupos pequeños) con algo de apoyo de un adulto.

Ejemplos en edades tempranas

■ El maestro anuncia que es hora de sentarse en la alfombra para leer un cuento. Un niño continúa comentando y señalando la torre que acaba de construir en el área de bloques. El maestro pregunta al niño si le gustaría tomarse un tiempo para moverse antes de sentarse a escuchar el cuento. El niño salta emocionado y se mueve por la habitación, lo que le permite calmarse al cabo de unos minutos y escuchar tranquilamente el cuento.

● Cuando la maestra dice que es hora de limpiar, un niño mira a su alrededor con nerviosismo, sin saber qué hacer mientras tanto otros niños se mueven a su alrededor. Cuando el maestro pone música en hindi que la familia del niño trajo de casa, el niño comienza a tararear en voz baja y a limpiar sus útiles al son de la música.

Ejemplos en edades posteriores

■ El maestro anuncia que es hora de sentarse en la alfombra para leer un cuento. Un niño se mueve a su lugar en la alfombra para escuchar el cuento y necesita que el maestro le dé indicaciones verbales ocasionales para redirigir la atención al cuento (por ejemplo, el maestro le dice al niño: “¿Alguna vez empezaste el día sintiéndote de mal humor como el personaje del cuento?”).

● Cuando el maestro dice que es hora de limpiar, un niño ayuda a sus compañeros a limpiar sus retazos de papel y crayones en el área de arte antes de la hora de jugar.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 1.5 Manejo de rutinas y transiciones****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Un niño comienza a chuparse el dedo y mira nervioso por la ventana mientras todos los niños esperan que los recojan. Un maestro se acerca al niño y comienza a jugar un juego de palabras en la lengua del hogar del niño mientras esperan que lleguen sus padres.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Cuando un niño observa que otros niños preparan sus colchonetas para la hora de la siesta, se pone nervioso porque no le gusta tomar siestas. El niño y el maestro cantan en voz baja en su lengua del hogar hasta que el niño saca su colchoneta y tranquilamente se despereza y se acuesta.

Un niño coloca con cuidado el tambor y el mazo en el estante antes de hacer fila para salir.

Cuando un maestro le susurra algo a un niño en karuk* para que se dé prisa, el niño se dirige a la zona del fregadero para lavarse las manos antes de tomar un refrigerio.

* Karuk es una lengua nativa hablada por la tribu Karuk en California.

Orientación para maestros para apoyar la manejo de rutinas y transiciones

En ocasiones, las transiciones entre entornos y rutinas diarias pueden ser estresantes para los niños, pero los adultos de confianza pueden ayudarlos a afrontar esos momentos del día. Para ayudar a que las transiciones sean menos desafiantes, los maestros pueden hacer lo siguiente:

- Hacer que los horarios sean predecibles (por ejemplo, publicar horarios visuales en el área de tiempo de círculo y revisarlos en grupo).
- Comunicar claramente a los niños qué esperar antes de las transiciones; por ejemplo, los maestros pueden establecer una rutina constante cuando los niños llegan al salón de clases.
- Indicar las próximas transiciones mediante canciones, cronómetros u horarios visuales.
- Usar el tiempo de transición como una oportunidad para aprender y construir relaciones; por ejemplo, mientras esperan en la fila para salir a jugar, los maestros pueden invitar a los niños a cantar una canción juntos.

Subcategoría — Conciencia social**Fundamento 1.6 Conciencia de las similitudes y diferencias entre las personas****Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio**

Mostrar conciencia e interés en cómo las personas son similares y diferentes.

**Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio**

Hacer comparaciones entre sí mismo y los demás y expresar creencias sobre sí mismo y los demás en función de las similitudes y diferencias percibidas.

Ejemplos en edades tempranas

■ Durante un recorrido por una galería de fotografías familiares que los niños trajeron de casa, un niño comenta las similitudes que nota: “¡Isabel también tiene una hermana mayor!”

● Una niña gira la cabeza con curiosidad hacia un niño que habla otro idioma.

Una niña con parálisis cerebral que usa un andador ve a otro niño con un andador en el patio de recreo y quiere mirarlo. El niño dice: “¡Es igual que el mío!”. El maestro presenta a los niños y facilita la comparación de los dos andadores.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño le pregunta a un compañero: “¿Dónde está tu mamá?”, después de ver a los padres de un compañero. El compañero responde: “Tengo dos papás”. El maestro agrega: “Tenemos muchas familias diferentes, familias grandes y familias pequeñas, con mamás y papás, dos papás, dos mamás, abuelos u otras personas que amamos”.

● Un niño exclama: “La Sra. Ana me habla en tagalo, ¡como mi familia!”

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 1.6 Conciencia de las similitudes y diferencias entre las personas****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Después de una exploración que celebra en qué se parecen y se diferencian los niños entre sí, un niño le describe a su maestro: “Mira, maestro. Mi amigo tiene los ojos verdes. Yo los tengo marrones”.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Mientras practica el reconocimiento de letras en braille, un niño ciego escucha a un grupo de niños en una mesa diferente aprendiendo a identificar letras. El niño le comunica al maestro: “Ellos también están aprendiendo letras”.



Historia–ciencias sociales: el fundamento anterior es similar al fundamento 2.5 de Historia–ciencias sociales sobre la exploración de similitudes y diferencias. Los dos dominios incluyen intencionadamente fundamentos para que los niños observen y exploren similitudes y diferencias en los demás. En el desarrollo social y emocional, este fundamento describe el desarrollo de la conciencia de los niños sobre las similitudes y diferencias entre las personas, que influye en las creencias sobre ellos mismos y los demás.

Orientación para maestros para crear conciencia sobre las similitudes y diferencias entre las personas

Cuando se forman creencias sobre otras personas a quienes perciben como similares o diferentes, los niños pueden expresar curiosidad e interés en varios grupos. De igual forma, pueden expresar prejuicios o estereotipos a medida que encuentran sentido a sus observaciones y a los mensajes sociales que pueden estar recibiendo sobre diferentes grupos. Esta es una oportunidad para que los maestros revisen sus propios prejuicios, escuchen atentamente las ideas y las preguntas de los niños y brinden respuestas claras y directas para alentar a los niños a expresar curiosidad de forma respetuosa y apreciar tanto las similitudes como las diferencias de los demás. Algunas de las estrategias para fomentar la conciencia de los niños respecto a las similitudes y diferencias entre las personas son las siguientes:

- Referirse a las similitudes y diferencias presentes en situaciones que son más fáciles de entender para los niños (por ejemplo, “Mathias y Lea tienen hambre, pero Mathias quiere galletas de queso y Lea quiere rodajas de manzana”).
- Facilitar y estructurar conversaciones sobre similitudes y diferencias a través de cuentos y juegos de roles con títeres o juguetes.
- Para responder cuando los niños preguntan o señalan diferencias se puede hacer lo siguiente
 - Escuchar atentamente la idea de un niño,
 - hacer preguntas aclaratorias,
 - proporcionar respuestas directas (por ejemplo: “Algunas familias tienen una mamá o un papá, otras tienen dos mamás; nuestras familias están compuestas por diferentes personas que nos aman y nos cuidan”),
 - comprobar la comprensión y cómo se sienten los niños acerca de una respuesta,
 - abordar los problemas de justicia (por ejemplo: “¿Por qué ese comentario es amable o hiriente?” o “¿Cómo lo saben?”) y
 - hablar sobre los valores del salón de clases (por ejemplo: “En este hogar y programa creemos que todas las familias...”).
- Recibir a los familiares para que compartan actividades y materiales de casa o se unan al salón de clases para ayudar a los niños a aprender sobre una variedad de experiencias y perspectivas.

Fundamento 1.7 Comprender los pensamientos, conductas y experiencias de otras personas**Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio

Desarrollar la comprensión de que los demás tienen pensamientos, conductas y experiencias únicos.

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Demostrar una comprensión emergente de las razones mentales y psicológicas por las que las personas actúan como lo hacen y cómo estas razones contribuyen a las diferencias en cómo actúan o se comportan las personas.

Ejemplos en edades tempranas

- Al desempeñar un rol en un juego de simulación, un niño representa pensamientos, conductas y acciones específicas del rol (por ejemplo, actuar como la princesa que quiere montar a caballo).
- Un niño nota que una niña usa audífonos y le pregunta al maestro: “¿Nbengha está bien?”. El maestro responde diciendo: “Sí, Nbengha solo necesita un momento de tranquilidad mientras los demás juegan”.

Ejemplos en edades posteriores

- Mientras simula trabajar en un puesto de comida, un niño le lleva a un compañero la pizza que pidió y nota que el compañero arruga la nariz y saca la lengua. El niño que trabaja en el puesto de comida se ríe y pregunta: “¿Prefieres un taco?”, con lo que demuestra que comprende que el compañero estaba expresando disgusto por la pizza.
- Otro niño mira con curiosidad a una compañera que tiene puestos unos auriculares. Un niño cercano explica que “Nbengha necesita sus auriculares ahora mismo porque no le gustan los ruidos fuertes”.

(Continúa en la página siguiente)

- Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 1.7 Comprender los pensamientos, conductas y experiencias de otras personas****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Un niño observa que su amiga está muy callada porque recién está aprendiendo a entender y hablar inglés. El niño le comenta al maestro: “A Xiomara le gusta estar en nuestra clase, pero es muy callada”.

Una niña comprende y sonríe cuando un compañero muestra entusiasmo por salir, mientras que el niño se queda callado y parece reacio a salir.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño le dice a un maestro: “Kai estaba triste porque pensó que su mamá no vendría”.

Durante una lectura en voz alta de Bippity Bop Barbershop, un niño comenta: “Miles quiere ser valiente durante su primer corte de pelo, pero también está nervioso por lo que podría pasar”. El maestro responde: “Sí, creo que Miles estaba nervioso. Cuéntame sobre tu primera visita a la barbería”. El niño responde: “¡Estaba muy emocionado por ir al mismo lugar que mi papá!”.

Fundamento 1.8 Empatía y compasión

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Demostrar empatía al compartir las experiencias emocionales de los demás y mostrar preocupación por las necesidades de los demás en apuros.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Responder a las angustias y necesidades de los demás con una actitud comprensiva y de ayuda, consolando y ayudando a los demás, aunque ocasionalmente requiera el apoyo de un adulto para ayudarle.

Ejemplos en edades tempranas

- Un niño abre mucho los ojos con preocupación al ver a otro niño hecho un ovillo, cabizbajo y llorando en un rincón.
- Un niño le dice a otro: “Está bien estar enojado”. El maestro pregunta: “¿Quieres preguntarle a tu amigo si hay algo que puedas hacer para que se sienta mejor?”.

Un niño muestra entusiasmo por su cumpleaños y un compañero aplaude y grita de alegría.

Una niña habla de su hermano menor: “Jacob le tiene miedo a la oscuridad. No quiero que tenga miedo”.

Ejemplos en edades posteriores

- Después de notar que un compañero está angustiado, un niño le pide ayuda a un maestro para conseguirle un juguete. El niño le entrega a su compañero un tambor de juguete y el compañero deja de gritar. El niño pregunta: “¿Te sientes mejor?”
- Un niño frunce el ceño al ver a un compañero fruncir el ceño cuando se cae su torre de bloques. El niño ayuda a su compañero a reconstruir la torre de bloques caída.

Un niño le pregunta a otro más pequeño en su lengua del hogar: “¿Por qué lloras?”. Cuando el maestro comenta que extraña a su mamá, el niño le responde al niño más pequeño en su lengua del hogar: “No te preocupes, tu mamá volverá pronto”.

(Continúa en la página siguiente)

- Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 1.8 Empatía y compasión****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Un niño saca una tarjeta para un compañero que acaba de lastimarse la mano en el patio de juego.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Después de observar al maestro demostrar cómo escuchar atentamente a un compañero con una discapacidad del habla, una niña anima al compañero a hablar durante la hora del círculo y les dice a los otros niños que sean amables y escuchen atentamente.

Un niño canta una canción en una lengua indígena a un compañero que parece o actúa triste y dice: “Mi mamá me canta canciones cuando estoy triste para hacerme sentir mejor”.

Orientación para maestros para fomentar la empatía y el interés

A medida que los niños desarrollan la capacidad de comprender los sentimientos y perspectivas de los demás (fundamento 1.7), muestran una empatía y un interés más profundos (fundamento 1.8) al reconocer lo que otros podrían sentir en diferentes situaciones y qué apoyos podrían necesitar. Para estructurar la comprensión y la expresión de empatía e interés de los niños, los maestros pueden ayudarlos a establecer conexiones entre las experiencias, pensamientos, emociones y necesidades de los demás. Algunos ejemplos de estrategias para fomentar la empatía y el interés de los niños son los siguientes:

- Demostrar cómo brindar consuelo o apoyo a los demás en una variedad de situaciones emocionales.
- Responder a las solicitudes de los niños para ayudar a consolar o apoyar a sus compañeros.
- Orientar a los niños con preguntas y explicaciones para conocer las perspectivas y necesidades de los demás y, a continuación, proporcionar sugerencias sobre acciones a tomar para brindar consuelo y apoyo que satisfagan las necesidades de sus compañeros.
- Las demostraciones y las indicaciones pueden tener lugar en la interacción diaria y durante las experiencias de aprendizaje planificadas. La hora del cuento es una gran oportunidad para preguntar sobre las experiencias y necesidades emocionales de los personajes del libro de cuentos.

Categoría: 2.0 — Interacciones y relaciones con los adultos

Subcategoría — Interacciones con los adultos

Fundamento 2.1 Interacciones recíprocas con los adultos

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Participar en interacciones positivas con adultos conocidos, sobre todo en entornos familiares. Demostrar una capacidad incipiente para iniciar la interacción social con adultos conocidos.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Tener mayor iniciativa y participar en interacciones más recíprocas con adultos conocidos (por ejemplo, iniciar una conversación, sugerir una actividad compartida o pedir ayuda).

Ejemplos en edades tempranas

■ Una niña muestra a un voluntario semanal un dibujo que ha hecho de una barbacoa familiar reciente y dice: “Estos somos mi familia y yo”.

● Un niño participa en un juego de simulación con un adulto conocido. El niño y el adulto se disfrazan de bomberos y el adulto le pregunta al niño si deberían usar la escalera de juguete para apagar un incendio.

Una niña responde en español a un maestro que solicita ayuda para limpiar antes de jugar al aire libre.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño le comenta a un voluntario semanal: “¡Adivina lo que hice!” y continúa conversando con el visitante conocido sobre la barbacoa familiar.

● Una niña inicia un escenario de juego imaginario con su maestro preguntándole si le gustaría disfrazarse de bombero. El niño procede a explicarle a su maestro que usará una escalera y una manguera imaginarias para apagar un incendio. El maestro extiende los brazos y actúa como si estuviera apagando el fuego con una manguera.

Una niña sorda inicia una interacción con un maestro mediante lenguaje de señas americano y expresa entusiasmo cuando el maestro responde con señas.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 2.1 Interacciones recíprocas con los adultos****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Un niño muestra entusiasmo cuando un adulto conocido inicia una conversación sobre su celebración Kwanzaa*, aunque el niño contribuye muy poco a la conversación.

* Kwanzaa es un momento para que las familias y las comunidades se reúnan para recordar el pasado y celebrar la cultura negra (Museo nacional de historia y cultura afroamericana, 2023).

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Un niño le lleva a su maestro una plantilla para recortar una máscara del Año nuevo lunar**. El maestro ayuda a conseguir tijeras para recortarlo y le pregunta al niño cómo le gusta celebrarlo a su familia.

** El Año nuevo lunar se celebra ampliamente en todo el mundo en la primera luna nueva del calendario lunar.

Orientación para maestros para fomentar interacciones positivas entre adultos y niños

Según los valores y expectativas de sus culturas, se puede alentar o no a los niños a iniciar o llamar la atención sobre sí mismos en las interacciones con los adultos. En cambio, los niños pueden esperar a que un adulto inicie las interacciones. Los maestros pueden observar la conducta de los niños e interactuar con las familias para comprender cómo apoyar interacciones saludables con los niños. Entre los ejemplos de estrategias se incluyen:

- Prestar atención a las diversas formas en que los niños pueden indicar interés en iniciar una interacción (por ejemplo, un niño puede usar señales no verbales, como acercarse a un maestro durante el tiempo de lectura, para participar con él en una actividad de lectura).
- Considerar las relaciones previas y existentes de los niños con los adultos (por ejemplo, ¿cómo se relacionan los niños con otros miembros de la familia cuando los recogen o los dejan, o en casa, incluidos padres, hermanos y parientes?).
- Fomentar interacciones con los niños que se basen en sus intereses y mantengan su participación positivo.
- Garantizar conversaciones recíprocas frecuentes con cada niño para fortalecer las relaciones.

Subcategoría — Apego**Fundamento 2.2 Búsqueda de seguridad y apoyo****Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio**

Buscar seguridad y apoyo (por ejemplo, ayuda o consuelo) de sus figuras de apego (adultos en la vida de los niños que son cuidadores, entre ellos los maestros) para abordar sus necesidades, sobre todo en situaciones difíciles.

**Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio**

Anticipar cuándo necesitan apoyo y tomar mayor iniciativa para buscar apoyo (por ejemplo, ayuda o consuelo) de sus figuras de apego (adultos en la vida de los niños que son cuidadores, entre ellos los maestros) para abordar sus necesidades, sobre todo en situaciones difíciles.

Ejemplos en edades tempranas

■ Mientras realiza una tarea difícil (por ejemplo, subir el cierre de un abrigo o atarse los zapatos), un niño recurre a sus padres para que le brinden apoyo.

● Una niña con discapacidad visual permanece cerca de un adulto preferido cuando se encuentra con adultos extraños o en una situación desconocida.

Un niño se acerca a su tío cuando escucha un trueno afuera mientras lo dejan en la escuela. El tío coloca la mano sobre el hombro del niño para consolarlo.

Ejemplos en edades posteriores

■ Antes de realizar una actividad difícil (por ejemplo, escribir su nombre, cerrar una puerta pesada), un niño pide ayuda al maestro.

● Un niño con discapacidad visual utiliza un bastón para moverse solo por el aula por primera vez. El niño le dice al maestro: “Camina conmigo, por favor”.

Una niña corre ansiosa hacia su abuelo para contarle que se golpeó la cabeza. El abuelo le frota la cabeza mientras la consuela y dice: “Sana sana colita de rana”, un dicho en español que le hace saber a la niña que todo estará bien.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 2.2 Búsqueda de seguridad y apoyo****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Un niño con discapacidad intelectual le pide al maestro a la hora de jugar que lo “ayude a jugar”. El maestro va con el niño al área de juego y brinda oportunidades para que el niño juegue con otros niños.

Un niño le grita a su maestro en árabe que lo consuele después de haberse lastimado y se calma fácilmente cuando lo consuela.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Un niño tímido busca el apoyo de su maestro después de que lo excluyen de jugar a la pelota con sus compañeros.

Mientras otros niños se preparan para comenzar un juego de ritmo rápido, un niño con sensibilidad sensorial le pide a su maestro que se siente con él en un rincón tranquilo. El maestro se sienta con el niño y le pregunta: “¿Te gustaría leer un libro en el sofá o sentarte en el cubículo tranquilo?”

Los niños desarrollan apegos seguros cuando los adultos en sus vidas responden con sensibilidad a sus necesidades. El temperamento de un niño influye en la forma en que presta atención a sus figuras de apego y explora el mundo que lo rodea. Por ejemplo, una niña que tiende a tener miedo puede necesitar apoyo para desarrollar confianza en sus habilidades para explorar por sí misma, mientras que un niño que suele tener menos miedo puede necesitar apoyo para evitar confiar demasiado en sus habilidades y tomar decisiones seguras.

Fundamento 2.3 **Cómo afrontar las partidas**

Edades tempranas **Entre 3 y 4 años y medio**

Afrontar las partidas y separaciones de las figuras de apego (por ejemplo, cuando los dejan en el preescolar o cuidado infantil en el hogar), pero ocasionalmente se requiere asistencia adicional durante el día para manejar la angustia mientras están separados de las figuras de apego.

Edades posteriores **Entre 4 y 5 años y medio**

Afrontar las partidas y separaciones de las figuras de apego y manejar la angustia mientras se está lejos de estas, con una ayuda mínima o nula.

Ejemplos en edades tempranas

- Un niño le da a su padre un beso y un choque de puños especial y permanece cerca de él mientras el padre se prepara para dejar al niño en el preescolar en la mañana.
- Una madre le pide a su hijo que le haga una pulsera durante el tiempo de libre elección. Mientras hace la pulsera, el niño le expresa a su maestro que está entusiasmado por entregársela a su madre cuando lo recoja de la escuela.

Un niño controla sus sentimientos después de que su padre se va y le pregunta a un maestro por su osito de casa para llevarlo con él por el salón.

Ejemplos en edades posteriores

- Un niño entra corriendo al salón del preescolar al llegar para saludar a sus compañeros, luego corre hacia su padre para darle un beso y un abrazo rápido cuando se va.
- A una niña se le ocurre la idea de hacer una pulsera para entregársela a su madre cuando la recoja de la escuela. El niño corre a decirle a su maestro: “A mi mamá le gustan mucho las pulseras. ¡Voy a hacerle una!”. El maestro lleva al niño a las bandejas de manualidades y le pregunta: “¿Qué hilo crees que le gustaría más a tu mamá?”.

Una niña se despide con entusiasmo de su tía cuando ella se va y luego se dedica a su actividad favorita.

(Continúa en la página siguiente)

(Continuación)**Fundamento 2.3 Cómo afrontar las partidas****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Un niño controla sus emociones cuando su abuelo se marcha y le pide a un maestro que lea *Never, Not Ever!*, una historia sobre la sensación de ansiedad al salir de casa para ir a la escuela. Mientras lee la historia, el maestro inicia una conversación sobre los sentimientos del niño y le pregunta: “¿Alguna vez has sentido que es difícil ir solo a la escuela?”. Luego, continúa haciendo conexiones con la historia: “Pascaline, el murciélago, hizo a sus padres pequeños para poder ponerlos bajo su ala, pero están haciendo mucho ruido. ¿Te imaginas si tu abuelo viniera contigo en el bolsillo?”.

Una niña llora al dejar a su maestro favorito, pero se calma después de ver a su hermano mayor.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Después de expresar cierta tristeza por extrañar a su abuela, un niño se calma tomando una de las bufandas que su abuela trajo de casa.

Un niño le dice a su maestro favorito: “¡Chao, pescado!”, después de ver a su madre en la fila de autos. El maestro sonrío y responde: “¡Adiós, corazón de arroz!”.

Un niño se despide y hace la transición fácilmente para comenzar la jornada escolar, después de que su padre le recuerda que prepararán hamburguesas de carne y pan de coco* cuando lleguen a casa.

* Las hamburguesas de carne y el pan de coco son un plato jamaicano que consiste en un hojaldre relleno de carne envuelto en un pan que se suele elaborar con leche de coco.

Las figuras de apego pueden ayudar a los niños a afrontar las partidas y separaciones al garantizar constantemente que el niño sepa que puede contar con los adultos para su seguridad y comodidad.

Es importante señalar que las comunidades negras, indígenas y latinas se ven afectadas de manera desproporcionada por la separación de los niños de sus familias como consecuencia de su inserción en el sistema de bienestar infantil (Puzzanchera et al. 2022). Por lo tanto, los niños de color y sus familias pueden experimentar estrés y trauma por la separación familiar que influyen en su adaptación al contexto escolar.

Además, históricamente, las naciones indígenas y las comunidades tribales se han visto afectadas por políticas y prácticas estatales y federales de separación de familias en las que los niños eran retirados de sus familias y comunidades. Estas separaciones alteraron las vidas de familias y comunidades, lo cual provocó un trauma intergeneracional.

Orientación para maestros para ayudar a los niños a afrontar las partidas

Al apoyar a los niños en experiencias diarias como partidas, separaciones y transiciones que forman parte de la jornada escolar, los maestros pueden involucrarse y respetar a las familias de manera intencional para establecer conexiones entre los contextos culturales del hogar y de la escuela. Entre los ejemplos de estrategias se incluyen:

- Construir relaciones con las familias, saber cuáles son las figuras de apego en el hogar que tienen a su disposición y conocer los acontecimientos o cambios importantes en su entorno familiar que puedan influir en las partidas o separaciones.
- Observar la conducta de los niños cuando los recogen y los dejan en la escuela y buscar indicadores de una respuesta al estrés que se active con las partidas y separaciones que pueden requerir apoyos individualizados para ayudar al niño a afrontar la angustia.
- Ayudar a los padres a desarrollar rutinas diarias respecto a las separaciones y partidas para ayudar a los niños a aprender qué esperar y fortalecer su sensación de seguridad (por ejemplo, canciones de despedida o leer un libro).
- Aprender más sobre el trauma histórico dentro de las comunidades de niños y familias del salón de clases.

Subcategoría — Relación con los adultos**Fundamento 2.4 Relación con los adultos****Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio**

Contribuir a mantener relaciones positivas con figuras de apego (adultos en la vida de los niños que son cuidadores, entre ellos los maestros) y adultos conocidos. Mostrar una conciencia emergente de los sentimientos, preferencias y bienestar de los adultos.

**Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio**

Contribuir a desarrollar relaciones mutuas positivas y a la cooperación con figuras de apego (adultos en la vida de los niños que son cuidadores, entre ellos los maestros) y adultos conocidos. Mostrar interés por los sentimientos, las preferencias y el bienestar de los adultos.

Ejemplos en edades tempranas

■ Mientras camina hacia su madre, un niño nota que la madre tiene los ojos húmedos. El niño frunce el ceño y dice: “Mamá, ¿estás triste?”. Luego, el niño le da un gran abrazo a su madre.

● Una niña le lleva a su abuelo una flor del jardín de la escuela cuando viene a recogerla.

Después de algunas semanas de conocer a su nuevo maestro, un niño inicia una conversación con él durante un tiempo de conexión individual y expresa entusiasmo sobre a qué jugarán la próxima vez.

Una niña comparte con sus padres una palabra que aprendió en la escuela tanto en inglés como en su lengua del hogar.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño le dice a su padre: “¿Por qué lloras?”. El padre explica que su amigo está enfermo en el hospital. El niño expresa preocupación y ofrece apoyo: “Todo va a estar bien”.

● Un niño pide hacer un dibujo para su lolo (abuelo en tagalo) mientras está en la escuela. El niño expresa que recuerda cuando fueron a pescar y los dibuja a los dos pescando un pez grande.

Un padre informa que su hijo se ofreció a ayudarlo a cuidar a un hermanito o a una mascota en casa.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 2.4 Relación con los adultos****Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio****Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio****Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Una niña sonríe y mira con ilusión a su madre, quien comparte su danza tradicional de la Banda Hopland de Indios Pomo*. Luego la madre le pregunta a la niña si le gustaría aprender el baile.

El maestro se pone al nivel del niño y le pregunta: “¿Qué estás dibujando?”. El niño responde: “Estoy dibujando a mi perro. ¡Lo amo mucho!”. ¿Tienes un perro?”. El maestro responde: “¡Sí! ¡Se llama Henry y es marrón, como el tuyo!”.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Una niña le entrega al maestro una tarjeta azul mientras prepara un juego de mesa y le dice: “Te di la azul porque sé que es tu color favorito”.

Un niño le pregunta a un maestro usando una combinación de inglés y coreano cómo se siente después de estar enfermo. El maestro responde: “¡Gracias por preguntar! Me siento mucho mejor”.

* La Banda Hopland de Indios Pomo es una tribu ubicada en el condado de Mendocino, California.

Orientación para maestros para fomentar relaciones positivas entre adultos y niños

Las figuras de apego y los adultos conocidos pueden fomentar relaciones positivas entre adultos y niños al incorporar una sensación de receptividad y calidez. Por lo tanto, para apoyar relaciones positivas con los niños, los maestros pueden hacer lo siguiente:

- Ser receptivos cuando los niños buscan su atención.
- Expresar calidez y afecto (por ejemplo, sonriendo, acercándose), especialmente de manera cultural y lingüísticamente afirmativa.
- Reconocer los esfuerzos de los niños (por ejemplo, diciendo: “¡estás trabajando muy duro!”), sus procesos de pensamiento (por ejemplo, diciendo: “Me gusta la estrategia que usaste para resolver ese problema”) y celebrar su alegría con ellos (por ejemplo, cuando un niño dice que le encanta lo que dibujó, decir: “¡Me hace muy feliz verte entusiasmado con lo que dibujaste!”).
- Preguntar a los niños sobre sus intereses y planificar experiencias que incorporen esos intereses.

Categoría: 3.0 — Interacciones y relaciones con los compañeros

Subcategoría — Interacciones con los compañeros

Fundamento 3.1 Interactuar y cooperar con los compañeros

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Interactuar con los compañeros en actividades compartidas y, en ocasiones, participar en esfuerzos cooperativos con los compañeros, con el apoyo de un adulto.

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

Interactuar y cooperar de forma más activa e intencionada con sus compañeros en las actividades diarias de aprendizaje y juego.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño ofrece una pala a un compañero, después de que un maestro sugiere que caven juntos.

● Un niño le pregunta a un compañero en japonés: “¿Quieres dibujar conmigo?”. El compañero dice con entusiasmo: “¡Sí!”, y va a buscar algunas hojas de papel para los dos.

Después de que un maestro sugiere que dos niños se turnen para agregar elementos a una estructura en el área de bloques, un niño grita: “¡Mío!”. El maestro dice: “Compartamos para que todos podamos construir juntos”. El niño se calma y espera su turno para colocar el siguiente bloque en la estructura.

Ejemplos en edades posteriores

■ Una niña invita a varios compañeros para que ayuden a cavar un hoyo en el arenero.

● Un niño habla durante varios minutos con un compañero sobre cómo se visten con kimonos* para simular que están celebrando el *Shogatsu***.

Un niño acepta turnarse para montar en triciclo cuando un compañero le pide compartirlo. El maestro comunica: “¡Me encanta cómo Zoe y Teagan se turnan con los triciclos!”.

* Un kimono es una prenda tradicional japonesa que consiste en una bata larga con mangas anchas y que se abrocha con un fajín alrededor de la cintura.

** *Shogatsu* es el Año nuevo japonés.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)

Fundamento 3.1 **Interactuar y cooperar con los compañeros**

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Un niño juega con un compañero en el área de la cocina y usa palillos para compartir su comida imaginaria.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño se une a otros niños para elegir cuentas de diferentes colores para su *rakhi**.

Un niño con síndrome de Down le pide a un compañero que le sostenga la varita de burbujas para ayudarlo a soplar burbujas. Se ríen y se turnan para soplar mientras el compañero sostiene la varita hasta que comienza la siguiente actividad.

* Rakhi son pulseras especiales hechas para la festividad hindú Raksha Bandhan para celebrar la relación entre hermanas y hermanos.

Orientación para maestros para fomentar interacciones cooperativas de los niños con sus compañeros

Para facilitar interacciones positivas entre compañeros, los maestros pueden apoyar a los niños para que se turnen y compartan, participen en actividades cooperativas y respondan a los demás de manera amable y respetuosa. Algunos ejemplos de las estrategias que los maestros pueden usar para apoyar las interacciones entre compañeros son los siguientes:

- Demostrar, dar indicaciones o hacer juegos de roles para practicar compartir y tomar turnos.
- Brindar reconocimiento o elogios cuando los niños demuestran un comportamiento cooperativo.
- Redirigir la conducta cuando sea necesario (por ejemplo, dirigirse a algunos niños que se empujan entre sí: “Veo que algunos amigos tienen dificultades para quedarse tranquilos porque quieren ser los primeros en salir. ¿Alguien puede colocarse de último en la fila conmigo, por favor?”).

Fundamento 3.2 Resolución de conflictos con los compañeros**Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio

Buscar la ayuda de un adulto para resolver conflictos o desacuerdos entre compañeros.

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Negociar con compañeros y comunicarse más a menudo para responder al conflicto. Buscar la ayuda de un adulto para comprender las necesidades de sus compañeros o resolver un conflicto.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño intenta llamar la atención de un adulto para que lo ayude con un compañero que se hace cargo del deslizador por un turno.

● Un niño con pérdida auditiva le hace señas al maestro para pedir ayuda cuando un compañero le quita un juguete con el que estaba jugando. El maestro hace señas para decir: “Veo que estás triste. ¿Cómo puedo ayudar?”

Un niño comienza a llorar de frustración cuando un compañero agarra el palo de lluvia que hicieron juntos. Luego el niño busca la ayuda de su maestro.

Ejemplos en edades posteriores

■ Mientras juega en el patio de recreo, un niño quiere jugar en el deslizador y otro quiere subirse al balancín. Después de expresar sus elecciones, un niño le dice al otro: “¿Por qué no nos subimos primero al balancín y luego nos deslizamos juntos por el deslizador?”.

● Sin que el maestro se lo indique, un niño con pérdida auditiva le hace señas a un compañero para decirle: “¡No me gusta cuando me empujas! Mantén tus manos tranquilas, por favor”. El compañero responde: “No fue mi intención. Lo lamento”.

Una niña con hipertonía que tiene dificultad para mantener el control de los bloques le sugiere a un compañero: “Malik, puedo recoger los bloques y tú los pones en la torre”. Inicialmente, el compañero se niega a compartir los bloques, pero luego acepta y anuncia: “¡Najeem y yo estamos construyendo juntos la torre más grande!”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 3.2 Resolución de conflictos con los compañeros****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Mientras recolectan alimentos del jardín comunitario y aprenden sobre las plantas tradicionales de su comunidad, dos niños quieren sostener la canasta al mismo tiempo. Le preguntan a su maestro quién debe sostener la canasta. El maestro les indica que coloquen la canasta en el suelo y ayuden a recolectar.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Después de intentar hablar con un compañero por su cuenta, un niño hace un gesto con la mano para que un adulto se acerque y lo ayude con un desacuerdo sobre qué color de masa viscosa deben crear. Los niños explican el desacuerdo y el maestro les ayuda a comprender las diferentes perspectivas para llegar a un acuerdo: “El color favorito de Sonia es el azul y el color favorito de Lana es el amarillo. Me pregunto qué pasaría si mezclamos masa viscosa azul y amarilla. ¿Qué opinan?”

Subcategoría — Interacciones sociales equitativas**Fundamento 3.3 Justicia y respeto****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio

Demostrar comprensión compartiendo y tratando con equidad a aquellos que pueden ser similares o diferentes a ellos, aunque se requiere alguna indicación de un adulto para compartir.

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Compartir de forma más constante con los demás y tratar a los demás con justicia y respeto con menos indicaciones de los adultos, lo que incluye denunciar injusticias en el juego y en las actividades diarias.

Ejemplos en edades tempranas

- En un espectáculo de marionetas, un maestro demuestra que el títere Ariel se siente enojada porque el títere Hou dice que las niñas no pueden jugar su juego. El maestro pregunta a la clase: “¿Creen que lo que hizo Hou fue amable?”. Un niño responde: “No. Hou debería dejar jugar a Ariel”.
- Una niña comparte un libro con un compañero que habla un idioma diferente. Mientras ambos miran el libro, el compañero señala un juguete en la página y lo identifica en su lengua del hogar. El niño repite la palabra.

Ejemplos en edades posteriores

- Una niña camina hacia otro niño y le comenta al resto de sus compañeros: “¡Daniel también quiere jugar al chef! Démosle una oportunidad”, y coloca comida de juguete en el reposabrazos de la silla adaptable de Daniel.
- Un niño le recuerda a una maestra que un compañero que habla un idioma diferente aún no ha tenido la oportunidad de responder la pregunta. La maestra responde: “Gracias por ser un amigo atento. ¿Podemos volver a hacer la pregunta juntos?”, y repite la pregunta junto con el niño.

(Continúa en la página siguiente)

- Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 3.3 Justicia y respeto****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Una niña que tiene una discapacidad física y no puede mantenerse de pie por sí sola juega cerca de la rampa para autos de juguete. El maestro sugiere que otro compañero acerque la rampa para autos de juguete y demuestra cómo colocar un auto en la rampa y soltarlo. Luego, el niño le entrega un auto a un compañero y le dice: “Es tu turno”. Ambos se divierten juntos y se turnan con los autos.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Un niño da un paso atrás mientras sostiene todos los marcadores que había en el contenedor. Un compañero comenta: “Eso no es justo. No puedes tomarlos todos. Es mi turno”. El niño responde: “¿Qué te parece si los dividimos?”. El compañero toma la mitad de los marcadores con las manos y colorean uno al lado del otro.

Un niño sale en defensa de un niño que es objeto de burlas de un compañero por tener las uñas pintadas “como una niña”.



Historia–ciencias sociales: el fundamento anterior está relacionado con el fundamento 3.3 de Historia–ciencias sociales sobre la comprensión de las diferentes necesidades y la justicia. Para los niños pequeños, la justicia puede significar ser amable con los demás, compartir equitativamente o permitir que otros participen (Hazelbaker et al. 2018; Smetana 2006).

Orientación para maestros para promover interacciones sociales equitativas

Promover interacciones sociales equitativas es parte de hacer posible un espacio inclusivo para que todos los niños prosperen y participen plenamente en el grupo. Para los niños pequeños, tratar a los demás de manera equitativa comienza con la comprensión del respeto y la justicia, lo que puede equivaler a ser amable con los demás, compartir equitativamente o permitir que otros participen. La comprensión de los niños sobre la justicia y cómo promoverla avanza con el tiempo. En el proceso de aprender a tratar y jugar con los demás de manera justa, los niños pueden excluir a otros. Cuando los niños excluyen a los demás, los maestros tienen la oportunidad de alentarlos a ser inclusivos y demostrar cómo pueden incluir a los demás en el juego y las actividades diarias. Algunos ejemplos de estrategias son los siguientes:

- Leer historias y representar situaciones de exclusión de compañeros en las que los niños pueden ayudar a pensar en estrategias para ser más inclusivos.
- Facilitar actividades colaborativas en grupos pequeños donde los niños compartan roles y responsabilidades con los demás.
- Cocrear expectativas y acuerdos para la inclusión, la justicia y el respeto por todas las identidades representadas en el grupo; por ejemplo, los maestros pueden describir lo que los niños pueden hacer para ser un “superamigo” durante la hora del círculo, como compartir con los demás, cuidar de los demás cuando necesitan ayuda o asegurarse de que todos los que quieran jugar puedan hacerlo.

Subcategoría — Relaciones con los compañeros**Fundamento 3.4 Desarrollo de amistades****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio

Elegir jugar con uno o dos compañeros especiales que identifiquen como amigos. Compartir juegos más complejos con amigos y no tanto con otros niños.

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Desarrollar amistades que sean más recíprocas, exclusivas y duraderas. Mejorar la cooperación y la resolución de problemas.

Ejemplos en edades tempranas

- Un niño identifica a un compañero por su nombre: “¡Jaylen es mi amigo!”, y pide sentarse junto a ese amigo regularmente durante la hora del círculo o la hora de comer.
- Una niña busca a un compañero favorito para mirar un conejo en el patio de juego e imitar los movimientos del conejo.

Un niño ofrece un balde de agua a su compañero. El maestro sugiere: “Digamos '¡Gracias, amigo!' ¿Qué les parece si Mario usa el balde de agua y Jamela se sube al auto para jugar al lavadero de autos?”.

Ejemplos en edades posteriores

- Después de observar que Jaylen se sentó junto a un nuevo compañero, Asher, durante la hora del círculo, un niño expresa: “¡Pero Jaylen, pensé que eras mi amigo!”. Jaylen responde: “Tú eres mi amigo y Asher es mi amigo. Todos podemos ser amigos”. Después de observar la interacción, el maestro cuenta tres cuadrados en la alfombra para que los niños se sienten con Jaylen en el medio.
- Una niña busca a un compañero favorito para continuar con el juego imaginario que comenzaron a jugar el día anterior.

(Continúa en la página siguiente)

- ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

(Continuación)**Fundamento 3.4 Desarrollo de amistades****Edades tempranas**
Entre 3 y 4 años y medio**Edades posteriores**
Entre 4 y 5 años y medio**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Un niño practica jardinería con sus amigos favoritos en el área de juegos al aire libre.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Un grupo de tres compañeros va a la estación de música para tocar los instrumentos de “Feliz navidad”* y exclaman: “¡Somos una banda!”. Un amigo dice: “¡Yo toco el tambor!”, mientras toca el tambor, y otra compañera dice: “Yo toco el pandero”, al agitar el pandero. El tercer compañero comienza a cantar la letra de “Feliz navidad”.

Una niña practica un poema con su compañero para la presentación de fin de año y se turnan para recitar un verso mientras el otro niño observa.

*“Feliz navidad” es una canción navideña en español.

Glosario

adulto conocido. Adultos distintos de las figuras de apego con quienes los niños tienen interacciones y relaciones regulares. Los adultos familiares pueden incluir personal voluntario, directores de centros, padres voluntarios, vecinos y niñeras, entre otros.

apego. El vínculo emocional entre un niño y su cuidador (véase **figura de apego**). Las relaciones de apego brindan al niño una sensación de seguridad, demostrada en la infancia por la calma mientras está en presencia del cuidador, y contribuyen a buscar apoyo, manejar la angustia durante la separación y formar relaciones positivas con figuras de apego y adultos conocidos durante la infancia. Los niños también forman relaciones de apego con otros individuos selectos.

cuidador. Persona que atiende las necesidades y proporciona cuidado directo a un niño o niños. La persona que brinda la mayor parte de la atención se denomina cuidador principal. Los cuidadores pueden incluir padres, abuelos, otros familiares, cuidadores no parentales y maestros.

endogrupo. Un grupo exclusivo de individuos con un interés o una identidad compartidos con el que se siente un sentido de solidaridad o comunidad.

equidad. Crear un entorno inclusivo y brindar el apoyo necesario para que todas las personas prosperen, participen plenamente y alcancen su máximo potencial.

exogrupo. Un grupo que es distinto del propio en cuanto a la identidad y puede estar sujeto a exclusión.

figura de apego. Cuidador que brinda al niño una sensación de apoyo y seguridad a través de una atención constante y receptiva. Las figuras de apego pueden incluir padres, abuelos, otros parientes, cuidadores no parentales y maestros.

justicia. La cualidad o estado de las personas que reciben un trato equitativo, justo y libre de prejuicios. Para los niños pequeños, la justicia puede significar ser amable con los demás, compartir equitativamente o permitir que otros participen.

trauma. Una respuesta de estrés psicológico o fisiológico perjudicial, en ocasiones prolongada, causada por un entorno adverso o un evento estresante (que incluye, entre otros, experimentar negligencia emocional o física, experimentar inseguridad en la vivienda, crecer con un padre encarcelado o vivir en un hogar donde hay abuso de sustancias).

Referencias y recursos

- Aboud, F. E. 2003. "The Formation of In-Group Favoritism and Out-Group Prejudice in Young Children: Are They Distinct Attitudes?" *Developmental Psychology* 39:48–60.
- Ainsworth, M. D. S., M. C. Blehar, E. Waters, and S. Wall. 1978. *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Nueva York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Alemagna, B. 2021. *Never, Not Ever!* Nueva York, NY: HarperCollins.
- Bergin, C., and D. Bergin. 2009. "Attachment in the Classroom." *Educational Psychology Review* 21:141–170.
- Bhushan, D., K. Kotz, J. McCall, S. Wirtz, R. Gilgoff, S. R. Dube, C. Powers, J. Olson-Morgan, M. Galeste, K. Patterson, L. Harris, A. Mills, C. Bethell, N. Burke Harris, Oficina del director de salud pública. 2020. *Roadmap for Resilience: The California Surgeon General's Report on Adverse Childhood Experiences, Toxic Stress, and Health*. Sacramento, CA: Oficina del director de salud pública
- Boykin, A. W., and C. T. Bailey. 2000. *The Role of Cultural Factors in School Relevant Cognitive Functioning: Description of Home Environmental Factors, Cultural Orientations, and Learning Preferences*. Informe núm. 43. Washington, DC: Universidad Howard, Centro de Investigación sobre la Educación de Estudiantes en Riesgo.
- Departamento de Educación de California. 2010. *California Preschool Curriculum Framework, Vol.1*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- Departamento de Educación de California. 2021. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Disabilities*. 2ª edición, Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- Departamento de Educación de California. 2022. *Creating Equitable Early Learning Environments for Young Boys of Color*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- Cassidy, J., and P. R. Shaver, eds. 2002. *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Chen, X., and A. M. Padilla. 2019. "Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model." *Frontiers in Psychology* 10:2122.
- Chen, X., and K. H. Rubin, eds. 2011. *Socioemotional Development in Cultural Context*. Nueva York, NY: The Guilford Press.

- Cicchetti, D., F. A. Rogosch, and Sheree L. Toth. 2006. "Fostering Secure Attachment in Infants in Maltreating Families Through Preventive Interventions." *Development and Psychopathology* 18:623–649.
- Coll, C. G., G. Lamberty, R. Jenkins, H. P. McAdoo, K. Crnic, B. H. Wasik, and H. V. García. 1996. "An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children." *Child Development* 67:1891–1914.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 2023. What Is the CASEL Framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-awareness>.
- Conger, R. D., L. E. Wallace, Y. Sun, R. L. Simons, V. C. McLoyd, and G. H. Brody. 2002. "Economic Pressure in African American Families: A Replication and Extension of the Family Stress Model." *Developmental Psychology* 38 (2): 179–193.
- Darling, N., and L. Steinberg. 1993. "Parenting Style as Context: An Integrative Model." *Psychological Bulletin* 113:487–496.
- Diamond, K. E. (2001). "Relationships Among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities." *Topics in Early Childhood Special Education* 21 (2):104–113.
- Eisenberg, N., T. L. Spinrad, and A. Knafo-Noam. 2015. "Prosocial Development." En *Socioemotional Processes, Vol. 3 of Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7.ª edición, editada por R. M. Lerner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., T. L. Spinrad, and A. Morris. 2014. "Empathy-Related Responding in Children." En *Handbook of Moral Development*, editado by M. Killen y J. G. Smetana. Nueva York, NY: Psychology Press.
- Ellis, B. J., J. Bianchi, V. Griskevicius, and W. E. Frankenhuis. 2017. "Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience." *Perspectives on Psychological Science* 12 (4): 561–587.
- Elmore, C. A., and N. K. Gaylord-Harden. 2013. "The Influence of Supportive Parenting and Racial Socialization Messages on African American Youth Behavioral Outcomes." *Journal of Child and Family Studies* 22:63–75.

- Farago, F., K. Sanders, and L. Gaias. 2015. "Addressing Race and Racism in Early Childhood: Challenges and Opportunities." *Discussions on Sensitive Issues (Advances in Early Education and Day Care, Vol. 19)*. Bingley, West Yorkshire, Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited, Bingley.
- Firat, T., A. Bildiren, and N. Demiral. 2021. "The Change in Reactions of Preschool Children to Physical Disability: A Parent-Supported Intervention." *European Journal of Special Needs Education* 37 (6): 1023–1039.
- Gershoff, E. T., J. L. Aber, C. C. Raver, and M. C. Lennon. 2007. "Income Is Not Enough: Incorporating Material Hardship into Models of Income Associations with Parenting and Child Development." *Child Development* 78 (1): 70–95.
- Halim, M. L., D. N. Ruble, C. S. Tamis-LeMonda, K. M. Zosuls, L. E. Lurye, and F. K. Greulich. 2014. "Pink Frilly Dresses and the Avoidance of All Things 'Girly': Children's Appearance Rigidity and Cognitive Theories of Gender Development." *Developmental Psychology* 50:1091–1101.
- Hazelbaker, T., K. M. Griffin, L. Nenadal, and R. S. Mistry. 2018. "Early Elementary School Children's Conceptions of Neighborhood Social Stratification and Fairness." *Translational Issues in Psychological Science* 4 (2): 153–164.
- Howe, C. 2009. *Peer Groups and Children's Development*. Chichester, West Sussex, Reino Unido: John Wiley & Sons.
- Howes, C. 1983. "Patterns of Friendship." *Child Development* 54 (4): 1041–1053.
- Iruka, I. U., S. M. Curenton, J. Sims, K. Harris, and N. Ibekwe-Okafor. 2021. *Ethnic–Racial Identity Formation in the Early Years*. Durham, NC: Instituto Hunt.
- Jagers, R. J., D. Rivas-Drake, and B. Williams. 2019. "Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence." *Educational Psychologist* 54 (3): 162–184.
- Jones, D. E., M. Greenberg, and M. Crowley. 2015. "Early Social–Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness." *American Journal of Public Health* 105:2283–2290.
- Juvonen, J., K. Kogachi, and S. Graham. 2018. "When and How Do Students Benefit from Ethnic Diversity in Middle School?" *Child Development* 89 (4): 1268–1282.
- Killen, M., S. Sinno, and N. G. Margie. 2007. "Children's Experiences and Judgments About Group Exclusion and Inclusion." En *Advances in Child Development and Behavior*, edited by R. V. Kail. Nueva York, NY: Elsevier Academic Press.

- Language Learning Project. 2020. *Toolkit for Implementing the Language Learning Project*. Fresno, CA: Fresno Unified School District.
- McCartney, K., and D. Phillips, eds. 2011. *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
- McClelland, M. M., A. C. Acock, and F. J. Morrison. 2006. "The Impact of Kindergarten Learning-Related Skills on Academic Trajectories at the End of Elementary School." *Early Childhood Research Quarterly* 21:471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>.
- Mulvey, K. L., A. Hitti, and M. Killen. 2010. "The Development of Stereotyping and Exclusion." *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1:597–606.
- Museo Nacional de Historia y Cultura Afroamericana. 2023. Kwanzaa. <https://nmaahc.si.edu/kwanzaa>.
- Nicholson, J., L. Perez, and J. Kurtz. 2019. *Trauma-Informed Practices for Early Childhood Educators: Relationship-Based Approaches That Support Healing and Build Resilience in Young Children*. New York, NY: Routledge.
- Oficina del Centro de Aprendizaje y Conocimiento en la Primera Infancia Head Start. s. f. *Supporting Transitions: Using Child Development as a Guide*. Administración para Niños y Familias, Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/supporting-transitions-brief-one.pdf>.
- Oficina de Head Start, Centro Nacional de Desarrollo, Enseñanza y Aprendizaje en la Primera Infancia. 2023. *Supporting School Readiness of Young African American Boys: Strategies for Culturally Responsive Strength-Based Practices*. Administración para Niños y Familias, Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. <https://eclkcdev.eclkc.info/school-readiness/supporting-school-readiness-success-young-african-american-boys/reflections-culturally-responsive-strength-based-approach>
- Oh, S., and C. Lewis. 2008. "Korean Preschoolers' Advanced Inhibitory Control and Its Relation to Other Executive Skills and Mental State Understanding." *Child Development* 79 (1): 80–99.
- Puzzanchera, C., M. Taylor, W. Kang, and J. Smith. 2022. Disproportionality Rates for Children of Color in Foster Care Dashboard. Consejo Nacional de Jueces de Menores y de Familia. https://ncjj.org/AFCARS/Disproportionality_Dashboard.aspx.
- Red de Crianza de Niños (Australia). 2023. Autismo. <https://raisingchildren.net.au/autismo>.
- Rubin, K. H., W. M. Bukowski, and J. G. Parker. 2006. "Peer Interactions, Relationships, and Groups." En *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, editado por N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Rucinski, C. L., E. Sutton, R. Carlton, J. Downer, and J. L. Brown. 2019. "Classroom Racial/Ethnic Diversity and Upper Elementary Children's Social–Emotional Development." *Applied Developmental Science* 25 (2): 183–199.
- Schmidt, M. F., M. Svetlova, J. Johe, and M. Tomasello. 2016. "Children's Developing Understanding of Legitimate Reasons for Allocating Resources Unequally." *Cognitive Development* 37:42–52.
- Smetana, Judith. 2006. "Social–Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments." In *Handbook of Moral Development*, editado por M. Killen and J. G. Smetana. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Statman-Weil, K. 2015. "Preschool Through Grade 3: Creating Trauma-Sensitive Classrooms." *Young Children* 70:72–79.
- Stearns, C. 2020. "Let Them Get Mad: Using the Psychoanalytic Frame to Rethink SEL and Trauma Informed Practice." Occasional Paper Series 3. Informe núm. 43. Educate.
- Tarpley, N. A. 2009. *Bippity Bop Barbershop*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Thompson, R. A. 2006. "The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self." En *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, editado por N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Thompson, R. A., and M. Goodman. 2009. "Development of Self, Relationships, and Socioemotional Competence: Foundations for Early School Success." En *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice*, editado por O. A. Barbarin y B. H. Wasik. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU., Administración para Niños y Familias. 2023. Resource Guide to Trauma-Informed Human Services: What Is Historical Trauma? <https://www.acf.hhs.gov/trauma-toolkit/trauma-concept>.
- Vaughn, B. E., T. N. Colvin, M. R. Azria, L. Caya, and L. Krzysik. (2001). "Dyadic Analyses of Friendship in a Sample of Preschool-Age Children Attending Head Start: Correspondence Between Measures and Implications for Social Competence." *Child Development* 72:862–878.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.