



GUÍA PARA LOS PROGRAMAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO INFANTIL

2ª EDICIÓN



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE CALIFORNIA
Sacramento, 2022

GUÍA PARA LOS PROGRAMAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO INFANTIL, 2ª EDICIÓN





Información editorial

La *Guía para los programas de aprendizaje y desarrollo infantil, segunda edición*, fue producida por la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil del Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés). Su edición estuvo a cargo de Tom Wyant, con la colaboración de Heather McClellan-Brandusa, de la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil. El trabajo de preparación para su impresión fue realizado por el personal de CDE Press y tanto el diseño de portada como su interior estuvieron a cargo de Aristotle Ramírez. Esta obra fue publicada por el Departamento de Educación de California, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901 y su distribución se efectuó conforme las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria (Library Distribution Act) y el Artículo 11096 del *Código Gubernamental*.

© 2010, 2022 por el Departamento de Educación de California.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción de este documento para su reventa, total o parcial.

ISBN 978-0-8011-1819-7

Información para pedidos

Se pueden adquirir copias de la *Guía para los programas de aprendizaje y desarrollo infantil, segunda edición* del Departamento de Educación de California. Para obtener información sobre precios y hacer pedidos, por favor visite <http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc> o llame a la oficina de ventas de CDE Press al 1-800-995-4099.

Aviso

El uso de esta publicación, *Guía para los programas de aprendizaje y desarrollo infantil* no es obligatoria para las agencias educativas locales ni ninguna otra entidad. Salvo las leyes, reglamentos y fallos judiciales a los que se alude en este documento, esta obra representa un modelo y su seguimiento no es obligatorio. (Vea el Artículo 33308.5 del *Código Educativo (Education Code Section 33308.5)*).

Contenido

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado.....	xiii
Reconocimientos.....	xiv
Introducción.....	1
La necesidad de que existan guías a seguir para los programas.....	2
Una visión de la calidad para su aplicación diaria.....	4
Pautas, prácticas y el desarrollo profesional en los programas.....	5
Educar y cuidar.....	6
La organización del contenido.....	7
Obras relacionadas.....	9
Reflexiones finales.....	14
Referencias bibliográficas.....	15
Primera parte: Cómo asentar las bases para la calidad en los programas.....	17
Capítulo 1 – El desarrollar los programas con las familias.....	19
Las familias, las culturas y las comunidades.....	20
El establecimiento de colaboraciones entre los programas y las familias....	30
Reflexiones finales.....	42
Referencias bibliográficas.....	43
Lecturas adicionales.....	46
Capítulo 2 – Descubrimientos sobre el aprendizaje y el desarrollo tempranos.....	49
Descubrimiento 1: Los niños de cero a tres años experimentan un desarrollo cerebral acelerado.....	51
Descubrimiento 2: Los niños de cero a tres años aprenden y se desarrollan en el contexto de las relaciones importantes.....	54
Descubrimiento 3: Los niños de cero a tres años son capaces.....	59
Descubrimiento 4: Los niños de cero a tres años son vulnerables.....	63
Descubrimiento 5: Los niños de cero a tres años son una combinación dinámica de sus predisposiciones biológicas y sus experiencias.....	70
Reflexiones finales.....	78
Referencias bibliográficas.....	78
Capítulo 3 – El papel del maestro de cuidado infantil.....	87
Las relaciones con los niños y las familias.....	88
El currículo para los niños de cero a tres años.....	93
El ambiente.....	94
Rutinas del cuidado infantil predecibles y estables.....	98
Las interacciones y la comunicación.....	101
El proceso de planificación del currículo.....	104

El conocerse a sí mismo y la reflexión.....	110
El cuidar de sí mismo.....	113
Reflexiones finales.....	115
Referencias bibliográficas.....	115
Lecturas adicionales.....	119
Capítulo 4 – Liderazgo y administración de programas.....	121
El papel del líder del programa.....	123
Políticas que apoyan el desarrollo profesional de los maestros.....	127
La integración de la práctica reflexiva, la supervisión reflexiva y los mentores.....	128
Pautas para el cuidado y la educación infantil de alta calidad.....	130
La planificación reflexiva del currículo.....	137
Las relaciones con la comunidad.....	138
La administración.....	139
Reflexiones finales.....	143
Referencias bibliográficas.....	143
Lecturas adicionales.....	146
Capítulo 5 – El apoyo a los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas.....	147
Introducción.....	148
Principios generales que dan apoyo a los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas.....	150
Factores contextuales.....	152
El desarrollo cerebral y el potencial para aprender dos o más idiomas.....	155
En qué consiste el cuidado y la educación de alta calidad para niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas.....	157
Características de los niños de cero a tres años que están expuestos a dos o más idiomas.....	158
Enfoques del aprendizaje y el cuidado infantil tempranos.....	159
La participación activa de las familias.....	163
La evaluación de los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas.....	165
La inclusión de los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas y tienen discapacidades u otros retrasos.....	168
El desarrollo profesional.....	169
Reflexiones finales.....	170
Referencias Bibliográficas.....	171
Lecturas adicionales.....	179

Segunda parte: Guías a seguir por los programas.....	181
Capítulo 6 – Guías a seguir para operar los programas para niños de cero a tres años.....	183
<i>Guía 1: Aspirar a ser un programa de alta calidad.....</i>	184
1.1 Los programas de alta calidad participan en un proceso de mejora continua.....	185
1.2 Los programas y los administradores utilizan los conocimientos acerca del desarrollo infantil para crear e implementar pautas y prácticas que fomenten el desarrollo infantil en todos sus dominios.....	189
1.3 Los programas y los administradores utilizan los conocimientos acerca del papel de la cultura en el desarrollo y en el proceso del aprendizaje de dos idiomas para responder con sensibilidad a los niños pequeños de California.....	194
1.4 Los programas se esfuerzan por fomentar un sistema de aprendizaje y cuidado temprano de alta calidad.....	196
Referencias bibliográficas.....	197
Lecturas adicionales.....	198
<i>Guía 2: Abordar la cultura, la diversidad y la equidad.....</i>	199
2.1 Los programas fomentan y apoyan la apreciación y el respeto por la diversidad entre individuos y grupos.....	202
2.2 Los programas y los maestros responden con sensibilidad a la diversidad cultural y lingüística.....	204
2.3 Los programas y los maestros integran la cultura, el idioma y las prácticas de las familias en las actividades, los materiales y los ambientes de aprendizaje.....	206
2.4 Los programas y los maestros ayudan a los niños a aprender estrategias para abordar la injusticia social, las predisposiciones y los prejuicios.....	209
Referencias bibliográficas.....	210
Lecturas adicionales.....	211
<i>Guía 3: Apoyar las relaciones, las interacciones y la guía del comportamiento.....</i>	213
3.1 Los programas y los maestros colaboran con las familias para crear un clima de apoyo emocional para los niños.....	215
3.2 Los programas apoyan la implementación de estrategias por parte de los maestros para establecer relaciones cálidas, cariñosas y enriquecedoras con todos los niños.....	220

3.3	Los programas y los maestros colaboran con las familias para identificar retos que podrían afectar al desarrollo socioemocional de los niños y les ofrecen recursos para abordarlos.....	223
3.4	Los programas garantizan que los maestros tengan tiempo abundante para participar en interacciones que den apoyo y respondan con sensibilidad a cada niño.....	225
3.5	Los programas y los maestros guían el comportamiento de manera positiva para fomentar la capacidad socioemocional y prevenir los comportamientos que presentan un reto.....	226
	Referencias bibliográficas.....	231
	Lecturas adicionales.....	233
	<i>Guía 4: Fomentar la participación activa de las familias y las comunidades.....</i>	234
4.1	Los programas y los maestros establecen relaciones de confianza y colaboración con las familias.....	235
4.2	Los programas y los maestros valoran el papel principal que tienen las familias en fomentar el desarrollo de los niños.....	237
4.3	Los programas crean un ambiente en el cual los miembros de la familia se sienten empoderados y cómodos defendiendo los derechos de sus hijos.....	239
4.4	Los programas fomentan que los maestros respondan con sensibilidad a las metas de las familias para el desarrollo de sus hijos y su preparación para asistir a la escuela.....	242
4.5	Los programas y los maestros utilizan estrategias de comunicación eficaces que reflejan la diversidad de las familias a quienes prestan servicios.....	244
4.6	Los programas proporcionan un lugar acogedor en el programa para la comunicación entre el personal y los miembros de la familia.....	245
4.7	Los programas proporcionan información con regularidad a los miembros de las familias acerca del aprendizaje, el desarrollo, el bienestar y las experiencias diarias de los niños.....	247
4.8	Los programas apoyan la fortaleza familiar.....	248
4.9	Los programas y los maestros fomentan que las familias conserven y continúen desarrollando el idioma de la familia.....	251
	Referencias bibliográficas.....	253
	Lecturas adicionales.....	254

Guía 5: Incluir a los niños con discapacidades u otros retrasos.....	255
5.1 Los programas y los maestros se aseguran de que exista un sentido de pertenencia y apoyan la plena participación de los niños con discapacidades u otros retrasos.....	261
5.2 Los programas y los maestros trabajan muy de cerca con las familias en una colaboración educativa y les proporcionan la información, el apoyo y los recursos comunitarios adecuados que estén relacionados con la discapacidad o retraso del niño.....	264
5.3 Los programas cumplen con los requisitos legales relacionados con el cuidado y la educación de los niños con discapacidades u otros retrasos.....	266
5.4 Los programas proporcionan a los maestros suficiente tiempo disponible, capacitación, información y apoyo para que planifiquen y hagan consultas respecto a los niños con discapacidades u otros retrasos.....	267
5.5 Los programas garantizan la participación de los maestros en el equipo educativo que desarrolla e implementa el Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP, por sus siglas en inglés) para los niños que reúnen los requisitos para recibir servicios de intervención temprana, así como el Plan de Educación Individualizada (IEP, por sus siglas en inglés) para los niños mayores de tres años que reúnen los requisitos para recibir servicios de educación especial.....	269
5.6 Los programas fomentan que los maestros trabajen en colaboración con los proveedores de servicios especializados para la implementación de modificaciones adecuadas al currículo, a los métodos didácticos o al ambiente.....	271
5.7 Los programas, los maestros y los proveedores de servicios especializados (por ejemplo, los maestros de educación especial y los terapeutas) fomentan el aprendizaje de dos idiomas en los niños con discapacidades u otros retrasos.....	273
Referencias bibliográficas.....	276
Lecturas adicionales.....	278

Guía 6: Fomentar la salud, la seguridad y la nutrición.....	280
6.1 Los programas y los maestros fomentan la salud física y el bienestar de todos los niños y las familias.....	281
6.2 Los programas y los maestros garantizan la seguridad de todos los niños.....	289
6.3 Los programas y los maestros se aseguran de que los niños de cero a tres años estén bien nutridos y disfruten de las comidas.....	291
6.4 Los programas y los maestros fomentan la salud mental positiva de los niños.....	295
6.5 Los programas y los maestros protegen a todos los niños del maltrato y la negligencia.....	297
Referencias bibliográficas.....	298
Lecturas adicionales.....	299
Guía 7: Evaluar el aprendizaje y el desarrollo infantil.....	300
7.1 Los programas realizan evaluaciones auténticas, continuas y basadas en la observación, para documentar los avances en el aprendizaje y el desarrollo de cada niño.....	302
7.2 Los programas usan evaluaciones para los niños que estén basadas en la evidencia, que sean fiables, válidas y que sigan el diseño universal, además de ser adecuadas en términos culturales, lingüísticos y del desarrollo.....	307
7.3 Los programas utilizan un sistema formalizado de evaluaciones de detección del desarrollo con todos los niños pequeños, remitiendo a los niños cuando corresponda.....	308
7.4 Los programas proporcionan tiempo abundante, capacitación, información y la orientación necesaria para apoyar la evaluación continua de todos los niños, y la interpretación y el uso adecuados de los resultados de dichas evaluaciones.....	311
7.5 Las evaluaciones infantiles toman en consideración fuentes de información múltiples y abarcan todos los dominios del aprendizaje temprano.....	313
7.6 Los miembros de la familia tienen conocimiento del enfoque del programa respecto a las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones de detección del desarrollo, las observaciones y la documentación), además de participar en actividades que contribuyen al proceso de evaluación.....	314
Referencias bibliográficas.....	316
Lecturas adicionales.....	317

Guía 8: Planificar el ambiente de aprendizaje y el currículo.....	318
8.1 El ambiente es seguro y cómodo para todos los niños, los maestros y los miembros de las familias.....	323
8.2 El ambiente fomenta un clima de apoyo socioemocional y un sentido de pertenencia y de comunidad entre todos.....	325
8.3 Los ambientes de interior y al aire libre se organizan y se preparan para favorecer los intereses de aprendizaje de los niños y la exploración enfocada.....	328
8.4 El ambiente y los materiales reflejan la diversidad cultural y lingüística de los niños y las familias del programa.....	330
8.5 El ambiente se organiza y prepara para fomentar la plena participación de los niños y los adultos con discapacidades u otros retrasos.....	332
8.6 Los materiales en el ambiente son adecuados al nivel de desarrollo y fomentan el juego, la exploración y el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo.....	335
8.7 Los programas apoyan a los maestros en la selección, el uso y la integración de tecnología adecuada en las experiencias cotidianas para enriquecer el currículo.....	339
8.8 Los programas apoyan tanto que se mantenga el uso del idioma de la familia como que se desarrolle el inglés en el ambiente de aprendizaje.....	340
8.9 El ambiente refleja la filosofía y las creencias del programa acerca de cómo aprenden y se desarrollan los niños.....	342
8.10 Los maestros observan, documentan y reflexionan diariamente acerca del aprendizaje y el desarrollo de los niños como parte del proceso de planificación del currículo.....	345
8.11 Los maestros planifican e implementan las experiencias para el aprendizaje basándose en formas de evaluación múltiples y en la planificación colaborativa.....	349
8.12 Los programas y los maestros planifican el currículo usando un enfoque que integra a todos los dominios del aprendizaje y el desarrollo.....	350
Referencias bibliográficas.....	354
Lecturas adicionales.....	356

Guía 9: Apoyar el profesionalismo y el aprendizaje continuo.....	357
9.1 Los programas desarrollan e implementan un plan integral y continuo para el desarrollo del personal.....	360
9.2 Los programas asignan recursos para apoyar la participación de los miembros del personal en el desarrollo profesional y la educación.....	363
9.3 Los programas contratan a personal que cumpla con los requisitos de educación, experiencia, conocimientos y habilidades necesarios para sus puestos de trabajo y fomentan que avancen en su trayectoria profesional.....	364
9.4 Los programas se aseguran de que las actividades de desarrollo profesional fomenten el conocimiento y la comprensión de los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños y proporcionen estrategias para implementar prácticas que sean cultural y lingüísticamente sensibles.....	366
9.5 Los programas fomentan el profesionalismo y la conducta ética.....	368
9.6 Los programas fomentan de forma continua la práctica reflexiva, el aprendizaje de los adultos y el apoyo proporcionado por mentores y asesores.....	370
9.7 Los programas ofrecen actividades de desarrollo profesional acerca de cómo apoyar a los niños con discapacidades u otros retrasos.....	372
Referencias bibliográficas.....	374
Lecturas adicionales.....	376

Guía 10: Administrar los programas y supervisar al personal.....	378
10.1 Los programas tienen un sistema de remuneración que reconoce y valora la capacitación y experiencia requerida para cada miembro del personal, y proporciona un salario digno, así como aumentos salariales basados en la educación y las actividades profesionales adicionales.....	379
10.2 Los programas crean condiciones de trabajo que apoyen la satisfacción laboral.....	381
10.3 Los programas fomentan las relaciones respetuosas y de colaboración entre el personal.....	383
10.4 Los programas colaboran con el personal en la toma de decisiones.....	385
10.5 Los programas establecen e implementan pautas respecto a la práctica reflexiva y la supervisión reflexiva.....	386
10.6 Los programas crean pautas para el personal y sistemas para mantener la estabilidad y la uniformidad en la calidad del programa.....	388
10.7 Los programas adoptan prácticas comerciales sólidas.....	390
Referencias bibliográficas.....	393
Lecturas adicionales.....	393
Apéndices.....	397
APÉNDICE A. Recursos para los programas de aprendizaje y cuidado temprano.....	398
APÉNDICE B. Libros y recursos mediáticos sobre la educación temprana del Departamento de Educación de California.....	428
APÉNDICE C. Recursos para el desarrollo profesional acerca de los niños de cero a tres años del Departamento de Educación de California.....	436
APÉNDICE D. Resultados Deseados para los Niños y las Familias.....	443
APÉNDICE E. Leyes estatales y federales respecto a las personas con discapacidades.....	447
APÉNDICE F. Recursos sobre la infancia temprana.....	452
APÉNDICE G. ¡Yo pertenezco!.....	463
APÉNDICE H. 7 adaptaciones para ser usadas con el DRDP (2015).....	466
APÉNDICE I. Motivos de preocupación de que su hijo o un niño a su cargo puede necesitar ayuda especial.....	467
APÉNDICE J. El permiso del desarrollo del niño indicando las opciones alternativas para cumplir los requisitos.....	472
Glosario.....	477
Referencias bibliográficas.....	486



Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Me complace presentar la segunda edición de la *Guía para los programas de aprendizaje y desarrollo infantil de California*, una publicación importante que sirve de guía a los administradores de programas, maestros infantiles y profesores de colegios universitarios (*community colleges*) acerca de los elementos esenciales de los programas de aprendizaje temprano y cuidado infantil de alta calidad.

Sabemos que el 90 por ciento del desarrollo cerebral ocurre antes de los cinco años. Es muy importante que nuestros recursos educativos contribuyan a un comienzo saludable para nuestros niños, respondiendo a sus necesidades en las comunidades donde viven. Esta publicación responde a la necesidad de que exista un común acuerdo acerca de los conocimientos sobre el aprendizaje temprano y el cuidado infantil de alta calidad y que éste sea compartido por una amplia gama de programas y comunidades.

También sabemos que, para cerrar la brecha de rendimiento, California necesita aumentar el acceso a los programas de aprendizaje temprano y cuidado infantil para involucrar a los niños pequeños en el aprendizaje lo antes posible. No se puede esperar que nuestros maestros, incluyendo a los que trabajan con los niños más pequeños, hagan esto ellos solos. Debemos proporcionarles un desarrollo profesional de alta calidad, que esté basado tanto en la evidencia como en la práctica, para garantizar que tengan las herramientas y la capacitación necesarias. Debemos invertir en nuestros maestros para así invertir en nuestros hijos.

En primer lugar, esta publicación está dirigida a los directores de programas para niños de cero a tres años. Pero también les será útil a los maestros de cuidado infantil, las familias, los miembros de la comunidad y los políticos. Esta obra complementa y se basa en las pautas adoptadas por la Junta de Educación del Estado (*State Board of Education*) y las publicaciones recientes de la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil del Departamento de Educación de California (*California Department of Education, Early Learning and Care Division*). También, presenta una visión general del cuidado infantil de alta calidad para los niños de cero a tres años, basada en las investigaciones más recientes, y fortalecerá nuestra capacidad para responder a las necesidades de los niños y sus familias en los diversos entornos y comunidades de California.



TONY THURMOND

Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Reconocimientos

En el desarrollo de la *Guía para los programas de aprendizaje y desarrollo infantil* participaron muchas personas. Agradecemos a los siguientes grupos por su participación en esta edición, incluyendo a los directores de proyecto; escritores y editores principales; asesores sobre el aprendizaje en dos idiomas, cultura y diseño universal; personal del proyecto y asesores del Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd; personal del Departamento de Educación de California, y organizaciones comprometidas con la educación en la infancia temprana. Hacemos un reconocimiento y mostramos nuestro agradecimiento a las siguientes personas.

Directores de proyecto

Peter L. Mangione, WestEd

Charlotte Tilson, WestEd

Escritores y editores principales

Introducción

Peter L. Mangione, WestEd

Capítulo 1: El desarrollar los programas con las familias

Janis Keyser, Asesora, Departamento de Educación de la Infancia Temprana, Profesora jubilada, Cabrillo College

Capítulo 2: Descubrimientos sobre el aprendizaje y el desarrollo tempranos

Emily Newton, WestEd

Capítulo 3: El papel del maestro de cuidado infantil

Peter L. Mangione, WestEd

Capítulo 4: Liderazgo y administración de programas

Cathy Tsao, WestEd

Capítulo 5: El apoyo a los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas

Marlene Zepeda, Asesora, Departamento de Estudios sobre el Niño y la Familia, California State University, Los Ángeles

Capítulo 6: Guías a seguir para operar los programas para niños de cero a tres años

Cheri Longaker, WestEd

Asesores sobre los niños que aprenden en dos idiomas, la cultura y el diseño universal

Marlene Zepeda, Asesora, Departamento de Estudios sobre el Niño y la Familia, California State University, Los Ángeles - Revisión sobre el aprendizaje de dos idiomas

Eva Marie Shivers, Asesora, Indigo Cultural Center - Revisión sobre cultura

Linda Brault, Asesora, WestEd y Kai Kaiser - Revisión sobre diseño universal

Asesores y editores adicionales

Grupo de asesores:

Elita Amini Virmani, WestEd

Senta Greene, Full Circle Consulting Systems, Inc.

Mary Jane Maguire-Fong, Maguire-Fong Consulting

Christina Nigrelli, ZERO TO THREE

Janet Thompson, University of California, Davis

Louis Torelli, Spaces for Children

Cathy Tsao, WestEd

Marlene Zepeda, California State University, Los Angeles

Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd, personal y asesores del proyecto

Jonathan Lemon

Jenna McAnulty

Emily Newton

Teresa Ragsdale

Keiko Tahara

Valarie Welte

Departamento de Educación de California¹

Lupita Cortez Alcalá, Delegada de Instrucción Pública; Glen Price, ex Delegada Superintendente; Michelle Zumot, ex Delegada Superintendente; Tom Adams, Delegado Superintendente de la Sección de Apoyo para Enseñanza y Apendizaje; Debra McMannis, ex Directora, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; Sarah Neville-Morgan, Directora, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; Cecelia Fisher-Dahms, Administradora Educativa, Oficina de Mejora de la Calidad; Heather McClellan-Brandusa, Asesora de Desarrollo Infantil, Oficina de Mejora de la Calidad; Nicole Hall, Asesora de Desarrollo Infantil, Oficina para Niños de Cero a Tres Años; Donna Elmore, Administradora Educativa, Oficina para Niños de Cero a Tres Años, por sus revisiones y recomendaciones. Durante el proceso de producción de esta obra, muchos miembros del personal del

1 Los nombres y afiliaciones de todas las personas eran los correspondientes en el momento del desarrollo de esta publicación en inglés.

Departamento de Educación de California participaron a diferentes niveles. Agradecemos también a los siguientes miembros del personal de la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil: Laura Bridges-Niewuwenhuysen y Charles Vail, además de los siguientes miembros del personal de la División de Educación Especial: Sheila Self y Noelia Hernandez.

Organizaciones comprometidas con la educación en la infancia temprana

Baccalaureate Pathways in Early Care and Education (BPECE)
California Association for Bilingual Education (CABE)
California Child Development Administrators Association (CCDAA)
California Commission on Teacher Credentialing
California Community Colleges Chancellor's Office (CCCCO)
California County Superintendents Educational Services Association (CCSESA) California Head Start Association (CHSA)
California Kindergarten Association
California Association of Professors of Early Childhood Special Education (CAPECSE)
California State Parent Teacher Association (CAPTA)
California Teachers Association
Californians for Quality Early Learning (CQEL)
Californians Together
Children Now
CSU Northridge, AS Children's Center (CCSUCC) Curriculum & Instruction Steering Committee (CISC) Curriculum Alignment Project (CAP)/(CCCECE)
First 5 California
Migrant Education Even Start (MEES)
Migrant Head Start
National Council of La Raza (NCLR) (anteriormente conocida como UnidosUS)
Professional Association of Childhood Education (PACE)
Special Education Administrators of County Offices (SEACO) Committee
Special Education Local Plan Area (SELPA) Administrators of California
The Children's Collaborium
The Tribal Child Care Association of California (TCCAC)

Invitados como observadores

California Early Childhood Mentor Program

Child Development Training Consortium (CDTC)

Desired Results Training and Technical Assistance Project

Desired Results Access Project

Faculty Initiative Project

Fotografías

Muchos fotógrafos contribuyeron al gran número de fotografías, las cuales fueron tomadas a lo largo de los años y compiladas por WestEd. Agradecemos especialmente a WestEd y a las fotógrafas Sara Webb-Schmitz, Jackie Mitrius, Crystal McClendon-Gourdine y Sheila Signer. También merecen un agradecimiento los siguientes programas de cuidado infantil por permitir que se tomaran fotografías de sus miembros del personal, niños y familias:

Associated Students San Francisco
State University, Children's Center

Solano Community College
Children's Programs

Catholic Charities Treasure Island
Child Development Center

The Cameron School

Contra Costa Community College
Early Learning Center

The McCarthy Family Child
Development & Training Center,
College of the Desert

Covina Child Development Center

The Presidio Child Development
Center

Hope Preschool

Little Munchkins Academy

University of California, Berkeley,
Dwight Way Child Development
Center

Little Sweet Peas

Marin Head Start, 5th Avenue Early
Head Start

University of California, Los
Angeles, Infant Development
Program

Marin Head Start, Indian Valley
Campus

Willow Street School House

Martinez Early Childhood Center

Wu Yee Children's Center

Merced College Child Development
Center

Mills College Children's School

Napa Valley College, Child
Development Center

Traducción al español

La traducción al español estuvo a cargo de David Sweet-Cordero, bajo la dirección de Alicia Tuesta del Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd y con la colaboración de los miembros del panel editorial, constituido por representantes de varios países hispanohablantes, quienes a su vez son especialistas en el campo de la infancia temprana y del Programa para el Cuidado Infantil: Edilma Serna (México), Edna Rivera (Puerto Rico), Alicia Tuesta (España). Se agradece la labor del equipo de traducción.

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



Introducción

Los programas de aprendizaje temprano y cuidado infantil para los niños de cero tres años pueden tener un impacto duradero y positivo en el desarrollo y el bienestar de los niños más pequeños de California. Los primeros tres años de vida constituyen un periodo en que el cerebro se desarrolla rápidamente y ocurre un aprendizaje sorprendente. La calidad de las primeras experiencias de vida influye en la habilidad de un niño pequeño de establecer relaciones positivas con los adultos y otros niños, de utilizar el lenguaje para comunicar y expresar sus ideas, con un vocabulario cada vez mayor, de regular sus emociones y su conducta y de participar en el aprendizaje con propósito, atención y creatividad.



Las familias con niños de cero a tres años confían en los programas de cuidado infantil en grupo y colaboran con ellos para proporcionar un aprendizaje temprano y cuidado infantil de alta calidad para sus hijos. Los padres y los miembros de la familia quieren lo mejor para sus niños pequeños. Ellos tienen el deseo de que los primeros pasos de sus bebés les encaminen ya hacia el éxito en la vida. Los programas de aprendizaje temprano y cuidado infantil, junto con las familias, se esforzarán para garantizar que *todos*² los niños de cero a tres años tengan los tipos de experiencias que contribuirán de forma positiva a sus vidas.

Lo más esencial de las experiencias del bebé son las relaciones saludables con adultos cariñosos. Los niños de cero a tres años necesitan sentirse emocionalmente seguros en cada relación significativa que tengan. Ellos se desarrollan plenamente cuando tienen apegos seguros con sus padres y otros miembros de la

2 Siempre que se mencionen bebés tiernos, bebés mayorcitos, bebés o niños en esta obra, la intención es aludir a todos los niños. En algunos lugares la palabra *todos* se utiliza para destacar la perspectiva inclusiva presentada en esta obra.

familia en casa, así como con sus maestros en el programa de cuidado infantil. Los programas de alta calidad organizan el cuidado infantil para poder proporcionar a cada niño la experiencia de tener una relación especial fuera del hogar, además el programa también establece relaciones cálidas y de apoyo con la familia del niño y así establece vínculos con la vida del niño en casa.

En primer lugar, esta obra está destinada a los directores de programas de cuidado infantil. Sin embargo, también ofrece información útil a maestros de cuidado infantil, familias, miembros de la comunidad y legisladores. La visión que esta obra ofrece del cuidado infantil se deriva de los estudios de investigación tanto sobre el desarrollo en la infancia temprana como sobre la colaboración con las familias. La primera parte ofrece un panorama general de los estudios de investigación y las mejores prácticas a seguir, con un enfoque

en la colaboración con las familias, perspectivas acerca del aprendizaje y el desarrollo temprano, el papel del **maestro** de cuidado infantil, el liderazgo y administración de los programas y el apoyo a los niños que aprenden en dos idiomas. La segunda parte presenta guías a seguir para el aprendizaje temprano y cuidado infantil de alta calidad que cubren toda la gama de factores que contribuyen a la calidad.

La necesidad de que existan guías a seguir para los programas

Esta obra responde a la necesidad de tener una visión compartida acerca del aprendizaje temprano y cuidado infantil de alta calidad en un amplio espectro de programas y comunidades. Los programas de cuidado infantil proporcionan servicios en diversas comunidades lingüísticas y culturales en California. Cada programa debe adaptar su enfoque a su propia comunidad de niños y familias, además de ofrecer un aprendizaje temprano y cuidado infantil que reflejen los estudios de investigación y las prácticas consideradas como las mejores. Los estudios muestran claramente que la calidad del aprendizaje temprano y el cuidado infantil tienen importancia. Los líderes del aprendizaje y el cuidado temprano en California se esfuerzan por impulsar las mejoras a la calidad, creando sistemas que fomenten la capacitación y el apoyo proporcionado por asesores





(*coaching*), los cuales llevarán a cambios cuantificables en la práctica. A la larga, este trabajo aspira a mejorar el aprendizaje, el desarrollo y el éxito de todos los niños pequeños y encaminarlos por una trayectoria que les ayude a cumplir las altas expectativas que tiene California para todos sus niños durante el periodo preescolar, la primaria y los grados posteriores.

Las guías a seguir de la segunda parte presentan un panorama más general de las prácticas de alta calidad que responden a las necesidades de los programas de cuidado infantil, las familias y las comunidades diversas. Aunque estas guías a seguir no sean obligatorias, representan las prácticas consideradas como las mejores y están basadas en los datos científicos actuales acerca del aprendizaje y el desarrollo temprano, por tanto, el Departamento de Educación de California recomienda en gran medida que las sigan todos los programas de cuidado infantil.

Los directores de programas y los maestros de cuidado infantil se sienten atraídos por la profesión del aprendizaje temprano y el cuidado infantil porque quieren tener un impacto significativo y duradero en

las vidas de los niños pequeños y sus familias. Hacer un buen trabajo implica el compromiso de aprender acerca del desarrollo de la infancia temprana y aplicar ese conocimiento al cuidado de los niños y sus familias. Los programas necesitan fomentar las prácticas basadas en la actitud abierta y respetuosa hacia los niños y familias diversos, la observación del aprendizaje y el desarrollo infantil y la reflexión acerca del efecto que las pautas y prácticas de los programas tienen en los niños y las familias a quienes prestan servicios.

Para que los directores de programa y los maestros puedan tener éxito, es muy importante que hagan una reflexión personal acerca de sus propias perspectivas, experiencias, suposiciones y prejuicios, dando así el primer paso para entender las vidas de los niños y las familias a quienes cuidan. Para fomentar la práctica intencional y reflexiva en los programas, esta obra no prescribe exactamente qué debe suceder en el programa, ni qué debe enseñarse exactamente o qué métodos deben utilizarse. Más bien, propone principios y prácticas que los programas de cuidado infantil pueden utilizar para apoyar

las diversas fortalezas de los niños pequeños y sus familias, establecer relaciones afectuosas con ellos y facilitar la participación reflexiva y colaborativa en el aprendizaje.

Una visión de la calidad para su aplicación diaria

Los niños de cero a tres años se desarrollan plenamente en los lugares donde se sienten seguros, pueden expresar sus emociones y motivaciones para aprender y también fortalecer sus capacidades. Ellos dependen de los adultos para recibir cariño y orientación conforme aprenden. Cuando los niños de cero a tres años reciben cuidados de personas adultas que les proporcionan un apego seguro, que responde a sus necesidades emocionales y físicas, dichas relaciones se convierten en una base segura para la exploración y el descubrimiento. Los niños aprenden muchas cosas al tener relaciones estrechas durante los primeros tres años de vida. Por ejemplo:

- Una bebé de dos meses que tiene hambre o está cansada depende de un adulto cariñoso que interprete sus señales y responda a sus necesidades.
- Una maestra repite una canción o un juego con las manos después de que un bebé de cinco meses la mire a los ojos y haga gorgoritos, como pidiéndole que la experiencia continúe.
- Un maestro de cuidado infantil, al notar el interés de un bebé de



trece meses cuando señala una imagen en un libro, nombra lo que ve en la imagen al niño.

- Un bebé de quince meses explora activamente en un ambiente seguro e interesante que fue preparado por su maestro, quien conoce bien las capacidades del bebé y su nivel de desarrollo.
- Un bebé de veintidós meses tiene asma y sus familiares se sienten muy tranquilos gracias a cómo les trata el maestro. Éste sabe cómo darle su medicamento al bebé y se comunica con regularidad con la familia acerca de las necesidades especiales respecto a la salud del bebé.
- Un niño de dos años, cuya familia habla un idioma distinto al inglés, se calma y siente bienestar cuando el maestro le dice una o dos palabras que le

resultan familiares en el idioma de su familia.

- Un bebé de treinta meses, cuya familia está pasando por una crisis grave, expresa su enojo o tristeza y aprende así que puede confiar en su maestro para que le ayude con los sentimientos difíciles.

Pautas, prácticas y el desarrollo profesional en los programas

Las pautas y prácticas de los programas que fomentan el desarrollo de relaciones positivas, en particular, las relaciones entre maestros y familias y entre maestros y niños, proporcionan las bases del aprendizaje temprano y cuidado infantil de alta calidad. Algunos ejemplos de pautas y prácticas son las siguientes:

- El sistema de cuidado principal
- Los grupos pequeños
- La continuidad en las relaciones del cuidado infantil
- Ambientes y materiales para el desarrollo que sean seguros, interesantes y estimulantes



- La inclusión de los niños con discapacidades u otros retrasos
- El cuidado sensible que respete la diversidad cultural y lingüística
- Un currículo que sea sensible a los intereses, necesidades y habilidades de cada niño en su etapa de desarrollo

El desarrollo profesional de los maestros también mejora la calidad del programa. Los maestros se desarrollan profesionalmente a través de la educación, el estudio, la experiencia, la reflexión sobre sus prácticas profesionales, la capacitación, el apoyo proporcionado en el lugar de trabajo por asesores (*coaching*) y



la comunicación continua con las familias de los niños. El desarrollo profesional puede producir cambios en las perspectivas y enfoques de los maestros de las siguientes maneras:

- Los maestros profundizan su comprensión acerca de cómo responder sensiblemente a los niños pequeños y cómo fomentar su aprendizaje y desarrollo.
- Los maestros aprenden la importancia de estar emocionalmente y físicamente a disposición de los niños pequeños y sus familias y también a interactuar de manera cálida, sensible y predecible.
- Los maestros aprenden a responder a los intereses, fortalezas, experiencias familiares, perspectivas culturales e idiomas diversos, así como a los diferentes enfoques del aprendizaje de cada individuo.

Educar y cuidar

Los adultos que cuidan a los niños de cero a tres años dedican su todo su tiempo tanto a educar como a cuidar.³ En los centros de cuidado infantil y los programas de cuidado infantil en el hogar, los profesionales de la infancia temprana son

3 La palabra *adulto* se utiliza para identificar el papel del adulto, incluyendo a los adolescentes que son padres y, como tales, asumen las responsabilidades de un adulto.

simultáneamente cuidadores y maestros, debido a que su trabajo afecta tanto a la salud y la seguridad como al desarrollo y el aprendizaje de los bebés.

Ellos cuidan con mucha atención el bienestar de un niño al mismo tiempo que encuentran maneras de apoyar la curiosidad, el juego y la exploración de cada niño. Resulta difícil ponerle nombre a este papel tan complejo que desempeñan. Esta obra utiliza el término *maestro de cuidado infantil*⁴ para enfatizar el carácter integral de proporcionar cuidado infantil y facilitar el aprendizaje y desarrollo temprano. Los maestros ven las rutinas del cuidado infantil como oportunidades de aprendizaje para el bebé y sientan las bases del aprendizaje al proporcionar ambientes de aprendizaje adecuados, seguros, inclusivos y estimulantes. Ellos también presentan materiales, hacen comentarios, ofrecen sugerencias y hacen preguntas a los niños basadas en la observación y el estudio del aprendizaje y el desarrollo infantil.

4 Se define a un *maestro de cuidado infantil* como un adulto con responsabilidades de cuidado y educación que interactúa directamente con los niños en programas de cuidado infantil. Cuando se utiliza la palabra *maestro* en esta obra, se refiere a un *maestro de cuidado infantil*.

La organización del contenido

Esta obra se divide en dos partes:

- **Primera parte: Cómo asentar las bases para la calidad en los programas**
- **Segunda parte: Guías a seguir por los programas**

La primera parte: Cómo asentar las bases para la calidad en los programas, consta de los capítulos 1 al 5. El capítulo 1 se centra en el desarrollo de programas con las familias. El capítulo describe cómo todos los niños de cero a tres años ingresan a los programas de aprendizaje temprano y cuidado infantil siendo los miembros más recientes de sus familias, culturas y comunidades. La participación de la familia en el desarrollo y cuidado de sus hijos, tan importante a lo largo de la infancia, es especialmente intensa durante los primeros tres años de vida. Esta obra reconoce el papel fundamental de la familia y hace énfasis en el establecimiento de relaciones de colaboración con las familias, tanto para la creación como para la operación de los programas de cuidado infantil.

El capítulo 2 resume los estudios de investigación actuales acerca del aprendizaje y el desarrollo tempranos, incluyendo el desarrollo cerebral, abordando perspectivas clave que sirven de guía para favorecer el crecimiento de los niños de cero a tres años. El resumen analiza los datos más recientes acerca del impacto que tienen las

primeras relaciones en el bienestar y desarrollo de los niños pequeños. También considera tanto la vulnerabilidad como la capacidad de los niños de cero a tres años y el cómo las predisposiciones biológicas y las experiencias actúan en conjunto y de forma dinámica para influir en la trayectoria del desarrollo.

El capítulo 3 describe el papel del maestro de cuidado infantil y ofrece una visión general del maestro como profesional reflexivo e intencional que establece relaciones estrechas y cariñosas con los niños pequeños y sus familias. Este capítulo también explora distintas maneras de fomentar el bienestar de los niños y facilitar su aprendizaje y desarrollo.

El capítulo 4 aborda el liderazgo y la administración de los programas. El liderazgo y la administración de los programas son esenciales en todos los ambientes, tanto en los centros de cuidado infantil, donde el director es el líder del programa, como en los programas de cuidado infantil en el hogar, donde el líder del programa

El educar y el cuidar ocurren juntos desde el comienzo de nuestra vida

Los bebés aprenden los ritmos del habla, los gestos, las reglas sociales y el significado de expresiones faciales de los adultos durante los primeros meses de vida. Cada momento en el cual un adulto proporciona cuidado a un bebé tierno es un momento de aprendizaje enriquecedor. Ante todo, los bebés tiernos aprenden cómo las personas responden a sus comunicaciones y su conducta. Por ejemplo, cuando un adulto responde a un bebé que llora por hambre, el bebé no solo experimenta satisfacción al ser alimentado, sino que también aprende que el llanto causa una respuesta por parte del adulto.



es el proveedor. Se contemplan una amplia gama de temas, incluyendo el apoyo al desarrollo profesional de los maestros, la práctica reflexiva, la supervisión, el apoyo proporcionado por mentores, las pautas de los programas que fomentan la calidad, el currículo reflexivo, las relaciones con la comunidad y las cuestiones administrativas.

El capítulo 5 se centra en cómo dar apoyo a los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas (*Dual Language Learners*, o DLL, por sus siglas en inglés).⁵ Este capítulo comienza con un panorama general de los estudios de investigación en torno al desarrollo de los niños que crecen con más de un idioma durante la infancia

-
- 5 Los niños que aprenden en dos idiomas son niños de cero a tres años que aprenden en dos o más idiomas al mismo tiempo, así como aquellos que aprenden un segundo idioma mientras siguen desarrollando su primer idioma, o idioma de la familia.

temprana, para luego ofrecer un análisis detallado de las distintas maneras de dar apoyo a los niños que aprenden en dos idiomas en los primeros tres años de vida. Entre los temas que se abarcan están los enfoques a la educación y el cuidado de los niños que aprenden en dos idiomas, la evaluación, la participación de las familias, los niños que aprenden en dos idiomas con discapacidades u otros retrasos y el desarrollo profesional de los maestros.

La segunda parte: Guías a seguir por los programas, incluye el capítulo 6, el cual presenta las guías a seguir para operar los programas de cuidado infantil. La información acerca de las prácticas que dan un mejor apoyo a los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas (DLL por sus siglas en inglés), así como a los niños con discapacidades u otros retrasos, se incluye en las diez guías a seguir mencionadas a continuación:



1. Aspirar a ser un programa de alta calidad
2. Abordar la cultura, la diversidad y la equidad

3. Apoyar las relaciones, las interacciones y la guía del comportamiento
4. Fomentar la participación activa de las familias y las comunidades
5. Incluir los niños con discapacidades u otros retrasos
6. Fomentar la salud, la seguridad y la nutrición
7. Evaluar el aprendizaje y el desarrollo infantil
8. Planificar el ambiente de aprendizaje y el currículo
9. Apoyar el profesionalismo y el aprendizaje continuo
10. Administrar los programas y supervisar al personal

Las guías a seguir y los ejemplos en el capítulo 6 ofrecen una clara orientación respecto a las mejores prácticas a seguir por los profesionales del cuidado infantil. Estos materiales se basan en los estudios de investigación actuales y en la experiencia colectiva de numerosos educadores de la infancia temprana de California que han contribuido a la creación del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California (California Early Learning and Development System). Las guías a seguir representan una base sólida sobre la cual fundar programas de cuidado infantil de alta calidad para el futuro de California.

Obras relacionadas

Esta obra es un recurso para

utilizar junto con otras obras del Departamento de Educación de California las cuales sirven de apoyo a los profesionales de la educación de la infancia temprana. Desde la publicación de la primera edición en inglés de la *Guía para los programas del aprendizaje y desarrollo infantil* en el 2006, la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil del CDE (antiguamente llamada División de Educación Temprana y Apoyo, o División de Desarrollo Infantil) creó el Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California. El sistema proporciona a los profesionales de la educación de la infancia temprana un conjunto integrado de programas, publicaciones e iniciativas basadas en los estudios científicos de vanguardia sobre el aprendizaje y el desarrollo tempranos y las prácticas consideradas como las mejores en la educación. Cada componente del sistema proporciona recursos que se enfocan en un aspecto diferente del apoyo a los educadores de la infancia temprana y también se relacionan con los recursos de los demás componentes del sistema. La siguiente sección proporciona un panorama general de los componentes del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California, destacando aquellos recursos que sirven de apoyo a los programas de cuidado infantil.

Como se muestra en la figura I-1, el elemento central del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano

de California es: Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil. Hay cuatro componentes principales del sistema que se corresponden con los Fundamentos: Guía para los programas y otros recursos; Marco conceptual del currículo infantil, el cual sirve de guía para el apoyo del aprendizaje y desarrollo infantil, como se describe en los Fundamentos; Sistema de Evaluación de Resultados Deseados, y Desarrollo profesional, sistemas de apoyo y competencias.

1. Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo

La base del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California son los Fundamentos del aprendizaje de los niños de cero a tres años y en edad preescolar de California.

Los Fundamentos para niños de cero a tres años describen capacidades, es decir, conocimientos y habilidades que todos los niños generalmente aprenden desde que nacen hasta los tres años, cuando cuentan con el apoyo adecuado.

Figura I-1. Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California



Fuente: Departamento de Educación de California, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil (ELCD, por sus siglas en inglés)

Se incluyen cuatro dominios del aprendizaje y desarrollo temprano: el desarrollo socioemocional, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y el desarrollo perceptual y motor. En conjunto, los Fundamentos presentan una perspectiva integral de lo que los niños de cero a tres años aprenden por medio de la comunicación e interacción con los demás, al explorar y hacer descubrimientos en ambientes de aprendizaje cuidadosamente diseñados y abastecidos con materiales adecuadamente estimulantes, y por medio de su participación en las rutinas del cuidado infantil. En esencia, los Fundamentos describen áreas principales del aprendizaje en que la educación y el cuidado con propósito pueden favorecer los avances en el desarrollo de los niños de cero a tres años.

2. Marcos conceptuales del currículo de California

Los marcos conceptuales del currículo de California ofrecen pautas acerca de cómo los maestros y los programas pueden fomentar el aprendizaje y el desarrollo que se describe en los Fundamentos, por medio de ambientes, rutinas, interacciones y estrategias educativas que sean adecuadas al nivel de desarrollo, además de ser significativas en términos individuales y culturales. En el campo de la educación temprana, el Departamento de Educación de California creó el *Marco conceptual*

del currículo infantil de California (CDE 2018) y la obra de tres tomos titulada *California Preschool Curriculum Framework* (2010b, 2011 y 2013a). *El Marco conceptual del currículo infantil* se enfoca en los cuatro dominios que se incluyen en los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil*: el desarrollo socioemocional, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo, y el desarrollo perceptual y motor. Las estrategias curriculares para cada dominio se complementan con un enfoque integrado a lo largo de los dominios, para planificar los ambientes y las experiencias de aprendizaje. El marco conceptual define un proceso de planificación del currículo reflexivo que los maestros pueden utilizar para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños, tanto de manera individual como en grupos pequeños.

3. Guía para los programas y otros recursos

Además de esta obra, el Sistema del Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California también incluye:

- *Guía del programa preescolar de California* (CDE 2017b) (California Preschool Program Guidelines (CDE 2015));
- *Guía de aprendizaje para el cuidado del niño en el hogar* (CDE 2017a) (*Guidelines for Early Learning in Child Care Home Settings* (CDE 2010a));

- *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning* (CDE 2009b);
- *Inclusion Works!* (CDE 2009a);
- *California Striving Readers Comprehensive Literacy Plan: A Guidance Document* (CDE 2013b), y
- *The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources* (CDE 2012a).

Las siguientes obras en el sistema recomiendan pautas y prácticas que ayudan específicamente con la creación de programas de cuidado infantil de alta calidad.

Guía de aprendizaje para el cuidado del niño en el hogar. *La Guía de aprendizaje para el cuidado del niño en el hogar* (CDE 2017a) es una adaptación de la versión original, titulada *Prekindergarten Learning and Development Guidelines* (CDE 2000), y ayuda a los proveedores del cuidado infantil en el hogar a ofrecer experiencias de aprendizaje y cuidado de alta calidad a los niños y sus familias. La obra abarca temas como los distintos papeles y relaciones que forman parte del cuidado infantil en el hogar; la creación de ambientes seguros e inclusivos que fomenten el aprendizaje y el desarrollo; la implementación de un currículo adecuado para el desarrollo; el fomento del desarrollo profesional para proveedores de cuidado infantil en el hogar, y la consideración de

varios factores cuando los niños pequeños reciben cuidado infantil en grupos de edades mixtas.

Inclusion Works! Esta obra proporciona información y estrategias verificadas para fomentar la pertenencia y la inclusión para todos los niños. Partiendo de los estudios de investigación y de la experiencia durante años de una implementación eficaz, el manual contiene crónicas y ejemplos, así como datos generales y recursos que sirven de base para las estrategias de inclusión exitosas. Se hacen sugerencias acerca de cómo adaptar el ambiente y también se dan ejemplos de estrategias para la inclusión. Un glosario y varios apéndices hacen de este manual en una herramienta práctica para proveedores de cuidado infantil.

The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources: California Infant/Toddler Learning and Development Foundations, California Content Standards, the Common Core State Standards, and Head Start Child Development and Early Learning Framework.

Esta publicación presenta la progresión del desarrollo del aprendizaje infantil, desde el nacimiento hasta la entrada en la escuela primaria, además de mostrar las conexiones entre los nueve dominios de los *Fundamentos del aprendizaje preescolar de California* (CDE 2008, 2010c, 2012c) y el contenido de otros recursos

importantes. Este alineamiento demuestra que el aprendizaje temprano es una parte importante del sistema educativo y que los conocimientos y habilidades de los niños pequeños asientan las bases del aprendizaje futuro. Cabe señalar el alineamiento de los *Fundamentos del aprendizaje preescolar* con los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil*. El alineamiento vertical entre las áreas del aprendizaje y el desarrollo a los niveles de niños de cero a tres años y de preescolar sirve de apoyo a la transición de los niños de los programas de cuidado infantil para niños de cero a tres años a los programas preescolares y proporciona continuidad en el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades de los niños en todos estos ambientes.

4. Desarrollo profesional, sistemas de apoyo y competencias

El desarrollo profesional se proporciona por medio del amplio sistema de enseñanza superior del estado, el Programa para el cuidado infantil (PITC, por sus siglas en inglés) y otras actividades del Departamento de Educación de California. La obra *California Early Childhood Educator Competencies* describe los conocimientos y las habilidades de los educadores y sirve de referencia para los resultados del aprendizaje en el desarrollo profesional.

California Early Childhood Educator Competencies.

La obra *Competencias de los educadores de la infancia temprana de California (California Early Childhood Educator Competencies, California Department of Education y First 5 California 2011)*, cumple varios propósitos, todos ellos interrelacionados. En primer lugar, las Competencias proporcionan una estructura y un contenido coherentes para fomentar el desarrollo profesional de la fuerza laboral de la infancia temprana de California. En segundo lugar, sirven de referencia a la trayectoria educativa de los educadores de la infancia temprana que están cursando estudios superiores. En tercer lugar, proporcionan orientación en la creación de credenciales y certificaciones para la educación en la infancia temprana (ECE por sus siglas en inglés). Y, por último, ofrecen descripciones completas acerca de los conocimientos, las habilidades y las disposiciones que los educadores de la infancia temprana necesitan para dar apoyo al aprendizaje y al desarrollo de los niños pequeños en todos los tipos de programas. Las Competencias fueron desarrolladas para los educadores y para los individuos a cargo del desarrollo profesional de los maestros de la infancia temprana, tales como profesores universitarios, organizaciones y asesores que proporcionan capacitación y también para los departamentos de recursos humanos que forman parte de

agencias grandes que proporcionan servicios de aprendizaje y desarrollo temprano.

5. Sistema de Evaluación de Resultados Deseados

El Sistema de Evaluación de Resultados Deseados se diseñó para documentar los avances logrados por los niños y las familias respecto a alcanzar los resultados deseados y proporciona información para ayudar a los profesionales a mejorar los servicios de desarrollo y cuidado infantil. Los Resultados Deseados para los Niños y las Familias son los beneficios (o resultados) que California desea proporcionar para todos los niños y familias.



Reflexiones finales

Esta obra, en combinación con los demás recursos del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California, proporciona una visión integral de los programas de cuidado infantil de alta calidad a las personas que contribuyen al cuidado y la educación de los niños de cero a tres años. La base del éxito de los programas de aprendizaje y cuidado infantil de alta calidad es la colaboración entre las familias y los maestros, a quienes se les da apoyo para que ejerzan su profesión de forma reflexiva e intencional. La esencia de los programas de aprendizaje temprano y cuidado infantil de alta calidad son las relaciones, entre las familias y los programas, las familias y los maestros, los niños y los maestros, los líderes de los programas y los maestros y los maestros entre sí. Los líderes de los programas tienen una oportunidad extraordinaria de establecer un ambiente organizativo que fomente las relaciones sensibles en cada dimensión de sus programas y una participación reflexiva en cada relación. Los líderes de los programas que inspiran el desarrollo de dichos programas ofrecerán unas experiencias de aprendizaje temprano y cuidado infantil que fortalecerán el bienestar y el éxito a largo plazo de los diversos niños de cero a tres años de California.

Referencias bibliográficas

- California Department of Education. 2000. *Prekindergarten Learning and Development Guidelines*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2008. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 1*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2009a. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2009b. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning, A Resource Guide*, 2a edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010a. *Guidelines for Early Learning in Child Care Home Settings*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010b. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 1*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010c. *California Preschool Learning Foundations, Volume 2*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2011. *California Preschool Curriculum Framework, Volume 2*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2012a. *The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources: California Infant/Toddler Learning and Development Foundations, California Content Standards, the Common Core State Standards, and Head Start Child Development and Early Learning Framework*. Sacramento: Departamento de Educación de California. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo2>.
- . 2012b. *California Infant/Toddler Curriculum Framework*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2012c. *California Preschool Learning Foundations, Volumen 3*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2013a. *California Preschool Curriculum Framework, Volumen 3*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2013b. *California Striving Readers Comprehensive Literacy Plan: A Guidance Document*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2015. *California Preschool Program Guidelines*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2017a. *Guía de aprendizaje para el cuidado del niño en el hogar*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2017b. *Guía del programa preescolar de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2018. *Marco conceptual del currículo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

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



Primera parte: Cómo asentar las bases para la calidad en los programas





CAPÍTULO 1

El desarrollar los programas con las familias



“Las colaboraciones entre los maestros de cuidado infantil y las familias son fundamentales para el cuidado infantil de alta calidad de todos los niños de cero a tres años, en todos los ambientes y circunstancias de la vida” (CDE 2010, 3).

Este capítulo describe el papel tan indispensable que cumplen la familia y la cultura de un niño durante los primeros tres años de vida y explica que, para crear un programa de alta calidad, los maestros de cuidado infantil comienzan por aprender de las familias, aprenden junto a las familias y colaboran con las familias. El enfoque que se presenta aquí reconoce que un programa de cuidado infantil inscribe a las familias y no solo a los niños. El capítulo luego considera el carácter de la comunicación, la colaboración y la interacción con familias de varias culturas, como parte de un enfoque centrado en la familia para el aprendizaje y el cuidado de los niños de cero a tres años.

Las familias, las culturas y las comunidades

Los niños no son islas. Ellos están estrechamente vinculados a sus familias y sus culturas. Los niños y sus familias tienen cada uno una influencia significativa el uno en el otro, cada uno aprende y crece por medio de las relaciones e interacciones entre sí. El niño aprende su manera de ser, comunicarse, expresar ideas y sentimientos y establecer relaciones dentro de su familia, su cultura y su comunidad. La familia está aprendiendo acerca del temperamento y la personalidad de su hijo, así como su nivel de energía,



sus distintas formas de comunicarse y su estilo de aprendizaje. De manera semejante, las comunidades culturales no solo influyen en las prácticas y creencias de las familias con respecto a los niños pequeños, sino que también son influidas por ellas.

La influencia de la familia en el aprendizaje y el desarrollo de un niño pequeño supera a todas las demás influencias

Las relaciones familiares tienen una mayor influencia en el aprendizaje, el desarrollo y la identidad del niño que cualquier otra relación. Los miembros de la familia lo conocen mejor que cualquier otra persona. Ellos conocen su manera particular de abordar las cosas, cuáles son sus intereses, cómo le gusta interactuar y que le consuelen y también, cómo aprende. Los miembros de la familia entienden los puntos fuertes y las características únicas del niño. Es también muy importante mencionar, que las relaciones del niño con los miembros de su familia van a moldear la manera en que el niño experimenta las relaciones cuando está fuera de casa.

“Lo que los niños aprenden, cómo reaccionan a los sucesos y a las personas a su alrededor, y qué esperan de sí mismos y de los demás están profundamente afectados por su relación con los padres, la conducta de los padres y el ambiente del hogar donde viven” (Shonkoff y Phillips 2000, 226).

El sentido de identidad de un niño pequeño está influenciado en gran medida por la familia. Las familias contribuyen continuamente a los conocimientos de los niños acerca de quiénes son y quién es su familia. Además de fortalecer el sentido de sí mismo de cada niño, las familias poseen información esencial acerca

de sus hijos que es muy valiosa para los maestros. Las familias conocen la historia del niño y de la familia incluyendo los eventos importantes, la personalidad del niño, sus rutinas y horarios, sus relaciones importantes, su estilo para explorar y aprender, sus distintas maneras de comunicarse, sus discapacidades y su historial médico.

La familia de cada niño tiene metas, valores y expectativas respecto al aprendizaje y cuidado temprano de su hijo. El adquirir estos conocimientos importantes acerca de la familia es clave para dar apoyo al crecimiento psicológico y físico sano de los niños de cero a tres años. El establecimiento de auténticas relaciones de colaboración entre los maestros y las familias que se caractericen por el respeto y la comunicación bidireccional fortalece las bases para el intercambio valioso de la información. Este tipo de relación de colaboración y de auténtica comunicación bidireccional va más allá de la “participación de los padres”, la cual, en general, está más dirigida y definida por los maestros.

“Los enfoques más transformativos sobre **la participación activa de las familias** se centran en las fortalezas y el desarrollo de las capacidades de los padres y consideran a las familias, los educadores y los líderes comunitarios como socios igualitarios, con una voz equitativa en el aprendizaje de los alumnos” (Thompson 2014, 1).

Las prioridades culturales de las familias se revelan en su comportamiento y en su lenguaje. Esto es especialmente importante para entender a las familias cuyo **idioma** no es el inglés. Debido a que el idioma se relaciona con las experiencias del niño y refleja maneras de vivir y pensar que le son familiares (Boroditsky 2011), el reconocer el papel importante del idioma de la familia en el desarrollo de un bebé debe ser un aspecto central de las interacciones entre el maestro y las familias.





Un papel esencial del maestro de cuidado infantil es fomentar activamente el apego entre el niño y sus padres. El hablarle al niño acerca de sus padres, mostrándole fotos, reconociendo que el niño los quiere y extraña y piensa en ellos a lo largo del día, todo esto le hace saber al niño que usted entiende lo importante que es para

él la relación con su familia. De igual importancia es informar a los padres acerca de cómo le fue durante el día al niño, comentar acerca de los momentos en que el niño pensó en ellos y mencionar las interacciones cariñosas que usted observa entre el niño y sus padres.

El destacar los puntos fuertes del niño y sus descubrimientos es especialmente importante si el niño tiene discapacidades u otros retrasos, debido a que la familia podría haber experimentado que anteriormente se enfocaran exclusivamente en los retrasos u otras preocupaciones acerca del desarrollo del niño. O bien, la discapacidad u otra necesidad especial del niño podría haber influido en su autoexpresión e interacción por medio del contacto visual, las sonrisas u otras formas de comunicación. Los miembros de la familia con frecuencia están muy al tanto de los estilos de comunicación particulares de su hijo cuando tiene alguna discapacidad u otra necesidad especial. El colaborar estrechamente con la familia puede fortalecer la confianza y hacer que el niño se sienta más cómodo con el maestro de cuidado infantil.

En casos en que el maestro de cuidado infantil no sea capaz de comunicarse en el idioma de la familia, debe identificarse a una persona que sirva de intérprete y ayude tanto con la comunicación verbal como con la traducción por escrito. Los padres agradecen los intentos del personal por comunicarse con ellos en su idioma.

Recuerde que en muchas familias hay más de una o dos personas que son importantes para el niño. El aprender acerca de la familia de cada niño, especialmente los miembros de la familia y otras personas que cuidan al niño, puede servir de apoyo a las relaciones importantes del niño. Cuando un niño tiene alguna discapacidad o retraso, los especialistas en la intervención temprana también pueden jugar un papel en el proceso de cuidado infantil. El maestro es el enlace que vincula al niño con la familia durante el día. Mientras más colabore el maestro con la familia para dar apoyo al apego de la familia con su hijo, más éxito tendrá el niño en el programa.

Esta relación de colaboración entre las familias y los maestros beneficia a los niños de muchas maneras. La calidad de la relación, la facilidad de la comunicación bidireccional y el respeto mutuo de los conocimientos no solo concede tanto a las familias como los maestros la información que necesitan para proporcionar el mejor cuidado y educación al niño, sino que también le transmite al niño que su mundo funciona en armonía. Mientras más respeto mutuo y comodidad sientan entre ellos las familias y los maestros, más cómodo y seguro

se sentirá el niño. Mientras más se valore a la familia del niño, más valorado se sentirá el niño.

Las perspectivas culturales sobre la crianza de los niños pequeños

Las familias, como sus hijos, no son islas. Ellos están interconectados con sus comunidades culturales. Cada familia tiene creencias, valores y expectativas para sus hijos que tienen sus raíces en tradiciones culturales y, por tanto, reflejan la perspectiva cultural particular de esa familia. La cultura también influye en las perspectivas de las familias y sus enfoques respecto a dar apoyo a los niños con discapacidades u otros retrasos. No hay dos familias que sigan las reglas culturales exactamente de la misma manera y la mayoría de las familias están vinculadas a culturas múltiples y están influidas por ellas.

Williams y De Gaetano (1985) describen a la cultura como el estilo de vida de un grupo de personas, incluyendo puntos de vista compartidos respecto al mundo y las realidades sociales, valores



y creencias, papeles y relaciones y los patrones o estándares de la conducta. Los niños adquieren su sentido de identidad y de pertenencia y sus creencias acerca de lo que es importante en la vida por medio de la cultura.

Muchos conocimientos culturales se transmiten de manera implícita. “Antes de comenzar la educación formal, los niños comienzan a adquirir capacidades y habilidades que el grupo cultural considera importantes para su maduración e independencia como adultos. A veces esto lo transmite la familia directamente por medio de la **enseñanza intencional**, pero con más frecuencia estas habilidades se asimilan indirectamente a través de las experiencias de la vida en familia. Por ejemplo, un niño mayor podría aprender a cuidar a uno más pequeño con el simple hecho de observar a su madre o a un hermano mayor” (CDE 2016, 24).

Incluimos a las comunidades culturales como una esfera de influencia. En primer lugar, hay diferencias culturales en los estilos de interacción social. Por lo tanto, los determinados patrones de las conductas individuales en una interacción sensible y recíproca pueden ser diferentes entre adultos y niños con diferente bagaje cultural. En segundo lugar, la persistente influencia del racismo, los prejuicios y la discriminación en la sociedad estadounidense significa que muchas familias de comunidades históricamente marginadas han



respondido con el desarrollo de culturas adaptivas. Cynthia Garcia-Coll y sus colegas describen la “cultura adaptiva” como un grupo de metas, valores, actitudes y conductas que distinguen a las familias y niños de color de la cultura dominante.

Tanto la cultura adaptiva como la cultura dominante influyen en el contexto social del desarrollo infantil (Garcia-Coll et al. 1996). Una influencia probable de la cultura dominante son las predisposiciones implícitas. Por ejemplo, estudios de investigación recientes indican que, cuando los maestros de preescolar anticipan comportamientos que presentan un reto, tienden a centrar su atención más en los niños afroamericanos que en otros niños en el grupo (Gilliam et al. 2016). Estos estudios

señalan la importancia de la práctica reflexiva como una manera en que los maestros pueden llegar a darse cuenta de la influencia de sus propias perspectivas y prejuicios culturales.

Incluso sin una instrucción explícita, los niños aprenden de sus familias con frecuencia lo que está bien y lo que está mal, cómo cuidarse a sí mismos y a los demás, cómo demostrar cariño, cómo comunicarse, cómo tratar con sus sentimientos y qué festejar, comer y vestir. Los niños que se crían exclusivamente en la cultura de sus hogares aprenden dichas lecciones de manera casi natural. La primera vez que una persona se encuentra con otras personas que no se criaron con las mismas pautas culturales pueden surgir sentimientos de confusión, incomodidad, curiosidad y también la tendencia a juzgar, porque cada uno de nosotros tiende a considerar su sistema como el “correcto”. Cuando esto sucede, puede resultar incómodo tanto para los niños como los adultos. Este es el desafío y también la oportunidad que se nos presenta al establecer relaciones cariñosas con los niños y las familias. No solo son los niños y las familias los que tienen que familiarizarse con un contexto cultural desconocido al ingresar a un programa de cuidado infantil, sino que también se pide de los educadores que aprovechen esta oportunidad para la autorreflexión acerca de sus propias influencias culturales.

El enfoque de una persona hacia

el cuidado físico y emocional de los niños de cero a tres años refleja los valores de esa persona.

“Todos los aspectos incluidos en cómo los padres y los maestros cuidan, educan y reflexionan acerca de los niños pequeños llevan integradas perspectivas y creencias culturales. La manera en que uno responde cuando los niños lloran, cómo decide si es hora de que coman, cómo define cuando están sanos o enfermos, qué ropa considera que sería la adecuada, cuándo considera que hay que ayudar a los niños y cuándo esperar a que ellos hagan las cosas por su cuenta, son ejemplos de los millones de formas en que la cultura afecta quiénes somos como personas, padres y maestros” (Keyser 2017, 23). Los valores con los que estamos más familiarizados se pueden considerar como algo “natural”, en tanto que otros valores que no nos sean familiares pueden considerarse como “diferentes” o “incorrectos”.

Si un educador comienza a sentirse incómodo con las prácticas de crianza de una familia con su hijo o con la petición de esa familia para que se proporcione un cierto tipo de cuidado infantil, ésta es una oportunidad para que el educador reflexione acerca de sus propios valores y cómo los valores de la familia podrían ser igual de importantes y pertinentes en su propio contexto cultural. Cuando uno comienza a aprender acerca de otras culturas, es importante “suspender el juicio”, es decir, no

juzgar prematuramente y separar los conocimientos acerca de la cultura de los juicios de valores. “Si los juicios de valores son necesarios, como puede que lo sean, estarán mejor fundamentados si se posponen lo suficiente para permitir que uno examine sus propios patrones y maneras de hacer las cosas, así como las distintas maneras de hacer las cosas de otras comunidades, las cuales nos pueden resultar a veces sorprendentes” (Rogoff 2003, 14). Si los maestros pueden utilizar estas situaciones para mejorar su propia comprensión y aprecio de las perspectivas múltiples, tienen la oportunidad de profundizar su conocimiento acerca de sus propias influencias culturales, así como de las de los demás.

El aprender acerca de las culturas de los demás requiere de tiempo, interés, respeto, comunicación y observación. Debido a que muchas de nuestras creencias culturales se aprenden de manera implícita, es posible que no tengamos experiencia en tratar de expresarlas. Cuando una madre

levanta a su hijo que esta acostado sobre una cobija en el piso y se lo entrega a usted para despedirse, es posible que ella no pueda expresar: “Me siento más tranquila al irme si le entrego físicamente a mi bebé para que me lo cuide. Me cuesta marcharme cuando él está solo en el piso”. Ésta es su oportunidad para percibir la señal que le da la madre y asegurarse de cargar al bebé durante las despedidas o preguntar la próxima vez: “¿Quiere que cargue a Leo para que él se pueda despedir de usted?” Cuando le pedimos a los padres que describan sus “prácticas culturales” en los formularios de ingreso al programa, es frecuente que ellos no sepan qué escribir y ni siquiera sepan lo que significa el término. Una manera eficaz de aprender acerca de las prácticas culturales es preguntar a los padres acerca de las rutinas del cuidado infantil más comunes y seguir profundizando, de manera respetuosa, para ver si las rutinas son diferentes de las rutinas de la cultura del programa de aprendizaje y cuidado infantil



temprano (Tonyan 2015).

La profesión de la infancia temprana en los Estados Unidos tiende a enfatizar que se encauce a los niños pequeños por el camino hacia la independencia y se debe fomentar que cuiden de sí mismos lo más pronto posible. La práctica común de fomentar que los bebés mayorcitos se alimenten por sí solos refleja el énfasis de la profesión en la independencia, mientras que muchas familias valoran la **interdependencia** en mayor medida que la independencia. Este valor se puede observar en las distintas maneras que se les enseña a los niños a ayudarse unos a otros y a respetar las necesidades de los demás (como el quedarse en la mesa hasta que todos hayan terminado). Los programas de aprendizaje temprano y cuidado infantil han comenzado a modificar sus prácticas y pautas para integrar en el cuidado infantil que imparten ambos conceptos, la interdependencia y la independencia.

Podría haber ocasiones en que usted no pueda integrar en sus propias prácticas para el cuidado infantil la solicitud o preferencia de una familia respecto al cuidado de su hijo. En este caso, usted debe hacerles saber al niño y a la familia que respeta la práctica de la familia. Por ejemplo, podría decirle al niño: “Yo sé que te encanta dormir en tu columpio en casa. Tu papá me dice que duermes muy a gusto allí. En la escuela también te voy a ayudar a dormir la siesta. Te puedo mecer un

poco y luego te pongo en tu camita cómoda y te doy palmaditas en la espalda”. Usted le podría decir al padre: “Gracias, Tomás, por decirme cómo le ayudas a Benji a dormir en casa. A lo mejor tarda algunos días en aprender una manera nueva de dormir cuando está aquí, pero yo me aseguro de ayudarlo, meciéndolo un poco más al principio, mientras aprende, para que no note tanto la diferencia, y podemos ver en unos días cómo le va”.

Cada familia y cada individuo interpretan la cultura a su propia manera. Aunque el aprender acerca de la cultura de una familia puede ayudarlo a comprender algunas cosas acerca de otras familias, no dé por supuesto que todas las familias que se identifican con la misma cultura vayan a ser iguales. Es esencial que mantenga una actitud abierta y que se interese por cada individuo y cada familia, para así poder aprender acerca de su cultura en particular. Como educadores, si aprendemos que hay muchas maneras de cuidar y educar a los niños, todas ellas exitosas, podemos colaborar con las familias para entender con mayor profundidad una amplia gama de perspectivas culturales. Esto lo podemos conseguir por medio del diálogo, la colaboración, escuchando atentamente y observando con sensibilidad. Es importante que participemos en este intercambio cultural con cada familia, sabiendo que no hay dos familias que vivan su cultura exactamente de la misma

manera.

El idioma y la cultura

Otro aspecto crucial de la familia y la cultura es el idioma de la familia. El idioma es un importante medio de transmisión de la cultura y es un componente esencial de la identidad de un niño. “Cuando el grupo cultural apoya la adquisición del idioma, consigue un logro importante, pues éste es un medio principal para la **transmisión de la cultura**. El idioma es importante no solo porque es un medio para las relaciones sociales y la comunicación, sino también porque representa una manera importante de aprender acerca de la cultura y de reforzar la **identidad de grupo**” (CDE 2016, 24). Jones y Lorenzo-Hubert (2008, 12) definen cuatro conceptos clave relacionados con el idioma y la cultura:

- La cultura define y da forma al idioma.
- El idioma es un símbolo de la identidad cultural y personal.
- Los distintos grupos culturales tienen diferentes visiones del mundo las cuales se basan en sus experiencias compartidas e influyen en sus diversos idiomas.
- El idioma es un medio para la transmisión de la cultura de una generación a otra.

Aunque es importante que los programas den prioridad a contratar a maestros que hablen los idiomas de las familias, los programas y los educadores no siempre pueden

incluir a todos los idiomas que hablan los niños y las familias. Entonces, deberán implementar pautas y estrategias para apoyar y respetar a todos los idiomas.

Los materiales escritos se pueden traducir a los distintos idiomas de las familias en el programa, se puede contratar a intérpretes para ayudar con la comunicación y también recurrir a la tecnología mediante programas de traducción que proporcionen a los padres y a los maestros una plataforma para el intercambio de observaciones, preguntas e información.

Los maestros pueden pedir a las familias y a los traductores que les enseñen palabras clave del vocabulario del niño y su familia. Incluso sin dominar perfectamente el idioma, los maestros pueden transmitir que valoran el idioma de la familia del niño y consideran a su familia como un recurso valioso. El invitar a los padres a hacer uso del idioma de la familia en el programa de cuidado infantil, para leerles cuentos a los niños o llevar a cabo actividades en su idioma, puede transmitir a las familias que su cultura y su idioma se consideran una parte importante del currículo. Esto también demuestra a los niños que sus idiomas tienen poder y son una parte importante de la cultura del programa.

Mediante el uso de un **enfoque basado en las fortalezas**, los educadores pueden fomentar la **participación activa de los padres** que hablan distintos

idiomas, invitando a los padres y a las familias a proporcionar “información acerca del uso del idioma de la familia, los métodos que utilizan para fomentar el aprendizaje y el desarrollo infantil, las fortalezas y desafíos de la familia y sus metas para la educación de sus hijos y para el desarrollo y progreso de los padres” (Barrueco, Smith y Stephens 2015, 10). Lo más importante es que los programas necesitan comunicar a los niños y sus familias que el idioma de sus familias y su cultura son vistos como una ventaja para los niños y para el programa.

Los niños y las familias están inmersos en comunidades

Además de sus conexiones culturales, las familias también participan en sus comunidades. De hecho, los bebés tiernos, los bebés mayorcitos y sus familias se desarrollan dentro de un conjunto de comunidades “anidadas” unas en otras, cada una de las cuales influye en el desarrollo y la identidad de los niños. Estas comunidades pueden incluir los vecindarios, los poblados, los lugares de culto, los programas de cuidado infantil y las escuelas. Cada comunidad tiene sus propias culturas

vinculadas unas con otras y cada una influye en la familia y el niño.

Las comunidades pueden ser una fuente de fortaleza para las familias y sus hijos, al proporcionar apoyo y recursos. Por ejemplo, los vecinos en una comunidad pueden darse apoyo emocional y tener amistades entre sí, festejar acontecimientos familiares y ayudar a las familias a tratar con el estrés. Una comunidad podría contar con servicios de cuidado prenatal y atención médica, nutrición y servicios de intervención temprana, todos los cuales ayudan a los niños en su desarrollo.

Los programas de cuidado infantil representan una importante comunidad de apoyo para las familias y sus hijos pequeños. Éstos son comunidades en que los niños de cero a tres años pasan una considerable cantidad de tiempo, aprenden y establecen relaciones significativas con los adultos y con otros niños.



“Además, las experiencias cotidianas de los niños y las prácticas de los maestros en el programa de cuidado infantil parecen estar profundamente arraigados en los valores sociales, culturales e históricos de una comunidad determinada. Las distintas comunidades podrían variar significativamente en cuanto a las metas particulares que tengan para los niños y adaptar sus prácticas de cuidado infantil para impulsar estas metas” (Wishard et al. 2003, 31). Para que estas comunidades funcionen bien, las familias deben ser respetadas, sentir que pertenecen al grupo y poder establecer relaciones recíprocas en las cuales puedan tanto ofrecer como recibir apoyo de la comunidad.

experimentan cambios dramáticos en sus vidas. Generalmente, el bebé se enfrenta por primera vez a los desafíos de un nuevo ambiente de aprendizaje, rutinas diferentes y relaciones nuevas. Los miembros de la familia, también, deben hacer ajustes importantes como el compartir el cuidado de su hijo con alguien ajeno a la familia.

El establecimiento de colaboraciones entre los programas y las familias

Un programa de cuidado infantil es un sistema de relaciones (Rinaldi 2003). Dentro de este sistema, la relación entre la familia y el programa es clave para la relación del programa con el niño. Por medio de una relación acogedora con las familias, los maestros del niño comienzan a entender las perspectivas de la familia, sus fortalezas, necesidades, rutinas, esperanzas y expectativas. Este conocimiento ayuda a los maestros a valorar no solo quién es el niño sino también la manera en que el niño experimenta el mundo.

Dentro de un sistema de relaciones, la relación entre la familia y el maestro es clave. Para una familia, la experiencia de ingresar al ambiente de cuidado infantil puede ser muy emotiva. Los miembros de la familia generalmente sienten ansiedad al separarse de su hijo y también pueden tener sentimientos encontrados respecto a dejar a su hijo en un programa. Para muchas familias, estos sentimientos



Cuando los bebés tiernos ingresan a la comunidad de un programa de cuidado infantil, tanto el bebé como la familia

y experiencias pueden intensificarse si la familia no ve ni su idioma, ni su origen étnico ni su cultura representados en el programa. También se pueden intensificar si un niño tiene una discapacidad u otro retraso.

Todas las familias sienten un instinto protector hacia su niño y desean lo mejor para éste. Sus creencias acerca de lo que es bueno para sus hijos son un reflejo de su cultura, el contexto familiar y su relación única con su hijo. Ellos posiblemente no estén seguros acerca de lo que pueden esperar del programa de cuidado infantil o qué tipo de relación tendrán con el programa. En el caso de un niño con una discapacidad u otro retraso, además de las inquietudes acerca de su aceptación o pertenencia, podrían existir sentimientos intensos o instintos protectores asociados con la salud, la seguridad, el desarrollo y otras áreas de vulnerabilidad.

El carácter de las relaciones entre los programas y las familias han experimentado cambios significativos.

Tradicionalmente, los maestros han considerado que su papel con los padres era el de proporcionarles educación sobre la crianza infantil y ofrecerles oportunidades para la participación en el programa, ambas

actividades estaban dirigidas y definidas por los maestros y estaban motivadas más bien por un modelo de déficits en vez de fortalezas.

En la actualidad, hay varios enfoques a la relación entre los programas y las familias que se basan más en las fortalezas y en la colaboración. Éstos incluyen el **cuidado infantil centrado en la familia**, la **participación activa y transformativa de las familias** y el enfoque pedagógico de educadores de Reggio Emilia, Italia, que creen que “la participación de las familias es tan esencial como la participación de los niños y los educadores” (Edwards, Gandini y Forman 1998, 21).

El cuidado infantil centrado en la familia

El cuidado infantil centrado en la familia propone un enfoque basado en las fortalezas para las relaciones entre los programas y las familias; en este enfoque las familias y los maestros reconocen y respetan mutuamente los conocimientos



y experiencias de cada uno, intercambian información por medio de la comunicación bidireccional, comparten el poder y la toma de decisiones, reconocen y respetan la diversidad y crean redes de apoyo (Keyser 2017).

El cuidado infantil centrado en la familia reconoce que los niños, las familias y los programas se pueden beneficiar de los conocimientos y las perspectivas tanto de la familia como del maestro y que el escuchar, la comunicación bidireccional, la cooperación y la colaboración llevan a la toma de decisiones compartidas sobre el aprendizaje y el cuidado temprano de los niños. Para relacionarse con las familias de una forma auténtica y verdadera, los maestros deben realizar continuamente un esfuerzo de reflexión para reconocer sus propias presuposiciones y creencias culturales. El cuidado infantil centrado en la familia exige de los educadores “que hagan un trabajo muy importante e inmediato respecto a temas de la diversidad cultural” (Keyser 2017, 22), debido a que los niños a quienes cuidan establecen su identidad como parte de su familia, cultura, origen étnico, nivel socioeconómico e idioma.

Cuando damos la bienvenida a los niños y sus familias al programa, además de la cultura, el origen étnico y el idioma, es importante aprender acerca de la estructura familiar y los distintos roles en la familia del niño. Es importante no hacer presuposiciones acerca de las

familias de los niños. Henderson y Mapp (2002, 10) destacan la importancia de la familia al reconocer que “todos los miembros de la familia, las hermanas, los hermanos, los abuelos, las tías, los tíos y los parientes ficticios (*Fictive-kin*) que podrían ser amistades, o vecinos, con frecuencia contribuyen de formas significativas a la educación y el desarrollo de los niños”.

Es importante alentar a la familia a que proporcione información acerca de quiénes son las personas importantes y qué relación tienen entre sí y con el niño. Decir: “Hábleme acerca de su familia” y preguntar: “¿Quiénes son las personas importantes en la vida de su hijo?” son preguntas más útiles que: “¿Cómo se llama la mamá?” y “¿Cómo se llama el papá?”

El cuidado centrado en la familia también reconoce el papel del maestro y del programa al participar y ayudar a crear redes y comunidades de apoyo sostenibles para las familias. Estas comunidades pueden continuar proporcionando apoyo a las familias muchos años después de que hayan salido del programa de cuidado infantil.

Participación activa de las familias

El concepto de la participación activa de las familias (comparado con el de participación de los padres) reconoce a todos los miembros de la familia de un niño (no solo a los padres) y destaca la importancia de la relación recíproca

entre las familias y las escuelas. El personal del programa debe ser consciente de que la participación activa de la familia, tanto en el programa como en el hogar, puede manifestarse de maneras diferentes y depende de las características particulares de cada familia (Halgunseth et al. 2009)

La participación activa de las familias ocurre cuando existe una colaboración continua, recíproca, basada en las fortalezas, entre las familias y los programas de educación de la infancia temprana (ECE, por sus siglas en inglés) (Halgunseth et al. 2009). Los

principios de la participación activa de las familias incluyen: el alentar y validar la participación activa de la familia en la toma de decisiones relacionadas con la educación de los niños; una comunicación continuada y bidireccional usando medios múltiples que respondan a las preferencias de idioma de una familia; la colaboración y el intercambio de conocimientos; la colaboración entre las familias y los programas al crear actividades de aprendizaje en el hogar y la comunidad; la creación de un ambiente en el hogar que valore el aprendizaje; la colaboración



entre las familias y los maestros en el establecimiento de metas para los niños en casa y en la escuela, y el apoyo y capacitación para profesionales de la educación en la creación de un sistema integral para

Sentimientos complejos

Bonita entra al salón y mira a su alrededor. María, la maestra con quien ya había hablado antes, se dirige hacia ella con una linda sonrisa. “Llegó el momento”, piensa Bonita, “no hay más”. Tengo que estar en el trabajo en veinte minutos”. María saluda a Bonita y al pequeño que está en sus brazos despierto. Después de una breve charla con María, Bonita dice: “Bueno, me tengo que ir”, y le entrega al bebé, Amos, a María, añadiendo: “Y ya sabes, cuando lo alimentes, o sea, después de alimentarlo, él eructa con mayor facilidad si lo inclinas hacia delante sobre tu rodilla. Yo creo que ya te dije eso o te lo mostré, pero cuando lo hagas, le gusta que le des palmaditas en la parte baja de la espalda, más bien como frotando y luego dando una palmadita. “¡Ay!, esto no me gusta nada...” Dice Bonita con la voz entrecortada. María responde: “No, claro, esto es algo muy, muy difícil. Yo me acuerdo bien de lo que me dijiste y me enseñaste acerca de Amos y creo que él ya sabe también cómo hacerme saber lo que quiere y lo que le gusta”. Bonita se ve triste y dice: “Sé que él va a estar bien”. María la mira con calidez y le responde: “Ya hablaremos cuando regreses y te diré lo que observé y lo que hice y tú me puedes decir más cosas acerca de Amos. También puedes llamar, si quieres, para ver cómo está él. Amos y yo estaremos pensando en ti”.

fomentar la participación activa de las familias (Halgunseth et al. 2009). Cuando un niño reciba servicios por una discapacidad u otros retrasos, es útil para los administradores del programa y los maestros hablar con la familia acerca de cómo los proveedores de servicios

especializados podrán intercambiar la información pertinente con el programa.

La participación activa y relacional de las familias, es un nuevo enfoque sobre cómo involucrar activamente a la familia, el cual destaca la **práctica reflexiva** como herramienta para profundizar las relaciones en los programas de cuidado infantil. Virmani, Wiese y Mangione (2017, 97) afirman lo siguiente: “Definimos la participación activa y relacional de las familias como un tipo de participación de las familias que da primordial importancia, de forma intencional, a la calidad emocional de las interacciones ya que considera que las relaciones entre padres e hijos y entre los maestros y los niños son el punto central de los resultados positivos de los niños a largo plazo, en términos de su desarrollo y aprendizaje”.

La práctica reflexiva también aumenta la habilidad de los maestros para reflexionar acerca de sus propias prácticas y creencias, incluyendo la autorregulación consciente (Heller y Gilkerson 2009). Esta meta de implementar la práctica reflexiva en todas las relaciones de un programa de educación y cuidado infantil le permite a los maestros y a los padres practicar y adquirir las habilidades necesarias para profundizar su diálogo y lograr una comprensión más amplia de los niños.

Una meta asociada a la participación activa y relacional de las familias es apoyar a los

administradores de los programas y al personal a usar el diálogo auténtico con las familias, de manera que se den con regularidad oportunidades para la reflexión acerca del aprendizaje y desarrollo de sus hijos y se establezca una mutua colaboración para fomentar el aprendizaje del niño. Los programas pueden usar los conocimientos que obtienen de este modo para planificar las actividades para los padres y las familias. La participación activa y relacional de las familias es algo central para poder fomentar la participación de las familias que son cultural y lingüísticamente diversas, para que éstas contribuyan activamente al éxito del aprendizaje de sus niños durante toda su vida (Virmani, Wiese y Mangione 2017).

Las colaboraciones entre las familias y los educadores

Hay varias organizaciones y enfoques que destacan la auténtica colaboración y alianza entre padres y maestros. El marco de Head Start para la participación activa de los padres, las familias y la comunidad (PFCE, por sus siglas en inglés) define los siguientes resultados de la participación activa de las familias: el bienestar familiar, las relaciones positivas entre padres e hijos, las familias como educadores de por vida, las familias como estudiantes, la participación de la familia en las transiciones, los vínculos de la familia con otras familias y la comunidad y también las familias

como líderes y defensores de los derechos de sus niños. (US Department of Health and Human Services 2011).

Los maestros de Reggio Emilia, en Italia, también respaldan la idea de que la participación y la colaboración de la familia, así como el intercambio mutuo de conocimientos, fortalecen al programa para bien de los niños, las familias y los maestros. “Las ideas y habilidades que las familias traen a la escuela e, incluso de mayor importancia, el intercambio de ideas entre los padres y los maestros favorece el desarrollo de una nueva manera de educar, además de ayudar a los maestros a percibir la participación de las familias no como amenaza, sino como un elemento intrínseco de la colegialidad y la integración de diferentes sabidurías” (Edwards, Gandini y Forman 1998).

Cuando las familias y los maestros colaboran de verdad, cada uno puede aportar recursos muy valiosos al otro. Los padres ayudan a profundizar la comprensión que el maestro tiene de su hijo al proporcionarle información sobre las perspectivas, la cultura, las experiencias y el contexto familiar, y pueden impulsar a los maestros a ampliar sus propias definiciones del proceso de educación y aprendizaje. Los maestros también pueden proporcionar a los padres un recurso nuevo al ofrecerles la oportunidad de ver a sus hijos a través de una óptica distinta.

Las observaciones compartidas y el diálogo reflexivo pueden permitir a los padres y a los maestros ver los cambios sutiles que el niño experimenta en su desarrollo, además de ver al niño como un investigador capaz, automotivado e ingenioso. Las observaciones también nos permiten empezar a comprender las preguntas importantes que el niño se está haciendo, incluso cuando su conducta presenta desafíos. Por ejemplo, cuando un padre comenta haber observado a su bebé estirarse para alcanzar un juguete y luego apretar los pies contra el piso, pero sin poder gatear aun, el maestro puede agradecer la detallada observación del padre y comentar acerca de lo ingenioso que fue el bebé al tratar de alcanzar el juguete de tantas maneras: extendiendo la mano, estirándose y afianzando los pies en el piso. El uso de las observaciones de la familia y del maestro para hablar acerca del niño y entenderlo es una manera de dar validez a los conocimientos de ambos.

Las dificultades y los retos de establecer colaboraciones

Hay ocasiones en que a los maestros se les dificulta respetar y encontrar la manera de establecer la confianza con una familia. El maestro puede sentir que los miembros de la familia no lo están intentando, que no entienden al niño, y que no responden a sus señales o incluso, que no cuidan al niño de forma adecuada. Al mismo tiempo que el maestro necesita determinar si el niño se encuentra a salvo, también es importante que entienda a la familia dentro de la secuencia continua de su desarrollo y su cultura. Cuando pensamos en el desarrollo infantil, contamos con que el niño seguirá ciertos pasos en su aprendizaje. Por ejemplo, no esperamos que camine antes de poder voltearse.

Si pensamos que las familias siguen una secuencia continua del desarrollo similar a los niños, posiblemente podamos colaborar mejor con ellas partiendo de una perspectiva basada en sus fortalezas. Por ejemplo, si una familia no está

interpretando las señales de su bebé, pero es evidente que está emocionada de tener al bebé, usted puede reconocer el cariño que le tiene: “Está claro que quieren mucho a su bebé. Se les ve en los ojos”, y luego puede hacer una pequeña observación: “Me



di cuenta de que cuando usted se pasa de un lado al otro de la carriola o cochecito de bebé, Sammy le observa con mucha atención. Él es muy observador”. De esta manera, usted usa un enfoque basado en las fortalezas para ofrecer a los padres una nueva perspectiva.

A veces, surgen diferencias de opinión entre el programa de cuidado infantil y la familia acerca de cómo cuidar a los niños. El abordar estas diferencias con frecuencia ofrece oportunidades para que los maestros aprendan y crezcan junto con las familias. Los maestros necesitan iniciar conversaciones con los miembros de la familia para aprender acerca de lo que ellos piensan sobre el cuidado del niño.

Incluso cuando una familia proviene de la misma comunidad cultural que el maestro, la perspectiva del maestro puede diferir de la perspectiva de la familia, debido a que cada persona interpreta las reglas y expectativas culturales de manera diferente.

Cuando surgen problemas debido a las diferencias culturales, los educadores pueden utilizar este procedimiento de tres pasos para Reconocer, Preguntar y Adaptar. Reconocer es comunicar que se sabe que existe un asunto a tratar. Transmite su interés sincero y sensibilidad, y su deseo de involucrar a la familia en la búsqueda de una solución. Preguntar se refiere a aprender acerca del punto de vista preciso de los padres, repitiendo lo que dicen y prestando

atención a las respuestas tanto verbales como no verbales. Adaptar es colaborar con los miembros de la familia para encontrar una solución, buscando puntos de común acuerdo y negociando acerca de los temas importantes (adaptado de Virmani y Mangione 2013, 72-15).

Cómo resolver las diferencias

En un programa de cuidado infantil, los bebés traen amuletos y bolsitas medicinales colgadas al cuello por motivos de salud. Los miembros del personal decidieron quitar estos artículos a los bebés mientras estuvieran en el centro, para evitar que se pudieran estrangular. Los miembros del personal no pensaban que los amuletos cumplieran ningún propósito, pero los padres tenían una fuerte convicción de que los bebés debían llevarlos durante todo el día. Por fin, después de largas conversaciones, los padres y los miembros del personal lograron entenderse unos a otros. En lugar de prohibir que los bebés usaran las bolsitas preventivas o curativas colgadas al cuello, encontraron la manera de prenderlas a la ropa de los bebés, de manera que ya no presentaran un posible peligro de estrangulación y los bebés pudieran así seguir usando los amuletos.

La comunicación abierta y respetuosa ayuda al maestro a hacer de puente entre las experiencias de los niños en el programa y sus experiencias en casa. Cuando un maestro se da cuenta de que existen

creencias, valores, prácticas o estilos de comunicación distintos, es especialmente importante entablar la comunicación abierta y respetuosa con la familia. Este tipo de comunicación implica el ser sensible y estar dispuesto a expresar las creencias y valores de uno, sin imponérselas a la familia. Esto también significa aprender acerca de las creencias y valores de los miembros de la familia sin juzgarlos. Por medio de las conversaciones con la familia, el maestro podría descubrir maneras de adaptar las cosas, para que las experiencias del niño en el programa de cuidado infantil se vinculen estrechamente con las experiencias en casa.

Al trabajar con niños con discapacidades u otros retrasos, es importante establecer una colaboración entre el maestro, los padres y los proveedores de servicios especializados, de manera que cada una de las partes se vea a sí misma como un especialista asociado. Cuando un niño tenga alguna discapacidad u otro retraso, las distintas opiniones, perspectivas o instintos protectores pueden verse incrementadas debido a experiencias previas de la familia con otras instituciones médicas, o con la intervención temprana, etc. Los maestros también pueden experimentar un instinto protector mayor en estas situaciones. Y, por último, puede que haya otras perspectivas de profesionales o proveedores de servicios especializados (intervención

temprana, médica, etc.) que formen parte de la vida de la familia que también se incorporarán al programa de cuidado infantil.

Las siguientes estrategias para fortalecer la colaboración y la participación fomentan un enfoque basado en las fortalezas respecto a la colaboración con las familias:

- Crear confianza y establecer relaciones
 - El responder con sensibilidad a los intereses de la familia en las relaciones desde un principio ayuda a crear confianza. En los programas basados en las relaciones con las familias, los maestros consideran a la familia como la mejor fuente de información acerca del niño (su temperamento, sus puntos fuertes, sus intereses y sus necesidades). En general, los miembros de la familia disfrutan hablando con alguien que conozca y valore la personalidad y el sentido de humor particulares del niño.
 - Este vínculo entre las familias y los maestros puede ser motivo de alegría y humor cuando intercambian historias acerca de las actividades de los niños en casa y en el programa de cuidado infantil. Cuando surgen preocupaciones, la relación ya existente proporciona una transición natural para hablar acerca del niño, debido a que el miembro de la familia y el maestro ya se conocen y se tienen más confianza.

- Crear un ambiente que dé la bienvenida
 - Al organizar el ambiente, uno debe verlo tanto a través de la óptica del bebé como de la de una familia. ¿Hay muebles bajos y cómodos donde las familias se puedan sentar junto a sus hijos o cerca de ellos para observar? ¿Hay lugares donde los padres puedan poner sus cosas? ¿Ven las familias fotos,



rótulos, libros y artefactos que sean un reflejo de ellos mismos, sus culturas y sus orígenes étnicos, así como de sus idiomas y familias? ¿Ha pedido usted a las familias que traigan fotos y objetos que representan a la familia al ambiente de cuidado infantil?

- En un análisis del motivo por el cual las familias participan (en los programas de cuidado infantil), Hoover Dempsey et al. (2005) encontraron que “el cómo da la bienvenida el programa” era uno de los indicadores más determinantes de que la familia participe activamente.

Los programas pueden dar la bienvenida de varias maneras, tales como, el saludar a las familias en la puerta, colgar señales para que las familias puedan recorrer el edificio con mayor facilidad y también tener un “salón para familias” donde éstas puedan relacionarse entre sí y obtener información acerca del desarrollo infantil o los aspectos educativos del programa. Para asegurarse de que todas las familias se sientan bienvenidas, los programas deben incluir a personas provenientes de diferentes culturas y celebrar la diversidad



cultural de todos los miembros de la comunidad del programa. Existen ventajas intangibles que resultan de un ambiente que da la bienvenida, tales como el evocar sentimientos de aceptación y de apreciación, los cuales son muy importantes para establecer colaboraciones con las familias (Constantino 2008). Además de esforzarse por dar la bienvenida a todas las familias en el programa, es también importante observar, evaluar y escuchar para ver el grado de éxito que se está teniendo. ¿Pasan tiempo las familias hablando entre sí y con el personal? ¿Parecen sentirse cómodas en las diferentes áreas del programa? ¿Toman la iniciativa para leer cuentos a los niños o jugar con ellos cuando están en el programa?

- Usar la práctica reflexiva con los padres
 - Colabore con las familias para intercambiar observaciones acerca de los niños. Piensen juntos acerca de qué preguntas podrían estarse haciendo los niños al jugar y qué podrían estar aprendiendo. Tome como punto de partida la perspectiva de los padres acerca del niño, cómo aprende y qué metas tiene la familia para éste, para entender mejor cómo usted puede colaborar con los padres y el niño en su aprendizaje. “Cada vez que las familias interactúan con los maestros se

presenta una oportunidad para reflexionar juntos acerca de lo que las familias observan y notan respecto al aprendizaje de su hijo” (Virmani y Mangione 2013).

- Aplicar la práctica reflexiva a todas las relaciones del programa
- Comprometerse como programa a implementar la práctica reflexiva
 - La práctica reflexiva exige un compromiso por parte del programa y los administradores hacia los maestros para que reflexionen acerca de sus propias experiencias, suposiciones, creencias y valores.
 - Si el objetivo final es motivar a las familias a que participen de forma significativa en el aprendizaje de sus hijos y, más concretamente, ayudarles a establecer relaciones seguras y estables con sus hijos, entonces los directores y supervisores del programa deben comenzar por interactuar con el personal de una manera respetuosa y sensible, para que ellos hagan lo mismo cuando interactúen entre sí y con las familias con quienes trabajan. A este proceso con frecuencia se le llama “proceso paralelo” y cumple con el concepto de que “tal como se nos trate, así seremos capaces de tratar a los demás” (Heller y Gilkerson 2009, 11).

- Cuando los asesores de salud mental y otros proveedores de servicios especializados, como los especialistas en intervención temprana, colaboran con el programa, es posible que también fomenten la práctica reflexiva.
- Fomentar la comunicación bidireccional/multidireccional desde un principio
 - Comunique a las familias la importancia de que compartan con el personal sus conocimientos, experiencias, perspectivas e información acerca de su hijo y su familia.
 - Hágales saber que el intercambio de información acerca de su hijo, su familia, su cultura y su idioma ayudará a que usted sea un mejor maestro para su hijo.
- Hágales notar que usted los escucha, al mencionar cosas que haya aprendido de la familia cuando hable e interactúe con ellos y con el niño.
- Invite a las familias a que le hagan comentarios y sugerencias.
- Cuando las familias expresen algún punto de vista nuevo, diferente o incluso contrario, pídale que le den más información, para que usted pueda entender sus valores más a fondo.



- Para los niños que reciban servicios de intervención temprana, la planificación y comunicación coordinada con las familias y los especialistas en intervención temprana son especialmente importantes.
- Aprender acerca de la familia, la cultura y el idioma – Haciéndolo familia por familia

- Recorra a distintos medios y estrategias para aprender acerca de la familia y la cultura de la familia del niño.
- Dedique tiempo a estar con los miembros de la familia en el programa y en su hogar (cuando sea posible), observando su estilo de cuidado infantil, sus interacciones y la forma en que educan a su hijo. Hay muchas cosas que puede observar y aprender acerca de los valores y la cultura que no siempre se van a expresar de manera directa.
- Ofrezca diversas maneras para que los padres se puedan comunicar con el programa. Algunos padres se sienten más cómodos con las conversaciones espontáneas en el estacionamiento o en la entrada del programa de cuidado infantil que en la oficina del director. Algunos se sentirán más relajados si hablan con el maestro en presencia de otro miembro de la familia. Algunos podrían preferir expresar sus ideas a un grupo grande después de hablar con otros padres en un grupo pequeño. Algunos padres se sienten más cómodos comunicándose con mensajes de texto o correo electrónico que hablando en persona.
- Asegúrese de que haya espacios adecuados para hablar con los miembros de la familia en privado para las conversaciones más delicadas.
- Enfatique la comunicación no verbal al proporcionar servicios a las familias con niños que aprenden en dos idiomas. Si los padres ven que usted es cálido y sensible con su hijo y que el niño le responde a usted, eso ayudará mucho a salvar cualquier brecha en la comunicación. Aunque los padres agradecen los esfuerzos del maestro por cuidar a su hijo, para las familias con niños que aprenden en dos idiomas, la calidad no verbal de la relación entre el educador y el niño es algo que ellos valoran y entienden particularmente.
- Asegúrese de que cualquier material por escrito que se proporcione a los padres esté disponible en su idioma principal. Procure disponer de intérpretes y traductores cuando sea necesario.

Reflexiones finales

El aprendizaje y el desarrollo ocurren en el contexto de las relaciones que los niños tienen con sus familias y sus maestros y las relaciones entre las familias y los maestros. Tanto los padres como los maestros juegan un papel central en el aprendizaje y el desarrollo de los niños. La calidad de las interacciones entre los padres y los niños, los maestros y los niños, y los padres y los maestros es muy importante. (Virmani y Mangione 2013).

Las relaciones que los niños

establecen durante sus primeros años de vida son vitales para aprender y desarrollarse con éxito a lo largo de sus vidas. Las relaciones seguras y estables que los niños establecen con sus padres ayudan a asentar las bases para su buena salud mental, su motivación para aprender, y sus logros en la escuela y en la vida (NSCDC 2004).

Estas relaciones ocurren todas dentro del contexto de las culturas, el idioma de las familias y las comunidades. La familia y su cultura e idioma juegan un papel central en el aprendizaje y el desarrollo temprano (CDE 2009). Las **prácticas culturalmente sensibles** son esenciales en los programas de aprendizaje temprano para el establecimiento de colaboraciones auténticas con las familias que favorezcan el desarrollo de los niños. El tener conocimientos específicos acerca de los antecedentes culturales o multiculturales del niño y de su vida en casa, puede ser la clave para la educación y el aprendizaje eficaz (CDE 2016).

Los educadores de los niños pequeños tienen la gran oportunidad de involucrar a la familia, la cultura, el idioma y la comunidad cuando crean sus programas y establecen relaciones. El aprender a crear una auténtica colaboración con las familias, que incluya la comunicación bidireccional, la práctica reflexiva y las comunidades de apoyo permite a los maestros apreciar y aprovechar los recursos

y las perspectivas múltiples que existen dentro de la comunidad de padres. El diálogo y el intercambio de información ofrece tanto a las familias como a los maestros la oportunidad de entender mejor a los niños y al proceso de aprendizaje.

Los estudios de investigación más recientes acerca del desarrollo infantil que se describen en el siguiente capítulo trazan un perfil de los niños de cero a tres años como individuos motivados para aprender, que buscan activamente establecer relaciones con los adultos. La utilidad de estos estudios se ve reforzada en gran medida por la información de la familia y la cultura del niño, y completa así la imagen del niño como individuo.

Referencias bibliográficas

- Barrueco, S., S. Smith y S. Stephens. 2015. *Supporting Parent Engagement in Linguistically Diverse Families to Promote Young Children's Learning: Implications for Early Care and Education Policy*. New York, NY: Child Care & Early Education Research Connections. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo3>.
- Boroditsky, L. 2011. "How Language Shapes Thought. The Languages We Speak Affect Our Perceptions of the World". *Scientific American* 304 (2): págs. 62 a 65.



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

———. 2010a. *Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2010b. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Creating Partnerships with Families*, Second Edition. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2014. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para establecer relaciones de colaboración con las familias*, segunda edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2016. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Family Partnerships and Culture*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Constantino, S. M. 2008. *101 Ways to Create Real Family Engagement*. Galax, Virginia: ENGAGE! Press.

Edwards, C., L. Gandini y G. Forman. 1998. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. 2a edición. Westport, Connecticut: Ablex Publishing. Edición para Kindle.

García Coll, C., G. Lamberty, R. Jenkins, H. P. McAdoo, K. Crnic, B. H. Wasik y H. V. Garcia. 1996. "An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children". *Child Development* 67: págs. 1891 a 1914.

Gardner, J. W. 1996. *Building Community*. Washington, DC: Independent Sector.

Gilliam, W. S., A. N. Maupin, C. R. Reyes, M. Accavitti y F. Shic. 2016. "Do Early Educators' Implicit Biases Regarding Sex and Race Relate to Behavior Expectations and Recommendations of Preschool Expulsions and Suspensions?" *A Research Study Brief*. New Haven, Connecticut: Yale Child Study Center.

- Halgunseth, L., S. Moodie, A. Peterson, D. Stark. 2009. "Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature". *Young Children* 64 (5): págs. 56 a 8.
- Heller, S. y L. Gilkerson, editores. 2009. *A Practical Guide to Reflective Supervision*. Washington, DC: ZERO TO THREE.
- Henderson, A. T. y K. L. Mapp. 2002. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: National Center for Family & Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover-Dempsey, K. V., J. M. T. Walker, H. M. Sandler, D. Whetsel, C. L. Green, A. S. Wilkens y K. Closson. 2005. "Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications". *The Elementary School Journal* 106 (2): págs. 105 a 30.
- Jones, W. y I. Lorenzo-Hubert. 2008. *The Relationship Between Language and Culture*. ZERO TO THREE, 29 (1): pág. 12.
- Keyser, J. 2017. *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2004. *Young Children Develop in an Environment of Relationships*. Working Paper No. 1. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo4>.
- Rinaldi, C. 2003. "The Image of the Child". Ponencia presentada al grupo de estudio de visita en Reggio Emilia, Reggio Emilia, Italia, 8 de abril, 2003.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P. y D. A. Phillips. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Thompson, C. 2014. "Family Engagement: The Top of Everyone's Back-to-School Checklist". *Huffington Post*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo5>.
- Tonyan, H. A. 2015. "Everyday Routines: A Window into the Cultural Organization of Family Child Care". *Journal of Early Childhood Research* 13: págs. 311 a 327.

U.S. Department of Health and Human Services. 2011. *Head Start Parent, Family, and Community Engagement Framework*. Arlington, Virginia: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start.

Virmani, E. A. y P. L. Mangione, editores. 2013. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible*. 2a ed. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Virmani, E. A., A. Wiese y P. Mangione. 2017. "Pathways to Relational Family Engagement with Culturally and Linguistically Diverse Families: Can Reflective Practice Guide Us?" *Family Involvement in Early Education and Child Care (Advances in Early Education and Day Care)*, editado por J. A. Sutterby, 20: págs. 91 a 115. Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited.

Williams, L. R. y Y. De Gaetano. 1985. *Alerta: A Multicultural, Bilingual Approach to Teaching Young Children*. Boston, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co.

Wishard, A. G., E. M. Shivers, C. Howes, S. Ritchie. 2003. "Child Care Program and Teacher Practices: Associations with Quality and Children's Experiences". *Early Childhood Research Quarterly* 18: págs. 65 a 103.

Lecturas adicionales

Barrueco, S., S. Smith y S. Stephens. 2015. *Supporting Parent Engagement in Linguistically Diverse Families to Promote Young Children's Learning: Implications for Early Care and Education Policy*. New York, NY: Child Care & Early Education Research Connections. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo6>.

Bisson, J. 2017. *Celebrate!: An Anti-Bias Guide to Including Holidays in Early Childhood Programs*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.



- California Department of Education. 2016. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Family Partnerships and Culture*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Derman-Sparks, L. y J. O. Edwards. 2010. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L. y P. Ramsey. 2011. *What If All the Kids Are White?* 2a edición. New York, NY: Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L., D. LeeKeenan y J. Nimmo. 2014. *Leading Anti-Bias Early Childhood Programs: A Guide for Change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Edwards, C., L. Gandini y G. Forman, eds. 1998. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections*. 2a. edición Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- Gonzalez, N. y L. Moll. 2005. *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. New York, NY: Routledge.
- Gonzalez-Mena, J. 2008. *Diversity in Early Care and Education: Honoring Differences*. 5a edición. Boston, Massachusetts: McGraw Hill.
- Halgunseth, L., S. Moodie, A. Peterson, D. Stark. 2009. “Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature”. *Young Children* 64 (5): págs. 56 a 8.
- Keyser, J. 2017. *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program*. 2a edición. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- Olson, S. 2012. *From Neurons to Neighborhoods: An Update, Workshop Summary*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P. y D. A. Phillips, editores. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Virmani, E. A. y P. L. Mangione, editores. 2013. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Culturally Sensitive Care*. 2a edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- York, S. 2016. *Roots and Wings: Affirming Culture and Preventing Bias in Early Childhood*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.



CAPÍTULO 2

Descubrimientos sobre el aprendizaje y el desarrollo tempranos

Los niños de cero a tres años están motivados para establecer relaciones y explorar el mundo con curiosidad y energía. A partir de estas motivaciones tan poderosas, avanza el desarrollo infantil y se integra en todos los dominios: socioemocional, del lenguaje, cognitivo y perceptual y motor. El aprendizaje en diferentes dominios del desarrollo con frecuencia ocurre simultáneamente y los niños pueden rápidamente cambiar su foco de atención de un tipo de aprendizaje a otro. Los niños de cero a tres años buscan activamente hacer descubrimientos y entender el mundo de las personas y las cosas. Ellos se esfuerzan en aprender a comunicarse y a profundizar sus relaciones con los adultos que los cuidan. Es muy importante recordar que los niños dependen de los adultos para poder estar a salvo, para que les ayuden a adquirir una seguridad, tanto física como emocional, que les permitirá explorar y aprender con confianza en sí mismos.

Descubrimientos

Graciela, una niña de dos años, intenta bajar sola por la resbaladilla por primera vez y Jake sube corriendo tras ella. Ella recuerda que un maestro le dijo a otro niño: “Usa tus palabras. Dí: ‘Mi turno’”. Ella se dirige a Jake y le dice: “Mi turno”, en tanto se desliza por la resbaladilla. Ya abajo, ella ve un balón y Jake exclama: “¡Mío!”. Ella trata de subir rodando el balón por la resbaladilla, pero éste rueda hacia abajo. A ellos les parece gracioso, por lo que lo convierten en un juego, Graciela rueda el balón hacia arriba y Jake trata de atraparlo antes de que vuelva a rodar hacia abajo. El maestro los observa y sonríe, diciendo: “¡Están jugando juntos con el balón!” “¡Y mira, el balón sigue rodando hacia abajo!” Graciela ha hecho ciertos descubrimientos importantes acerca de sus habilidades para el movimiento, su nueva manera de usar el lenguaje y su capacidad para afrontar situaciones sociales nuevas, además de aprender que los objetos no ruedan cuesta arriba.

Durante los primeros tres años de vida, los niños cambian constantemente, y pasan por tres etapas del desarrollo. Desde que nacen hasta los ocho o nueve meses de edad, los niños forman sus primeras expectativas acerca de la seguridad emocional y la previsibilidad de las personas que los cuidan. De los ocho a los dieciséis o dieciocho meses, ellos recurren a sus habilidades emergentes para moverse y explorar el ambiente, cuando están con adultos cariñosos que les proporcionan una base segura

para la exploración. Los bebés mayorcitos, de dieciséis a treinta y seis meses de edad, expresan su identidad en desarrollo por medio de palabras como “yo”, “mío” y “no”, y confían en los adultos con quienes tienen relaciones seguras para que los cuiden y guíen (Lally y Mangione 2017).



Aunque todos los niños atraviesan por las principales etapas de la infancia temprana, no hay dos niños que lo hagan de la misma manera. Cada niño nace con una combinación muy particular de fortalezas, habilidades y características temperamentales, junto con un potencial asombroso para aprender y desarrollarse. Los estudios de investigación acerca del desarrollo cerebral temprano han ilustrado cómo el potencial biológico y el ambiente del niño interactúan entre sí para darle forma a la identidad del niño y la manera única en que se desarrolla.

Los estudios de investigación han proporcionado cinco descubrimientos importantes acerca del aprendizaje y el desarrollo temprano:

1. Los niños de cero a tres años experimentan un desarrollo cerebral acelerado
2. Los niños de cero a tres años aprenden y se desarrollan en el contexto de relaciones importantes
3. Los niños de cero a tres años son capaces

4. Los niños de cero a tres años son vulnerables
5. Los niños de cero a tres años son una mezcla dinámica de sus predisposiciones biológicas y sus experiencias

El aprender acerca de estos cinco descubrimientos puede ayudar a los programas y a los maestros de cuidado infantil a facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños. Este capítulo resume los estudios de investigación pertinentes y ofrece ideas acerca de cómo utilizar esta información en los programas de aprendizaje y cuidado infantil temprano.

Descubrimiento 1: Los niños de cero a tres años experimentan un desarrollo cerebral acelerado

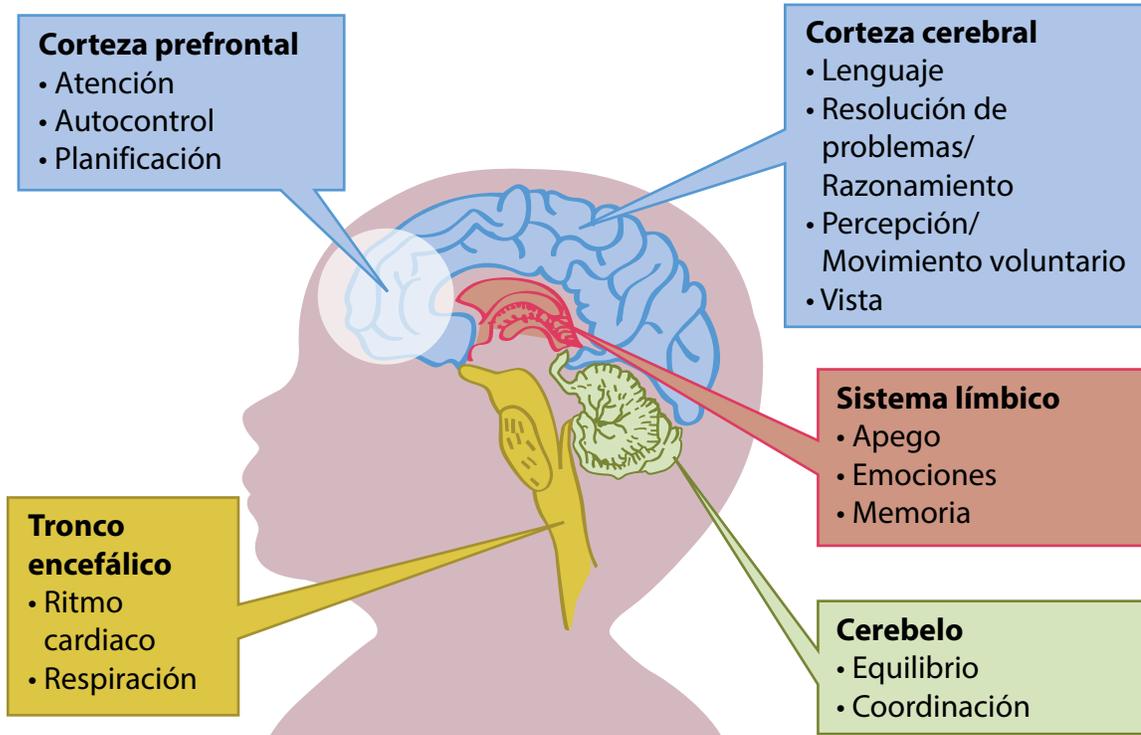
El cerebro humano comienza a desarrollarse durante las primeras semanas tras la concepción, para continuar su desarrollo a lo largo de la vida (Stiles y Jernigan 2010). Durante el periodo prenatal y durante los primeros años de vida, el cerebro forma conexiones neuronales con rapidez: ¡más de un millón de conexiones neuronales por segundo! También es importante saber que, aunque se sigan formando conexiones, el cerebro recorta o poda las conexiones neuronales que no se utilizan (Center on the Developing Child 2007).

Esta formación del cerebro, por medio de la creación de miles de millones de conexiones

neuronales y también del recorte de las que no se utilizan, asienta las bases del aprendizaje posterior. Este proceso ayuda a explicar por qué los niños de cero a tres años necesitan un cuidado que responda con sensibilidad, son tan capaces y sin embargo tan vulnerables y están sujetos a la influencia tanto de sus propias predisposiciones biológicas como de sus experiencias. El ingrediente clave que ayuda a los cerebros infantiles a florecer es el cuidado cálido y sensible que da apoyo a los niños de cero a tres años mientras que ellos hacen uso de sus habilidades nacientes para interactuar con los demás y explorar su entorno.

Como se ve en la figura 2.1, Áreas y funciones del cerebro, a pesar de que distintas áreas del cerebro juegan un papel más importante en ciertos dominios del desarrollo que en otros, todos los aspectos del desarrollo cerebral de los niños de cero a tres años están interconectados y se influyen unos a otros (Center on the Developing Child 2007). Las partes inferiores del cerebro, incluyendo el tronco encefálico, el cual controla las funciones del ritmo cardíaco y la respiración, y el cerebelo, el cual se asocia con el equilibrio, la coordinación y los procesos sensoriales, se desarrollan primero. Incluso antes de nacer, el cerebro del feto procesa información visual y auditiva, como los contrastes de luz y oscuridad y los sonidos de la voz de la madre. Después de nacer, el

Figura 2.1: Áreas y funciones del cerebro



Fuente: Desarrollado por WestEd

El cerebro infantil comienza a integrar las experiencias sensoriales básicas, como aquellas implicadas en la alimentación, el dormir, el tocar, el ver y escuchar. El mesencéfalo incluye el sistema límbico, el cual protagoniza el desarrollo cerebral temprano y está involucrado en áreas clave del desarrollo infantil: las emociones, la memoria y el apego. El sistema límbico es una parte integral del establecimiento de las relaciones seguras y el desarrollo de la regulación de las emociones. Al seguirse desarrollando el cerebro infantil, en concreto, la corteza cerebral, el bebé se vuelve cada vez más capaz de moverse con propósito, de aprender el lenguaje y de razonar y resolver problemas, además de adaptarse a los patrones de las

interacciones sociales que asientan las bases para las relaciones y la exploración y durante toda su vida.

El cerebro en desarrollo es un órgano social. Cuando se va desarrollando el bebé, las



interacciones recíprocas entre el bebé y los adultos importantes van fortaleciendo las conexiones neuronales. En contraste, aquellas conexiones que no se fortalecen por medio de la interacción social y la exploración se van recortando. A medida que el bebé sigue creciendo, el desarrollo de la corteza prefrontal comienza a destacar. Esta área del cerebro juega un papel crítico en la atención, el autocontrol y la planificación.

Cuando los niños de cero a tres años crecen, su creciente capacidad para planificar eficazmente, resolver problemas, regular sentimientos e interactuar con los demás en situaciones difíciles seguirá un curso óptimo si se les proporciona una base socioemocional firme de forma continuada. El bebé experimenta la correulación en las relaciones sociales que le proporcionan apoyo. Las reacciones emocionales del sistema límbico del bebé actúan

La ciencia del desarrollo de la infancia temprana

Los estudios de investigación efectuados por el Centro sobre el Niño en Desarrollo de la Universidad de Harvard (Center on the Developing Child, Harvard University) señalan que:

1. Los cerebros necesitan tiempo para formarse, y lo hacen de abajo para arriba. Las vías sensoriales, como las de la vista y el oído, se desarrollan primero, seguidas por las habilidades del lenguaje temprano y posteriormente las funciones cognitivas superiores.
2. Las influencias interactivas de los genes y las experiencias dan forma al cerebro en desarrollo. Las relaciones de “servir y devolver” entre los niños y sus padres y otros cuidadores de la familia y la comunidad juegan un papel central en las experiencias tempranas de un niño.
3. La capacidad del cerebro para el cambio disminuye con el tiempo. El cerebro es más flexible, o plástico, a principios de la vida, para acomodar una amplia gama de ambientes e interacciones. Cuando el cerebro madura y se vuelve más especializado para asumir funciones más complejas, es menos capaz de reorganizarse y adaptarse a retos nuevos o inesperados.
4. Las capacidades cognitivas, emocionales y sociales están inextricablemente entrelazadas a lo largo de la vida. La salud emocional y física, las habilidades sociales y las capacidades cognitivas y lingüísticas que emergen durante los primeros años de vida son todos requisitos importantes del éxito en la escuela y más adelante en el trabajo y en la comunidad.
5. El estrés tóxico causa daño a la estructura cerebral en proceso de desarrollo, lo cual puede provocar problemas con el aprendizaje, la conducta y la salud física y mental a lo largo de toda la vida. Los científicos ahora saben que el estrés crónico e incesante durante la infancia temprana, provocado por factores como la pobreza extrema, el maltrato infantil o la depresión materna extrema, pueden ser tóxicos para el cerebro cuando se está desarrollando.

Fuente: Center on the Developing Child, 2007.

conjuntamente con el pensamiento y la planificación de la corteza prefrontal. Sin las relaciones que les proporcionen seguridad y regulación emocional, los niños pequeños carecerán de las experiencias importantes que ayudan a sus cerebros a desarrollar la habilidad para enfrentar los problemas, pensar de manera clara y organizada y planificar sus acciones. Por ello, los maestros y los miembros de la familia juegan un papel vital en ayudar a los niños a sentirse seguros y a expresar y regular sus emociones, de manera que puedan pensar, aprender y planificar eficazmente y también responder a los desafíos y las emociones del mundo a su alrededor.

La integración del sistema límbico y la corteza prefrontal destaca la manera en que todas las partes del cerebro en desarrollo funcionan en conjunto y se van integrando cada vez más. Por ejemplo, las experiencias con el lenguaje pueden influir en la cognición y las experiencias muy estresantes pueden impactar todas las áreas del desarrollo cerebral (Center on the Developing Child 2007). Los estudios de investigación sobre el desarrollo cerebral de los niños de cero a tres años muestran que los maestros juegan un papel esencial en potenciar el desarrollo sano de todas las áreas y funciones del cerebro.

Descubrimiento 2: Los niños de cero a tres años aprenden y se desarrollan en el contexto de las relaciones importantes

Los niños de cero a tres años se desarrollan por medio de la interacción entre su potencial genético y biológico y sus experiencias. La identidad del bebé y cómo se le percibe influye en el cuidado que recibe. La sensibilidad de los adultos hacia un bebé en particular determina la calidad de las relaciones que se establecen. ¿Son las relaciones alegres, mutuas, torpes, sincronizadas, erráticas o armoniosas? ¿En qué medida se siente el niño seguro emocionalmente en dichas relaciones? Dichas experiencias tienen un efecto en quién será el niño, cuándo aprenderá y qué será capaz de aprender.

La percepción de un adulto de cuándo está listo el niño para explorar y aprender influye en lo que los adultos hagan con el niño, lo cual, a su vez, contribuye a su sentido de sí mismo. El niño tiene una mayor probabilidad de que avance su desarrollo si el cuidado que recibe es sensible a su propia identidad, la cual es distinta a la de cualquier otro niño. El conocimiento y la comprensión que el adulto tiene de este niño como ser único y singular contribuye al sentido fundamental que el niño tendrá sobre sus propias posibilidades, su competencia y su eficacia, todo lo

cual formará parte de su emergente sentido de sí mismo.

“Cuando los niños pequeños y sus cuidadores están sintonizados entre sí y cuando los cuidadores pueden interpretar las señales emocionales del niño y responder adecuadamente a sus necesidades de manera oportuna, sus interacciones tienden a ser exitosas y su relación tiende a fomentar el desarrollo sano en múltiples dominios incluyendo la comunicación, la cognición, la capacidad socioemocional y la comprensión moral” (Shonkoff y Phillips 2000, 28).

Cuando no existe una correspondencia entre las expectativas de los maestros y las acciones de los niños, como ocurre en el caso de la discontinuidad cultural, los maestros pueden no responder tan sensiblemente a los intereses y las necesidades de los niños y a éstos les podría faltar el apoyo de una figura de apego. Cuando se entablan relaciones, se muestra preferencia por ciertas características sociales porque encajan más fácilmente con las expectativas “del otro”. En la educación de la infancia temprana, existe un conjunto cada vez mayor de estudios de investigación acerca de las predisposiciones implícitas (actitudes subconscientes y estereotipos que influyen en nuestros comportamientos hacia los demás). Estos estudios demuestran que existen implicaciones de largo alcance las cuales afectan no solo a las relaciones entre los niños y



los maestros sino también a otros aspectos del programa, incluyendo el que se expulse a un mayor número de niños de los programas cuando existe una discontinuidad cultural y la correspondiente desconexión entre las respuestas de los maestros y las acciones y necesidades de los niños (Ray, Bowman y Brownell 2006; Howes y Shivers 2006; Shivers et al. 2007; Adamu y Hogan 2015).

El primer paso para tratar con la discontinuidad cultural y las predisposiciones implícitas es emprender un trabajo de reflexión, para llegar a ser consciente de estos factores.⁶ Los programas y los

6 Una herramienta que los administradores de programa y maestros tienen a su disposición para abordar la discontinuidad cultural y las predisposiciones implícitas es la Prueba de Asociación Implícita (Implicit Association Test) de Project Implicit.

maestros pueden entonces tomar medidas para reducir los efectos de la discontinuidad cultural y las predisposiciones e identificar maneras culturalmente adecuadas de dar apoyo a cada niño y cada familia. Algunos de estos pasos incluyen el contratar a personal que sea culturalmente representativo, aprender acerca de las fortalezas culturales de todas las familias y del personal y valorarlas, además de participar en oportunidades de desarrollo profesional que fomenten las conversaciones abiertas acerca de las predisposiciones y sus posibles soluciones. Estas acciones garantizan una respuesta sensible a los intereses y necesidades de todos los niños, su acceso a los servicios que necesiten y el diseño de ambientes de cuidado infantil inclusivos (Capatosto 2015; Shriver Center 2017).

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

Una relación cariñosa y enriquecedora con al menos un adulto cariñoso y sensible es indispensable para que el niño sienta confianza y desarrolle un sentido de sí mismo saludable. En las primeras relaciones del niño, éste aprende acerca de sí mismo, establece una base a partir de la cual explorar el mundo y descubre cómo interactuar con los adultos para satisfacer sus necesidades. Si estas primeras

relaciones son cariñosas y le responden con sensibilidad, el niño aprende que él es digno de amor y atención y que los adultos cariñosos proporcionan una base segura a la cual regresar cuando necesiten apoyo. Partiendo de esta base, el niño puede ampliar su aprendizaje a relaciones nuevas y llegará a anticipar que puede confiar en las demás personas, que los problemas se puedan resolver y que las relaciones estrechas son una fuente valiosa de seguridad emocional.

Las relaciones sirven de apoyo a todos los dominios del aprendizaje

Cuando un bebé se siente emocional y físicamente seguro, puede concentrarse en explorar y aprender acerca del mundo a su alrededor. Los adultos que proporcionan una “base segura” le permiten explorar con confianza. La exploración produce oportunidades para el aprendizaje. El niño comienza a sentirse capaz cuando los adultos proporcionan experiencias que captan su interés y le proporcionan el apoyo necesario para llegar a dominar nuevas habilidades. Por ejemplo, un bebé de cinco meses aprende que, al hacer sonidos y mover los brazos, las piernas u otras partes del cuerpo, puede hacerle saber a su maestro que quiere jugar a las escondidas y su maestro le responderá jugando con él. Cuando los niños pequeños saben que los adultos cariñosos están física y emocionalmente a



su disposición para proporcionar aliento, ayuda, amor y valoración, se asientan las bases sólidas para las relaciones sanas y el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo, durante toda una vida.

Los niños de cero a tres años aprenden estableciendo relaciones unos con otros. Durante los primeros meses de vida, los bebés aprenden observando e imitando a otros niños. Cuando van creciendo, ellos juegan de forma similar y se imitan unos a otros. Para cuando llegan a ser bebés mayorcitos, juegan juntos, por ejemplo, construyendo con los bloques, ayudándose a resolver problemas y asumiendo diferentes papeles durante el juego dramático. Los niños de cero a tres años establecen conexiones emocionales entre sí. En sus primeras relaciones, ellos aprenden lo que es tener un conflicto, a resolver conflictos con otros niños, a que los consuele otro niño y también a consolar ellos a los demás niños.

La autorregulación se desarrolla en el contexto de las relaciones

Uno de los acontecimientos más

importantes de los tres primeros años de vida es que los niños de cero a tres años aprenden a regular sus emociones y su conducta. Ellos comienzan a poder controlar sus respuestas físicas y emocionales, un proceso que está interrelacionado con el desarrollo cognitivo y la función ejecutiva

(Barrett et al. 2007; CDE 2009).

Durante los primeros meses, los bebés ya tienen ciertas habilidades de autorregulación, como el voltear la cara cuando los estímulos se vuelven demasiado intensos para ellos, o chuparse el dedo o pulgar para tranquilizarse. Durante los próximos años, ellos también aprenderán a autorregularse sirviéndose de la correulación que experimentan con sus cuidadores (Calkin y Hill 2007, Thompson 2011). “El desarrollo de la autorregulación depende de la “correulación” que proporcionan los padres y demás adultos cuidadores por medio de las interacciones cálidas y sensibles en las que se da apoyo, se explica y se muestra cómo hacerlo para incrementar la habilidad del niño para entender, expresar y modular sus pensamientos, sentimientos y conducta” (Murray et al. 2015, 14). Cuando un adulto responde de manera predecible y positiva, los bebés aprenden que después de comunicar alguna necesidad, ésta será satisfecha pronto. Ellos

Las relaciones seguras fomentan la exploración

Jenna, quien nació prematuramente y ha tenido un retraso en el desarrollo de sus habilidades del lenguaje y motoras, va rodando hacia un estante de baja altura. Ella lleva un tazón en la mano, lo golpea en la superficie del estante, mira a Josh, su maestro de cuidado infantil, y espera. Él le sonríe y dice: “¡Hola, Jenna, te veo allí!” Jenna se mueve con deleite y le muestra el tazón extendiendo el brazo, luego, emite un sonido y se lo lleva de nuevo al pecho. “Sujetas el tazón y me lo muestras. Ayer también jugaste con ese tazón, ¿verdad?” Josh se acerca y acaricia suavemente el brazo de Jenna. “¿Ves? Conseguiste que me acercara a ti”. Josh se sienta cerca de ella mientras Jenna regresa al estante y encuentra otro tazón para jugar con él.

también aprenden que un adulto cariñoso puede consolarlos y ayudarles cuando sus emociones les hacen sentir desbordados y, con el tiempo, ellos aprenden estrategias para la autorregulación emocional y conductual a través de estas interacciones con los cuidadores (Calkins y Hill 2007).

El responder con prontitud y continuidad ayudan a los bebés a sentirse seguros y les ayudan a aprender a esperar y a regular sus respuestas emocionales, incluso cuando estén sintiendo estrés. Los estudios de investigación han demostrado que las relaciones tempranas que dan seguridad pueden afectar la bioquímica de los niños y amortiguar el impacto negativo del estrés (Loman y Gunnar 2010). Incluso el simple contacto físico con un cuidador con buena regulación emocional puede ayudar a los bebés a regularse fisiológicamente

(Waters, West y Mendes 2014). “El desarrollar y retener la habilidad para detectar y controlar los instintos primarios, como el hambre y el sueño, así como los sentimientos de frustración, enojo y temor, es un proceso de larga duración. El comienzo de sus raíces se encuentra en la regulación externa que proporcionan los padres u otros cuidadores significativos y su crecimiento sano depende de las experiencias del niño y la maduración de su cerebro” (Perry 1996, 2).

Con el tiempo, los niños comienzan a anticipar tanto sus sentimientos internos como las señales que otras personas muestran en una situación estresante. Al poder anticipar el estrés, los bebés mayorcitos planifican y toman medidas para tratar con él. Por ejemplo, al sentirse cansado, un niño podría buscar su cobija y encontrar un lugar tranquilo para descansar.

El ritmo de las interacciones sociales lúdicas, donde se transmite un mensaje y se espera la respuesta, ayuda a los niños a adquirir la habilidad para moderar las acciones impulsivas y para poder interactuar socialmente. Los adultos que interpretan las señales de los bebés pequeños y se adaptan a su ritmo les proporcionan oportunidades para practicar la autorregulación. El contar con un adulto que se adapte al ritmo de uno tiene ventajas para todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades u otros retrasos.

La habilidad para saber

Las experiencias y el aprendizaje temprano

Los niños pequeños siempre están aprendiendo, incluso cuando los adultos con quienes interactúan no se dan cuenta de que les están enseñando algo. Piense en el recién nacido que, cuando llora a media noche, se le levanta suavemente y se le acurruca, escucha una voz tranquilizante y le miran con amor mientras lo alimentan. Ahora piense en otro recién nacido que, cuando llora a media noche,

oye el golpear de una puerta y voces de enojo, se le levanta bruscamente y luego se le alimenta mirando hacia fuera y sobre brazos tensos. Estos dos bebés están aprendiendo cosas muy diferentes acerca del mundo.

¿Qué lecciones están aprendiendo los bebés mayorcitos en los siguientes ejemplos? A Mia se le dice que no le quite los juguetes a los demás mientras su

maestra le arrebatara al juguete para devolvérselo al otro niño. Mia sigue arrebatando juguetes a otros niños y se pone enojada también. Aleisha ve como su maestra le entrega su cobija a James, cuando éste llora porque se va su padre. Luego, al día siguiente, cuando James se queda mirando a su padre por la ventana cuando éste se va, Aleisha le lleva su cobija para consolarlo.

regularse en situaciones sociales se desarrolla junto a la habilidad para mantener la atención en varias situaciones (Murray et al. 2015). Las experiencias cotidianas del niño con un adulto que le presta atención fortalecen el desarrollo de su capacidad para prestar atención. A partir de estas experiencias, el niño amplía su capacidad nata para iniciar la exploración enfocada del mundo de las personas y las cosas que le rodean.

Descubrimiento 3: Los niños de cero a tres años son capaces

Los niños de cero a tres años llegan al mundo listos para amar y deseosos de establecer lazos sociales: “ellos nacen buscándonos” (Pawl 2006, 1). Durante las primeras horas de vida, los bebés responden al tacto, se acurrucan en los pechos de sus madres y contemplan los

rostros de sus padres. Las primeras respuestas que reciben los niños les proporcionan la primera información acerca del mundo y cómo se siente uno en él.

Todos los niños de cero a tres años, incluyendo aquellos con discapacidades u otros retrasos, son curiosos, activos, adaptables y tienen motivación propia para aprender.

Los bebés comienzan a explorar el mundo y a las personas que los rodean desde el momento en que nacen. El cerebro de un recién nacido está preprogramado para comenzar a prestar atención a las cosas que son las más importantes para su desarrollo. Incluso antes de nacer, el feto comienza a recopilar datos sensoriales y a organizarlos en patrones predecibles. Al momento de nacer, el niño puede reconocer la voz de su madre y la cadencia de su

idioma natal. Durante el primer día de vida, el niño se queda mirando a los rostros durante más tiempo que a los demás objetos. En unos días, ya comienza a prever que lo van a alimentar y también los distintos olores.

Los bebés nacen listos para identificar patrones, buscan cosas que suceden de manera repetida en el mundo social y físico, como las caricias cariñosas, la respuesta al llanto y los ritmos predecibles de las experiencias cotidianas. Sus cerebros organizan toda esta información para crear expectativas de cómo se comportan las personas y cómo funciona el mundo a su alrededor.

La motivación nata para aprender sigue expandiéndose conforme crece el bebé. Un bebé mayorcito a quien se le da un juego de recipientes que

encajan unos en otros comenzará a explorarlos sin instrucciones de un adulto: encajándolos, apilándolos, tratando de encajar otros objetos dentro de ellos o golpeándolos unos con otros para ver qué sonidos hacen. El bebé organiza e integra estos datos nuevos con sus experiencias pasadas de golpear y apilar recipientes. Los niños de cero a tres años aprenden activamente y con motivación, siguiendo su propio currículo. Como si fueran científicos, ellos prueban distintas maneras de explorar y descubrir. Ellos almacenan los datos nuevos para volverlos a usar en su próximo experimento.

Además, los niños de cero a tres años tienen gran capacidad de adaptación al aprender. En general, sus cerebros les permiten aprender uno o varios idiomas, manejar



diversos patrones de interacción social y explorar de muchísimas formas distintas. Los adultos que forman parte de la vida del niño tienen un poder asombroso en este proceso de aprendizaje. Ellos proporcionan a los niños relaciones previsibles, sensibles y cálidas, así como ambientes y materiales para el aprendizaje automotivado.

Los niños de cero a tres años aprenden por sí mismos cuando tienen libertad de movimiento

A principios de la vida, los bebés tiernos mueven las extremidades hacia fuera y hacia adentro y van adquiriendo el control de los músculos poco a poco. Ellos se miran las manos y las observan detenidamente y encuentran maneras nuevas de utilizarlas para sujetar y acariciar a las personas y objetos que se encuentren a su alcance. Los bebés disfrutan cuando intentan alcanzar cosas, estirarse, rodar y levantar su cuerpo. Ellos encuentran maneras nuevas de tocar, descubrir y disfrutar de sus habilidades crecientes para el movimiento.

Ellos adquieren información acerca del mundo por medio de los movimientos de los músculos pequeños y grandes.

Para todos los niños pequeños, incluyendo aquellos con diferencias o retrasos en su habilidad para moverse, el aprendizaje ocurre cuando se mueven. Algunos niños se mueven constantemente, con mucha energía, en tanto que otros observan durante un tiempo y comienzan a

moverse despacio, incluso de forma tentativa. Algunos niños se moverán o cambiarán de posición con el apoyo de un adulto. Sin importar el estilo con que se muevan, cuando los niños de cero a tres años tratan de alcanzar algo, gatean, se trepan, empujan objetos pesados, se caen, se levantan y siguen adelante, ellos están haciendo descubrimientos nuevos acerca del mundo a su alrededor y las capacidades de sus cuerpos.

La comunicación y el lenguaje comienzan a desarrollarse muy pronto

La comunicación y el desarrollo del lenguaje comienzan antes de lo que mucha gente cree (Kuhl 2000). De hecho, los bebés escuchan el lenguaje mucho antes de nacer y, poco después de nacer, reconocen

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

Bani está terminando de cambiarle casi toda la ropa a Dooley. Aunque Dooley coopera bastante para un niño de cinco meses a quien se le interrumpió el juego, él no estaba completamente de acuerdo con que lo vistieran. Bani se agacha y le sonríe: “De veras que eres buen chico”, le dice con agradecimiento. “Casi nunca batallamos tanto, ¿verdad?” Dooley mueve las piernas hacia arriba y hacia abajo y agita un brazo. “Auuu”, dice, resoplando con fuerza. “Estoy de acuerdo”, dice Bani, “nos costó trabajo. ¿Y ahora qué?” Dooley retuerce el cuerpo y aleja la vista mientras Bani espera. Luego le mira con una sonrisa y dice: “¡Ay!”. Bani le devuelve la sonrisa, le acerca el rostro y dice: “Eso, ¡ay!, Dooley, lo que tú digas”. “¡Aúpa!” Le dice al recostárselo sobre el hombro. “Vamos por tu sonaja para que vuelvas a lo que estabas haciendo”.

las voces de los miembros de su familia y de otros adultos conocidos. Desde el principio de su vida, los bebés tiernos emprenden la comunicación recíproca al emitir sonidos, hacer expresiones faciales y gestos cuando los adultos se comunican verbal y no verbalmente con ellos, dándoles tiempo para responder. Los intercambios mutuos de sonidos y otras señales no verbales entre el bebé y el adulto son como conversaciones ya que siguen el mismo patrón.

Estas “conversaciones” tempranas asientan las bases para que los niños desarrollen sus habilidades para el lenguaje durante la primera infancia, lo cual, a su vez, les proporciona un buen comienzo para aprender a leer cuando lleguen a la edad escolar. Las “conversaciones” son más enriquecedoras cuando los adultos responden sensiblemente a los sentimientos e intereses de los bebés. Al mismo tiempo que se desarrollan la comunicación y el lenguaje, también se desarrolla la cognición (Bjorklund y Causey 2017). Los adultos que cantan, hablan, hacen preguntas, escuchan y nombran las cosas al interactuar con niños pequeños están teniendo un efecto directo en la manera en que se desarrolla el cerebro de los niños (Bjorklund y Causey 2017).

Muchos niños aprenden un idioma en casa y otro en el programa de cuidado infantil. Debido a que a los bebés generalmente les resulta fácil aprender más de un idioma,

ellos, a menudo, comienzan a explorar, a entender y a hablar ambos idiomas. Al principio, los niños que aprenden en dos idiomas pueden recurrir a ambos idiomas al hablar, encontrando las palabras que necesitan en ambos vocabularios para comunicarse. Cuando se respetan y apoyan ambos idiomas, los bebés mayorcitos siguen aumentando sus capacidades en ellos, recurriendo a idiomas distintos con personas distintas. Sin embargo, si los niños reciben el mensaje de que el idioma del programa de cuidado infantil es preferible al idioma de la familia, es posible que dejen de aprender el idioma de su familia. Al hacerlo, pueden perder la habilidad de comunicarse con los miembros de su familia.

El tener a maestros que dominen el idioma de la familia del niño es lo óptimo. Sin embargo, el hecho de que los niños oigan, aunque sea solo algunas palabras en el idioma de su familia en el programa fomentará el aprendizaje en el idioma de la familia, y también ofrecerá consuelo al niño al oír sonidos que le resultan conocidos en un lugar nuevo.

Cuando el niño sigue aprendiendo el idioma de la familia, se fortalece su sentido de sí mismo. Las familias también agradecen que el programa valore sus experiencias culturales e idioma. Una manera fácil de empezar es usando las palabras en el idioma de la familia para “mamá” y “papá” y otros miembros de la familia importantes para el niño.

Descubrimiento 4: Los niños de cero a tres años son vulnerables

Su cerebro en proceso de desarrollo permite a los bebés ser muy adaptables, pero también implica que dependan completamente de los adultos para sobrevivir. En comparación con las crías de otras especies, los bebés continúan estando indefensos durante mucho tiempo (Bjorkland 2009). Los potros pueden erguirse cuando nacen y las crías de las tortugas marinas pueden cuidar de sí mismas desde el momento en que salen del cascarón. Para los bebés, su sobrevivencia y bienestar depende de la protección y el cuidado que reciben de los adultos.



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

Los niños pequeños buscan la orientación de los adultos, no solo para su protección, sino también para aprender a convertirse en participantes activos y competentes en su familia y en su comunidad. El

desafío para los adultos es proteger y dar cariño a los bebés al mismo tiempo que se respetan sus crecientes capacidades. El responder con sensibilidad a las facetas tanto de vulnerabilidad como de capacidad del bebé exige ser comprensivo y sensible. Una parte importante de este doble papel es prestar atención a la manera en que uno dice y hace las cosas con los niños de cero a tres años. Durante los primeros tres años de vida, los niños forman sus primeras impresiones acerca del mundo. Ellos están aprendiendo cómo se sienten en diferentes situaciones y cómo les hacen sentir los demás. Las distintas maneras en que los adultos se relacionan con ellos influyen profundamente en su creciente sentido de seguridad y de confianza en sí mismos.

El cuidado físico y emocional cariñoso de los adultos afectan el desarrollo cerebral

Los estudios de investigación acerca del desarrollo cerebral han incrementado los conocimientos acerca de la vulnerabilidad de los bebés. Las primeras experiencias con los adultos tienen una influencia directa en las vías conectivas que se forman en el cerebro durante los primeros años de vida (Center on the Developing Child 2012; Shonkoff y Phillips 2000; National Scientific Council on the Developing Child

2007). En otras palabras, la experiencia altera la estructura del cerebro, lo cual a su vez afecta su funcionamiento.

Por ejemplo, estudios de investigación anteriores indicaban que los bebés que nacen prematuros y permanecen largo tiempo en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (NICU, por sus siglas en inglés) tienen una menor respuesta cerebral a todo tipo de contacto físico, en comparación con otros bebés. La diferencia en el procesamiento cerebral se relaciona con un menor desarrollo cognitivo, motor y del lenguaje a la edad de dos años (Chorna et al. 2014). Sin embargo, en el pasado, la falta de respuesta al contacto físico de los bebés prematuros se documentó cuando no se hacía ningún énfasis, o se hacía poco énfasis, en asegurarse que recibieran contacto físico con regularidad.

Los estudios recientes muestran que cuando se toca afectuosamente a los bebés prematuros durante su estancia en la Unidad para Cuidados Intensivos para Neonatos, es decir, cargando, abrazando y alimentándolos de pecho, sus cerebros desarrollan respuestas más típicas al contacto físico (Maitre et al. 2017). Además, otros estudios de investigación muestran que los bebés prematuros y sus cerebros aún en desarrollo se benefician de muchas maneras del contacto afectuoso, como el masaje, consiguiendo un aumento de peso, estancias más cortas en el hospital,



una función inmunológica mejor y un tono vagal disminuido (un indicador de la respuesta al estrés) (Field 2010). El contacto físico es solo una de las muchas maneras en que las experiencias tempranas afectan el desarrollo cerebral.

Como se indicó anteriormente en este capítulo, los estudios de investigación muestran que los bebés llegan al mundo listos para aprender el lenguaje. Cuando los adultos proporcionan experiencias con el lenguaje, los bebés generalmente aprenden el lenguaje rápida y fácilmente. Sin embargo, su increíble potencial para aprender el lenguaje depende de la calidad y la cantidad de oportunidades para comunicarse con otras personas. Dentro de los parámetros típicos de las experiencias de los bebés con el lenguaje, hay diferencias muy amplias. Los investigadores descubrieron que,

para los tres años, los niños cuyos miembros de la familia les hablaban con frecuencia tenían vocabularios mucho mayores que aquellos niños cuyos miembros de la familia les hablaban con menos frecuencia (Hart y Risley 1995; 2003).

La salud mental de los niños de cero a tres años se fortalece gracias a las relaciones sensibles y cariñosas que fomentan el desarrollo de relaciones de apego seguras. Este tipo de experiencias con las relaciones es vital, ya que los estudios de investigación en el campo de la salud mental de los bebés y los niños pequeños señalan que incluso los bebés y los niños pequeños pueden experimentar trastornos de salud mental (National Scientific Council on the Developing Child 2012). “La salud mental de los bebés tiernos se define como el desarrollo de la capacidad del bebé tierno y del niño pequeño de experimentar, expresar y regular las emociones; establecer relaciones estrechas y seguras, y explorar el ambiente y aprender, todo en el contexto de las expectativas culturales” (Parlakian y Seibel, 2002) (citado en Osofsky y Lieberman 2011, 120).

Aunque cualquier niño podría experimentar problemas de salud mental, algunos niños tienen un mayor riesgo que otros (vea el recuadro “Cómo proteger a los niños del trauma, el estrés tóxico y el riesgo acumulado”, incluido más adelante en esta sección). Por ejemplo, una bebé que experimenta

interacciones interrumpidas con un cuidador que se siente deprimido podría ella misma manifestar señales de depresión, al retraerse de las interacciones sociales, lo cual podría entonces afectar su desarrollo lingüístico, cognitivo y emocional durante la infancia temprana y su bienestar general a lo largo de la vida (ZERO TO THREE 2009).

En contraste, los niños que experimentan un cuidado infantil que responde de forma sensible y les proporciona apoyo podrían verse más protegidos de las experiencias estresantes que podrían ser preocupantes respecto a la salud mental del bebé tierno (National Scientific Council on Developing Child 2012). La intervención temprana con frecuencia es eficaz en el tratamiento de los problemas



de salud mental, especialmente aquellas intervenciones que ayuden a los cuidadores a aprender a ser más sensibles con sus bebés tiernos (Lieberman y Van Horn 2012).

La idea de que los bebés son tanto capaces como vulnerables refleja el punto de vista de que tanto las predisposiciones biológicas como las experiencias de vida contribuyen al desarrollo. El desarrollo de los niños pequeños es un reflejo no solo de su potencial genético y capacidades natas, sino también de sus experiencias. El desarrollo está sujeto a las interacciones entre el potencial genético y las experiencias de vida.

Todos los niños de cero a tres años, incluyendo los niños con discapacidades u otros retrasos, han sido debidamente equipados por la naturaleza para ir en busca de relaciones estrechas y cariñosas que les proporcionen la seguridad que necesitan para crecer y aprender

Desde que nacen, los bebés buscan maneras de sentirse seguros. Ellos entran al mundo biológicamente equipados con señales que suscitarán una respuesta de ayuda por parte de los adultos. El llanto es quizás la señal más potente, aunque sin duda no es la única señal



que dan los niños. La apariencia tierna de los bebés provoca una respuesta protectora en la mayoría de los adultos (Kringelbch et al. 2016). Las sonrisas y gorgoritos de los bebés provocan respuestas cálidas y sentimientos de alegría.

Para responder sensiblemente, los adultos se basan en las señales de los bebés para aprender cómo proporcionarles la mejor respuesta. Los adultos llegan a entender cuando los niños tienen hambre, están cansados, enfermos, incómodos o simplemente inquietos. Los bebés aprenden rápidamente a comunicarse para disminuir su vulnerabilidad. Por ejemplo, los bebés aprenden que, si hacen ciertos sonidos o movimientos, los adultos generalmente vienen y les dedican su atención. Después, a medida que los bebés desarrollan habilidades motoras, son capaces de ir hacia los adultos. A medida que los bebés y los adultos establecen relaciones, ambos encuentran maneras de garantizar la seguridad y el bienestar de los bebés.

Los bebés dependen de las relaciones continuas, predecibles y positivas con los adultos para sentirse seguros

Una clave de la seguridad de los bebés es recibir diariamente el cariño y apoyo de unas pocas personas de forma predecible y continua. Un bebé tierno se siente seguro cuando reconoce el rostro y la voz del maestro de cuidado infantil que le saluda por las mañanas. Los adultos también llegan a conocer las señales sutiles del bebé y su propia manera de comunicarse. Los niños que establecen apegos seguros con los adultos a lo largo del tiempo, tanto en casa como en un programa de cuidado infantil, exploran su mundo con confianza y se vuelven cada vez más capaces en situaciones sociales.

Las relaciones de seguridad tienen ventajas de amplio alcance. Los investigadores que han dado seguimiento a los niños a lo largo de varios años han descubierto que los niños de cero a tres años con apegos seguros llegan a ser niños más capaces en la edad preescolar. Como dijo un investigador: “La confianza dentro de una relación ... se convierte en la confianza en sí mismo” (Sroufe 1995, 220). Los estudios de investigación han demostrado que los bebés establecen apegos con los miembros de sus familias, así como con los proveedores de cuidado infantil (Howes y Spieker 2016). Los estudiosos dicen que los bebés que establecen relaciones

seguras con sus proveedores de cuidado infantil tienden a ser más capaces de adaptarse a personas y situaciones nuevas y a superar mejor los desafíos sociales con los que se encuentran. Además, los niños que tienen apegos seguros con sus proveedores de cuidado infantil demuestran ser más capaces en sus relaciones con los adultos y emprenden juegos más avanzados con sus compañeros, tanto durante la infancia temprana como en la escuela primaria (Howes y Spieker 2016; Shonkoff y Phillis 2000). Las relaciones seguras con los proveedores de cuidado infantil fomentan el desarrollo socioemocional sano. Las ventajas se pueden detectar en otras áreas también, incluyendo las habilidades para comunicarse, el desarrollo intelectual y el desarrollo moral (Shonkoff y Phillips 2000).

La salud física y la seguridad de los bebés está en manos de quienes los cuidan

Debido a que sus sistemas inmunológicos no se han desarrollado por completo, los niños de cero a tres años son más susceptibles que los niños mayores a las enfermedades infecciosas. Por lo general, los programas de cuidado infantil con licencia son eficaces en salvaguardar la salud de los niños pequeños. Sin embargo, a pesar de las mejoras en las prácticas recomendadas para la protección de la salud, muchos niños en los programas de cuidado infantil están

expuestos a enfermedades serias. Es importante conocer los riesgos de salud asociados con los niños pequeños y que los programas de cuidado infantil tomen las medidas preventivas adecuadas contra estos riesgos, para así proteger la salud infantil. Los programas también pueden servir de recurso para las familias, al estar en contacto con un proveedor o asesor de servicios de salud. (Las pautas y prácticas que implementen los programas como estrategias de prevención de las enfermedades se describen en el capítulo 4).

Un aspecto crítico de la salud y el desarrollo de los niños pequeños es la nutrición. Los niños de cero a tres años tienen el riesgo de padecer de obesidad y de inseguridad alimentaria, lo cual puede afectar la salud cognitiva, conductual y física (Institute of Medicine 2011, Cook y Frank 2008). Los primeros tres años de vida son una época ideal para alentar los hábitos alimenticios sanos, al ayudar a los niños a responder a sus señales de hambre y animarlos a que consuman una variedad de alimentos nutritivos que estén mínimamente procesados. Parte de alentar los hábitos alimenticios saludables incluye proporcionar oportunidades para el juego activo, jugar tanto en áreas de interior como al aire libre y fomentar los hábitos de sueño saludables (Institute of Medicine



2011). (Las pautas relacionadas con la nutrición se enumeran en el capítulo 6, Guía 6).

Debido a que los niños de cero a tres años están constantemente explorando el ambiente y se arriesgan para poner a prueba sus crecientes habilidades motoras gruesas, a veces existe el peligro de que ocurran lesiones accidentales. Hoy en día, se dispone más que nunca de información acerca de las lesiones accidentales, gracias a los requisitos legales de poner etiquetas en los productos con información sobre la seguridad, los sitios electrónicos dedicados a asuntos de seguridad y los anuncios de interés público. Los programas de cuidado infantil pueden trabajar junto con las familias para proteger a los niños y ayudar a las familias a tener acceso a información sobre la seguridad de los niños en su propio idioma. En concreto, los programas pueden proporcionar información acerca de la importancia de utilizar de forma adecuada los asientos infantiles en los autos. En el programa de cuidado infantil, los niños necesitan

un ambiente seguro en el cual explorar y asumir riesgos adecuados para aprender de lo que son capaces sus cuerpos. Un papel importante que cumple el maestro de cuidado infantil es el encontrar distintas maneras de fomentar el movimiento físico saludable al mismo tiempo que protege a los niños.

Los bebés que tienen retrasos del desarrollo o discapacidades, o están en una situación de riesgo para tenerlos, se benefician de la intervención temprana

Aunque todos los bebés tiernos son vulnerables, algunos son especialmente vulnerables debido a sus primeras experiencias o sus circunstancias al nacer, tales como el haber tenido padres de crianza múltiples, el abuso de sustancias tóxicas por parte de la madre durante el embarazo o las discapacidades. Uno de los mensajes más importantes que surgieron a partir de los estudios acerca de la infancia temprana en la última década es el poder de la prevención y de la intervención temprana. La prevención es el primer paso para abordar las vulnerabilidades de los niños pequeños. Debido a que las influencias externas, como el ambiente y las relaciones que proporcionan cuidado físico y emocional, son importantes para el desarrollo óptimo del cerebro, la alta calidad de los programas de cuidado infantil puede prevenir dificultades posteriores al proporcionar un cuidado sensible y continuo.

Los programas de cuidado infantil contribuyen de muchas maneras al impacto duradero de la intervención temprana, comenzando con la identificación. Las discapacidades u otros retrasos con frecuencia son aparentes durante los primeros tres años de vida. La observación detallada, la comunicación frecuente con las familias y las evaluaciones de detección del desarrollo pueden llevar a la identificación temprana y a remitir al niño adecuadamente. En California, el sistema de servicios de intervención para niños de cero a tres años se llama California Early Start. (Vea el apéndice E para obtener más información acerca de California Early Start. El sitio electrónico Child Care Aware, en <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo7>, proporciona enlaces a sistemas semejantes en otros estados). Una vez que se remita al niño, los maestros pueden colaborar con las familias y los especialistas de intervención temprana para garantizar que se fomenten el aprendizaje y el desarrollo de los niños en todos los programas en los que participan (Jones 2009).

Los niños de cero a tres años son vulnerables al maltrato y la negligencia

El maltrato y la negligencia pueden tener un impacto a largo plazo en todos los dominios del desarrollo infantil. Los niños de

cero a tres años son especialmente vulnerables al maltrato y la negligencia. Debido a que tienden a vivir en hogares donde ocurre la violencia doméstica más frecuentemente que los niños más mayores, los niños de cero a tres años son más susceptibles al maltrato y la negligencia y tienen una mayor probabilidad de morir a causa del maltrato y la negligencia (Osofsky y Lieberman 2011).

Cuando los miembros de la familia experimentan niveles de estrés elevados, los programas de cuidado infantil pueden ayudarles a obtener servicios y recursos. La ayuda que reciba la familia puede disminuir el estrés y la posibilidad del maltrato o descuido infantil. Por ejemplo, el enfoque conocido como “Strengthening Families” fomenta cinco factores protectores que, cuando se consiguen establecer en las familias, disminuyen la incidencia del maltrato y la negligencia. Los factores protectores son: la resiliencia de los padres, las conexiones sociales, el apoyo concreto en momentos de necesidad, los conocimientos sobre la crianza y el desarrollo infantil y la capacidad socioemocional de los niños (Harper Browne 2014).

Las pautas de los programas que fomentan las relaciones estrechas entre un maestro y un grupo pequeño de niños permiten al maestro llegar a conocer bien a cada niño y estar listo para identificar las señales de riesgo.

Cuando se deban tomar medidas

para proteger al niño, el programa debe cumplir con las leyes del estado respecto a la obligación de presentar un informe. En California, los departamentos de los condados que administran los servicios de salud y los servicios humanos en la localidad proporcionan información acerca de cómo denunciar las sospechas de maltrato o negligencia infantil. (Para pedir ayuda de inmediato, una línea telefónica nacional [1-800-4-A-CHILD] proporciona acceso directo a las agencias de su localidad).

Descubrimiento 5: Los niños de cero a tres años son una combinación dinámica de sus predisposiciones biológicas y sus experiencias

Cada niño nace con sus propias predisposiciones, incluyendo su singular legado biológico, sus habilidades y su tasa de desarrollo.



Cuando se va desarrollando cada niño, sus experiencias, sus relaciones, su composición genética y sus experiencias culturales dan forma a la manera en que dichas predisposiciones se expresarán y modificarán. A su vez, las predisposiciones del niño afectan la manera en que las personas responden al niño y cómo se relacionan con él. Por ejemplo, un bebé que expresa su malestar enseguida y de forma ruidosa recibirá una respuesta más rápida que un bebé menos expresivo.

Sin importar que un niño tenga una discapacidad física, un impedimento sensorial u otro tipo de retraso, esto también contribuye a su carácter único. La primera sección de este capítulo ya describió cómo las relaciones contribuyen a las características únicas de un niño pequeño. Esta sección considera tanto el impacto de sus predisposiciones genéticas para responder al mundo como el impacto de las experiencias del niño en su desarrollo.

El temperamento es como una ventana a través de la cual vemos la manera en que el niño se relaciona con el mundo

El temperamento se refiere a la manera individual del niño de abordar el mundo y responder a él. Se ha comparado el temperamento con “unos lentes personales, teñidos de color”, a través de los cuales el niño percibe y responde al mundo (Herschkowitz y Herschkowitz

Las diferencias sensoriales y motoras

Así como hay diferencias en el temperamento, cada niño también difiere en la manera en que asimila y responde a la información sensorial sobre el mundo y su propio cuerpo. Esto se observa en los bebés que muestran malestar cuando escuchan ruidos fuertes, que se retuercen por estar incómodos cuando los elásticos les aprietan demasiado o que reaccionan de manera negativa al perfume nuevo de su cuidador. La manera en que se procesa y organiza la información sensorial, así como también las diferencias en la calidad del tono muscular, afectan a las respuestas motoras del niño frente a las personas y los objetos en el ambiente. Estas diferencias forman parte de la constitución neurológica del niño y, en la mayoría de los casos, se encuentran dentro de los parámetros típicos. La manera en que el niño recibe y organiza los datos sensoriales y cómo organiza las respuestas motoras puede tener un efecto profundo en cómo se relaciona con los demás y cómo regula su conducta. El reconocer el patrón propio de las preferencias sensoriales y las tolerancias del niño es un paso más en la individualización del cuidado infantil.

Fuente: Adaptado de Williamson y Anzalone 2001.

2002, 58). Aunque el temperamento se encuentra presente al nacer, los niños que reciben cariño y apoyo de adultos que son comprensivos y abiertos son capaces de desarrollar estrategias de autorregulación que les ayuden a ampliar su gama de respuestas para que se adapten mejor a cada situación en lugar de usar en la mayoría de los casos las respuestas típicas de su temperamento.

Hay muchas maneras de definir y estudiar las características temperamentales de los niños pequeños, pero las definiciones coinciden en que el temperamento

consta de disposiciones básicas e inherentes, con influencias biológicas y ambientales (Shiner et al. 2012). En un estudio clásico del temperamento, los investigadores Thomas y Chess (1977) identificaron nueve características temperamentales: cómo es de activo el niño, cómo son de regulares sus patrones de alimentación y sueño, cómo es de adaptable, cómo tiende a ser de positivo su estado de ánimo, si aborda las situaciones con buena disposición o si tarda en aceptarlas, cómo es de sensible a los estímulos, cómo es de intensa su reacción a los estímulos y si es persistente o si se distrae fácilmente. Los estudios de investigación más recientes respaldan algunas de estas distinciones, agrupando las características por lo general en las categorías de actividad, intensidad emocional o afectiva, atención y autorregulación (Shiner et al. 2012).

Los rasgos temperamentales se agrupan para crear estilos distintos de abordar a las personas y a las situaciones y cómo responder a ellas. Un niño podría abordar situaciones nuevas con facilidad, y a la vez expresar sus sentimientos con intensidad. Un segundo niño podría ser adaptable y reaccionar a las cosas en silencio. Un tercer niño podría adaptarse lentamente a situaciones nuevas, ser muy sensible a los estímulos y a menudo inquieto. Cada uno de estos niños establecerá relaciones particulares que dependerán, en parte, de lo bien que las respuestas de los adultos

se acoplen al temperamento del niño. Cuando el adulto se adapta al temperamento del niño, se acoplarán mejor y será más probable que establezcan una relación positiva.

Los niños se benefician de estrategias de cuidado infantil que tengan en cuenta sus temperamentos. Por ejemplo, los bebés mayorcitos que son especialmente retraídos se benefician de un cuidado infantil que los anime con sensibilidad a probar cosas nuevas e interactuar con personas nuevas. Los bebés mayorcitos que tienden a expresar su exuberancia por medio de la agresión se benefician de un cuidado infantil que imponga límites razonables de manera tranquila y continuada, como el ser amable con los demás y considerar los sentimientos de los demás, a la vez que se proporcionan otras actividades para poder expresar su exuberancia (Rothbart 2012). Los niños temerosos son especialmente vulnerables al estrés de sus cuidadores (Groeneveld et al. 2012) e internalizan mejor el autocontrol cuando los padres practican la disciplina con suavidad y moderación (Shiner et al. 2012). En contraste, los niños intrépidos se benefician de un estilo de crianza sensible, pero firme (Shiner et al. 2012).

Los diferentes temperamentos también pueden encajar mejor o peor en los distintos ambientes de cuidado infantil. Un niño con un temperamento activo y exuberante podría desarrollarse plenamente en un ambiente donde pueda explorar libremente y expresarse a sí mismo.



Sin embargo, en un ambiente donde no pueda manifestar de manera positiva su forma exuberante de abordar a las personas y las cosas, su conducta podría ser considerada como un reto por los maestros. En cambio, un niño adaptable y tranquilo podría considerarse como “fácil” y recibir menos interacción de los adultos que otros niños que parecen necesitar más apoyo. Debido a que los programas generalmente cuidan a un grupo de niños, necesitan ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a niños con una amplia gama de temperamentos.

El proporcionar un cuidado infantil cálido y sensible a niños de todo tipo de temperamentos, desde los bebés mayorcitos exuberantes a los bebés tiernos temerosos, fomenta

la autorregulación y el desarrollo de una personalidad saludable (Rothbart 2012). Niños con todo tipo de temperamentos aprenden y se adaptan, y sus temperamentos seguirán evolucionando a lo largo del tiempo dependiendo de sus experiencias, hasta llegar a formar una personalidad propia y singular en las etapas posteriores de la infancia y la edad adulta (Rothbart 2012).

La experiencia afecta la expresión de los genes y la estructura del cerebro

¿Por qué cuando un niño mantiene relaciones sensibles con adultos cariñosos crece y se convierte en una persona cálida, con confianza en sí misma, que continuará aprendiendo durante toda su vida? Las experiencias tienen efectos duraderos debido a que esas primeras experiencias modifican qué genes se expresan en los órganos y sistemas en vías de desarrollo de los bebés tiernos, especialmente en el cerebro (National Scientific Council on the Developing Child 2010). A estos cambios en la expresión de los genes, en que ciertos genes se “encienden” o “apagan” por medio de la experiencia, se le llama **epigenética**.

Los efectos de la epigenética pueden ser temporales o durar toda la vida y son especialmente potentes en la infancia temprana y en el útero, cuando el cerebro es sorprendentemente adaptativo y vulnerable a las experiencias. Esta vulnerabilidad permite que

El desarrollo cerebral y la expresión de los genes

“Los cuidadores son los arquitectos de la forma en que la experiencia influye en el desarrollo del cerebro, el cual viene genéticamente preprogramado, pero también es dependiente de la experiencia. El potencial genético se expresa en el contexto de las experiencias sociales, las cuales influyen directamente en la manera en que las neuronas se conectan unas con otras. Las conexiones humanas producen conexiones neuronales”.

Fuente: Siegel 2012, 113.

las primeras experiencias afecten a la biología, determinando qué genes se expresan y qué conexiones se establecen en el cerebro. Si las experiencias incluyen un cuidado cálido y sensible en una familia amorosa y una comunidad solidaria, es más probable que el cerebro del bebé tierno se desarrolle bien. Si las experiencias

tempranas incluyen el estrés tóxico de la pobreza, la desnutrición, el maltrato o la negligencia infantil, la expresión de los genes se puede alterar y el cerebro puede establecer conexiones que podrían provocar problemas de salud mental durante toda la vida, así como dificultades para aprender y para establecer y mantener relaciones (National Scientific Council on the Developing Child 2010).

Las diferencias respecto a las experiencias pueden afectar la estructura cerebral y la expresión de los genes, como por ejemplo los idiomas que un bebé escucha o los tipos de ambientes y materiales que explora (Meltzoff et al. 2009). Junto con el temperamento, estas diferentes experiencias que se dan

en el contexto de una relación sensible con un adulto cariñoso ayudan al niño a convertirse en un individuo único y singular con características, intereses y habilidades definidos.

La cultura, el idioma y las diferencias en el desarrollo contribuyen a las características únicas del niño

Las experiencias que determinan la estructura del cerebro y la expresión genética tienen orígenes diversos, incluyendo la cultura, el idioma y las diferencias en el desarrollo. En nuestra búsqueda de cualidades humanas universales, con frecuencia minimizamos la importancia del impacto de la cultura. Muchas de las conductas que los maestros consideran “normales” están, de hecho, ligadas a la cultura. La cultura y el idioma de una familia contribuyen al aprendizaje y el desarrollo de un niño de muchas maneras. Las experiencias basadas en la cultura afectan no solo las preferencias alimenticias, el desarrollo del lenguaje y las relaciones sociales de los niños pequeños, sino también las distintas maneras en que los niños absorben y reaccionan a la información y a las ideas nuevas.

Los niños pueden resolver problemas colaborando con los demás o por su cuenta. Al aprender el idioma, ellos también aprenden reglas culturales: cuándo escuchar y hablar, cómo demostrar respeto y qué palabras son apropiadas o

Cómo proteger a los niños del trauma, el estrés tóxico y el riesgo acumulado

¿Qué es el riesgo acumulado?

Los niños que experimentan múltiples factores de riesgo con resultados negativos están experimentando *el riesgo acumulado*. Estos factores de riesgo incluyen los riesgos familiares y domésticos (como las enfermedades mentales de los padres), los riesgos en el vecindario (como la violencia en la comunidad), los riesgos socioeconómicos (como la pobreza) y los riesgos individuales (como el peso al nacer), entre otros (Evans, Li y Whipple 2013). Los estudios de investigación al respecto muestran que los niños pequeños que experimentan factores de riesgo múltiples tienen una mayor probabilidad de experimentar una gama de resultados negativos, incluyendo las enfermedades mentales y físicas, los retrasos cognitivos, el desempeño académico insuficiente, la toma de decisiones arriesgadas durante la adolescencia, una mala salud física y mental de adultos e incluso la muerte temprana (Evans, Li y Whipple 2013; Rouse y Fantuzzo 2009; Merrick et al. 2017; Center on the Developing Child 2017). El riesgo acumulado durante la infancia temprana es algo común. En California, el 20% de los niños, durante los primeros cinco años, experimentan tres o más factores de riesgo, de los ocho factores que se han estudiado (National Center for Children in Poverty 2014).

¿Qué es el estrés tóxico?

El estrés es una parte normal de la vida. El aprender a superar las experiencias que son típicamente estresantes, como separarse de uno de los padres mientras el niño recibe cuidado infantil, es una parte importante del desarrollo emocional. Sin embargo, el estrés crónico y persistente, llamado *estrés tóxico*, tiene un efecto dañino y duradero

en los niños de cero a tres años. El estrés tóxico es una respuesta psicológica que puede ser provocada por experiencias muy diferentes en niños diferentes. Hay incluso algunas condiciones internas (como un trastorno de salud mental de fondo) que pueden provocar que el cerebro del niño produzca niveles más altos de hormonas de estrés sin que haya una conexión directa a una experiencia. El estrés tóxico aumenta las hormonas del estrés en el cuerpo sin el periodo normal de recuperación que ocurre con las experiencias estresantes positivas o tolerables. Este aumento de hormonas altera la expresión de los genes y las estructuras cerebrales, así como otros sistemas de órganos, lo cual puede producir retrasos del desarrollo o problemas de salud mental y física a largo plazo (Center on the Developing Child, s.f.).

¿Qué es el trauma en la infancia temprana?

El trauma en la infancia temprana resulta de la experiencia de un suceso o serie de sucesos traumáticos durante los primeros seis años de vida, tales como el maltrato, la negligencia, la violencia o una catástrofe, y puede producir efectos negativos de forma continuada en el bienestar del niño (Substance Abuse and Mental Health Services Administration 2014; Zero to Six Collaborative Group, National Child Traumatic Stress Network 2010). Los niños de cero a tres años corren un riesgo desproporcionado de experimentar sucesos traumáticos, tales como la negligencia y el maltrato (Osofsky y Lieberman 2011). Debido a que los niños pequeños no pueden predecir ni protegerse de los peligros por sí mismos, ellos son especialmente susceptibles al trauma. Ellos tampoco pueden hablar acerca de sus experiencias

Cómo proteger a los niños del riesgo acumulado, el estrés tóxico y el trauma

(continuación)

traumáticas y posiblemente expresen su estrés traumático mediante síntomas como la mala memoria, las pesadillas, la falta de apetito o mostrarse retraídos socialmente. Debido a que el cerebro se desarrolla rápidamente durante la infancia temprana, las posibles consecuencias de los sucesos traumáticos incluyen: un volumen cerebral reducido, un menor coeficiente intelectual, dificultades para regular las emociones y otros resultados negativos persistentes (Zero to Six Collaborative Group, National Child Traumatic Stress Network 2010).

¿Cómo se relacionan el riesgo acumulado, el estrés tóxico y el trauma?

A pesar de que el riesgo acumulado, el estrés tóxico y el trauma son todos distintos, también tienen relación entre sí y los niños que experimentan uno tienen una mayor probabilidad de experimentar los demás. Los niños que experimentan el trauma y el estrés tienen una mayor probabilidad de experimentar el riesgo acumulado, especialmente porque los sucesos traumáticos se considerarían factores de estrés. Además, el hecho de experimentar muchos factores de riesgo, entre ellos las experiencias traumáticas, podría resultar en una experiencia psicológica de estrés tóxico. Según ZERO TO THREE (2016, 1), “El trauma son los residuos emocionales, fisiológicos y psicológicos que producen los niveles incrementados de estrés tóxico que acompañan a las experiencias de peligro, violencia, pérdida significativa y a los acontecimientos que ponen nuestras vidas en peligro”.

En resumen, el riesgo acumulado incluye las experiencias reales de la vida cotidiana que son traumáticas (como la violencia en la comunidad), el estrés tóxico es la respuesta fisiológica incrementada y persistente a las experiencias estresantes de todo tipo (incluyendo el trauma) y el trauma es el resultado de la experiencia de un suceso traumático o serie de sucesos traumáticos, los cuales también probablemente se viven como estrés tóxico.

¿Cómo se puede proteger a los niños del riesgo acumulado, el estrés tóxico y el trauma?

El tener relaciones con adultos cariñosos que les responden con sensibilidad puede proteger a los niños de estas experiencias adversas. Sin embargo, muchos niños que experimentan el riesgo, el estrés tóxico y el trauma no tienen acceso a estas relaciones debido a que sus cuidadores están ellos mismos experimentando o provocando estas experiencias adversas. La prevención más eficaz es la eliminación de la situación estresante, pero esto no siempre es posible. Los programas y los servicios pueden ayudar con esto, proporcionando apoyo y educación a las personas que cuidan al niño para ayudarles a aprender a hacer frente a sus propias experiencias traumáticas, y a proporcionar un cuidado sensible a los niños pequeños. Además, las experiencias de cuidado infantil de alta calidad, con un maestro sensible y cariñoso, pueden ayudar a amortiguar los efectos de las experiencias adversas en los niños (Center on the Developing Child, s.f.).

inapropiadas.

Las experiencias de los niños en casa y en la comunidad influyen en sus reacciones en los programas de cuidado infantil. Las distintas maneras de interactuar y de hacer las cosas en la cultura del programa de cuidado infantil podrían serle conocidas al niño o, por el contrario, serle desconocidas e incluso alarmarlo. Por ejemplo, en culturas en las que se hace énfasis en el colectivismo y el enfoque tiende a estar en el bienestar del grupo, los bebés aprenden a esperar a que el adulto inicie la interacción. En contraste, la cultura dominante en los Estados Unidos destaca el individualismo, en el cual se valoran las acciones y el bienestar individual. En dicha cultura, con frecuencia se espera que los niños demuestren su autonomía y que inicien ellos sus interacciones con los adultos. Cuando un niño de una cultura que enfatiza un enfoque colectivista ingresa a un programa de cuidado infantil donde predomina el enfoque individualista, la falta de familiaridad con las expectativas culturales puede tener efectos múltiples. Por ejemplo, una niña que esté acostumbrada a esperar a que el adulto inicie las interacciones podría, a su vez, recibir un cuidado menos atento, ya que los maestros están ocupados respondiendo a las peticiones de atención de otros niños y esperan de la niña que ella sea la que tome la iniciativa. A la niña, a su vez, se le podría dificultar establecer un vínculo con sus

maestros y posiblemente no tenga las mismas oportunidades para relacionarse y para aprender que sus compañeros. En ambos casos, el conocimiento que el maestro tenga acerca de la cultura y el idioma de la familia del niño le permitirá al maestro adaptarse a las expectativas culturales del niño y hacer que el programa de cuidado infantil le sea más familiar y cómodo, fomentando así el establecimiento de una relación de seguridad.

Cada niño abordará y explorará su ambiente y sus relaciones de manera distinta. Algunos niños necesitan el apoyo de un adulto atento que les ayude a explorar el mundo activamente y a establecer relaciones con otras personas. Otros niños buscan ellos mismos estas experiencias por medio del autodescubrimiento y la actividad. Aunque la mayoría de los niños siguen una trayectoria semejante en su desarrollo, algunos niños se desarrollarán de manera distinta a causa de una discapacidad, experiencias previas o características innatas. Entender el desarrollo de cada niño es una de las satisfacciones y las responsabilidades del maestro. Si el desarrollo del niño no sigue la trayectoria esperada, el maestro necesita darle seguimiento, comunicarse con la familia y determinar cuál sería la mejor manera de apoyar al niño.

Si un niño recibe servicios de intervención temprana, un equipo de personas, incluyendo los miembros

de la familia y los proveedores de servicios especializados, podrán ofrecer orientación y conocimientos acerca de las características particulares del niño (Jones 2009).



Reflexiones finales

Los cinco descubrimientos que se describen en este capítulo confirman y amplían lo que la profesión de la infancia temprana ya conoce gracias a muchos años de práctica. Los niños de cero a tres años son especialmente sensibles a las experiencias, debido a que sus cerebros se desarrollan con rapidez como producto de una combinación de su biología y de sus experiencias tempranas. Por medio de proporcionar un cuidado infantil que responde al niño de forma sensible, los maestros se centran en el establecimiento de relaciones seguras con los niños de cero a tres años. Las relaciones seguras se vuelven la base de la exploración y el aprendizaje de los niños pequeños a lo largo de todos los dominios y áreas del desarrollo.

Para poder responder sensiblemente a todos los niños de cero a tres años necesitamos tener una visión integral del niño. Un maestro que entienda que los niños son tanto capaces como vulnerables tratará a los niños en todo momento como individuos que aprenden de manera activa y con motivación, a la vez que les proporcionará un cuidado cariñoso que garantiza su seguridad y bienestar. Responder sensiblemente también significa llegar a conocer al niño como la persona singular que es. Los maestros aprenden de la familia y por medio de la observación que las habilidades de cada niño, así como su ritmo de desarrollo y las distintas maneras de relacionarse con los demás, se combinan para hacer que este niño sea distinto a todos los demás. Uno de los mayores desafíos y también una de las grandes satisfacciones de la enseñanza es encontrar el mejor enfoque para facilitar que cada niño siga su propia trayectoria de aprendizaje y desarrollo, la cual es única y singular.

Referencias bibliográficas

Adamu, M. y L. Hogan. 2015. *Point of Entry: The Preschool to Prison Pipeline*. Joint Report by the Center for American Progress and the National Black Child Development Institute. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo8>.

- Barrett, L. M., Mesquita, K. N. Ochsner y J. J. Gross. 2007. "The Experience of Emotion", *Annual Review of Psychology* 58: págs. 373 a 403.
- Bjorklund, D. F. 2009. *Why Youth is Not Wasted on the Young: Immaturity in Human Development*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell Publishers.
- Bjorklund, D. F. y K. B. Causey. 2017. *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- California Department of Education. 2009. *California Infant/Toddler Learning and Development Foundations*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Calkins, S. D. y A. Hill. 2007. "Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development", *Handbook of Emotion Regulation*, editado por J. Gross, págs. 229 a 48. New York, NY: Guilford.
- Capatosto, K. 2015. *Implicit Bias Strategies: Addressing Implicit Bias in Early Childhood Education*. Columbus, Ohio: Ohio State University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo9>.
- Center on the Developing Child. n.d. *Key Concepts: Toxic Stress*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo10>.
- . 2007. *The Science of Early Childhood Development (InBrief)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo11>.
- . 2012. *The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain*. Working Paper No. 12. Cambridge, Massachusetts: National Scientific Council on the Developing Child, Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo12>.
- . 2017 [2009]. *Five Numbers to Remember About Early Childhood Development (InBrief)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo13>.

- Chorna, O., J. E. Solomon, J. C. Slaughter, A. R. Stark y N. L. Maitre. 2014. "Abnormal Sensory Reactivity in Preterm Infants During the First Year Correlates with Adverse Neurodevelopmental Outcomes at 2 Years of Age". *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition* 99, núm. 6: págs. F475 a 79.
- Cook, J. R. y D. A. Frank. 2008. "Food Security, Poverty y Human Development in the United States". *Annals of the New York Academy of Sciences* 1136: págs. 193 a 209.
- Evans, G. W., D. Li y S. S. Whipple. 2013. "Cumulative Risk and Child Development". *Psychological Bulletin* 139: págs. 1342 a 96.
- Field, T. 2010. "Touch for Socioemotional and Physical Well-Being: A Review". *Developmental Review* 30: págs. 367 a 83.
- Groeneveld, M. G., H. J. Vermeer, M. H. van IJzendoorn y M. Linting. 2012. "Stress, Cortisol and Well-Being of Caregivers and Children in Home-Based Child Care: A Case for Differential Susceptibility". *Child: Care, Health and Development* 38, núm. 2: págs. 251 a 60.
- Harper Browne, C. 2014. *The Strengthening Families Approach and Protective Factors Framework: Branching Out and Reaching Deeper*. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy.
- Hart, B. y T. Risley. 1995. "The Importance of the First Three Years of Family Experience". *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: P. H. Brookes.
- . 2003. "The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap". *American Educator* 27 (Spring), núm. 1: págs. 4 a 9.
- Herschkowitz, N. y E. C. Herschkowitz. 2002. *A Good Start in Life: Understanding Your Child's Brain and Behavior*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Howes, C. y S. Spieker. 2016. "Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers". *Handbook of Attachment: Theory, Research y Clinical Applications*, editado por J. Cassidy y P. R. Shaver, 3rd editores, págs. 314 a 29. New York, NY: Guilford.
- Howes, C. y E. M. Shivers. 2006. "New Child-Caregiver Attachment Relationships: Entering Child Care When the Caregiver Is and Is Not an Ethnic Match". *Social Development* 15: págs. 574 a 590.

- Institute of Medicine. 2011. *Early Childhood Obesity Prevention Policies*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Jones, L. 2009. *Making Hope a Reality: Early Intervention for Infants and Toddlers with Disabilities*. Washington, DC: ZERO TO THREE. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo14>.
- Kringelbach, M. L., E. A. Stark, C. Alexander, M. H. Bornstein y A. Stein. 2016. “On Cuteness: Unlocking the Parental Brain and Beyond”. *Trends in Cognitive Sciences* 20, núm. 7: págs. 545 a 58.
- Kuhl, P. K. 2000. “A New View of Language Acquisition”. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 97, núm. 22: págs. 11850 a 57.
- Lally, R. y P. Mangione. 2017. “Caring Relationships: The Heart of Early Brain Development”. *Young Children* 72, núm. 2 (May). <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo15>.
- Lieberman, A. F. y P. Van Horn. 2012. “Child-Parent Psychotherapy: A Developmental Approach to Mental Health Treatment in Infancy and Early Childhood”. *Handbook of Infant Mental Health*, editor Charles H. Zeanah, Jr., 3a edición, págs. 439 a 49. New York, NY: Guilford.
- Loman M. M. y M. R. Gunnar. 2010. “Early Experience and the Development of Stress Reactivity and Regulation in Children”. *Neuroscience and Biobehavioral Review* 34: págs. 867 a 76.
- Maitre, N. L., A. P. Key, O. D. Chorna, J. C. Slaughter, P. J. Matusz, M. T. Wallace y M. M. Murray. 2017. “The Dual Nature of Early-Life Experience on Somatosensory Processing in the Human Infant Brain”. *Current Biology* 27: págs. 1048 a 54.
- Meltzoff, A. N., P. K. Kuhl, J. Movellan y T. J. Sejnowski. 2009. “Foundations for a New Science of Learning”. *Science* 325: págs. 284 a 88.
- Merrick, M. T., K. A. Ports, D. C. Ford, T. O. Afifi, E. T. Gershoff y A. Grogan-Kaylor. 2017. “Unpacking the Impact of Adverse Childhood Experiences on Adult Mental Health”. *Child Abuse & Neglect* 69: págs. 10 a 19.
- Murray, D. W., K. Rosanbalm, C. Chrisopoulos y A. Hamoudi. 2015. *Self-Regulation and Toxic Stress: Foundations for Understanding Self-Regulation from an Applied Developmental Perspective*. OPRE Report #2015-21. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo16>.

- National Center for Children in Poverty. 2014. *Young Child Risk Calculator*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo17>.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2007. *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo18>.
- . 2010. *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development: Working Paper 10*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo19>.
- . 2012. *Establishing a Level Foundation for Life: Mental Health Begins in Early Childhood: Working Paper 6*. Updated Edition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo20>.
- Osofsky, J. D. y A. F. Lieberman. 2011. “A Call for Integrating a Mental Health Perspective into Systems of Care for Abused and Neglected Infants and Young Children”. *American Psychologist* 66, núm. 2: págs. 120 a 28.
- Pawl, J. 2006. “Being Held in Another’s Mind”. *Concepts for Care: 20 Essays on Infant/Toddler Development and Learning*, editado por J. R. Lally, P. L. Mangione y D. Greenwald, págs. 1 a 5. San Francisco, California: WestEd.
- Perry, B. D. 1996. *Keep the Cool in School. Promoting Non-Violent Behavior in Children*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo21>.
- Ray, A., B. Bowman y J. Brownell. 2006. “Teacher-Child Relationships, Social-Emotional Development y School Achievement”. In *School Readiness and Social Emotional Development: Perspectives on Cultural Diversity*, editado por B. Bowman y E. K. Moore. Silver Spring, Maryland: National Black Child Development Institute.
- Rothbart, M. K. 2012. “Temperament”. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, editado por R. E. Tremblay, M. Boivin y R. DeV. Peters. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo22>.
- Rouse, H. L. y J. W. Fantuzzo. 2009. “Multiple Risks and Educational Well Being: A Population-Based Investigation of Threats to Early School Success”. *Early Childhood Research Quarterly* 24: págs. 1 a 14.

- Shiner, R. L., K. A. Buss, S. G. McClowry, S. P. Putnam, K. J. Saudino y M. Zentner. 2012. "What is Temperament Now? Assessing Progress in Temperament Research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al". *Child Development Perspectives* 6: págs. 436 a 44.
- Shivers, E. M., K. Sanders, A. Wishard y C. Howes. 2007. "Ways with Children: Examining the Role of Cultural Continuity in Early Educators' Practices and Beliefs About Working with Low-Income Children of Color". Special Issue on "Why Race Matters". *Social Work in Public Health* 23 (Números 2 y 3).
- Shonkoff, J. P. y D. A. Phillips. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Shriver Center. 2017. *Policy Brief: Exploring Racial Equity for Infants and Toddlers*. Chicago, Illinois: Shriver Center. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo23>.
- Siegel, D. 2012. *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. 2a edición New York, NY: The Guilford Press.
- Sroufe, L. A. 1995. *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stiles, J. y T. L. Jernigan. 2010. "The Basics of Brain Development". *Neuropsychology Review* 20: págs. 327 a 348.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. 2014. *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. HHS Publication Núm. (SMA): 14-4884. Rockville, Maryland: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Thomas, A. y S. Chess. 1977. *Temperament and Development*. New York, NY: Bunner/Mazel.
- Thompson, R. A. 2011. "Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin". *Emotion Review* 3: págs. 53 a 61.
- Waters, S. F., T. V. West y W. B. Mendes. 2014. "Stress Contagion: Physiological Covariation Between Mothers and Infants". *Psychological Science* 25: págs. 934 a 42.
- Williamson, G. G. y M. E. Anzalone. 2001. *Sensory Integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers: Helping Very Young Children Interact with Their Environment*. Washington, DC: ZERO TO THREE.

- Zero to Six Collaborative Group, National Child Traumatic Stress Network. 2010. *Early Childhood Trauma*. Los Angeles, California: National Center for Child Traumatic Stress.
- ZERO TO THREE. 2009. *Laying the Foundation for Early Development: Infant and Early Childhood Mental Health*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo24>.
- . 2016. *Trauma and Toxic Stress*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo25>.
- Lecturas adicionales
- California Department of Education. 2010. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Center on the Developing Child. s.f. *Key Concepts: Toxic Stress*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo26>.
- . 2007. *The Science of Early Childhood Development (InBrief)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo27>.
- . 2012. *The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain*. Working Paper No. 12. Cambridge, Massachusetts: National Scientific Council on the Developing Child, Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo28>.
- . 2017 [2009]. *Five Numbers to Remember About Early Childhood Development (InBrief)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo29>.
- Gunnar, M. 1998. “Quality of Care and the Buffering of Stress Physiology: Its Potential Role in Protecting the Developing Human Brain”. *Newsletter of the Infant Mental Health Promotion Project* 21: págs. 1 a 4.
- Institute of Medicine. 2011. *Early Childhood Obesity Prevention Policies*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Lally, R. y P. Mangione. 2017. “Caring Relationships: The Heart of Early Brain Development”. *Young Children* 72, núm. 2 (May). <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo30>.
- Marshall, J. 2011. “Infant Neurosensory Development: Considerations for Infant Child Care”. *Early Childhood Education Journal* 39: págs. 175 a 81.

- National Scientific Council on the Developing Child. 2007. *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo31>.
- . 2010. *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development: Working Paper 10*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo32>.
- . 2012. *Establishing a Level Foundation for Life: Mental Health Begins in Early Childhood: Working Paper 6*. Updated Edition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo33>.
- Osofsky, J. D. y A. F. Lieberman. 2011. “A Call for Integrating a Mental Health Perspective into Systems of Care for Abused and Neglected Infants and Young Children”. *American Psychologist* 66, núm. 2: págs. 120 a 28.
- Paus, T. edición 2011. “Brain”. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, editado por R. E. Tremblay, M. Boivin, R. DeV. Peters. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo34>.
- Pica, R. 1996. “Beyond Physical Development: Why Young Children Need to Move”, *Young Children* (Septiembre), págs. 4 a 11.
- Rosales, F. J., S. J. Reznick y S. H. Zeisel. 2009. “Understanding the Role of Nutrition in the Brain & Behavioral Development of Toddlers and Preschool Children: Identifying and Overcoming Methodological Barriers”. *National Institutes of Health* 12 (5): págs. 190 a 202.
- Rothbart, M. K. edición 2012. “Temperament” *Encyclopedia on Early Childhood Development*, editado por R. E. Tremblay, M. Boivin y R. DeV. Peters. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo35>.
- Sosinsky, L., K. Ruprecht, D. Horm, K. Kriener-Althen, C. Vogel y T. Halle. 2016. *Including Relationship-Based Care Practices in Infant-Toddler Care: Implications for Practice and Policy*. Brief prepared for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo36>.
- Thompson, R. A. 2001. “Development in the First Years of Life”. *The Future of Children* 11 (1): págs. 20 a 33.

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

van IJzendoorn, M. H. edición 2012. “Attachment”. En *Encyclopedia on Early Childhood Development*, editado por R. E. Tremblay, M. Boivin, R. DeV. Peters. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo37>.

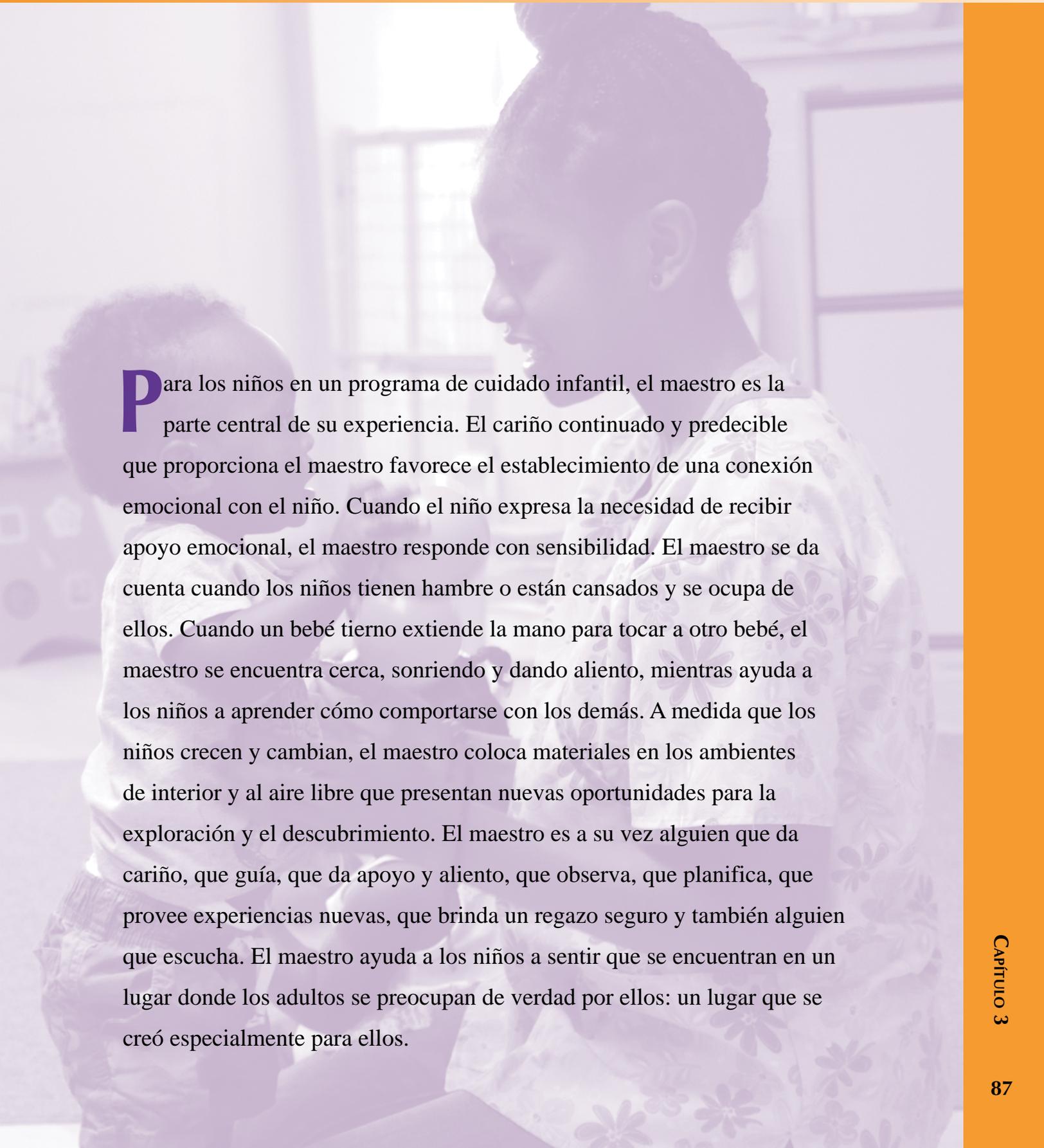
Williamson, G. y M. Anzalone. 2001. *Sensory Integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers*. Washington, DC: ZERO TO THREE.

ZERO TO THREE. 2006. *Baby Brain Map*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo38>.



CAPÍTULO 3

El papel del maestro de cuidado infantil

A photograph of a woman with her hair in a bun, wearing a light-colored floral patterned shirt, looking down at a young child. The child is wearing a light-colored shirt and dark pants. They are in a room with windows in the background. The image is overlaid with a semi-transparent purple filter.

Para los niños en un programa de cuidado infantil, el maestro es la parte central de su experiencia. El cariño continuado y predecible que proporciona el maestro favorece el establecimiento de una conexión emocional con el niño. Cuando el niño expresa la necesidad de recibir apoyo emocional, el maestro responde con sensibilidad. El maestro se da cuenta cuando los niños tienen hambre o están cansados y se ocupa de ellos. Cuando un bebé tierno extiende la mano para tocar a otro bebé, el maestro se encuentra cerca, sonriendo y dando aliento, mientras ayuda a los niños a aprender cómo comportarse con los demás. A medida que los niños crecen y cambian, el maestro coloca materiales en los ambientes de interior y al aire libre que presentan nuevas oportunidades para la exploración y el descubrimiento. El maestro es a su vez alguien que da cariño, que guía, que da apoyo y aliento, que observa, que planifica, que provee experiencias nuevas, que brinda un regazo seguro y también alguien que escucha. El maestro ayuda a los niños a sentir que se encuentran en un lugar donde los adultos se preocupan de verdad por ellos: un lugar que se creó especialmente para ellos.

Los maestros en los programas de alta calidad, tanto los centros de cuidado infantil como los programas de cuidado infantil en el hogar, contribuyen con sus muchos atributos a su trabajo de guiar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años. Estos atributos incluyen sus habilidades interpersonales para fomentar las relaciones con los niños, las familias y sus colegas, su conocimiento del desarrollo infantil, su habilidad para observar e identificar las características propias de cada niño y su compromiso profesional de fomentar el aprendizaje continuo de cada niño. Los programas de cuidado infantil de alta calidad ayudan a los maestros a centrarse en el niño; colaboran con la familia, como se describe en el capítulo 1, y entienden la trayectoria del desarrollo del niño, como se describe en el capítulo 2.

Las relaciones con los niños y las familias

Las relaciones estrechas y cariñosas con los niños y sus familias son el punto de partida para

que los maestros de cuidado infantil puedan fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños (Sosinsky et al. 2016; Dean, LeMoine y Mayoral 2016). Los niños de cero a tres años dependen de las relaciones con sus maestros para obtener su seguridad emocional y, además, éstas proporcionan una base segura para la exploración y el aprendizaje del niño. La enseñanza eficaz tiene sus raíces en el conocimiento de que los niños de cero a tres años aprenden activamente y con motivación y tienen su propio “currículo”. Para facilitar el descubrimiento y la exploración, los maestros se adaptan a las fortalezas, las habilidades, las necesidades y los intereses de cada niño como individuo. Un enfoque que responda con sensibilidad a cada niño es clave para poder incluir a los niños con discapacidades u otros retrasos en los programas de cuidado infantil.

Las relaciones positivas con las familias fomentan la comunicación bidireccional. Cuando los maestros establecen un diálogo honesto, cariñoso y comprensivo con



los miembros de la familia, las experiencias de los niños en su programa de cuidado infantil se vuelven más predecibles. Como se describe en el capítulo 1, las conversaciones con los miembros

de la familia ayudan a los maestros a averiguar cuál es su enfoque hacia el cuidado infantil y cuáles son las características y experiencias del niño. Este intercambio mutuo de información permitirá a los maestros

Las relaciones que responden con sensibilidad a las diferentes edades y etapas

Agustín, de cuatro meses de edad, se relaja y contempla los ojos de Rita, su maestra. Él descansa cómodamente en sus brazos después de haber tomado el biberón. Rita le devuelve la mirada y sonríe, diciendo: “Mmm, Agustín, parece que estás muy a gusto. Vamos a quedarnos aquí sentados un rato”. Después de unos momentos, Rita le dice a Agustín que lo va a poner en la cuna para la siesta y que ella se quedará cerca para estar pendiente de él mientras duerme. Él la conoce bien y esta rutina le resulta conocida. Rita también tiene que cuidar a otros bebés, pero cuando él está en sus brazos, Agustín se siente como si fuera el único bebé en el mundo. Rita también le ayuda a estar protegido y cómodo cuando él está en el suelo con los niños que son un poco más mayores. Rita es como un ancla para Agustín.

Ana, de doce meses de edad, se desplaza por el salón, mirando atentamente un camioncito rojo de juguete que está sobre un estante de baja altura. Ella se voltea para ver a su maestra. La Sra. López sonríe y asiente con la cabeza. Ana está practicando su independencia; es una experiencia nueva para ella. Ana probablemente regresará al regazo de la Sra. López en unos momentos. La Sra. López sabe que Ana comenzó a desplazarse apenas hace unos días en casa. La mamá y el papá estaban emocionados de ver a Ana, que nació con espina bífida, comenzar a desplazarse y moverse por su cuenta. Cuando la Sra. López organizó la sala de su programa de cuidado infantil en el hogar, ella sabía que los bebés explorarían todo el

espacio disponible. Ella se aseguró de que fuera seguro, interesante y lo suficientemente flexible para crecer y adaptarse a las necesidades de los niños en su programa. Por consiguiente, Ana puede explorar a su ritmo y a su manera. Cuando Ana descubre los bloques dentro del camioncito, ella emite un sonido de alegría. La Sra. López finge sorpresa (“Qué barbaridad, hay tres bloques dentro de ese camioncito”), aunque ella los había colocado allí pensando en Ana.

Cuando Lin, de dos años, se mira al espejo, ella sonríe y dice: “Lin, esa es Lin”. Su maestro, Jamal, dice: “Sí, un reflejo de Lin en el espejo y mira, ¡allí está Jamal en el espejo también!” Lin mira el salón que aparece detrás de ella en el espejo y ve a Emma encima de la resbaladilla. “Emma resbaladilla”, le dice ella a Jamal. Ellos se voltean del espejo y ven a Emma deslizar su muñeca favorita por la resbaladilla. Jamal se da cuenta que Lin está usando el espejo como herramienta para mirar el salón. Con la rapidez de un gato, Lin se lanza al otro lado del salón y atrapa la muñeca de Emma al pie de la resbaladilla. Jamal va con ella para ver qué va a pasar a continuación. Emma grita: “¡Mía!” Lina mira a la muñeca, luego a Emma y luego a Jamal. Ella ofrece la muñeca a Emma y le dice: “¿Más?” Emma sonríe e inicia un juego de deslizar juntas la muñeca. Jamal da un suspiro de alivio y se sonríe. Él ha intervenido muchas veces en los conflictos entre Lin y Emma y ahora se alegra de ver que estén estableciendo una amistad. Está deseando poderles contar a ambas familias el juego que inventaron.

interactuar con los niños de cero a tres años de maneras que les resulten familiares y establecer vínculos entre el hogar y el programa de cuidado infantil desde el momento de la inscripción del niño en el programa (CDE 2010b).

Los maestros establecen relaciones significativas con los niños durante las interacciones que ocurren todos los días (Harper-Browne y Raikes 2012; Jamison et al. 2014). Una mirada mutua con un bebé de tres meses, un momento de contacto visual con un niño de doce meses que se desplaza por el salón, el reconocimiento del interés que tiene un niño de dos años en su reflejo en el espejo: dichas acciones ocurren todos los días en los programas de cuidado infantil. En una instancia, el niño se siente más seguro, en otra, el niño se siente más dispuesto a explorar, mientras que, en una tercera, el niño adquiere un fuerte sentido de sí mismo.

Los maestros que responden con sensibilidad y establecen relaciones con los niños de cero a tres años parecen hacerlo por arte de magia. Sin embargo, detrás de la magia está la compasión y el interés por cada niño, la observación detallada, el compromiso con los niños y las familias y un enfoque reflexivo para fomentar el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Cada interacción con el bebé tierno o mayorcito puede presentar nuevas posibilidades para fomentar el desarrollo del niño. El niño es una persona activa que responde

a cada interacción y experiencia de manera única. Para el maestro, cada momento proporciona la oportunidad de aprender y encontrar maneras distintas de cultivar el potencial de cada niño. Al continuar aprendiendo, los maestros se vuelven más eficaces. Al observar, hacer preguntas, escuchar y reflexionar, ellos aprenden de los niños y de las familias de los niños y profundizan sus conocimientos y habilidades. Otros recursos del desarrollo profesional de los maestros incluyen mantener actualizados los datos sobre el desarrollo de los niños; participar en la formación profesional respecto al cuidado y la educación infantil; trabajar con proveedores de servicios especializados de intervención temprana, servicios sociales y





atención a la salud, y reflexionar acerca de su propio trabajo.

El desarrollo socioemocional temprano, el cual surge de las relaciones e interacciones tempranas, tiene un impacto importante en todos los dominios del aprendizaje y el desarrollo (Harper-Browne y Raikes 2012).

Los maestros fomentan el desarrollo socioemocional saludable del niño de maneras diversas. Éstas incluyen: el apoyar el creciente sentido de sí mismo de los niños, proporcionar apoyo emocional, facilitar la socialización y guiar su comportamiento.

Fomentar el sentido de sí mismo y su conexión con los demás

Los maestros fomentan el sentido de sí mismo de un niño en relación con los demás al hacer saber al niño que su familia y el idioma de su familia son importantes. Las distintas maneras de comunicar la

valoración y la comprensión de la identidad naciente del niño incluyen el colocar fotografías de su familia en el programa de cuidado infantil, el efectuar rutinas sencillas durante las comidas y la siesta, que sean semejantes a las que se hagan en casa, y el hablar el idioma de la familia del niño o decir algunas palabras en el idioma de su familia.

Una parte esencial de fomentar el desarrollo de la identidad es reconocer y valorar lo que un niño haga o pueda hacer en un momento determinado. Si los maestros se preocupan más por lo que el niño no puede hacer aún, es posible que ellos centren sus esfuerzos educativos en habilidades que excedan con creces las habilidades nacientes del niño, perjudicando así su sentido de sí mismo.

De manera semejante, los maestros que no sean conscientes de que sus propias expectativas culturales respecto a la conducta

del niño pueden no estar de acuerdo con las expectativas culturales de la familia podrían perjudicar el sentido de sí mismo que está desarrollando el niño. Cuando los maestros basan su enfoque educativo en las fortalezas e intereses del niño, lo valoran como individuo que aprende activamente y le ayudan a verse a sí mismo como una persona capaz.

Proporcionar apoyo emocional

Al cuidar a los niños de cero a tres años en grupo, el maestro juega un papel importante en el tono emocional del salón (Thomason y La Paro 2009). Cuando un niño observa a los miembros de su familia conversando e intercambiando sonrisas con su maestro, tenderá a sentirse seguro y cómodo con el maestro. Al hablar acerca de la madre, el padre o algún abuelo del niño, el maestro anima al niño a que piense acerca de ellos y a recordar el vínculo que tiene con su familia. El niño mira al maestro

cuando le emociona compartir un descubrimiento o cuando necesita ayuda. Una respuesta cálida y positiva del maestro le hace saber al niño que sus descubrimientos son importantes y que se satisfarán sus necesidades. Cuando el maestro habla con tono cariñoso a los demás niños, el niño ve que el maestro se relaciona con todas las personas en el grupo con respeto y auténtico interés.

Facilitar la socialización y guiar el comportamiento

Una parte importante del papel del maestro es facilitar la socialización en el ambiente de cuidado infantil. La socialización o aprendizaje social significa ayudar a los niños a participar en la vida del grupo.

Los niños de cero a tres años, cuando están en grupo, establecen relaciones entre sí y se vuelven amigos. Estas relaciones pueden ofrecerles las primeras experiencias de sentir afecto por una amistad,



sentir frustración con alguien que se les pone en el camino o les quita un juguete, así como de recibir y ofrecer empatía y ayuda. Los niños de cero a tres años cuando están en grupo aprenden a convivir y a hacer las cosas juntos.

Los maestros pueden ayudar a los niños de cero a tres años a aprender a adaptarse al grupo y, de este modo, llegar a ser capaces en el ámbito social. Por ejemplo, un maestro puede guiar al bebé que está tratando de alcanzar el rostro de otro bebé, para que lo toque suavemente. O bien, el maestro puede comunicar su comprensión de los sentimientos negativos que un bebé mayorcito siente hacia un amigo, para ayudarlo a calmarse.

El ambiente debe organizarse de manera que los niños tengan suficientes materiales (para disminuir las disputas por posesión de las cosas), sin que se sientan agobiados por un exceso de cosas ni estímulos. Los espacios tranquilos donde caben dos o tres niños les permiten prestarse atención el uno en el otro y disfrutar mientras juegan juntos.

Otra manera importante de facilitar el aprendizaje social en los niños, por parte de los maestros, es mediante las interacciones con otros adultos. Cuando los niños observan a los maestros interactuar con los miembros de la familia, los líderes de programa, otros miembros del personal y los voluntarios, ellos aprenden cómo las personas se tratan unas a otras.

Aprender a convivir

Aidan, de dieciocho meses de edad, quiere jugar con el agua en la pileta de afuera. Él ha visto cómo sale un chorrito de agua del grifo desde el otro lado del patio y se dirige directo a él. Su maestra, Deborah, nota que su atención está enfocada y que se desplaza con propósito. Ella avanza rápidamente hacia la pileta para jugar, donde Noah está felizmente llenando un vaso de plástico con agua y luego, vaciándolo en el piso, a sus pies.

Cuando Aidan llega, él empuja a Noah para apartarlo de su camino y trata de quitarle el vaso de la mano. Noah trata de arrebatarse el vaso y grita. Deborah tranquila y suavemente coloca una mano sobre el hombro de Aidan y la otra sobre el hombro de Noah. “Tú quieres jugar aquí en el agua. Hay más recipientes en la pileta, Aidan”. Él mira hacia la pileta y trata nuevamente de alcanzar el vaso de Noah. Aidan desplaza a Noah con su cuerpo. La mano de Deborah evita que los niños se empujen entre sí. “Noah está aquí parado, Aidan. Tú también puedes jugar aquí, si quieres”.

Ella le entrega un vaso a Aidan, quien lo acepta. Ella abre un poco más la llave y ambos niños tratan de alcanzar el agua con sus vasos. “Aquí hay espacio para los dos y también suficiente agua”, dice Deborah. “Ahora están jugando juntos”. Los niños permanecen de pie, hombro con hombro, para llenar y vaciar. Deborah permanece cerca de ellos un rato y de vez en cuando hace comentarios acerca de lo que están haciendo.

El currículo para los niños de cero a tres años

Una parte importante del papel que cumple el maestro de cuidado infantil es planificar las posibilidades para el aprendizaje y facilitar la exploración y el aprendizaje. El currículo incluye tres elementos importantes e interrelacionados: (1) el ambiente

de aprendizaje; (2) las rutinas del cuidado infantil, y (3) las interacciones y la comunicación con los niños de cero a tres años. Cada uno de estos elementos exige una detallada planificación e implementación que parta de las reflexiones de los maestros sobre sus observaciones, la documentación del comportamiento, los descubrimientos y el aprendizaje de los niños. Cuando los maestros emprenden el ciclo de planificación del currículo, ellos reflexionan acerca del impacto que el ambiente, las rutinas, las interacciones y la comunicación tienen en el aprendizaje infantil. Usando sus reflexiones colaborativas como punto de partida, entre ellos, con los niños y con las familias, los maestros identifican maneras de cambiar el ambiente de aprendizaje, las rutinas, las interacciones y las comunicaciones, para ampliar y hacer más complejos los procesos de creación de significado y de aprendizaje de los niños.

El ambiente

El ambiente transmite mensajes importantes a los niños de cero



a tres años. El diseño de los ambientes para niños les afecta a de muchas maneras, incluyendo su seguridad física y emocional y sus experiencias de aprendizaje (Chazan-Cohen et al. 2017).

Los ambientes bien diseñados:

- son seguros y presentan retos adecuados;
- proporcionan opciones adecuadas a los niños: ni demasiadas ni insuficientes;
- motivan a los niños a moverse libremente, en lugar de limitar su habilidad para moverse;
- están amueblados con sillas y otros muebles del tamaño adecuado: ni demasiado grande ni demasiado pequeño;
- se adaptan a las diferentes edades y habilidades de todos los niños en el grupo, de manera que todos los niños puedan participar en las experiencias cotidianas;
- ofrecen lugares tranquilos y bien organizados, áreas para estar activos y lugares para explorar materiales, tanto en áreas de interior como al aire libre;
- muestran imágenes de los niños, sus familias y su comunidad, en lugar de cosas que no les sean familiares a los niños y no tengan un significado personal; y
- son estables y predecibles, porque los cambios constantes pueden ser confusos para los niños de cero a tres años.

Crear un ambiente que se corresponda con las habilidades

e intereses nacientes de los niños requiere de la observación y la planificación reflexiva. El objetivo de los maestros es hacer que todo lo que haya en el ambiente transmita a los niños lo siguiente: “Este lugar es para ti”.

Organizar el ambiente para el aprendizaje y el desarrollo

Al diseñar el ambiente, los maestros asientan las bases del aprendizaje y el desarrollo (CDE 2009). El ambiente influye en cada una de las áreas del crecimiento, incluyendo el desarrollo perceptual y motor, el desarrollo socioemocional, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo. Los maestros en los programas de alta calidad trabajan juntos y con las familias para crear un ambiente predecible, familiar y significativo para los niños.

Los maestros más eficaces colocan materiales en áreas de interior y al aire libre que ofrezcan una amplia gama de posibilidades para el movimiento, la exploración y el descubrimiento. Ellos observan qué tipos de materiales captan la atención de los niños y añaden objetos ligeramente distintos, aunque relacionados. Ellos prestan atención a cuáles son las habilidades que están tratando de aprender los niños y proporcionan oportunidades para que las practiquen. Los maestros necesitan asegurarse de que los niños que quieren pasar tiempo a solas tengan lugares donde puedan alejarse del grupo, aunque

sigan estando bajo supervisión. Por ejemplo, en un programa para bebés mayorcitos, se colgaron cortinas de encaje debajo de un altillo para que los maestros pudieran seguir viendo a un niño que quisiera estar en un lugar privado.



Uno de los principios más importantes para preparar el ambiente es hacer adaptaciones que consideren las distintas etapas del desarrollo y habilidades de cada niño. Este principio fomenta el cuidado y la educación sensibles, además de facilitar la inclusión de niños de cero a tres años con discapacidades u otros retrasos. Un ambiente que haya sido adaptado a las habilidades nacientes y a las fortalezas de cada niño en particular hace posible la participación plena de todos ellos (Torelli 2002).

Crear un ambiente sano y seguro

Los maestros de cuidado infantil también fomentan el aprendizaje y el desarrollo al proporcionar un ambiente seguro y sano para los niños de cero a tres años. Las prácticas de salud más importantes incluyen la limpieza y desinfección frecuente de las superficies, los materiales de juego y los muebles del salón. Los maestros necesitan revisar el ambiente con regularidad en busca de cualquier peligro, como, por ejemplo, que hayan crecido unos hongos en el patio de juego o que el piso esté mojado en el baño. Las inspecciones y otras medidas previenen los accidentes y las lesiones.

Un ambiente estable y predecible que sea tranquilo y con una moderada cantidad de estímulos para los niños de cero a tres años es de vital importancia para su



bienestar y desarrollo. Los niveles de actividad y de ruido en un programa preescolar podrían agobiar con facilidad a los bebés e interferir con su habilidad para concentrarse en aprender. Los niños de cero a tres años más bien necesitan un lugar tranquilo y silencioso, con niveles de estímulos auditivos y visuales limitados. Las mejores prácticas a seguir para los ambientes de cuidado infantil incluyen el uso de los materiales de absorción del sonido, los colores neutros y tranquilos y también suficientes materiales para que los niños jueguen, pero sin que esté demasiado abarrotado el ambiente (CDE 2009).

El ambiente y la actividad física de los niños

Debido a que los niños de cero a tres años están constantemente aprendiendo por medio de sus cuerpos, los maestros necesitan prestar atención al desarrollo perceptual y motor en sus interacciones cotidianas. Por medio del movimiento libre de sus cuerpos, los niños de cero a tres años hacen descubrimientos importantes acerca de las personas, los objetos, la gravedad, las relaciones espaciales y también acerca de sus propias capacidades y límites. (Gopnik, Meltzoff y Kuhl 2000). Al igual que sus compañeros, los niños que tengan alguna discapacidad, incluyendo las sensoriales o físicas, se benefician del movimiento. Los miembros de la familia y los proveedores de servicios

especializados ayudan a los maestros a aprender cómo ayudar a un niño a moverse y a explorar cuando tenga una discapacidad.

Respetar el proceso natural del desarrollo físico

El desarrollo físico ocurre de manera natural y generalmente no se necesita enseñar. Los niños de cero a tres años están motivados a mover sus cuerpos y a hacer descubrimientos. Los maestros pueden apoyar este proceso al mantenerse disponibles y proporcionar ayuda a los niños cuando ellos la necesiten. Para los niños con un desarrollo típico, el equipo adaptativo no es necesario para ayudarles a aprender a moverse y caminar e incluso puede interferir con el aprendizaje perceptual y motor que ocurre naturalmente cuando ellos se mueven con libertad. En casos en que un niño tenga alguna discapacidad u otro retraso que requiera de apoyo adicional, un proveedor de servicios especializado que trabaje con el niño y la familia podría recomendar el equipo adaptivo correspondiente.

Los maestros ayudan a los niños a tomar decisiones sensatas



al preparar un ambiente seguro, aunque con desafíos adecuados, permaneciendo a su disposición de para ayudarles. Debido a que los niños tienden a caerse más y a lastimarse cuando se les coloca en lugares a donde ellos no puedan llegar por sí solos, los maestros deben evitar colocar a los niños en cualquier lugar o en posiciones que aún no sean aptas para ellos. Un ambiente seguro libera a los maestros para que puedan disfrutar de las habilidades nacientes de un bebé y darle apoyo, observando, sonriendo y hablando acerca de lo que el niño está haciendo.



Planificar y preparar el ambiente para dar apoyo al movimiento libre y activo de los niños

Los maestros entienden que los niños pequeños necesitan moverse y facilitan el movimiento al observar el desarrollo de cada niño y anticipar lo que el niño va a ser capaz de hacer en la próxima etapa. Cuando se planifica adecuadamente se puede disfrutar y valorar el interés de los niños por mover sus cuerpos activamente, sin considerarlo problemático. Los niños de cero



a tres años ponen sus habilidades a prueba con frecuencia y éstas cambian con rapidez. Para mantener seguro al niño y permitirle decidir libremente y tomar los riesgos adecuados, los maestros deben estar disponibles y modificar el ambiente cuando sea necesario. En los programas con grupos de edades mixtas y con niños con habilidades diferentes, los maestros necesitan considerar a todos los niños en el grupo y organizar el ambiente de aprendizaje para apoyar las habilidades emergentes de cada niño.



Para un niño que gatea, una plataforma baja o una rampa que eleve al niño solo unas cuantas pulgadas del suelo presentan un desafío adecuado. Posteriormente, cuando el bebé comience a agarrar objetos y desplazarse con ellos, el maestro podría proporcionar una mesa baja que tenga la altura adecuada para que el niño pueda caminar apoyándose en ella. A los bebés mayorcitos se les ha llamado “mueve muebles”, debido a que a muchos de ellos les encanta empujar objetos pesados, como sillas y mesas. Cuando los maestros responden al instinto natural de los niños de moverse, lo pueden hacer de manera que funcione tanto para los niños como para los maestros. Un maestro que, por razones de seguridad, no quiera que los bebés mayorcitos empujen los muebles podría ofrecer cajas de cartón o de plástico resistentes para que ellos las empujen. Los maestros que entienden y valoran el hecho de que el aprendizaje y el descubrimiento se dan cuando los niños están físicamente activos encuentran muchas maneras de fomentar la actividad física (CDE 2009a).

Rutinas del cuidado infantil predecibles y estables

La base del currículo para niños de cero a tres años son las rutinas cotidianas de cuidado infantil (CDE 2002). Las rutinas cotidianas, como cambiar el pañal, el vestirse, la alimentación, la siesta e incluso limpiarse la nariz, ofrecen



oportunidades enriquecedoras para captar la atención y cooperación del niño (un paso temprano importante de la socialización y la guía del comportamiento), para el aprendizaje y para profundizar en las relaciones.

Personalizar las rutinas del cuidado infantil

Los momentos de cercanía emocional individuales durante el cuidado infantil permiten a los maestros personalizar sus interacciones con cada niño. Debido a que cada niño tiene diferentes experiencias con las rutinas en casa, la comunicación con los miembros de la familia del niño ayuda a garantizar la continuidad cultural entre el hogar y el ambiente de cuidado infantil. Por ejemplo,

a un bebé tierno le podría gustar hablar y reír durante las actividades de cuidado infantil, en tanto que otro niño podría ser más callado, moverse más lentamente y estar especialmente atento a lo que hace el maestro.

Valorar lo ordinario como algo extraordinario

Los niños menores de tres años no distinguen entre las tareas de rutina y de juego, o el trabajo y la aventura, como lo hacen los adultos. Para los niños, cada suceso ofrece experiencias de aprendizaje enriquecedoras e importantes. Sin embargo, las rutinas que ocurren con regularidad enseguida se vuelven especiales para los niños por el hecho de repetirse una y otra vez. Los niños las reconocen y llegan a contar con ellas para dar ritmo y orden a sus vidas. Ellos se familiarizan con la secuencia de las actividades que forman parte de cada tarea y comienzan a participar tanto como puedan. Por medio de su participación en las actividades cotidianas, los niños comienzan a desarrollar ideas acerca del pasado y el futuro; el comienzo, el medio y el final; el espacio y el tiempo; la causa y el efecto; los patrones y los significados; el yo y el otro, y las amistades y los desconocidos, que les ayudarán algún día a clasificar sus experiencias, de la manera en que lo hacen los adultos.

Las rutinas se vuelven sucesos conocidos, que ocurren todos los días, que proporcionan

Adaptarse a lo inesperado

Debido a lo imprevisible de los intereses de los niños pequeños, los maestros, con frecuencia, tienen que encontrar el equilibrio entre ser predecibles y ser flexibles al efectuar las actividades diarias. En un programa para bebés mayorcitos, por ejemplo, cuando los niños estaban jugando afuera, el abuelo de uno de los niños fue de visita y trajo una paca de heno. Los bebés mayorcitos estaban fascinados con la paja. Ellos hicieron trizas la paca y luego comenzaron a rellenar con paja el espacio que había debajo de la resbaladilla. Al observar su juego cooperativo, con concentración y apasionamiento, su maestro decidió dejarlos fuera durante más tiempo esa mañana. Este cambio significaba que las horas de la comida y la siesta se demorarían un poco. Cuando los miembros de la familia llegaron a recoger a los niños al final de la jornada, los niños los llevaron al patio para que vieran la paja.

previsibilidad y seguridad. Incluso los bebés tiernos llegan a anticipar la secuencia de los sucesos.

La siesta, por ejemplo, viene después de la hora del biberón, en el regazo del maestro. Las rutinas deben ser predecibles, aunque también lo suficientemente flexibles para permitir cambios.

Prestar atención a la salud, la seguridad y la nutrición durante las rutinas

Durante las rutinas, los maestros deben tener cuidado de mantener las prácticas sanas y seguras, para proteger tanto a los niños como a los adultos y minimizar que los niños falten al programa debido a las enfermedades o lesiones. El lavado frecuente de las manos es una medida altamente eficaz

para disminuir la transmisión de enfermedades contagiosas. Los maestros deben colaborar con las familias y los proveedores de servicios especializados y dar seguimiento a cualquier procedimiento o precaución que pudiera requerirse cuando un niño tenga alguna necesidad médica especial. Los maestros también deben asegurarse de que los niños reciban alimentos nutritivos. Una dieta saludable al principio de la vida puede tener un impacto perdurable en el aprendizaje y el desarrollo de los niños a largo plazo.

La manera en que el maestro realiza las rutinas del cuidado infantil tiene un efecto importante en la identidad que está desarrollando el niño. Las respuestas continuas, oportunas y cariñosas a los llantos del bebé tierno le comunican al niño que sus acciones tienen un efecto. El bebé tierno comienza a verse a sí mismo como alguien que puede causar que las cosas sucedan. Los maestros que invitan al niño a ser un participante activo en las rutinas le hacen saber que él juega un papel importante en su propio cuidado. Por medio de la participación en las rutinas, el niño aprende que es



alguien que puede cooperar con los demás. Este enfoque hacia las rutinas fortalece la confianza del niño en sí mismo y hace que la experiencia sea agradable tanto para el niño como para el maestro.

Las interacciones y la comunicación

Los bebés se desarrollan intelectualmente y aprenden a comunicarse por medio de sus relaciones y la exploración del ambiente (Chazan-Choen et al. 2017; IOM y NRC 2015). Sus maestros favorecen el desarrollo intelectual y lingüístico en sus interacciones cotidianas con los niños al reconocer el descubrimiento y el aprendizaje, ayudar a los niños a explorar ideas y símbolos y fomentar la pasión por los libros y los cuentos.

Identificar el descubrimiento y el aprendizaje

Mientras exploran y tratan de manipular las cosas, los niños de cero a tres años están constantemente haciendo descubrimientos (Gopnik 2016, 30). Para los niños de cero a tres años, todo es nuevo. Ellos están aprendiendo acerca de la causa y el efecto, el uso de las herramientas, la naturaleza permanente de los objetos, incluso cuando éstos no están a la vista, y cómo las cosas encajan en el espacio. Ellos también están aprendiendo constantemente estrategias nuevas para explorar y actuar sobre las cosas por medio de la imitación y la experimentación.

Ellos aprenden al tocar, llevarse las cosas a la boca, golpear y apretar las cosas, repitiendo sus acciones una y otra vez. Al observar a los niños de cero a tres años, los maestros pueden ver el proceso de descubrimiento en acción. Los maestros que reconocen el proceso de descubrimiento tienden a presentar más a menudo experiencias y materiales que permitan a los niños explorar sus intereses con mayor profundidad. Los maestros que son eficaces respetan la exploración y la experimentación de los niños de cero a tres años de la misma manera en que respetarían la labor de un científico. Ellos evitan interrumpir a los niños y les dan tiempo para dedicarse a sus intereses. Cuando un niño presiente que su maestro valora su interés en el mundo, éste sigue desarrollándose como individuo que aprende con confianza en sí mismo y continúa fortaleciendo sus capacidades.

Ayudar a los niños a explorar ideas y símbolos

Cuando los niños de cero a tres años investigan el entorno y las relaciones, ellos también están explorando ideas y símbolos



(Bruner 1983; Gopnik 2010). Las conversaciones con los adultos acerca de los objetos y actividades de la vida cotidiana ayudan a los niños a aprender los nombres de las cosas (gato, gatito, pelota) y de las categorías de las cosas (animales, cachorros, juguetes). Ellos comienzan a captar las reglas que rigen el lenguaje (por ejemplo, un gato, muchos gatos; un coche, unos coches). En sus interacciones cotidianas con los adultos, ellos encuentran un sinnúmero de oportunidades para explorar el carácter verbal y no verbal de la comunicación, lo cual puede incluir el uso del lenguaje de señas o sistemas de comunicación alternativos para niños con impedimentos de la audición o retrasos del desarrollo.

El maestro se da cuenta cuando el niño se interesa en la comunicación y responde, como, por ejemplo, cuando un bebé se trepa al regazo del maestro y le toca la barbilla, a lo que el maestro responde asintiendo y riendo y dice: “¡Me tocaste la barbilla!” El maestro puede ampliar la comunicación del niño. Cuando un niño dice: “Ba ba” y señala el balón, el maestro puede añadir: “Sí,

balón. Tú ves el balón rojo”. Las rimas, las canciones, los juegos con las manos y los juegos de palabras fascinan a los niños de cero a tres años y les ayudan a disfrutar del lenguaje y a sentirse cómodos probando maneras nuevas de comunicarse.



La experiencia con el lenguaje es de vital importancia para los niños de cero a tres años (Harper-Browne y Raikes 2012). Al responder sensiblemente a los intentos de comunicarse de los niños y usar el lenguaje con ellos con regularidad, los adultos fomentan el desarrollo del lenguaje. La experiencia con el lenguaje también fortalece el vocabulario de los niños pequeños, lo cual contribuye a que aprendan a leer cuando sean mayores. De igual importancia, la comunicación entre el maestro y el niño hace que su relación sea más significativa.

Los niños cuyo idioma principal de la familia es distinto al idioma que se habla en el programa de cuidado infantil se benefician de seguir aprendiendo el idioma de la familia (vea el capítulo 5). Los estudios de investigación señalan



que aprender un primer idioma asienta las bases de la adquisición de un segundo idioma. Las experiencias con el idioma de la familia en el programa de cuidado infantil ayudan al niño a conservar los sonidos y significados de ese idioma, además de transmitir el respeto hacia ese idioma como una forma válida de comunicación, fomentar el desarrollo de la identidad del niño y favorecer la comunicación en casa.

Los estudios de investigación también señalan que los niños bilingües que aprenden el inglés al mismo tiempo que desarrollan el idioma de su familia adquieren habilidades para la identificación de palabras que pueden favorecer el aprendizaje de la lectura en inglés en la escuela primaria (Ordóñez et al. 2002). Es importante recordar que el desarrollo de conceptos (por ejemplo, los colores, los números, las figuras geométricas, etc.) puede efectuarse en cualquier idioma y que los conceptos que el niño desarrolle en el idioma de su familia se transferirán a su segundo idioma.

Durante los primeros tres años de vida, a causa de las diferencias en los estilos de aprendizaje, personalidades, niveles de motivación y experiencias familiares, los niños que aprenden tanto el inglés como el idioma de su familia utilizarán estrategias diferentes y avanzarán a ritmos distintos. El desarrollo bilingüe del lenguaje puede tardar más. Por ello, los maestros de cuidado infantil necesitan ser pacientes y continuar

comunicándose con los niños que aprenden más de un idioma. (Vea el capítulo 5 para obtener más información acerca del apoyo a los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas).

Fomentar el interés por los libros y los cuentos: La prelectoescritura

Además de comunicarse con el lenguaje, los maestros pueden fomentar lo que se denomina prelectoescritura al leer y contar cuentos, cuando los niños muestren interés. El permitir a los niños de cero a tres años explorar los libros de cualquier manera que ellos elijan, ya sea apilándolos y cargándolos, pasando las páginas, parando para mirar detalladamente una página en particular, sosteniendo el libro al revés, abriendo y cerrando un libro, e incluso llevándoselo a la boca, les ayuda a sentirse cómodos con los libros. Las experiencias con los libros aumentan el interés de los niños en las historias, las ideas y las imágenes que éstos contienen. Los niños llegan a valorar los cuentos y, cuando crecen, comienzan a entender que los símbolos en la página tienen significado. Los primeros pasos para aprender a leer



ocurren muchos años antes de que el niño lea su primera palabra. Algunos de estos pasos incluyen el momento en que el niño escoge su libro favorito y se sienta sobre el regazo del maestro, escucha con mucha atención, hace una pregunta, señala una imagen o hace comentarios acerca del cuento.

La tradición oral de contar historias, lo cual es común en muchas familias y comunidades, favorece el aprendizaje de lenguaje y alienta el descubrimiento, el juego dramático y el desarrollo de la comprensión de las creencias y los valores culturales (Gardner-Neblett, Pungello e Iruka 2012, Gardner-Neblett y Sideris 2017). Los niños también comienzan a aprender acerca de la estructura de una historia, lo cual es un paso importante en la larga trayectoria de aprender a leer.

El proceso de planificación del currículo

La planificación del currículo comienza cuando los maestros aprenden acerca del desarrollo de cada niño al escuchar y observar detenidamente (National Infant & Toddler Child Care Initiative 2010).



La observación es una habilidad esencial de la educación. Cuando los maestros observan atentamente, ellos se dan cuenta de cómo cada niño hace descubrimientos y encuentra significado en los momentos cotidianos del juego y las interacciones. El observar para evaluar el aprendizaje de cada niño significa observar y escuchar detenidamente con intención y reflexión. Al hacerlo, los maestros encuentran la evidencia de cómo los niños descubren los significados, como un niño expresa o demuestra sus sentimientos y cómo otro niño responde al ver el impacto de sus acciones sobre los objetos con los que se encuentra o las personas con quienes interactúa.

Cuando los maestros observan los juegos de los bebés y sus interacciones, ellos recopilan evidencia acerca del desarrollo socioemocional, lingüístico, cognitivo, perceptual y motor de cada niño. La observación puede ayudar a los maestros a ver, describir y entender cómo el bebé organiza sus sentimientos, ideas, habilidades y conceptos. A veces, los maestros podrían anotar lo que observan en forma de apuntes. Ellos también pueden tomar una foto o, con los bebés mayorcitos, guardar una muestra del trabajo de cada niño. Al hacerlo, los maestros acumulan datos acerca de sus observaciones para proporcionar evidencia clara del desarrollo de los niños. El observar cómo los niños exploran y juegan con materiales conocidos

o con las ideas hace posible que los maestros den seguimiento a los avances en el desarrollo de los niños respecto a varias medidas del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés) (CDE 2015).

Cuando los maestros observan a los niños jugar, explorar e interactuar, descubren maneras de fomentar el aprendizaje de los niños. Las ideas para planificar los siguientes pasos en el currículo surgen cuando los maestros reflexionan acerca de cómo podrían ampliar o prolongar la exploración, la resolución de problemas, el pensamiento, las interacciones y el lenguaje de los niños. Cuando los niños de cero a tres años estén recibiendo servicios de intervención temprana, los maestros también podrían colaborar con los miembros de la familia y los proveedores de servicios especializados para integrar las intervenciones en las rutinas y experiencias cotidianas. La observación, la reflexión y la documentación en el momento presente impulsan simultáneamente la evaluación continua de los avances en el aprendizaje de cada niño, y el ciclo de planificación del currículo.

El ciclo de planificación del currículo

Observar, reflexionar

La observación y la reflexión acerca de cada momento significa estar presente y atento con los niños mientras ellos interactúan

con los demás y con el ambiente que les rodea. Esta consciencia del momento presente es diferente a dirigir o participar en los juegos de los niños. Ya sea durante un minuto o quince, una presencia atenta y consciente significa observar y esperar a ver lo que sucede, momento a momento, mientras los niños de cero a tres años juegan. Al observar, hacerse preguntas y reflexionar, los maestros adquieren una imagen cada vez más detallada de la exploración y el descubrimiento de los niños. Cuando se observa con atención a los niños de manera consciente, un maestro descubrirá a pequeños científicos haciendo su trabajo, recopilando información, haciendo suposiciones, evaluando las suposiciones por medio de sus acciones, experimentando, y con el tiempo, dominando una amplia gama de conceptos y habilidades.

Documentar, reflexionar, planificar

Documentar significa reunir y guardar la evidencia de la exploración y los intereses de los niños para su uso en el futuro. Una forma común de documentación en los programas de cuidado



infantil es escribir una nota, a la cual con frecuencia se le llama *observación anecdótica*. Otras formas de documentación incluyen las fotos, las grabaciones de video y las muestras de los trabajos (en el caso de los bebés mayorcitos). La documentación cumple un doble propósito. En primer lugar, guarda el recuerdo de las observaciones de los maestros acerca del aprendizaje de los niños: las expresiones de sus sentimientos, ideas, conceptos y habilidades.

Los maestros pueden recurrir a sus notas sobre las anécdotas y a otras evidencias para profundizar su comprensión acerca de los niños y también usarlas como apoyo durante las evaluaciones periódicas para medir los avances de cada niño (según se mide con el DRDP). Los maestros fomentan varios tipos de avances en los niños, los cuales



se describen en *Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California* (CDE 2010a) y *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2018). En segundo lugar, la documentación guía a los maestros a determinar los siguientes pasos a seguir en la planificación continua, del currículo, para ampliar y hacer más complejas las posibilidades para el aprendizaje infantil.

Maguire-Fong (2015, 36) describe cómo los maestros pueden reflexionar acerca de la documentación de la siguiente manera:

“Cuando los adultos repasan juntos las fotografías o los apuntes sobre sus observaciones del juego de los niños, ellos emprenden un diálogo reflexivo, intercambiando sus interpretaciones acerca de la documentación. El diálogo reflexivo también es una manera en que los maestros invitan a las familias a que se unan a ellos para apoyar el aprendizaje de los niños. Al reflexionar juntos durante sus conversaciones, ellos intercambian impresiones e ideas acerca de lo que los niños piensan y exploran posibilidades sobre qué experiencias podrían preparar para los niños a continuación.

A medida que los maestros reflexionan acerca de la exploración y las interacciones entre los niños, ellos descubren posibilidades para dar apoyo, ampliar y ayudar



a los niños a que sus juegos sean más complejos y, de esta manera, fomentar su aprendizaje continuo. Los maestros analizan y piensan en cuáles son las distintas posibilidades para los siguientes pasos en el currículo, los cuales podrían incluir: añadir materiales a las áreas de interés, ofrecer experiencias nuevas o presentar desafíos para sus capacidades nacientes; ampliar la participación de los bebés en las rutinas del cuidado infantil, y ser intencionales en cuanto a conversar con los bebés acerca de ciertos temas. Los maestros incluyen en dichos planes distintas maneras de fomentar el aprendizaje individual de los niños”.

Para garantizar la plena participación de los niños con

El proceso del currículo en acción

Por medio de la observación, la documentación, la evaluación, la reflexión y la planificación, un equipo de maestros decidió que un grupo pequeño de bebés mayorcitos estaba listo para agarrarse a algo con las manos por encima de la cabeza y mecer su cuerpo hacia adelante y hacia atrás. Ellos se habían fijado, en particular, que los niños habían estado tratando de columpiarse de una barra que había por debajo de la mesa para cambiar pañales. Como los maestros consideraron que no era higiénico ni adecuado permitir que los niños jugaran en el área para cambiar pañales, ellos decidieron encontrar otro lugar donde los bebés mayorcitos pudieran satisfacer su interés en columpiarse.

Ellos identificaron una baranda que tenía aproximadamente la misma altura que la barra que estaba debajo de la mesa para cambiar pañales. Alejaron los muebles de la baranda y colocaron una colchoneta debajo. Una vez efectuados estos cambios, los maestros observaron que los niños, a menudo, levantaban las manos para agarrarse de la baranda del porche y levantaban los pies para columpiarse. Los niños disfrutaban esta actividad tanto solos como acompañados.

Ahora, cuando los niños entran al área para cambiar pañales y tratan de columpiarse de la barra, se les puede reorientar hacia la baranda del porche. Los niños tienen un lugar que es seguro y limpio y presenta un reto adecuado para que ellos pongan a prueba sus crecientes habilidades motoras. Los maestros siguen observando, documentando y reflexionando acerca del uso que los niños hacen la baranda, entre otros juegos para los músculos gruesos, con la idea de descubrir el siguiente desafío que podrán ofrecer a los niños.

discapacidades u otros retrasos, los maestros siempre deben adaptar las experiencias tras consultar a las familias y a los especialistas en intervención temprana. Las

observaciones de los maestros y la documentación también sirven de referencia al proceso del Plan de Servicio Familiar Individualizado (IFSP, por sus siglas en inglés) para niños de cero a tres años que reciban servicios de intervención temprana.

Implementar, reflexionar

Una vez que los maestros preparan un plan, comienzan a implementarlo. Al implementar un plan, los maestros observan, reflexionan y documentan. El ciclo de planificación del currículo continúa cuando los maestros observan para descubrir cómo los niños responden al currículo que se planificó y muestran evidencias de su desarrollo durante las oportunidades para el aprendizaje que se han planificado. Los maestros, con frecuencia, abordan este paso con curiosidad, debido a que podrían estar sorprendidos e incluso maravillados por las respuestas de los niños. Para documentar estas respuestas, los maestros pueden tomar notas, hacer fotografías, poner la fecha y guardar las muestras de trabajo de los bebés mayorcitos, todo lo

cual se puede revisar después. En dichas revisiones, los maestros evalúan el impacto de los planes curriculares para pensar en otras ideas para fomentar el aprendizaje de los niños. Al mismo tiempo, ellos evalúan el aprendizaje de cada niño. Por ejemplo, los maestros podrían reflexionar acerca de las siguientes preguntas:

- ¿Responden los niños de la manera que habían previsto, o hubo sorpresas?
- ¿Qué revelan las respuestas de los niños? ¿Cómo podemos describir los intereses e intenciones de los niños? ¿Qué conceptos e ideas están desarrollando los niños al jugar?
- ¿Qué cambios se sugieren debido a las respuestas de los niños al ambiente, los materiales o las interacciones? ¿Cuál podría ser el siguiente paso para fomentar el aprendizaje de los niños?
- ¿Muestran los niños evidencia de que han avanzado en alguna de las medidas del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés)?



Colaborar con las familias en la planificación del currículo

A los maestros les parece especialmente útil mostrar a los miembros de las familias de los niños la documentación acerca del aprendizaje de los niños. Cuando las familias y los maestros reflexionan juntos acerca de la documentación de la exploración y el aprendizaje de los niños, los miembros de la familia ofrecen sus observaciones acerca del comportamiento y las ideas de los niños, además de hablar de sus expectativas para sus hijos en casa o en la comunidad. Los maestros y las familias descubren juntos maneras de establecer conexiones entre las experiencias de los niños en el programa de cuidado infantil y sus experiencias en casa y en la comunidad.

Las experiencias en casa y en la comunidad son una importante fuente de conexión para los niños de cero a tres años. Los maestros fomentan el apetito de los niños por aprender y encontrar significados al

ampliar los conocimientos con que los niños llegan al programa de cuidado infantil. Cuando los maestros integran elementos del hogar y la comunidad de los niños en el programa de cuidado infantil, los niños se encuentran con materiales, conceptos y un idioma que les resultan conocidos. Esta familiaridad produce condiciones favorables para la construcción de significado y ayuda a los niños de cero a tres años a explorar con

La colaboración con los miembros de la familia para fomentar el aprendizaje del niño

Maite, la madre de Lupita, de 26 meses, se ha quejado a la maestra y los administradores de que siente que a Lupita se le ignora y los maestros no la tratan justamente. Ella se fija cuando deja y recoge a Lupita que los maestros no le prestan mucha atención a su hija y que Lupita rara vez llega a casa con actividades artísticas. A ella le saludan pocas veces a la hora de dejar y recoger a la niña. Ella ha tratado de comunicarse con la maestra, Alexis, pero se sintió ignorada.

Alexis reconoce que a menudo Lupita pasa desapercibida porque es tan callada y complaciente. A Alexis se le dificulta el estilo directo de comunicación de Maite y ella ha comenzado a evitarla. Alexis se da cuenta de que en los días que su abuela la recoge, Lupita se pone muy contenta, animada e interesada y actúa de una manera que

los maestros generalmente no observan. Alexis decide tener una conversación con Maite para entender mejor el papel que cumple la abuela en la vida de Lupita. Ella se entera de que la abuela, con frecuencia, se encarga de acostar a la niña en casa y que la hora favorita de Lupita es cuando su abuela le lee libros en español.

Alexis le pide a Maite que invite a la abuela de Lupita al salón para que lea antes que los niños tomen la siesta. La abuela de Lupita comienza a leer un libro en español una vez a la semana. La interacción de Lupita con los maestros y otros niños comienza a cambiar. Todos notan la diferencia. Poco después, los abuelos de otros niños también comienzan a venir a leer. Esto resulta ser una experiencia positiva para el personal, las familias y los niños, especialmente para Lupita.

comodidad y facilidad. El conectar las experiencias de casa con aquellas del programa hacen que haya continuidad en las experiencias de creación de significado que ocurren en cada momento. Los vínculos entre el hogar y el programa también sirven de apoyo emocional y social a los niños. Este apoyo emocional ayuda a los bebés a sentirse seguros y les permite explorar y experimentar con objetos nuevos y resolver problemas en un ambiente nuevo. La clave es llegar a conocer bien a las familias para saber qué conexiones son significativas para cada uno de los niños. Cuando los maestros descubren lo que podría ser personalmente significativo para un niño en particular, hay una buena probabilidad de estimular

plenamente al niño para la construcción de significado y el aprendizaje.

El conocerse a sí mismo y la reflexión

La conciencia de sí mismo y la reflexión ayudan a los maestros a entender su fuerte instinto de protección hacia los niños. Los maestros también adquieren conocimientos acerca de sus actitudes respecto a diferentes enfoques para el cuidado infantil y la inclusión de los niños con discapacidades u otros retrasos. Las experiencias de la infancia a menudo influyen en las creencias acerca de la educación y crianza de los niños. Por ejemplo, un maestro a quien

criaron pidiéndole que se sentara en silencio y escuchara podría creer que a todos los niños se les debe criar de esa manera. Los maestros que no son conscientes de la influencia de sus experiencias durante la infancia podrían sentirse cómodos únicamente con las prácticas que les son familiares. Simplemente, no es posible tener un conocimiento auténtico de las prácticas culturales de una familia ni respetarlas ni **responder sensiblemente a la cultura** en general sin conocerse a sí mismo ni reflexionar acerca

Los bebés que duermen con sus hermanos

Una maestra llamada Deborah estaba encantada de tener en su grupo a dos gemelas cuya familia provenía de Tailandia. Cuando Pakpao, la madre de las gemelas, se enteró que sus hijas tendrían que dormir en cunas separadas, su disgusto se hizo evidente. Aunque Deborah sabía que algunas culturas acostumbraban a que los bebés durmieran con otras personas, ella pensó que solo se refería a que la madre y el bebé lo hicieran, no que se incluyera a los hermanos. Después de decirle a Pakpao que el centro de cuidado infantil tenía una norma de acostar

a los niños por separado, Deborah dijo que averiguaría si había alguna manera de conceder su deseo a los padres. Esa noche, Deborah leyó en internet acerca de la práctica de que los niños durmieran con sus hermanos, para aprender más acerca del tema, además de hablar con el director del programa acerca de cuál sería la mejor forma de abordar el asunto. Después de esta experiencia, Deborah aprendió que era importante averiguar más acerca de las diferencias culturales para responder con sensibilidad a las necesidades de las familias.

de la perspectiva cultural de uno mismo. La reflexión permite a los maestros valorar el impacto de su propia crianza en sus prácticas y lograr estar abierto y valorar otras perspectivas. El ser consciente de las creencias propias ayuda a los maestros a comunicarse abiertamente con las familias (CDE 2016).

Como parte de su formación profesional, los maestros deben aprender a explorar sus sentimientos respecto a los niños con discapacidades u otros retrasos. Los maestros que no son plenamente conscientes de sus actitudes podrían tener miedo de no saber cómo cuidar a un niño con alguna discapacidad u retraso y o de hacer algo que sea perjudicial o inadecuado. El conocerse a sí mismo, junto con el apoyo y la colaboración con las familias y los especialistas en la intervención temprana, ayudan a los maestros a sobreponerse a sus temores y aumentan su capacidad de estar abiertos a las ventajas de la inclusión para todos los niños y todas las familias (CDE 2009c).

En general, el conocerse a sí mismos acentúa las habilidades de los maestros en las interacciones diarias con los niños. Por ejemplo, algunos maestros aprenden que a ellos les preocupa demasiado la seguridad de los niños. Esta inquietud exagerada podría causar que ellos restrinjan las oportunidades que tienen los niños para poner a prueba sus habilidades nacientes. Si los maestros son

conscientes de sus reacciones emocionales buscarán maneras de garantizar la seguridad de los niños, al mismo tiempo que les permiten probar desafíos nuevos. De manera semejante, los maestros podrían no darse cuenta de que sus sentimientos hacia un niño que es temperamentalmente sensible o que se distrae con facilidad podrían interferir con su relación con ese niño. Cuando se cuida a un niño que ha experimentado algún trauma, los maestros podrían experimentar un trauma secundario. De hecho, podrían experimentar el trauma del niño de manera indirecta. Los maestros necesitan tiempo y apoyo para reflexionar acerca de los sentimientos que experimentan cuando cuidan a los niños de cero a tres años. Cuando los maestros comprenden sus sentimientos, entonces logran abrirse plenamente al niño y valoran las fortalezas, necesidades e intereses particulares del niño (Lally et al. 1995).

El conocerse a sí mismo, en los maestros de cuidado infantil, incluye “ser conscientes de su estado emocional, su estilo de apego y su disponibilidad emocional...” (Purvis et al. 2013, 368). Esto implica analizar de manera objetiva la experiencia interna y la conducta de uno (Shapiro, Brown y Biegel 2007). Al reflexionar acerca del pasado de esta manera, los maestros pueden analizar experiencias personales o traumatizantes. El trauma proviene de experiencias que culminan en

reacciones intensas de estrés tanto físicas como psicológicas. Éste podría estar relacionado con “un solo suceso, sucesos múltiples o una serie de circunstancias que un individuo experimenta como algo dañino o amenazante, física o emocionalmente, y que tiene efectos adversos duraderos en el bienestar físico, social, emocional o espiritual del individuo” (SAMHSA 2014, 2). A medida que los maestros emprenden la autorreflexión y aumentan su conciencia y conocimiento de sí mismos a través de las relaciones del cuidado infantil, las cuales son emocionalmente intensas, ellos necesitarán que sus supervisores les proporcionen apoyo por medio de la reflexión y el acceso a consultas de salud mental.

Para proporcionar un cuidado eficaz y que dé apoyo a los niños de cero a tres años que hayan experimentado algún trauma, los maestros necesitan llegar a ser conscientes de sus propias experiencias y entender el posible impacto negativo que el estrés físico y emocional derivado del trauma tiene en el desarrollo y el bienestar (Elliot et al. 2005, 462; U.S. Department of Health and Human Services 2014). El cuidado que toma en cuenta el trauma es un enfoque “que está basado en una comprensión acerca del impacto del trauma y una sensibilidad acerca de éste, que hace hincapié en la seguridad física, psicológica y emocional tanto de los proveedores

como de los sobrevivientes y que crea oportunidades para que los sobrevivientes recuperen su sensación de control y su capacidad de empoderamiento” (Hopper, Bassuk y Olivet 2010, 82). El conocerse a sí mismo ayuda a los proveedores a anticipar y evitar prácticas que tienden a volver a traumatizar a los niños que previamente experimentaron el trauma (Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA] 2014).

El ser consciente de las respuestas emocionales propias es esencial para los maestros cuando surgen preocupaciones acerca del bienestar del niño. A veces, el estrés significativo puede interferir con la habilidad de una familia para dar cariño a su hijo. Como respuesta, el impulso de un maestro de proteger al niño se podría incrementar. Para interactuar respetuosamente con la familia y encontrar maneras de dar apoyo a la familia y al niño, los maestros necesitan tratar de aprender más acerca de la perspectiva de la familia y entender sus propias respuestas emocionales.

El conocerse a sí mismo y la reflexión son requisitos para la observación detallada de los niños, dado que los sentimientos personales pueden ofuscar lo que los maestros ven. El actuar impulsado por sentimientos personales también puede tener un impacto negativo en la calidad del cuidado y la educación infantil que los maestros proporcionan. Por ejemplo, un

Dedicar tiempo a escuchar

Natalie, una maestra de cuidado infantil, se ha centrado mucho en escuchar y apoyar a los padres de los niños con quienes trabaja. Cuando Xiumei, de dieciséis años, llega al centro de cuidado infantil con su hija Yingying, de cuatro meses, a Xiumei se le están saliendo las lágrimas. Natalie la saluda con una sonrisa tierna y le pregunta a Xiumei cómo está. Debido a que ellas han hablado mucho durante las últimas semanas, Natalie sabe que Xiumei se siente enormemente presionada. Ella se detiene a escuchar a Xiumei hablar acerca de cómo le ha ido esa mañana. Después de poner a Yingying en la carriola o cochecito de bebé y salir corriendo por la puerta para alcanzar

el autobús de las 6:30am, Xiumei se dio cuenta de que se había olvidado la cobija de Yingying. Ella no podía regresar porque tenía que llevar a Yingying al centro de cuidado infantil y apresurarse para llegar a clase. La Sra. Ruiz, su maestra de capacitación vocacional ya le había advertido a Xiumei que, si volvía a llegar tarde, tendría que repetir el curso.

Muchos pensamientos se le pasan por la mente a Xiumei, Yingying, su clase, el encontrar trabajo y las muchas cuentas que tiene que pagar. Si Xiumei tuviera que volver a tomar la clase, no conseguiría trabajo en el hospital de la localidad. Natalie le dice a Xiumei que su mañana parece haber sido muy estresante y le

acerca una caja de pañuelos desechables.

Natalie pide permiso y suavemente toma a Yingying después que Xiumei le da un beso en la frente y la envuelve en una cobija. Natalie pregunta a Xiumei si quiere sentarse en el sofá para recobrar el aliento. Xiumei dice tristemente que no, que le encantaría, pero que no puede. Por experiencia, Natalie sabe que Xiumei solo busca consuelo de las personas ajenas a su familia cuando siente que realmente lo necesita. Con voz cariñosa, Natalie le dice a Xiumei que la entiende y que tenga “ánimo”, que “todo saldrá bien”, que se vaya tranquila que “Yingying está en buenas manos”.

maestro que experimenta estrés en su vida personal y se siente agobiado podría molestarse con un niño muy apegado y reaccionar con enojo en lugar de tomarse el tiempo para pensar acerca de lo que podría estarle sucediendo y cómo podría ayudar a que el niño se sienta seguro. Los maestros que aprenden a reconocer sus sentimientos por medio de la reflexión son más capaces de centrarse en los niños y las familias y proporcionar un cuidado y una educación sensibles.

El cuidar de sí mismo

Una parte esencial de ser un maestro de cuidado infantil es prepararse para cuidar a los demás. Al hablar acerca de los profesionales que proporcionan cuidado a los demás, el respetado psiquiatra Daniel Siegel afirma: “Si no nos cuidamos a nosotros mismos, estaremos limitados en cuanto a cuidar de los demás” (Siegel 2010, 3). Esta observación es especialmente importante para los maestros de cuidado infantil, dadas

las intensas emociones que entran en juego al cuidar a los niños de cero a tres años.

El cuidado de los niños de cero a tres años y el desarrollo de un apego positivo con ellos es personalmente gratificante, aunque el trabajo también es estresante. Debido al escaso salario y otros factores, los maestros pueden estar experimentando un estrés considerable fuera del lugar de trabajo. Además, el trabajo en sí puede ser estresante, especialmente en situaciones donde la cantidad de niños supera las recomendaciones respecto al tamaño del grupo y la proporción de maestros a niños y cuando los maestros no cuentan con sistemas de apoyo adecuados. Muchos maestros tienden a cuidar a niños que están experimentando el trauma a diario (Statman-Weil 2015). A veces los maestros pueden haber tenido experiencias de trauma ellos mismos en sus propias vidas. Por ello, el estrés tanto fuera del lugar de trabajo como el estrés relacionado con el trabajo afectan la capacidad de los maestros de cuidado infantil de responder sensiblemente a los niños a quienes cuidan.

Es posible que los maestros también experimenten la “fatiga por compasión”, lo cual puede culminar en un trauma secundario o vicario y el agotamiento laboral. La fatiga por compasión se puede definir como “el agotamiento emocional y físico que los profesionales que proporcionan cuidados y ayuda

pueden desarrollar con el tiempo” (CBHI 2015). Esto se refiere en particular a las conductas y emociones que surgen de manera natural cuando uno se entera de un suceso traumatizante que le sucedió a una persona a quien cuida (Adams, Boscarino y Figley 2006). Adams, Boscarino y Figley (2006) afirman que aumenta la probabilidad de que los maestros desarrollen fatiga por compasión cuando ellos tienen sus propias experiencias o una historia de trauma en el pasado y tienen apoyo insuficiente para enfrentar las exigencias del cuidado infantil.

Los programas para niños de cero a tres años deben dar apoyo a todos los maestros al colaborar con ellos para crear planes individualizados para cuidar de sí mismos. Los programas pueden ayudar a los maestros a identificar e implementar estrategias para cuidar de uno mismo basadas en los estudios de investigación. Una estrategia que sugieren los estudios que puede ser eficaz para los profesionales del cuidado infantil es la capacitación sobre la atención plena (*mindfulness*). Por ejemplo, Napoli y Bonifas (2011) señalan que la capacitación sobre la atención plena puede tener un efecto positivo en la capacidad de uno para la empatía. Para fomentar la atención plena, los programas proporcionan tiempo y espacio para que los maestros practiquen la autorreflexión. El cuidar de uno mismo, por supuesto, incluye hacer ejercicio con regularidad, mantener

una dieta saludable y equilibrar una vida activa con suficiente descanso y sueño.

También es importante que los programas tengan acceso a recursos de salud mental para los maestros. La consulta con profesionales de la salud mental puede ayudar a los maestros a tratar con las cuestiones relacionadas con los niños de cero a tres años y las familias. También puede ayudar a los maestros con el estrés que ellos mismos experimentan en sus propias vidas, y en su práctica diaria de educar y apoyar a los niños. Ante todo, la clave para cuidar bien de uno mismo es usar un enfoque basado en las fortalezas que fomente la resiliencia y un sentido de competencia y esperanza entre los maestros.

Reflexiones finales

La educación de los niños de cero a tres años requiere aprender acerca del desarrollo infantil, el papel de la familia y la comunidad en el desarrollo del niño, el papel del lenguaje y de las diferencias culturales en el desarrollo temprano y el impacto que las creencias, los valores y las experiencias de un maestro tienen en las relaciones con los niños y las familias. Las muchas responsabilidades de los maestros incluyen el fortalecimiento de las relaciones, el proporcionar apoyo emocional, la preparación de los ambientes para los niños que aprenden activamente y la facilitación de la exploración y el descubrimiento. A medida que

se desarrollan profesionalmente, los maestros se vuelven buenos observadores y aprenden cada vez más los unos de los otros. Aunque el papel del maestro es complejo y exigente también es altamente gratificante. En los programas de cuidado infantil de alta calidad, los maestros tienen la oportunidad de experimentar personalmente el crecimiento asombroso de los niños con quienes han establecido relaciones estrechas y cariñosas.

Referencias bibliográficas

- Adams, R. E., J. Boscarino y C. Figley. 2006. "Compassion Fatigue and Psychological Distress Among Social Workers: A Validation Study". *American Journal of Orthopsychiatry* 76 (1): págs. 103 a 108.
- Bruner, J. 1983. *Child's Talk*. New York, NY: W. W. Norton & Co.
- California Department of Education. 2002. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Routines*, Second Edition. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2005. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para las rutinas cotidianas del cuidado infantil, segunda edición*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

- . 2009a. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Setting Up Environments*, Second Edition. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2009b. *California Infant/Toddler Learning and Development Foundations*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2009c. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs for Children with Special Needs*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010a. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010b. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Creating Partnerships with Families*, Second Edition. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2012. *California Infant/Toddler Curriculum Framework*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2014a. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para crear los ambientes del cuidado infantil, segunda edición*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2014b. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para establecer relaciones de colaboración con las familias, segunda edición*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2015. *DRDP (2015)*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2016. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Family Partnerships and Culture*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2018. *Marco conceptual del currículo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Chazan-Cohen, R., M. Zaslow, H. H. Raikes, J. Elicker, D. Paulsell, A. Dean y K. Kriener-Althen. 2017. *Working Toward a Definition of Infant/Toddler Curricula: Intentionally Furthering the Development of Individual Children Within Responsive Relationships*. Brief prepared for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families; U.S. Department of Health and Human Services, febrero 2017.

- Children's Behavioral Health Initiative. 2015. *Infant and Early Childhood Mental Health Resources and Services: A Guide for Early Education and Care Professionals*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo39>.
- Dean, A., S. LeMoine y M. Mayoral. 2016. *Critical Competencies for Infant-Toddler Educators*. Washington, DC: ZERO TO THREE.
- Elliott, D. E., P. Bjelajac, R. Falot, L. Markoff y B. Reed. 2005. "Trauma-Informed or Trauma-Denied: Principles and Implementation of Trauma-Informed Services for Women". *Journal of Community Psychology* 33 (4): págs. 461 a 77.
- Gardner-Neblett, N., Pungello, E. P. y Iruka, I. U. 2012. Oral Narrative Skills: Implications for the Reading Development of African American Children. *Child Development Perspectives* 6: págs. 218 a 24.
- Gardner-Neblett, N. y Sideris, J. 2017. Different Tales: The Role of Gender in the Oral Narrative-Reading Link Among African American Children. *Child Development* Abril 28.
- Gopnik, A. 2010. *The Philosophical Baby*. New York, NY: Farrar, Strauss and Giroux.
- Gopnik, A. 2016. *The Gardener and the Carpenter*. New York, NY: Farrar, Strauss and Giroux.
- Gopnik, A., A. Meltzoff y P. Kuhl. 2000. *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind*. New York, NY: HarperCollins.
- Harper-Browne, C. y H. Raikes. 2012. *Essential Elements of Quality Infant-Toddler Programs*. St. Paul, MN: Minnesota Department of Education and Center for Early Education and Development.
- Hopper, E. K., E. Bassuk y J. Olivet. 2010. "Shelter from the Storm: Trauma-Informed Care in Homelessness Services Settings". *The Open Health Services and Policy Journal* 3: págs. 80 a 100.
- Institute of Medicine and National Research Council. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Jamison, K. R., S. Cabell, J. LoCasale-Crouch, B. Hamre y R. Pianta. 2014. "CLASS-Infant: An Observational Measure for Assessing Teacher-Infant Interactions in Center-Based Child Care". *Early Education and Development* 25 (4). págs. 553 a 572

- Lally, J. R., A. Griffin, E. Fenichel, M. Segal, El Szanton y B. Weissbourd. 1995. *Caring for Infants and Toddlers in Groups: Developmentally Appropriate Practice*. Washington, DC: ZERO TO THREE.
- Maguire-Fong, M. J. 2015. *Teaching and Learning with Infants and Toddlers. Where Meaning-Making Begins*. New York, NY: Teachers College Press.
- Napoli, M. y R. Bonifas. 2011. "From Theory Toward Empathic Self-Care: Creating a Mindful Classroom for Social Work Students". *Social Work Education*, 30 (6): págs. 635 a 649.
- National Infant & Toddler Child Care Initiative. 2010. *Infant/toddler Curriculum and Individualization*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Ordóñez, C. L., M. Carlo, C. Snow y B. McLaughlin. 2002. "Depth and Breadth of Vocabulary in Two Languages: Which Vocabulary Skills Transfer?" *Journal of Educational Psychology*, 94 (4): págs. 719 a 28.
- Purvis, K. B., D. Cross, D. Dansereau y S. Parris. 2013. "Trust-Based Relational Intervention (TBRI): A Systemic Approach to Complex Developmental Trauma". *Child & Youth Services*, 34 (4): págs. 360 a 86.
- Shapiro, S. L., K. Brown y G. Biegel. 2007. "Teaching Self-Care to Caregivers: Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on the Mental Health of Therapists in Training". *Training and Education in Professional Psychology* 1 (2): págs. 105 a 15.
- Siegel, D. J. 2010. *The Mindful Therapist: A Clinician's Guide to Mindsight and Neural Integration*. New York, NY: W.W. Norton and Co.
- Sosinsky, L., K. Rubrecht, D. Horm, K. Kriener-Althen, C. Vogel y T. Halle. 2016. *Including Relationship-Based Care Practices in Infant-Toddler Care: Implications for Practice and Policy*. Brief prepared for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families; U.S. Department of Health and Human Services, Mayo 2016.
- Statman-Weil, K. 2015. "Creating Trauma-Sensitive Classrooms". *Young Children* (May 2015): págs. 72 a 9.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. 2014. *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. Rockville, Maryland: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. 2014. *Trauma-Informed Care in Behavioral Health Services*. Treatment Improvement Protocol (TIP) Series 57. HHS Publication No. (SMA) 13-4801. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Thomason, A. C. y K. La Paro. 2009. "Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care". *Early Education and Development* 20 (2): págs. 285 a 304.

Torelli, L. 2002. "Enhancing Development through Classroom Design in Early Head Start". *Children and Families* 16 (2) (Spring).

Lecturas adicionales

Curtis, D., D. Lebo, W.C.M. Cividanes y M. Carter, 2013. *Reflecting in Communities of Practice*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.

Institute of Medicine and National Research Council. 2012. *The Early Childhood Care and Education Workforce: Challenges and Opportunities: A Workshop Report*. Washington, DC: The National Academies Press.

Pacchiano, D., R. Klein y M. S. Hawley, 2016. *Job-Embedded Professional Learning Essential to Improving Teaching and Learning in Early Education*. Ounce of Prevention Fund.

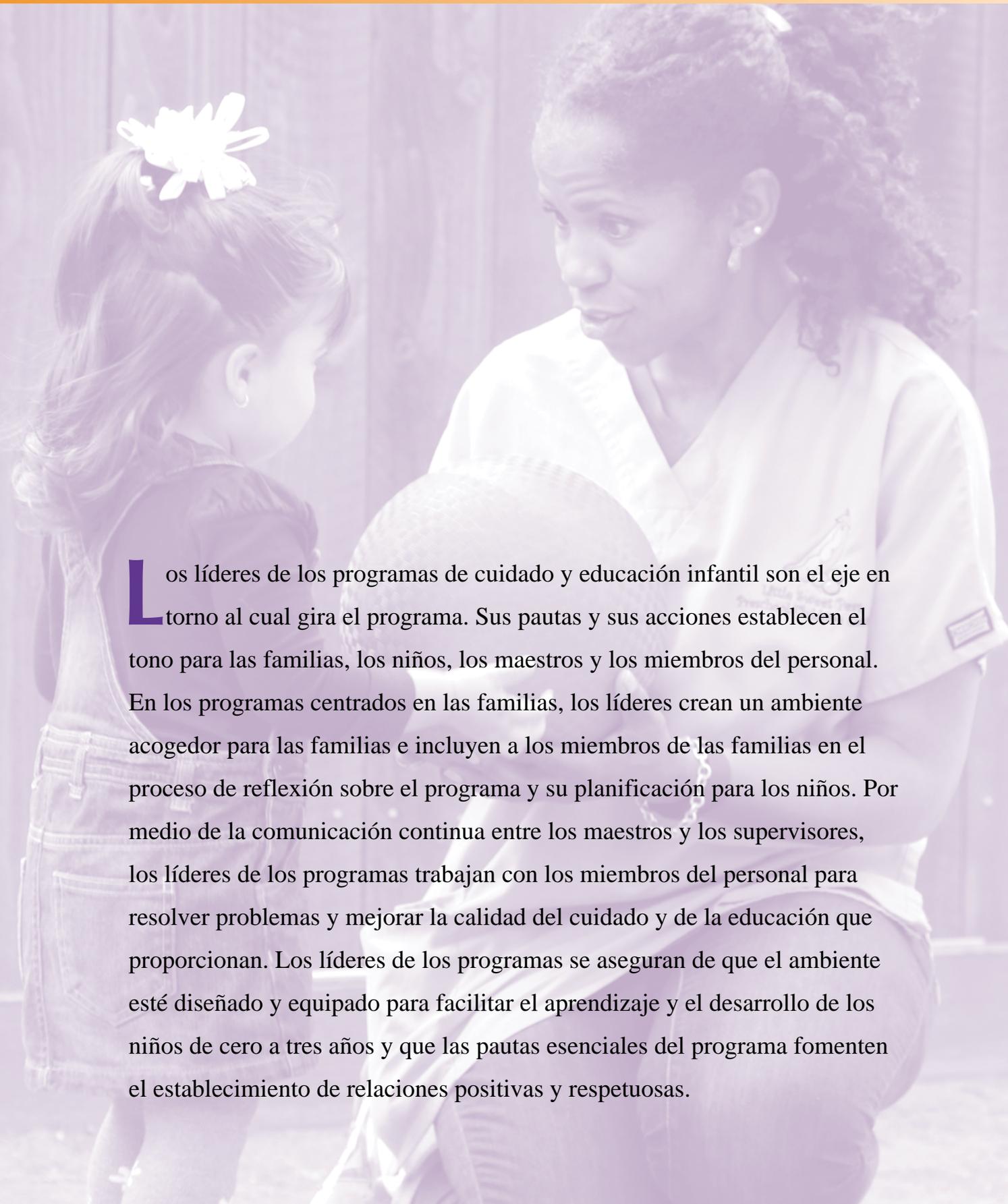
Palmer, P. J. 2007. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (10a edición). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schein, E. H. 2013. *Humble Inquiry: The Gentle Art of Asking Instead of Telling*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.



CAPÍTULO 4

Liderazgo y administración de programas

A photograph showing a woman in a white uniform, likely a caregiver or teacher, holding a baby. A young girl with a white flower in her hair stands next to her, looking towards the baby. The image is overlaid with a semi-transparent purple filter.

Los líderes de los programas de cuidado y educación infantil son el eje en torno al cual gira el programa. Sus pautas y sus acciones establecen el tono para las familias, los niños, los maestros y los miembros del personal. En los programas centrados en las familias, los líderes crean un ambiente acogedor para las familias e incluyen a los miembros de las familias en el proceso de reflexión sobre el programa y su planificación para los niños. Por medio de la comunicación continua entre los maestros y los supervisores, los líderes de los programas trabajan con los miembros del personal para resolver problemas y mejorar la calidad del cuidado y de la educación que proporcionan. Los líderes de los programas se aseguran de que el ambiente esté diseñado y equipado para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años y que las pautas esenciales del programa fomenten el establecimiento de relaciones positivas y respetuosas.

El liderazgo eficaz del programa es esencial para garantizar resultados de alta calidad para los bebés tiernos, los bebés mayorcitos y sus familias. El papel del **líder del programa** es complejo y requiere de capacitación especializada y experiencia, además de una base sólida de conocimientos sobre el desarrollo infantil y las prácticas consideradas como las mejores en la educación de la infancia temprana. Los líderes de los programas pueden tener diversos títulos y puestos y trabajar en distintos tipos de

programas: programas de cuidado infantil en el hogar, grandes o pequeños, con o sin empleados; directores de programas de un solo centro; o bien, supervisores en programas con varios centros. Sin importar el tamaño o las características de un programa en particular, los líderes de los programas se enfrentan a situaciones y retos semejantes.

Las personas que operan un programa de cuidado infantil en el hogar, ya sea que tengan empleados o no, son líderes del programa.

Diferentes maneras de participar

Sonia había probado algo nuevo hoy durante la reunión con el personal: pedir a los maestros que representaran por medio de la dramatización una reunión con los miembros de la familia. Ella quería ayudar a los maestros a encontrar maneras de hablar acerca de temas difíciles con las familias. La actividad no salió como ella esperaba. Ella pidió a Jasmine hacer el papel de la madre de un bebé mayorcito que había mordido a otro niño. Esta conducta ocurrió en el salón de Jasmine y Sonia pensó que podría ayudar a Jasmine a ponerse en el lugar de la mamá durante este ejercicio. Jasmine nunca había hecho un juego de dramatización de roles ni sabía lo que era.

Al principio, Sonia animó mucho a Jasmine para que participara. Sonia pensó que Jasmine estaba siendo testaruda o tímida. Jasmine se puso de pie y se sentó frente a todos, pero antes de hablar, comenzó a llorar en silencio. Sonia se sintió muy mal. Ella no sabía qué hacer en ese momento. Liz, la maestra adjunta de Jasmine, le entregó un pañuelo a Jasmine y salió con ella fuera del salón. Sonia levantó la vista para ver al grupo y dijo: “Lo siento, pensé que sería buena idea”. Todos se quedaron callados.

Cuando Jasmine y Liz regresaron unos minutos después, Liz habló en nombre de Jasmine. Jasmine le había pedido a Liz que explicara que ella provenía

de una comunidad religiosa y cultural en la cual el ser el centro de atención y actuar como otra persona era algo muy poco común e incluso vergonzoso. Hugo, un maestro nuevo en el salón de bebés tiernos, sugirió que en lugar de la dramatización hablaran acerca de cómo los padres y otros miembros de la familia se podrían sentir en una reunión con la maestra y cómo la maestra podría ayudarles a sentirse más cómodos. Sonia le sonrió a Hugo y sintió alivio que otros miembros del personal estuvieran de acuerdo con la idea. Sonia sugirió que, si alguien tenía alguna idea, pero prefería no decirla delante del grupo, podría darle la idea a ella por escrito.

Además de administrar su propio negocio, los proveedores de cuidado infantil en el hogar asientan las bases de su programa y cumplen con las muchas responsabilidades del liderazgo del programa.

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

- establecer un ambiente que proporcione apoyo emocional a las familias, los niños, los maestros y demás miembros del personal;
- fomentar el desarrollo profesional de los maestros y la mejora continua del programa;
- establecer y mantener relaciones con la comunidad en general y atender a los aspectos comerciales y de financiamiento, y
- administrar las instalaciones, atender a la salud y la seguridad, cumplir con los reglamentos y las leyes y administrar un sistema de evaluación y supervisión.

Para cumplir eficazmente con estas responsabilidades, los líderes deben tener una visión del cuidado y la educación infantil de alta calidad que incluya a todos: los niños, las familias, los maestros y demás miembros del personal, miembros de la comunidad y otras **partes interesadas**. Este capítulo describe un enfoque general al liderazgo y la administración de los programas e identifica pautas y prácticas eficaces de los líderes de los programas.

El papel del líder del programa

Los líderes eficaces buscan crear un programa que esté abierto a la participación de todos y respetan las perspectivas diferentes acerca de la participación. Al reflexionar juntos acerca del programa, intercambiar ideas y escuchar las perspectivas de cada uno, las familias y el personal pueden descubrir cómo trabajar juntos para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Un líder que respete y escuche las opiniones e ideas de todos y también facilite la comunicación y la conversación genera oportunidades para que las familias y el personal aprendan unos de otros. El líder tiene la gran oportunidad de ayudar a las familias y a los miembros del personal a encontrar maneras de avanzar juntos, con un propósito común que incorpore perspectivas diversas. Para aprovechar esta oportunidad, el líder del programa solicita ideas de las familias y miembros del personal y diseña pautas y procedimientos



que responden a la sugerencias y comentarios recibidos.

El ser respetuoso y responder con sensibilidad generalmente no significa poder atender a cada deseo o preocupación de un miembro de la familia o maestro. El líder del programa debe equilibrar los deseos de las familias y el personal con los requisitos legales y las consideraciones económicas del programa, además de los estándares establecidos para el cuidado y la educación infantil de alta calidad. A veces, el líder del programa debe tomar una decisión o fijar una pauta que no es popular y el evitar hacerlo sería irresponsable. La clave para el líder es la comunicación directa y clara y, en la medida de lo posible, adaptarse a las preocupaciones de las familias y miembros del personal al establecer pautas y tomar decisiones.

Establecer las condiciones de trabajo

Muchos factores influyen en la manera en que los miembros del

personal perciben sus condiciones para trabajar. Aunque algunas de las percepciones estén basadas en experiencias previas y preferencias personales, los miembros del personal generalmente coinciden ampliamente en su evaluación, positiva o negativa, del ambiente general de una organización. Las percepciones colectivas se basan en los siguientes elementos: lo atractivo del ambiente de trabajo y lo adecuado de las instalaciones físicas y las provisiones; la calidad del apoyo recibido durante la supervisión; las comunicaciones claras respecto a las expectativas y las pautas; las oportunidades para el crecimiento profesional, los retos y la superación; un sistema de compensación que sea justo; cierto grado de autonomía profesional y de participación en la toma de decisiones; el funcionamiento eficaz de la organización; la disposición de escuchar las ideas nuevas, y un espíritu de camaradería entre los miembros del personal (Bloom 2010; Whitebook et al. 2016).

El liderazgo del programa influye en todos estos elementos del programa. Un administrador podría tener que trabajar en un ambiente que no es el ideal, con fondos limitados para el equipo y los materiales y pautas que fueron establecidas por la organización que patrocina el programa. Incluso con estas limitaciones, es mucho lo que se puede hacer para crear un ambiente de trabajo positivo y



eficaz que favorezca una mayor satisfacción laboral del personal. Los administradores del programa pueden demostrar su capacidad como líderes al esforzarse en buscar a futuros miembros del personal que representen a los niños, las familias y las comunidades a quienes se presta servicio y al fomentar un ambiente que esté abierto a las perspectivas diversas y las valores.

El primer paso a dar es crear una cultura en la que se fomente el intercambio abierto de información acerca de todo lo que afecta la vida laboral de las personas. El ser transparente y específico con los miembros del personal acerca de los presupuestos, las responsabilidades del programa, las pautas del personal y las estructuras y prioridades organizativas más generales crea confianza y permite la colaboración entre el administrador y el personal. Además, la disposición del administrador para contestar las preguntas del personal y participar en el diálogo continuo refuerza el trabajo en equipo. Incluso cuando no se puedan hacer cambios significativos, las conversaciones abiertas con un administrador solidario ayudan a los miembros del personal a colaborar dentro de los límites de la realidad de la situación y a participar en áreas importantes del programa en las que se pueda compartir la toma de decisiones y la administración. Aunque algunos aspectos del programa no se puedan cambiar, aquellos que sí se pueden cambiar deben mejorarse.

La administración participativa

se practica ampliamente tanto en los ambientes empresariales como en las organizaciones sin fines de lucro. Este modelo de liderazgo democrático reconoce que la satisfacción aumenta cuando los empleados tienen voz y voto en la toma de decisiones que afectan a sus vidas, además de aumentar su percepción de que se les respeta y se les trata de manera justa. Por consiguiente, esto fortalece su compromiso con la organización. Cuando los maestros se involucran de forma significativa, por ejemplo, para resolver un problema con los horarios del personal, planificar un evento escolar, responder a las necesidades de los adultos en el entorno o elegir mobiliario y materiales nuevos, ellos tienen una mejor comprensión del proceso y asumen un mayor compromiso en la implementación de las decisiones que se tomen (Bloom 2011). El que se reconozcan sus aportaciones positivas para mejorar el programa refuerza las percepciones que los educadores de la infancia temprana tienen de sí mismos como profesionales.⁷

7 Información adicional acerca de la inspección, evaluación y mejora de los ambientes de trabajo de los educadores de la infancia temprana se puede obtener en el instrumento llamado SEQUAL, creado por el Center for the Study of Child Care Employment (Whitebook y Ryan 2012).



Un área crítica que se necesita mejorar es la remuneración de los educadores de la infancia temprana. La remuneración de los maestros de niños pequeños es mucho menor que la remuneración de casi cualquier otra profesión que requiere de una formación a nivel de educación superior, tales como los maestros del sistema escolar K–12 (Whitebook, Phillips y Howes 2014).

Solo el 25 por ciento de los maestros de prekindergarden en la nación un reciben seguro médico como parte de sus beneficios (Herzenberg, Price y Bradley 2005). Los ayudantes de maestros y demás trabajadores de la infancia temprana ganan mucho menos (United States Bureau of Labor Statistics 2008). La combinación de salarios bajos y condiciones laborales que con frecuencia son difíciles, puede poner en peligro la salud y bienestar general de los educadores de la infancia temprana, así como la calidad de su trabajo con los niños (Gilliam 2008; IOM y NRC 2015). Estos factores contribuyen a las tasas elevadas de cambio de personal en muchos programas, a pesar de que se ha establecido claramente que los niños más pequeños necesitan

una mayor constancia en el cuidado que proporcionan los adultos. Para mejorar esta situación, debe dedicarse atención al paquete completo de remuneración de los empleados, comenzando con el establecimiento de una escala salarial que aumente de acuerdo a la educación, el desempeño y actividades profesionales adicionales (Rhodes y Huston 2012). El seguro médico y de jubilación deben incluirse en el paquete de remuneración de la agencia para que sea justo y razonable para los maestros.

Aunque los administradores del programa, con frecuencia, no cuentan con la autoridad fiscal necesaria para aumentar los salarios y beneficios del personal, ellos pueden abogar fuertemente por mejoras para el personal y cambios sistémicos en el programa. También pueden trabajar con las organizaciones patrocinadoras para poder darle prioridad al aumento salarial del personal, así como recibir apoyo económico para cursos con crédito académico y otros tipos de desarrollo y capacitación profesional. Como líderes con visibilidad en el campo, ellos también pueden informar a los legisladores acerca de las deficiencias y posibles efectos dañinos que el sistema actual tiene en las familias con niños pequeños, para la fuerza laboral de la infancia temprana y para una sociedad que busca preparar a sus miembros más pequeños para un futuro productivo.

Políticas que apoyan el desarrollo profesional de los maestros

El desarrollo profesional de los maestros es indispensable para el cuidado y la educación de alta calidad. Estudios de investigación concluyeron que los niños cuyos maestros tuvieron más capacitación laboral y educación formal obtuvieron, a la edad de tres años, puntuaciones mayores en áreas de comprensión del lenguaje y preparación para entrar a la escuela y tuvieron menos problemas de conducta (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Network 1999). Con maestros que están mejor preparados, los bebés adquieren mejores habilidades para el lenguaje expresivo (Burchinal et al. 1996) y todos los niños de cero a tres años tienen una mayor probabilidad de participar en actividades de lenguaje, en el juego complejo con objetos y en actividades creativas en los programas de cuidado infantil (Howes 1997).



Los líderes de los programas que realizan su trabajo de forma eficaz reconocen el papel indispensable que cumple el desarrollo profesional de los maestros. Estos líderes generan oportunidades de aprendizaje para los maestros y apoyan sus esfuerzos para continuar con su formación. Ellos también aprovechan plenamente los servicios de asesoría, asistencia técnica y capacitación disponibles para los programas de educación y cuidado infantil. Cuando sea factible, los programas deben proporcionar alicientes para que los maestros sigan formándose. Parte del trabajo de un líder es mantenerse actualizado respecto a los incentivos y oportunidades de aprendizaje para los maestros que existan en la comunidad en general. Dicha información debe proporcionarse con regularidad al personal y se deben hacer los esfuerzos necesarios para permitirles participar en el desarrollo profesional fuera del programa.

De igual importancia que el desarrollo profesional de los maestros es el crecimiento continuo del líder del programa. Su participación en el desarrollo profesional permite al líder del programa tanto entender lo que los maestros están aprendiendo como apoyar la implementación de la información más actualizada sobre el cuidado y la educación de alta calidad. Los maestros agradecen que su líder del programa se mantenga actualizado respecto al desarrollo

y cuidado infantil, dado que le consideran un modelo de su propio crecimiento profesional (NAEYC 2008).

Debido a que las familias se sienten tranquilas cuando perciben la alta calidad del programa, los líderes de los programas deben asumir la responsabilidad de comunicar a las familias la existencia de un desarrollo profesional continuo del personal. La información acerca de las pautas del programa que fomentan el crecimiento profesional del personal se puede proporcionar durante las reuniones y en las conversaciones con las familias, así como en el manual del programa y otros materiales por escrito. Los líderes deben considerar los puntos de vista de las familias al determinar el enfoque de la asistencia técnica y la capacitación en el programa. Con frecuencia, las ideas o preocupaciones de los miembros de la familia ayudan a los líderes a identificar prioridades para el fortalecimiento del programa.

El líder del programa tiene que asegurarse de que el desarrollo profesional se mantenga como prioridad a pesar de las muchas exigencias diarias que pudieran surgir en el programa. Un aspecto distintivo del liderazgo es proporcionar y garantizar oportunidades para la conversación, la reflexión y la planificación con los maestros, tanto de manera individual como en grupo. El tiempo y la atención que se dediquen al crecimiento profesional y el

enfoque de éste determinarán las interacciones del personal con los niños y las familias y resaltará la calidad del cuidado y la educación del programa.

La integración de la práctica reflexiva, la supervisión reflexiva y los mentores

Un líder que estructura el programa de educación en la infancia temprana como una comunidad de aprendizaje para los adultos, además de para los niños, entiende la supervisión del personal desde la óptica de un mentor o asesor. El objetivo es fomentar la práctica reflexiva y abordar el ambiente educativo con intencionalidad. Es decir, observar con mucha atención, responder de manera reflexiva y dedicar tiempo después para intercambiar reflexiones, profundizando así la comprensión propia y mejorando el trabajo que uno mismo desempeña. **La supervisión reflexiva** es una manera de guiar a los maestros de cuidado infantil para que aprendan lecciones de sus propias experiencias que influirán en los siguientes pasos que vayan a tomar (Heffron y Murch 2010; Virmani y Ontai 2010).

Cuando el líder del programa es la misma persona que evalúa o califica el desempeño del maestro, puede ser difícil que también asuma el papel de mentor o asesor. Durante la práctica reflexiva, es posible que los maestros se sientan demasiado vulnerables



analizando sus propias acciones, impacto y experiencias delante de su supervisor. La habilidad de reflexionar honestamente podría verse impedida por el querer decir solo aquello que el supervisor quiera escuchar. Por ello es importante tener una conversación abierta con los maestros acerca de cómo separar las observaciones y reuniones para la evaluación de las observaciones y reuniones para la práctica reflexiva y el asesoramiento (*coaching*).

El uso de técnicas de supervisión reflexiva con un maestro exige que el líder del programa dedique tiempo a observar al maestro durante los periodos en que interactúa con los niños. Esto profundiza la familiaridad con el contexto del maestro y permite al líder del programa adaptar sus preguntas y respuestas a los desafíos que ha

observado y también centrarse en las habilidades que ha demostrado el maestro. El proceso de reflexionar juntos acerca del trabajo realizado ofrece asesoramiento y retroalimentación individualizados los cuales tienen gran valor para los maestros en cada etapa de su desarrollo profesional.

El supervisor adapta la manera en que trabaja con los maestros de cuidado infantil basándose en una serie de factores, como las experiencias personales y profesionales de los maestros, su estilo de interacción con los demás y la situación determinada en la que estén proporcionando servicios a los niños de cero a tres años y sus familias. El supervisor también ofrece apoyo a los maestros para decidir cómo aplicar nuevos conocimientos e información a su

Las mejores prácticas a seguir para la supervisión/consulta reflexiva

- Establecer un horario de reuniones que sea regular y predecible
- Hacer preguntas que animen a la reflexión acerca de los detalles de la relación del maestro con el niño y su familia
- Escuchar
- Permanecer emocionalmente presente
- Educar y guiar
- Favorecer el crecimiento y dar apoyo
- Utilizar la integración de la emoción y la razón
- Fomentar el proceso reflexivo que debe internalizar el maestro
- Explorar el proceso paralelo y conceder tiempo para la reflexión personal
- Prestar atención a cómo las reacciones evocadas por el contenido afectan el proceso

Estas prácticas a seguir fomentan el establecimiento de una **relación de confianza** entre el supervisor y el maestro o miembro del personal.

Adaptado por Deborah Bremond y Peter L. Mangione de *Best Practice for Reflective Supervision/Consultation Guidelines*, Michigan Associations for Infant Mental Health, 2015.

trabajo con los niños y las familias. Cuando los supervisores escuchan con atención, hacen una pausa para pensar acerca de lo que dicen los maestros, hacen preguntas e intercambian ideas, los maestros experimentan en carne propia el tipo de relación de confianza, respetuosa y cariñosa que ellos necesitan establecer con los niños y las familias.

La supervisión reflexiva crea oportunidades para que los maestros contribuyan al desarrollo continuo del programa. El carácter recíproco de la supervisión reflexiva permite

a los maestros aclarar asuntos y problemas a los líderes de los programas e identificar maneras en que el programa puede funcionar más eficazmente. Por medio de este proceso, las pautas y prácticas específicas del programa se pueden reevaluar basándose en las experiencias y sugerencias de los maestros.

Este proceso reflexivo no es solo para los maestros sino también para los líderes de los programas. Los supervisores o colegas dentro o fuera del programa también se pueden dar apoyo mutuo. Los proveedores de cuidado infantil en el hogar que trabajen a solas pueden encontrar oportunidades para mantener conversaciones reflexivas en redes o en asociaciones de proveedores de cuidado infantil en el hogar o con los compañeros de cursos sobre el desarrollo infantil. Las interacciones entre colegas que actúan mutuamente como mentores sirven de apoyo al ciclo de cambio positivo.

Pautas para el cuidado y la educación infantil de alta calidad

Entre las muchas maneras en que los líderes de los programas trabajan para lograr una alta calidad están las siguientes: establecer pautas que (1) fomenten un enfoque centrado en la familia; (2) apoyen la supervisión reflexiva con los miembros del personal, y (3) den apoyo a los maestros para poder responder sensiblemente a los niños

de cero a tres años y sus familias. Las siguientes pautas, recomendadas para los programas, se crearon para fomentar las relaciones positivas en el programa de cuidado infantil. Los programas de cuidado infantil en el hogar a menudo tienen dos de estas pautas integradas en la estructura de sus programas: el sistema de cuidado principal y la continuidad en el cuidado infantil. Además, muchos centros de cuidado infantil han encontrado maneras creativas de administrar dichas pautas. Por motivos económicos y administrativos, la pauta de garantizar grupos pequeños mediante la reducción de las proporciones entre maestros y niños y el tamaño de los grupos en general presentan un desafío para los programas. Sin embargo, las ventajas para los niños, las familias y los maestros son significativas (NAEYC 2009).

El cuidado y la educación infantil que responden al niño de forma sensible

El responder sensiblemente a las familias es esencial al trabajo del líder del programa. Un enfoque sensible al cuidado y la educación infantil permite a los programas adaptarse a cada familia de forma singular, incluyendo a las familias de niños con discapacidades u otros retrasos. Los maestros pueden incrementar su sensibilidad por medio de oportunidades para el desarrollo profesional que les ayuden a explorar sus propios

Relaciones y resultados

“Aunque la eficacia de un líder con frecuencia se mide en resultados cuantitativos, es decir, el aumento en la preparación para la escuela de los niños, la disminución de incidencias de maltrato y negligencia infantil, el aumento en las tasas de vacunación, etc., lo que realmente hace que estas metas sean alcanzables es nuestra capacidad para reflexionar acerca de nuestras relaciones y optimizarlas. Nuestra habilidad para conectar con los demás, guiarlos y servirles de mentor, es lo que garantiza las “buenas cifras” en los resultados. En otras palabras, nuestros logros son un reflejo de lo que nuestras relaciones nos han permitido lograr... El liderazgo se da en el contexto de las relaciones y las relaciones de alta calidad son indispensables para que haya buenos resultados”.

Fuente: Parlakian y Seibel 2001, pág. 2.

valores. Al aprender acerca de sus propias perspectivas, ellos aprenden a valorar y aceptar otras perspectivas, dándose cuenta de las similitudes y diferencias entre sus propios puntos de vista y los de los demás. El desarrollo profesional de los maestros también debe incluir temas como la colaboración con la familia y con los proveedores de servicios especializados que den apoyo a un niño con alguna discapacidad u otro retraso.

El sistema de cuidado principal

Uno de los objetivos principales del sistema de cuidado principal es asentar las bases para el desarrollo de relaciones de apego seguras entre los niños y sus proveedores de cuidado principal. En un sistema de cuidado principal, un maestro de cuidado infantil es responsable

de un grupo pequeño de niños. Este maestro efectúa las rutinas del cuidado infantil cotidianas, se comunica diariamente con los miembros de la familia y hace observaciones y mantiene la documentación individual de cada niño en su grupo pequeño. El sistema de cuidado principal generalmente implica el trabajo en equipo con dos maestros que trabajan juntos, cada uno asumiendo la responsabilidad principal de la mitad de los niños en el grupo. (Cada maestro también es responsable, en segundo lugar, de los niños asignados al otro maestro).

Aunque el sistema de cuidado principal no significa el cuidado exclusivo, si ofrece a los niños de cero a tres años y a sus familias la oportunidad de llegar a conocer bien a un maestro. El maestro y el niño son capaces de crear rutinas juntos. Un maestro sabe, por ejemplo, que a un niño de su grupo le gusta dejar el juguete con el que está jugando en un estante cercano antes de que le cambien el pañal, para luego recuperarlo después que lo cambien y le laven las manos. El maestro y la familia del niño también se van conociendo. Cuando el maestro y la familia intercambian sus conocimientos acerca del niño, pueden encontrar maneras de establecer la continuidad del cuidado entre el programa de cuidado infantil y el cuidado en su casa. Este tipo de

conocimiento personalizado puede ayudar mucho al bebé y a la familia a adquirir una sensación de bienestar y de pertenencia. La seguridad que se adquiere por medio del sistema de cuidado principal permite al niño explorar y descubrir el ambiente y establecer amistades con los demás niños (Raikes y Edwards 2009).

Los grupos pequeños

Esta pauta para que los grupos se mantengan pequeños fortalece la relación con el cuidador principal y fomenta la seguridad, la salud y la comodidad de los niños de cero a tres años (American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education 2011; NAEYC 2015; Lally, Torres y Phelps 2010). Lo ideal es que un grupo pequeño de niños y dos maestros estén en un salón de clases separado por sí solos, en lugar de un espacio amplio que incluya a otros grupos. La regla a seguir es que cuanto más pequeños sean los niños, más pequeño debe ser el grupo. Cuando los niños con



discapacidades u otros retrasos formen parte del grupo, el tamaño del grupo debe permitir a los maestros proporcionar cuidados o servicios especializados a aquellos niños que lo necesiten para poder participar plenamente con los demás niños (DEC 2007).

El cuidado y la educación que responden sensiblemente a la cultura

El desarrollo es un proceso cultural que refleja la participación dinámica de los niños en las prácticas culturales y en las circunstancias propias de su hogar y de sus comunidades culturales. Para entender las perspectivas, las habilidades, las necesidades y el comportamiento de los niños, los educadores de la infancia temprana necesitan conocer mejor los valores, las creencias y las prácticas de las familias (CDE 2015a). Los programas de cuidado infantil sensibles crean un ambiente de respeto hacia la cultura y el idioma de cada familia.

Los líderes tienen la responsabilidad primordial de crear un sistema de comunicación, el cual comienza con las entrevistas iniciales durante el proceso de ingreso al programa, las cuales deben responder con sensibilidad a las familias con diferentes valores, perspectivas respecto a la crianza y metas para sus hijos. Si los miembros de la familia hablan un idioma distinto al del personal del programa, es importante que se

hagan los arreglos necesarios para comunicarse en el idioma de la familia. El desarrollo profesional del personal y la supervisión reflexiva continua deben centrarse en la comprensión de perspectivas y prácticas diversas y en el apoyo de las mismas. Los miembros del personal y los miembros de la familia necesitan tiempo para hablar acerca de sus diferentes valores y metas para los niños. Cuando los programas aceptan la diversidad cultural y se adaptan con sensibilidad a familias procedentes de diferentes culturas, éstos establecen un ambiente de confianza y comprensión. El cuidado infantil que está en sintonía con las creencias y prácticas de las familias (por ejemplo, la manera de cargar al bebé, las expectativas respecto al comportamiento, las perspectivas acerca del aprendizaje) ayuda a cada uno de los niños a desarrollar un sentido de pertenencia al programa.

El dirigir y preparar al personal para que sean más sensibles culturalmente podría incluir lo siguiente (Day 2006):

- Fomentar la práctica reflexiva y las oportunidades de desarrollo profesional acerca de la cultura que traten el tema en profundidad y que sean de larga duración, usando ejemplos que provengan de las vidas de las familias en el programa y recordando que primero uno debe entender cómo la cultura influye en su propia vida para poder entender cómo la cultura influye a los demás;

- Educar a los maestros acerca de la cultura. Ayudar a los maestros a practicar cómo adquirir una comprensión más profunda acerca de la cultura y de cómo ésta influye en el aprendizaje y el desarrollo;
- Educar a los maestros acerca de la frecuente existencia de los prejuicios raciales y culturales y sus efectos en la educación de la infancia temprana;
- Aumentar los conocimientos y la comprensión de los maestros acerca de distintos grupos culturales, incluyendo su historia de inmigración en la comunidad;
- Valorar un lugar de trabajo que sea culturalmente diverso.

Es muy difícil asumir y mantener este tipo de labor de liderazgo de forma aislada. Louise Derman-Sparks recomienda que los líderes de la infancia temprana se comprometan a seguir desarrollando sus conocimientos sobre cómo responder con sensibilidad a la cultura y la educación libre de prejuicios y que también hagan lo siguiente (Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010):

- Ampliar sus propios conocimientos
- Desarrollar un sistema de apoyo continuo
- Participar en iniciativas sobre el currículo libre de prejuicios dentro de su profesión
- Unirse a otros grupos de la comunidad

La inclusión de todos los niños y las familias

Los líderes de los programas demuestran responder sensiblemente a las familias diversas cuando las pautas y prácticas correspondientes transmiten una actitud de aceptación hacia todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades u otros retrasos. La inclusión significa comprometerse a respetar a todas las familias como las personas únicas y singulares que son, cuyas fortalezas y necesidades son a veces semejantes y a veces distintas de las fortalezas y necesidades de otras familias (CDE 2009a). Debido a que los miembros de las familias entienden a sus hijos mejor que nadie, los programas centrados en las familias proporcionan un enfoque sólido para la inclusión de los niños con discapacidades u otros retrasos. Los miembros de la familia pueden ofrecer sus conocimientos respecto a cómo comunicarse con sus hijos, adaptar el ambiente de cuidado infantil para acomodar a su hijo y poner en contacto a los especialistas en intervención temprana que



dan apoyo al aprendizaje y desarrollo de su hijo. A lo largo de su estancia en el programa, la familia está en el centro de un equipo que trabaja en colaboración y que incluye a especialistas en intervención temprana y al personal del programa. Además, algunos miembros de la familia podrían tener alguna discapacidad y necesitar adaptaciones para poder tener acceso y participar en las actividades que el programa ofrece a las familias. El preguntar a los miembros de la familia qué necesitan para apoyar su participación e inclusión en las actividades del programa es la mejor manera de determinar cómo satisfacer sus necesidades.

La continuidad en el cuidado infantil

El término *continuidad* se utiliza de muchas maneras en el campo de la infancia temprana y se refiere al cuidado de los niños de una manera que sea semejante al estilo del cuidado infantil que reciben en casa. El término también se refiere a ayudar a los niños a hacer la transición de la casa al ambiente de aprendizaje y cuidado infantil temprano o de un programa de cuidado infantil a otro. En este documento, *la continuidad en el cuidado infantil* se utiliza para definir el periodo en que un maestro principal de cuidado infantil y un grupo pequeño de niños estarán juntos. Lo ideal es que sea durante los primeros tres años de vida, o incluso durante más tiempo.



Los líderes de los programas pueden ayudar a los niños y a las familias a sentirse seguros al tomar decisiones cuyo objetivo sea maximizar la continuidad. Sus pautas deben proporcionar a los miembros del personal condiciones laborales, apoyo y oportunidades para su desarrollo y avance profesional para retener a los mejores maestros en sus programas y en el campo de la educación. El objetivo es que los maestros permanezcan con el mismo grupo de niños desde el momento de su inscripción en el programa hasta que cumplan tres años. Esta pauta permite a los maestros profundizar sus relaciones no solo con cada niño, sino también con sus familias. En California, la continuidad en el cuidado infantil es especialmente importante, dado que muchos niños de cero a tres años que reciben cuidado infantil, de personas que no son sus padres, suelen pasar tiempo en más de un lugar para el cuidado infantil en el transcurso de un solo día o una semana, y tienen que adaptarse a varias relaciones con distintos maestros (Pilarz y Hill 2014).

Las ideas nuevas llevan su tiempo

Marta suspira de cansancio. Ya es tarde después de una reunión del personal en el centro de cuidado infantil “Corazones Tiernos”. Ella quería entusiasmar a los miembros del personal acerca de hacer cambios en el programa de cuidado infantil para permitir que los grupos de niños y sus maestros permanecieran juntos durante más tiempo. Este enfoque se llama continuidad en el cuidado infantil. Ella aprendió esta idea en una conferencia a la que asistió con Lianne, la maestra principal del salón de los bebés tiernos. Lianne y Marta hablaron durante mucho tiempo en el trayecto a casa acerca de lo maravilloso que sería para los niños poder tener más tiempo para conocerse entre sí y a sus maestros. La idea era que la continuidad en el cuidado infantil ayudaría a disminuir los conflictos, lo cual sería estupendo, además de ayudar a los niños a centrarse más en la exploración y el aprendizaje porque sentirían más confianza y estarían más cómodos si todos se conocieran bien.

Cuando Marta presentó la idea de que los niños y los maestros permanecieran juntos, a los demás maestros no les gustó para nada. Un maestro dijo que solo le gustaba trabajar con bebés mayorcitos, no con bebés tiernos, mientras que otro preguntó cómo podría sentirse unido un grupo si tenía un asistente nuevo cada varios meses. Una tercera maestra se preguntaba cómo funcionaría esto cuando ella saliera con permiso de maternidad el mes siguiente. Marta también comenzó a cuestionar la idea cuando pensó acerca de cuánto fluctuaba la inscripción de los niños y se preguntó qué pasaría cuando la proporción

de maestros a niños cambiara conforme los niños crecieran.

Lianne se asoma a la oficina de Marta antes de irse a casa y pregunta: “¿Estás bien?” Marta sacude la cabeza y dice: “Parecía una buena idea hasta que el personal planteó todos esos problemas y obstáculos”. Lianne asiente y dice: “Sí, la reunión fue un poco abrumadora, pero no podemos superar los obstáculos si no los conocemos. ¿Qué tal si tuviéramos otra reunión y vemos si las personas que identificaron los problemas pueden ayudarnos a plantear soluciones?” Marta asintió y comentó: “Sabes, si tú pensaras en que tus propios hijos cambiando de maestros a cada rato y estuvieran conociendo a niños nuevos cada varios meses, querrías protegerles de todo eso. Querrías que se sintieran más seguros y cómodos. Quizás podamos empezar pidiendo al personal que piense en los niños que conocen y aman. Cuando nos pidieron hacer eso en la conferencia, yo comencé a ver las cosas desde el punto de vista del niño. Si los maestros piensan en quedarse con el mismo grupo desde la perspectiva del niño, en lugar de desde la perspectiva de la administración del salón, podrían considerar la idea de manera distinta. Lianne añade: Quizás podemos pedir a las personas sus sugerencias acerca de cómo hacer que las cosas tengan... ¿Cuál fue la palabra que usaron?... mayor continuidad para los niños”.

Ellas sonríen una a otra y Marta agradece a Lianne por su apoyo. Apagan las luces y se dirigen a sus autos para irse a casa con sus familias.

Los niños también establecen relaciones cercanas y significativas unos con otros. Cuando a los niños los cuida principalmente un maestro en un grupo pequeño

a lo largo de varios años, ellos tienen la oportunidad de establecer relaciones profundas y duraderas. Estas relaciones les proporcionan experiencias tempranas que son

valiosas: el dar y recibir cariño de los demás, la negociación y la cooperación, en otras palabras, el aprender a convivir con sus compañeros. Los programas de cuidado infantil en el hogar con frecuencia tienen integrada la continuidad cuando cuidan a niños en grupos de edades mixtas, proporcionando así a los niños de cero a tres años la enriquecedora experiencia de establecer relaciones con niños de diferentes edades, así como la oportunidad de que estén en el mismo programa con sus hermanos.

La planificación reflexiva del currículo

Los líderes de los programas contribuyen a la creación de programas de la infancia temprana por medio de un factor fundamental: el **liderazgo pedagógico**, es decir, el establecimiento del enfoque curricular que el programa adoptará. La selección de un enfoque curricular es una de las decisiones más importantes que tomarán los líderes de los programas y usará como referencia la misión y la visión del programa y se corresponderá con los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (CDE 2010) y el *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2018). Ambos recursos abordan todas las áreas de contenido de los dominios del desarrollo y el currículo y pueden ser utilizados por los administradores de los programas y los maestros como

una guía para el diseño de un currículo adaptado al contexto y las necesidades de cada programa. Otra posibilidad es utilizar dichas publicaciones para guiar a los líderes de los programas en la selección de un currículo establecido que se considere adecuado para los niños, las familias, los maestros y la comunidad del programa.

Cualquiera que sea el enfoque específico que se tome para el currículo o las pautas y prácticas generales del programa, es responsabilidad del administrador explicar con claridad al personal la filosofía curricular del programa; esto incluye, los principios esenciales y las estrategias que se detallan en los Fundamentos y el Marco conceptual del currículo infantil y en otros documentos del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Infantil de California. El enfoque curricular del programa se puede presentar durante un periodo inicial de orientación, pero también abordarse de manera continuada por medio de la colaboración en grupo, la observación y el apoyo proporcionado por asesores (*coaching*) y las oportunidades para el desarrollo profesional, el diálogo y la reflexión. Una porción importante del tiempo y la energía de un líder del programa se debe dedicar a colaborar con los miembros del personal en el fomento del aprendizaje y el desarrollo de los niños, a proporcionar críticas constructivas y a participar en la mejora de



los aspectos administrativos y pedagógicos del programa de manera colaborativa.

Las relaciones con la comunidad

Los programas de cuidado infantil y aprendizaje temprano son una parte importante de las comunidades. Ellos juegan un papel esencial que es algo más que simplemente proporcionar cuidado infantil. Cuando los programas establecen relaciones con individuos y organizaciones en la comunidad, todos tienen la oportunidad de participar en una visión común para impulsar la calidad del programa. La manera en que la comunidad percibe, apoya y educa a los niños es un componente clave del éxito de la comunidad. A su vez, los programas de aprendizaje y desarrollo temprano pueden impulsar el aumento de la valoración y el compromiso hacia los niños por parte de la comunidad.

Las familias sirven de puente hacia las comunidades en las que viven, trabajan y crían a sus hijos. Las familias tanto contribuyen como se benefician de las conexiones entre los programas de aprendizaje temprano y cuidado infantil y

la comunidad en general. Los líderes de los programas pueden colaborar con las familias de maneras diversas para que su programa tenga más visibilidad en la comunidad. Una manera de lograr que la comunidad conozca al programa es invitar a voluntarios a que lo visiten y participen. Otra estrategia es establecer relaciones de colaboración con organizaciones comunitarias. Además, el establecer contactos con los negocios de la localidad e informarles acerca del programa puede llevar a que éstos ofrezcan su ayuda.

Una parte esencial del trabajo del líder del programa es fortalecer la colaboración con otros profesionales del campo de la infancia temprana y establecer relaciones con proveedores de servicios en la localidad de campos relacionados, como los servicios de salud y sociales o la organización que otorga las licencias para programas de cuidado infantil del Departamento de Servicios Sociales (California Department of Social Services, Community Care Licensing Division) (IOM y NRC 2015). Los especialistas en la intervención temprana pueden colaborar con

el programa al proporcionar apoyo o terapia a los niños en el programa. Los profesionales de la salud y de los servicios sociales pueden también ofrecer asistencia al programa y a las familias. Los servicios de seguridad pública de la localidad, como los departamentos de bomberos y de la policía, también deben estar informados acerca de las necesidades del programa en una situación de emergencia y se les debe consultar cuando el programa diseñe un plan de preparación para emergencias. Además, los programas de aprendizaje y cuidado temprano con frecuencia son los lugares a donde los padres se dirigen en busca de información acerca de otros servicios y programas en la localidad. A través de la colaboración con organizaciones y agencias de la comunidad, un programa de cuidado infantil puede convertirse en una fuente de apoyo social para las familias.

El defender los derechos de los niños es otro aspecto esencial del establecimiento de relaciones con la comunidad circundante. Los líderes de los programas deben asumir un papel activo en la creación de las condiciones que afectan a los bebés tiernos, a los bebés mayorcitos, a las familias y al campo profesional; por ejemplo, los estándares, los reglamentos, las pautas y el desarrollo de sistemas.

La administración

La administración de programas abarca una amplia gama de temas y

consideraciones, incluyendo la salud y la seguridad, la forma de abordar las rutinas del cuidado infantil, el ambiente, las leyes, los reglamentos, la evaluación de los niños y otras responsabilidades del programa. Un enfoque reflexivo respecto a las pautas y procedimientos administrativos proporciona la infraestructura necesaria para crear un programa que responde con sensibilidad a los niños, los maestros y otros miembros del personal.

La salud y la seguridad

El mantener a los niños de cero a tres años seguros y sanos en el contexto de relaciones cariñosas y rutinas cotidianas supone la protección de su salud tanto física como emocional. Los líderes de los programas establecen pautas y procedimientos correspondientes para la salud y la seguridad siguiendo los reglamentos que requiere la agencia que otorga la licencia para los programas de cuidado infantil, las prácticas consideradas



actualmente como las mejores para el cuidado infantil seguro y sano, y las sugerencias y comentarios de las familias y los maestros. El enfoque general del programa hacia la salud y la seguridad debe reflejar una filosofía basada en las relaciones y tomar en cuenta las habilidades y necesidades de los niños según su nivel de desarrollo, así como sus características individuales y los valores, las creencias y las prácticas culturales de sus familias (American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education 2011).

Los líderes de los programas deben establecer pautas y procedimientos que protejan la salud y la seguridad de los niños de cero a tres años y también a los adultos durante las rutinas del cuidado infantil, como la alimentación, las comidas, el cambiar los pañales, el uso del baño y las siestas. Debe prestarse atención al lavado correcto de las manos; tener un plan para la administración de medicamentos cuando sean necesarios, y la preparación, la manipulación y el almacenamiento adecuados de la leche materna, la leche de fórmula para lactantes y los alimentos. La existencia de prácticas sanas y seguras durante las rutinas del cuidado infantil garantiza a las familias que se protege a sus hijos y que se fomenta la salud y el bienestar tanto de los niños como de los maestros.

Los maestros y demás miembros del personal necesitan actualizarse frecuentemente respecto a la información sobre salud y seguridad, como el lavado de las manos, las precauciones universales para la prevención del contagio de enfermedades infecciosas y acerca de oportunidades para el desarrollo profesional y de capacitación sobre técnicas de resucitación cardiopulmonar, procedimientos de primeros auxilios y el cuidado de los niños con necesidades médicas especiales. Ellos también dependen de los líderes de los programas para contar con el equipo, las provisiones y el tiempo adecuado para dichos procedimientos, como la limpieza y desinfección de juguetes y superficies y para responder a cualquier situación relacionada con la seguridad o la salud que pudiera surgir.

Un ambiente bien diseñado

Las instalaciones bien diseñadas y adecuadamente equipadas fomentan el bienestar de los niños y los maestros al transmitir un mensaje de pertenencia. Además, éstas apoyan el aprendizaje y el desarrollo por medio de la organización del mobiliario, así como la selección y organización de los juguetes y materiales. Los ambientes bien diseñados son cómodos, cuentan con mobiliario del tamaño de los niños y de los adultos, así como con luz natural, aire fresco y materiales que absorben los sonidos para disminuir el ruido. Los

niños de cero a tres años deben tener acceso al aire libre y, en la medida de lo posible, deben poder transitar libremente entre las áreas de interior y al aire libre. Los ambientes deben ser accesibles para los niños con discapacidades u otros retrasos. El ambiente también debe ser un lugar acogedor para las familias y tener un área amueblada con un sofá o sillas cómodas.

Los líderes de los programas deben garantizar que el ambiente permita la supervisión visual de todos los niños en todo momento, incluyendo cuando los niños estén durmiendo la siesta o en el baño, además estas áreas deben estar organizadas de manera práctica para poder llevar a cabo las rutinas del cuidado infantil. Por ejemplo, en los centros de cuidado infantil, la plomería debe situarse de manera que los maestros puedan lavarse las manos y ayudar a los niños con el uso del baño en el ambiente de cuidado infantil. Para asegurar la debida higiene, el área de preparación de alimentos debe contar con su propio lavamanos y estar separada de las demás áreas (especialmente de las áreas para cambiar pañales y del baño).

Las leyes, los reglamentos y las responsabilidades

Todos los programas de cuidado infantil (con excepción de los programas exentos de licencia) están sujetos a leyes y reglamentos. Los líderes de los programas tienen la obligación de

asegurarse que su programa cumpla o exceda todos los requisitos de la licencia, así como los requisitos de la Ley para Estadounidenses con Discapacidades (Americans with Disabilities Act, o ADA, por sus siglas en inglés) (apéndice E) para apoyar la plena participación de los niños, los miembros de las familias y el personal con discapacidades u otros retrasos. Los líderes de los programas también deben tomar ciertas medidas para asegurarse de que los maestros y otros miembros del personal estén alerta a los posibles casos de maltrato o negligencia infantil y estén preparados para actuar si tienen sospechas de su existencia. Existen recursos para ayudar a los líderes de los programas y a los maestros a conocer y a cumplir con los requisitos legales.

Además de asegurarse de que los programas cumplan con todas las leyes y reglamentos correspondientes, los líderes de los programas cumplen un papel importante en el establecimiento de procesos para apoyar la mejora continua del programa. El mantenimiento de la calidad del programa supone hacer énfasis en la participación de las familias; usar datos, incluyendo aquellos que proporcionen las familias y el personal, para evaluar la eficacia del programa e identificar las metas para su mejora y, además, garantizar el seguimiento adecuado de la filosofía del programa y el enfoque curricular.

Un programa con éxito es aquel que cumple con su misión siendo fiel a los valores, las creencias y las metas esenciales de la organización. Una parte integral de este trabajo es crear documentos que describan las pautas para la calidad en el campo de la educación infantil, como los estándares para programas de la infancia temprana de la Asociación Nacional para la Educación Infantil (National Association for the Education of Young Children, o NAEYC, por sus siglas en inglés) y las prácticas recomendadas por la División de la infancia temprana (Division of Early Childhood (DEC)), Council for Exceptional Children (DEC 2014). Los estándares para programas de la infancia temprana de NAEYC incluyen criterios específicos e indicadores que miden la calidad a lo largo de 10 dominios amplios del



funcionamiento de los programas. Las prácticas recomendadas por la DEC proporcionan pautas en ocho áreas temáticas a los profesionales y programas que cuidan a niños con discapacidades u otros retrasos. Además, existen otras herramientas válidas y fiables para la evaluación de los programas, basadas en los estudios de investigación, que tienen objetivos más específicos y pueden proporcionar tanto una evaluación de la calidad actual del programa como metas para la mejora continua del programa.

La evaluación del desarrollo infantil

Como parte de emprender la mejora continua de la calidad, los programas evalúan los avances en el desarrollo y el aprendizaje de los niños de cero a tres años. Los programas que reciben financiamiento del Departamento de Educación de California utilizan el instrumento de evaluación llamado Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés) (CDE 2015b).

Los datos que se obtienen por medio de las evaluaciones ayudan a los maestros a planificar ambientes de aprendizaje adecuados y a ofrecer materiales estimulantes a los niños. La evaluación del desarrollo infantil también ayuda a los maestros y a los miembros de la familia a identificar a los niños a quienes se tenga que remitir para una evaluación adicional. La evaluación periódica del desarrollo

de los niños proporciona una base firme a partir de la cual se les remite a especialistas, en caso de sospechar un retraso o discapacidad. Por favor vea el apéndice E para obtener más información acerca de cómo iniciar el proceso de remitir a un niño.

La evaluación de los niños debe incluir información de los miembros de la familia, los maestros y los líderes de los programas. Los maestros y los líderes del programa generalmente son los principales responsables de obtener información de forma continua acerca del aprendizaje y el desarrollo de los niños. Los miembros de la familia deben participar en la documentación del aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Ellos revisan los documentos de evaluación junto con los maestros y líderes del programa y participan en la planificación de experiencias de aprendizaje con la información que proporcionan las evaluaciones.

Reflexiones finales

El liderazgo y la administración eficaz de los programas asienta las bases para el establecimiento de relaciones positivas. El enfoque que adopte el líder del programa influirá en gran medida al clima general del programa. El trabajo de liderazgo exige ser atento y responder sensiblemente a las familias, los niños, los maestros y otros miembros del personal, así como demostrar con el ejemplo la práctica y la supervisión reflexivas. Este trabajo también requiere

dedicar atención a muchos detalles que incluyen desde el desarrollo profesional a las leyes y reglamentos con los que el programa debe cumplir. Las pautas del programa y las decisiones que se tomen funcionan bien si se basan en una visión del cuidado y educación infantil de alta calidad, así como en las ideas de los miembros de las familias, los maestros y demás miembros del personal. Los líderes de los programas fortalecen el compromiso del equipo de trabajar y aprender juntos cuando crean un ambiente de respeto y se aseguran de que todos los aspectos del programa de cuidado infantil incluyan las perspectivas y preocupaciones de los miembros de la familia, los maestros y otros miembros del personal.

Referencias bibliográficas

- American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education. 2011. *Caring for Our Children: National Health and Safety Performance Standards; Guidelines for Early Care and Education Programs*. 3ª edición Elk Grove Village, Illinois: American Academy of Pediatrics. Washington, DC: American Public Health Association.
- Bloom, P. J. 2010. *A Great Place to Work: Creating a Healthy Organizational Climate*. Lake Forest, Illinois: New Horizons.

- . 2011. *Circle of Influence: Implementing Shared Decision Making and Participative Management*. Lake Forest, Illinois: New Horizons.
- Burchinal, M. R., J. E. Roberts, L. A. Nabors, D. M. Bryant. 1996. "Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development". *Child Development* 67 (2): págs. 606 a 20.
- California Department of Education. 2009a. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs that Promote Belonging for Children with Special Needs*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2009b. *California Infant/ Toddler Learning and Development Foundations*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2015a. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Family Partnerships and Culture*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2015b. *DRDP (2015)*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Day, C. 2006. "Leveraging Diversity to Benefit Children's Social-Emotional Development and School Readiness". *School Readiness and Social Emotional Development: Perspectives on Cultural Diversity*, editado por B. Bowman y E. K. Moore. Silver Spring, Maryland: National Black Child Development Institute.
- Derman-Sparks, L. y J. Olsen Edwards. 2010. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: NAEYC.
- Division for Early Childhood. 2007. *Promoting Positive Outcomes for Children with Disabilities: Recommendations for Curriculum, Assessment, and Program Evaluation*. Missoula, Montana: DEC.
- . 2014. *DEC Recommended Practices 2014*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo40>.
- Gilliam, W. S. 2008. *Implementing Policies to Reduce the Likelihood of Preschool Expulsion*. Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK-3, Núm.7. New York, NY: Foundation for Child Development.
- Heffron, M. C. y T. Murch. 2010. *Reflective Supervision and Leadership in Infant and Early Childhood Programs*. Washington, DC: ZERO TO THREE.

- Herzenberg, S., M. Price y D. Bradley. 2005. *Losing Ground in Early Childhood Education: Declining Workplace Qualifications in an Expanding Industry, 1979–2004*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Howes, C. 1997. “Children’s Experiences in Center-Based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult: Child Ratio”. *Merrill-Palmer Quarterly* 43 (3): págs. 404 a 25.
- Institute of Medicine and National Research Council. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, DC: National Academies Press.
- Lally, J. R., Y. L. Torres y P. C. Phelps. 2010. Parenting Resource: How to Care for Infants and Toddlers in Groups. ZERO TO THREE.
- Michigan Association for Infant Mental Health. 2015. Best Practice for Reflective Supervision/Consultation Guidelines. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo41>.
- National Association for the Education of Young Children. 2008. *Standard 10: Leadership and Management: A Guide to the NAEYC Early Childhood Program Standard and Related Accreditation Criteria*. Washington, DC: NAEYC.
- . 2009. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. 3rd ed. Washington, DC: NAEYC.
- . 2018. NAEYC Early Learning Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo42>.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. 1999. “Child Outcomes When Child Care Center Classes Meet Recommended Standards for Quality”. *American Journal of Public Health* (July) 89 (7): págs. 1072 a 77.
- Parlakian, R. y N. Seibel. 2001. *Being in Charge: Reflective Leadership in Infant/Family Programs*. Washington, DC: ZERO TO THREE Center for Program Excellence.
- Pilarz, Alejandra R. y H. D. Hill. 2014. “Unstable and Multiple Child Care Arrangements and Young Children’s Behavior”. *Early Childhood Research Quarterly* (29): págs. 471 a 83.
- Raikes, H. H. y C. P. Edwards. 2009. *Extending the Dance in Infant and Toddler Caregiving: Enhancing Attachment and Relationships*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.

- Rhodes, H. y A. Huston. 2012. “Building the Workforce Our Youngest Children Deserve”. *Social Policy Report* 26 (1).
- United States Bureau of Labor Statistics. 2008. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo43>.
- Virmani, E. A. y L. L. Ontai. 2010. “Supervision and Training in Child Care: Does Reflective Supervision Foster Caregiver Insightfulness?” *Infant Mental Health Journal* 31 (1): págs. 16 a 32.
- Whitebook, M. y S. Ryan. 2012. *Supportive Environmental Quality Underlying Adult Learning (SEQUAL)*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment.
- Whitebook, M., D. Philips y C. Howes. 2014. *Worth Work, STILL Unlivable Wages: The Early Childhood Workforce 25 Years After the National Child Care Staffing Study*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley.
- Whitebook, M., E. King, G. Philipp y L. Sakai. 2016. *Teachers’ Voices: Work Environment Conditions That Impact Teacher Practice and Program Quality*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley.

Lecturas adicionales

- Bernhardt, J. L. 2000. “A Primary Caregiving System for Infants and Toddlers: Best for Everyone Involved”, *Young Children* 55 (2): págs. 74 a 80.
- California Department of Education y First 5 California. 2011. “Leadership in Early Childhood Education”. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . “Administration and Supervision”. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

CAPÍTULO 5

El apoyo a los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas



Introducción

Una proporción grande de la población de niños de cero a tres años de California son **niños que aprenden en dos idiomas** (*Dual Language Learners*, o DLL, por sus siglas en inglés).⁸ Según la encuesta denominada 2015 California Health Interview Survey, el 52% de los aproximadamente 3 millones de niños de cero a cinco años en California provienen de hogares donde el inglés no es el idioma principal o se habla el inglés y otro idioma (UCLA Center for Health Policy Research 2015). El Departamento del Censo de EE.UU. (2013) informa que se hablan 252 idiomas en California, el inglés y el español siendo los más comunes, seguidos del chino, el tagalo y el vietnamita. Además, la revitalización de los idiomas de las tribus indígenas de California forma parte del grupo de las familias con niños que aprenden en dos idiomas (U.S. Department of Health and Human Services and U.S. Department of Education

8 Niño que aprende en dos idiomas – Término utilizado para referirse a niños de cero a cinco años que aprenden en dos o más idiomas al mismo tiempo o que aprenden un segundo idioma (como el inglés) mientras siguen desarrollando el idioma de la familia.



2017).⁹ Por esta razón, es altamente probable que los educadores que trabajan en programas de cuidado infantil se encuentren con niños que están expuestos a dos e incluso tres idiomas durante sus primeros años de vida.

Las familias cuyos niños aprenden dos idiomas provienen de muchos países distintos y, con frecuencia, poseen pautas culturales distintas, además de exhibir una amplia diversidad de características familiares,

9 Además de los niños que aprenden el inglés como segundo idioma, hay cerca de 100 idiomas indígenas en California que se están tratando de revitalizar y conservar. En estos casos, los niños posiblemente tengan el inglés como idioma de la familia y estén además aprendiendo el idioma de su legado cultural (U.S. Department of Health and Human Services y U.S. Department of Education 2017).

incluyendo sus circunstancias socioeconómicas y experiencias de inmigración (Castro y Espinosa 2014). Estos antecedentes son factores que contribuyen no solo a la individualidad de cada niño de cero a tres años que aprende en dos idiomas, sino también a las expectativas de la familia para su desarrollo y educación. Al identificar y aprender acerca de los atributos singulares de los niños que aprenden en dos idiomas, los educadores de los niños de cero a tres años fortalecerán las bases del crecimiento sano, el desarrollo y la preparación para la educación formal de los niños que aprenden en dos idiomas.

Este capítulo aborda una serie de temas importantes que están relacionados con el aprendizaje y el cuidado temprano de los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas en los programas de cuidado infantil. Los temas que se abordan incluyen:

- La importancia de entender el contexto al que pertenecen estos niños y sus familias.
- El papel del desarrollo cerebral en el bilingüismo.
- Los factores asociados con la calidad del aprendizaje y el cuidado temprano para este grupo de niños.
- Los aspectos de las diferencias individuales que influyen en adquirir el dominio del idioma.
- La importancia adicional de la participación activa de las

familias cuando se trabaja en contextos con varios idiomas y culturas distintas.

- Las implicaciones para el campo de la infancia temprana.

Cabe mencionar que el

Departamento de Educación de California considera el idioma y las diferencias culturales como ventajas valiosas en el desarrollo de los niños que aprenden en dos idiomas (CDE 2009) y ha publicado una serie de documentos orientativos que refuerzan esta postura (vea Recursos). Además, en julio del 2017, el Consejo Educativo del Estado de California (California State Board of Education) adoptó el Mapa para niños que aprenden inglés en California (California English Learner Roadmap), cuyo primer principio declara:

Los programas de preescolar y las escuelas responden con sensibilidad a las diferencias en el capital lingüístico, las necesidades y diferencias en la identidad de los niños que aprenden inglés, y apoyan el desarrollo socioemocional de los mismos. Los programas valoran y utilizan el capital cultural y lingüístico de los alumnos como la base para crear un clima de aprendizaje seguro y positivo. Los educadores valoran y establecen fuertes lazos con las familias, la comunidad y la escuela.

Este capítulo amplía la perspectiva descrita en el párrafo anterior para incluir a los niños



de cero a tres años y describe 10 principios generales que son la base para entender cómo desarrollan un primer y un segundo idioma los niños que aprenden en dos idiomas durante los primeros tres años de vida. También incluye información sobre la importancia de respetar el

idioma y la cultura de la familia del niño, así como las implicaciones para la programación y las prácticas educativas.

Principios generales que dan apoyo a los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas

1. Todos los niños pequeños tienen la capacidad de aprender en dos o más idiomas y de beneficiarse cognitivamente y socialmente en un programa de aprendizaje y cuidado temprano que fomente tanto el desarrollo del idioma de su familia como el inglés.
2. Los programas de cuidado infantil de alta calidad benefician a todos los niños, pero los niños pequeños que aprenden en dos idiomas requieren de apoyo adicional para alcanzar resultados equitativos.
3. El reconocimiento de la cultura, los valores, las preferencias del idioma y el establecimiento de relaciones de colaboración respetuosas con las familias de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, beneficiarán a la adaptación de estos niños a los programas de cuidado infantil.
4. En la medida de lo posible, es importante hacer uso del idioma de la familia en los programas de aprendizaje y cuidado infantil. El uso del idioma

“El estar expuesto a dos o más idiomas a una temprana edad es un regalo. Es un regalo porque los niños que son capaces de aprender en dos o más idiomas se benefician cognitivamente, social y emocionalmente”.

“La exposición a más de un idioma debe celebrarse como una oportunidad de crecimiento que ofrece muchas ventajas para el aprendizaje y la vida social. Los niños que están desarrollando habilidades bilingües adquieren fortalezas personales singulares que se sumarán a los recursos culturales y lingüísticos de California”.

Fuente: CDE 2010, 224.

- de la familia profundiza la comprensión y las habilidades del lenguaje expresivo y es beneficioso para la continuidad entre el hogar y las experiencias fuera del hogar.
5. Se debe obtener información acerca de los idiomas que usan los padres del niño y otros miembros de su familia en el momento de su inscripción en el programa.
 6. Se debe apoyar y evaluar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas en el idioma de la familia, en todos los dominios del desarrollo.
 7. Es necesario que todo el personal del programa entienda las características lingüísticas de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas:
 - (a) El desarrollo del lenguaje está influido por la cantidad y la calidad de la exposición en cada idioma.
 - (b) Es posible que los niños pequeños que aprenden en dos idiomas escuchen dos idiomas durante los primeros años de vida o escuchen principalmente el idioma de la familia durante un periodo prolongado de tiempo antes de ingresar a un programa de aprendizaje y cuidado temprano, donde también escucharán el inglés.
 - (c) Los niños pequeños que aprenden en dos idiomas pueden tardar más en responder al inglés.
 - (d) Debido a que los niños de cero a tres años están aprendiendo a comunicarse, independientemente del idioma, ellos pueden adquirir habilidades de comprensión y expresión en cada idioma a ritmos distintos.
 - (e) Los niños pequeños que aprenden en dos idiomas son capaces de adquirir “una sensibilidad hacia su interlocutor”, es decir, pueden darse cuenta qué idioma usar con quién y en qué situación.
 8. El aprendizaje bilingüe no produce retrasos en el desarrollo del lenguaje. Cuando a los niños que aprenden en dos idiomas se les proporciona un programa enriquecido lingüísticamente y equilibrado, ellos llegarán a dominar ambos idiomas. Los niños que experimentan retrasos en el lenguaje o tienen otras discapacidades también se benefician de un programa enriquecido lingüísticamente y equilibrado.
 9. Los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, al igual que todos los niños, necesitan relaciones sensibles y respetuosas con adultos que les den cariño. Además,

para los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, pero no entienden el inglés y cuya cultura familiar utiliza estilos de interacción entre adultos y niños distintos, es particularmente crítico el vínculo socioemocional con los educadores de la infancia temprana que utilizan el inglés cuando los cuidan.

10. Todas las interacciones del desarrollo del lenguaje y las experiencias de aprendizaje deben ser interesantes y estimulantes para los niños pequeños que aprenden en dos idiomas y deben fortalecer la motivación innata de los niños de aprender el lenguaje para comunicarse y participar en sus ambientes sociales y educativos.

Factores contextuales

Además del ambiente lingüístico particular de los niños que aprenden en dos idiomas, es importante considerar los factores familiares que contribuyen al desarrollo del lenguaje de ese niño. Estos factores son: 1) experiencias de inmigración y pautas culturales distintas; 2) el estatus socioeconómico (SES, por sus siglas en inglés), y 3) la influencia de un hermano mayor u otros parientes y adultos en el hogar.

- 1) Experiencias de inmigración y pautas culturales distintas

La mayoría de los niños pequeños que aprenden en dos

idiomas son ciudadanos de los Estados Unidos y uno o ambos de sus padres son inmigrantes. Estas familias han residido en los Estados Unidos durante periodos de tiempo variables y tienen experiencias de inmigración y reasentamiento distintos que sin duda influyen en los objetivos que tienen para el desarrollo del lenguaje de sus hijos (Espinosa y Gutierrez-Clellen 2013). El nivel de aculturación de una familia dentro de la sociedad estadounidense, incluyendo los patrones del idioma de su vecindario, afectará el uso de idiomas distintos en casa, lo cual a su vez influirá en el ritmo y nivel de dominio que tengan respecto al desarrollo de su primer y segundo idioma (NASEM 2017).

Cuando las familias vienen a los Estados Unidos de otros países, sus patrones de crianza y sus expectativas culturales para el crecimiento y desarrollo de sus hijos pueden diferir de lo que se considera como la norma en los Estados Unidos. Por ejemplo, es posible que los padres no animen a los bebés mayorcitos a alimentarse a sí mismos porque quieren que ellos aprendan a aceptar ayuda y fomentar la interdependencia entre el adulto y el niño, no la independencia. El destacar la interdependencia por encima de la independencia en el desarrollo es una característica de las culturas que hacen mucho énfasis en el bienestar del grupo y no necesariamente en el desarrollo individual de un niño en particular

(Zepeda et al. 2006). Otras áreas con posibles diferencias incluyen las expectativas respecto a aprender a usar el baño, las rutinas para dormir, la separación de los adultos, el aprendizaje y el juego y los estilos de comunicación verbales y no verbales.

Para entender a los niños pequeños que aprenden en dos idiomas y prestarles un mejor servicio, los educadores de la infancia temprana necesitan diferenciar entre los procesos universales del desarrollo que ocurren en todos los bebés y las posibles influencias culturales en determinadas conductas. Aunque existe una trayectoria común de desarrollo para todos los bebés, “el ritmo de desarrollo y el contenido o contexto de la expresión del desarrollo difiere entre las culturas, las subculturas y los grupos étnicos” (García-Coll 1990, 270). Debido a que muchos niños que aprenden en dos idiomas provienen de hogares con un idioma y cultura distinta de la cultura dominante, se les pide a los educadores de la infancia temprana que entiendan las prioridades de cada familia respecto al desarrollo infantil y se les desafía a que ajusten su forma de pensar acerca de la condición socioeconómica y las expectativas generales para el desarrollo.

2) El estatus socioeconómico (SES, por sus siglas en inglés)

El estatus socioeconómico de una familia podría apoyar o impedir el desarrollo de un niño. Una

Encontrar una solución intermedia

Los padres de Carlos, de 24 meses de edad, no quieren que juegue con la comida ni que se ensucie la cara con ella. Debido a que sus padres no permiten esto en casa, ellos esperan que los maestros del centro de cuidado infantil lo alimenten con la cuchara y no permitan que juegue con sus alimentos. Debido a que el centro valora el alimentarse de forma independiente como la manera de adquirir habilidades para cuidar de sí mismo, los maestros no están muy seguros de cómo responder a esta petición de los padres. Al hablar con los padres de Carlos, la maestra explica que ella entiende por qué los padres quieren que se le dé de comer con la cuchara y lo importante que esto es para ellos. Ella les dice que tratará de acomodar su petición cuando pueda, pero, debido a que tiene que cuidar a varios niños, puede haber ocasiones en que Carlos tenga que comer solo. Cuando ella detecta la expresión de preocupación en los padres, los tranquiliza diciendo que hará todo lo que pueda para cumplir sus deseos.

correlación importante del estatus socioeconómico es el nivel de educación de la madre. Los estudios en poblaciones monolingües han demostrado claramente los vínculos entre la educación de la madre y las habilidades de los niños para escuchar y hablar (Magnuson et al. 2009). Los niños con un estatus socioeconómico bajo demuestran menores niveles de desempeño a lo largo de una gama de mediciones del lenguaje, desde la infancia temprana hasta la escuela secundaria (Fernald, Marchman y Weisleder 2013; Padilla et al. 2017). Evidencias recientes señalan que el impacto de un estatus socioeconómico bajo podría relacionarse con el

desarrollo del lenguaje de niños muy pequeños que aprenden en dos idiomas. Para algunos de estos niños, las diferencias relacionadas con el estatus socioeconómico en el desarrollo del lenguaje se pueden remontar a las diferencias en las interacciones entre madre y bebé, desde los 9 meses de edad (Fuller et al. 2015).

3) La influencia de un hermano mayor u otros parientes y adultos en el hogar

Un factor importante en la adquisición del idioma inglés por parte de los niños pequeños es si tienen o no un hermano mayor que hable el inglés con ellos. Los estudios de investigación demuestran que los bebés mayorcitos que tienen hermanos en edad escolar alcanzan puntuaciones mayores en mediciones del desarrollo del idioma inglés (Bridges y Hoff 2014). Una vez que los hermanos mayores ingresan a un ambiente escolar formal, es posible que prefieran hablar el idioma de la escuela y tiendan a usar dicho idioma con sus hermanos menores. Algunas familias viven con otros parientes o familias que también podrían interactuar con el bebé en inglés.

La interrelación entre los factores contextuales

Al tratar de entender la relación entre los factores familiares y el desarrollo de un niño, los efectos de la pobreza y la cultura con frecuencia son difíciles de separar.

Debido a que muchos niños pequeños que aprenden en dos idiomas provienen de familias de inmigrantes con tasas de pobreza mayores (Borjas 2011), a los educadores con frecuencia se les hace difícil distinguir entre las influencias culturales y las influencias relacionadas con la condición socioeconómica de una familia. La cultura y la condición socioeconómica son constructos globales (Bradley y Corwyn 2002; Whiting 1976) que constan de muchos elementos distintos con los que las familias tienen que tratar. Por esto, un enfoque constructivo concibe a las familias como agentes activos que responden a sus circunstancias de vida de maneras razonables y significativas (Bernheimer y Weisner 2007). El centrarse demasiado en las características demográficas para entender a las familias puede distorsionar la percepción que tienen los educadores de las adaptaciones positivas dentro de las familias de inmigrantes. Por ejemplo, las condiciones de hacinamiento en la vivienda de un niño que vive con varias generaciones de miembros de su familia se podrían percibir como un factor de riesgo demográfico, pero en realidad, éstas podrían proporcionar oportunidades de aprendizaje adicionales al niño que se está desarrollando (Castro, García y Markos 2013). Un enfoque eco-cultural (Weisner 2002) que se enfoque en la manera en que las actividades cotidianas de la familia

reflejan su particular contexto social y cultural ofrece un conocimiento más profundo del funcionamiento de la familia, sin referencias a la cultura y la condición socioeconómica como influencias independientes.

El desarrollo cerebral y el potencial para aprender dos o más idiomas

Aunque los especialistas en temas de desarrollo infantil han reconocido desde hace mucho la relación que existe entre el desarrollo cerebral y las capacidades cambiantes del niño, es apenas en las últimas décadas que el surgimiento de la tecnología, como las imágenes por resonancia magnética funcional (fMRI, por sus siglas en inglés) ha permitido a los neuropsicólogos documentar con mayor precisión cómo los estímulos externos afectan la actividad cerebral. El cerebro del bebé, mientras se está desarrollando, se caracteriza por su plasticidad, la cual le permite adaptarse al contexto lingüístico y cultural en el que nace. Las experiencias ayudan a dar forma a la estructura del cerebro al estimular las conexiones neurales. Una de las principales formas en las que se desarrolla el cerebro implica las interacciones de “servir y devolver” entre el bebé que se está desarrollando y los adultos (Shonkoff y Bales 2011). Se establecen nuevas conexiones neurales cuando el bebé “sirve” o activa una señal por medio del lenguaje corporal y

sus vocalizaciones y el adulto la “devuelve”, o responde de manera significativa.

La plasticidad del cerebro humano mientras se desarrolla hace que todos los bebés tengan la capacidad innata de aprender múltiples idiomas desde que nacen. A los bebés se les ha llamado “genios lingüísticos” por su potencial para aprender cualquier idioma que escuchen (Kuhl 2010). Los estudios de investigación demuestran que la exposición a dos o más idiomas no causa confusión ni retrasos a largo plazo en ninguno de los idiomas (NASEM 2017).

Este hallazgo se refiere a todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades u otros retrasos. Los psicólogos que estudian la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del cerebro de los bebés han descubierto que el aprender un segundo idioma aumenta la densidad cerebral (Conboy 2013) e incrementa la flexibilidad de las habilidades del pensamiento, como la habilidad para centrar la atención cuando se presenta información confusa o seleccionar datos pertinentes por encima de otros datos no pertinentes (Sandhofer y Uchikoshi-Tonkovich 2013).

Debido a que las personas bilingües aprenden dos o más idiomas mientras que las personas monolingües aprenden uno solo, las personas bilingües, por necesidad, aprenden con mayor flexibilidad. Los estudios más recientes indican que los bebés bilingües procesan

¿Qué es la función ejecutiva?

“Las habilidades de la función ejecutiva, como la memoria activa, el control inhibitorio, la atención a tareas importantes frente a las que no tienen importancia y la flexibilidad mental o cognitiva, así como la mejora de las habilidades lingüísticas, se han vinculado con el bilingüismo temprano cuando el dominio de cada idioma es semejante. Estas habilidades se han descrito como la base biológica para la preparación para la escuela, proporcionando una plataforma de la cual depende la capacidad de los niños para aprender (el “cómo”) y el contenido educativo (el

“qué”). Se ha descubierto en estudios múltiples que existe una ventaja bilingüe al comparar a las personas monolingües con las personas bilingües, en tareas que requieren la atención selectiva, la flexibilidad cognitiva y ciertas habilidades para la lectoescritura, como la decodificación al usar dos idiomas con sistemas de escritura semejantes. Cabe señalar que se han encontrado estas ventajas de modo generalizado en todos los grupos socioeconómicos, raciales y étnicos ...”

Fuente: Espinosa 2013, pág. 54.

la información de manera distinta que los bebés monolingües y que esta diferencia implica una ventaja cognitiva. Esta distinción en cuanto al procesamiento de la información produce una mayor atención a las señales visuales (Sebastian-Galles et al. 2011) y las señales sonoras (Kovas y Mehler 2009a) durante el procesamiento del habla, la detección del cambio de idiomas a menor edad (Kovacs y Mehler 2009b) y una mayor ventaja en cuanto a las tareas del control ejecutivo (Carlson y Meltzoff 2008; Poulin-Dubois et al. 2011). Estos hallazgos de los estudios de investigación señalan los tipos de ventajas cognitivas que ofrece el bilingüismo a los niños pequeños

que aprenden en dos idiomas.

Los estudios de investigación señalan que la edad de adquisición de un segundo idioma puede influir en lo bien que un niño sea capaz de dominar un segundo idioma (Hernandez y Li 2007). Además de la corteza visual, la corteza sensorial auditiva es una de las regiones del cerebro con un desarrollo más temprano durante la infancia temprana que es importante para la interacción con los demás. Los estudios demuestran que, para la segunda mitad del primer año de vida, la

habilidad de los bebés de distinguir los sonidos determinados del idioma o idiomas que oyen se va fijando y ellos comienzan a descartar los sonidos de idiomas a los que no han sido expuestos (Kuhl et al. 2006; Gervain y Werker 2013).

La obra *From Neurons to Neighborhoods* (Shonkoff y Phillips 2000) presenta evidencias de que el desarrollo cerebral sano depende mucho de las interacciones positivas con adultos cariñosos y de que los bebés nacen listos para aprender. Además, tras un análisis de los estudios de investigación acerca del desarrollo cerebral, la Academia Nacional de las Ciencias concluyó lo siguiente en un informe reciente

acerca de la transformación de la fuerza laboral durante los primeros 8 años de vida (IOM y NRC 2015, pág. 77):

La capacidad para aprender tiene sus bases en el desarrollo del cerebro y los circuitos cerebrales. En lugar de una estructura creada a partir de “planos” estáticos, la estructura cerebral que proporciona la base para el aprendizaje se desarrolla por medio de una interacción continua, dinámica y adaptiva entre la biología y el ambiente, que comienza con la concepción y continua a lo largo de la vida.

En qué consiste el cuidado y la educación de alta calidad para niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas

Aunque se han creado y utilizado indicadores de calidad para la programación diseñada para niños de cero a tres años, ninguno se ha creado específicamente para programas que presten servicio a niños que aprenden en dos idiomas (Fuligni et al. 2014). Las pautas del aprendizaje y el cuidado temprano de alta calidad incluyen la salud y la seguridad, la importancia de las relaciones y cómo dichas relaciones crean el contexto del aprendizaje y, por último, el hecho de que la calidad de la experiencia dentro de un programa debe tener prioridad, debido a que casi todo con lo que se encuentra un niño de cero a tres años es información novedosa (Polk

y Bogard 2016) y presenta una oportunidad para aprender. El papel tan potente de las relaciones en el desarrollo temprano deja claro la importancia de la continuidad en el cuidado infantil, el cual proporciona bases sólidas para el establecimiento y el mantenimiento de relaciones saludables.



Los componentes del aprendizaje y el cuidado infantil temprano de alta calidad que se describen en otras secciones de esta obra son los puntos de partida para los servicios destinados a los niños pequeños que aprenden en dos idiomas. Además, los estudios de investigación acerca de la calidad de los programas preescolares pueden ayudar a iluminar la calidad del aprendizaje de los niños de cero a tres años. Cabe señalar, en particular, que los indicadores de la calidad para la población general de niños en edad

preescolar posiblemente no midan suficientemente cómo satisfacer las necesidades singulares de los niños que aprenden en dos idiomas (Peisner-Feinberg et al. 2014).

Uno de los aspectos más importantes de la calidad para los niños pequeños que aprenden en dos idiomas es el apoyo del idioma de la familia, es decir, su primer idioma (L1, por sus siglas en inglés) y su cultura. Tanto las Pautas de Desempeño del Programa Head Start (U.S. Department of Health and Human Services 2016) como el informe NASEM (2017) reconocen que el bilingüismo es una ventaja y reconocen explícitamente la importancia de apoyar el primer idioma de un niño al mismo tiempo que el niño esté expuesto al inglés. En concreto, las Pautas de Desempeño de Head Start señalan que los programas para los niños de cero a tres años deben “centrarse en el desarrollo del idioma de la familia, a la vez que proporcionan experiencias que expongan tanto a los padres como a los niños al inglés” (NASEM 2017, pág. 32). De manera semejante, el informe del NASEM concluye que “Los niños que aprenden en dos idiomas se benefician de una exposición continuada tanto a su primer idioma como al inglés en los ambientes de cuidado y educación temprana”. (NASEM 2017, S-5).

Además del idioma de la familia, el apoyo a la cultura de la familia es un componente esencial del cuidado y la educación de alta calidad de

los niños que aprenden en dos idiomas. Cuando el ambiente de aprendizaje armoniza con la cultura del niño, fomenta la continuidad en las relaciones entre el maestro y la familia y entre el maestro y el niño, además de favorecer el creciente sentido de sí mismo del niño (U.S. Department of Health and Human Services y U.S Department of Education 2016). Esta armonía no solo abarca el ambiente físico, como el uso de materiales y objetos específicos pertenecientes a una cultura, sino también, y más significativamente, el ambiente psicológico que proporcionan los maestros. Éste último es más difícil debido a que se relaciona con las actitudes y creencias de los maestros acerca de otros grupos y su habilidad para interpretar los significados y las comunicaciones entre culturas (Gonzalez-Mena 2008), además de su comportamiento cuando están trabajando con los niños (Nemeth 2012).

La vital importancia de fomentar el idioma y la cultura de la familia en el bebé que se está desarrollando debe reflejarse en los indicadores de calidad al prestar servicios a los niños que aprenden en dos idiomas.

Características de los niños de cero a tres años que están expuestos a dos o más idiomas

Los niños que se desarrollan de manera bilingüe atraviesan la misma progresión del desarrollo lingüístico que los niños monolingües. Ellos

balbucean a la misma edad, dicen sus primeras palabras a la misma edad y combinan palabras en frases más o menos a la misma edad (Genesee 2008). Sin embargo, los niños pequeños que son bilingües pueden aparentar tener algún tipo de retraso en el desarrollo del lenguaje debido a la distribución de su vocabulario entre los dos idiomas (Bedore et al. 2005). Este hecho puede resultar de la necesidad de utilizar diferentes idiomas en situaciones diferentes, como el hogar y la escuela (Grosjean 2008). Por ello, la evaluación del vocabulario de los niños bilingües en un solo idioma (generalmente en inglés) probablemente subestimarán su desarrollo de la comprensión de palabras y conceptos.

Para que los niños aprendan un idioma, ellos deben estar lo suficientemente expuestos a éste en contextos de comunicación significativos y tener abundantes oportunidades para practicarlo. Los estudios con niños que aprenden un idioma han demostrado que la cantidad de exposición al lenguaje es crítica para el desarrollo del lenguaje (Hirsh-Pasek et al. 2015; Hoff 2013). Sin embargo, para los niños bilingües, el papel de la exposición al lenguaje es más complicado y el grado de exposición a un idioma en particular puede ser menor en comparación con los niños monolingües. Por ello, dependiendo del grado de exposición a cada idioma, los niños que aprenden en dos idiomas demostrarán ritmos de

desarrollo distintos en cada uno de sus idiomas (Hammer et al. 2014).

Además de la exposición a un lenguaje complejo, la edad a la cual los niños tienen su primera exposición a un segundo idioma puede jugar un papel en el dominio final que alcancen en ese idioma. En general, debido a la mayor **plasticidad cerebral**, los niños que están expuestos al bilingüismo desde antes de los tres años alcanzarán un mayor dominio que aquellos que están expuestos posteriormente (Petitto 2009). Los estudios de investigación muestran claramente que los niños en programas educativos donde se fomenta el idioma de la familia durante los primeros años de vida, en comparación con aquellos cuyo idioma de la familia se fomenta en edades posteriores, adquieren un dominio mayor del inglés (Dupoux, Peperkamp y Sebastián-Gallés 2010; Meisel 2011).

Enfoques del aprendizaje y el cuidado infantil tempranos

Aunque existen enfoques educativos específicos que se utilizan con niños en edad preescolar que aprenden en dos idiomas, como el enfoque equilibrado de inglés y el idioma de la familia y el del desarrollo del idioma inglés con apoyo al idioma de la familia (CDE 2015a), el aprender un idioma durante los primeros tres años de vida es cualitativamente distinto a hacerlo en el periodo preescolar.

Aunque los bebés son capaces



El establecer una relación con un niño que aprende en dos idiomas puede requerir un poco más de tiempo y concentración

A una maestra llamada Jennifer se le pidió cuidar a Jae Eun, una niña de 12 meses, originaria de una familia de habla coreana y que no entiende el inglés. Jennifer titubea al principio, pero luego se sienta en el suelo y se acerca un poco a Jae Eun, conservando una distancia respetuosa. En la otra mano, Jennifer tiene una muñeca de peluche. Jae Eun, con expresión de temor, mira con los ojos bien abiertos sin moverse. Jennifer, al darse cuenta de que Jae Eun mira la muñeca, dice: “Jae Eun, muñeca”. “Muñeca”. Jae Eun aparta la mirada y luego vuelve a mirar a Jennifer. Jennifer sonrío sin acercarse. Luego, ella toma otro juguete y lo sostiene para que Jae Eun lo vea. Jennifer comienza a jugar con la muñeca de peluche mientras que Jae Eun la observa. Lentamente, Jae Eun levanta la vista hacia Jennifer, vuelva a bajar los ojos y estira la mano hacia el juguete más cercano. Después de esta experiencia, cuando Jennifer pidió a la familia que le enseñaran algunas palabras en coreano para usar con Jae Eun, ella aprendió la palabra en coreano para “muñeca” y la usó la próxima vez que observó a Jae Eun jugando con la muñeca.

de entender y expresarse en dos idiomas, los hallazgos de los estudios sobre el tema respaldan la recomendación de que es preferible utilizar el idioma de la familia del niño de cero a tres años, en la mayor medida posible (NASEM 2017), debido a que ellos se encuentran en las etapas iniciales del desarrollo de su primer idioma. Es importante que tengan una base sólida en su primer idioma, ya que sirve de punto de partida para la transferencia de habilidades del lenguaje a un segundo idioma (U.S. Department of Health and Human Services y U.S Department of Education 2017). Además, el mantener el uso del primer idioma ayuda a mantener la continuidad cultural con el ambiente del hogar y permite a los niños ampliar su aprendizaje en casa.

En una declaración de su política para apoyar a los niños que aprenden en dos idiomas durante la infancia temprana, el Departamento de Salud y Servicios Humanos y el Departamento de Educación de los Estados Unidos propusieron usar un enfoque en el que se utiliza el idioma de la familia, con apoyo en inglés, al trabajar con niños de cero a tres años, especialmente cuando el personal o los voluntarios pudieran hablar en ambos idiomas (U.S. Department of Health and Human Services y U.S Department of Education 2017). En este enfoque, a los niños se los expone intencionalmente al inglés por medio de interacciones con adultos, poniendo a su disposición materiales

didácticos en el idioma de la familia y en inglés y también mostrando palabras en ambos idiomas. Con la exposición al inglés durante los primeros tres años de vida, los niños que aprenden en dos idiomas se encuentran en una mejor posición para beneficiarse del bilingüismo y obtener mejores resultados respecto a su preparación para la escuela, en comparación con los niños que empiezan a recibir apoyo tanto en su idioma como en inglés a partir del periodo preescolar (Yazejian et al. 2015).

Cuando los niños están inmersos en ambientes donde no son capaces de entender el idioma del maestro, puede que exhiban comportamientos que podrían ser interpretados como inadaptados. Sanchez y Thorp (1998) han señalado que los niños de cero a tres años que están inmersos en ambientes donde solo se habla inglés pueden exhibir un exceso de timidez o, a la inversa, aparentar resistencia o rebeldía. Ellos podrían exhibir una falta de respuesta o parecer desorganizados y podrían no querer interactuar o comunicarse. Los maestros pueden interpretar erróneamente esta conducta como un problema del lenguaje o de la conducta. Conviene recordar que todo comportamiento es comunicación y hay que considerar qué es lo que el niño está tratando de comunicar por medio de esa conducta.

Aunque muchos programas buscan responder sensiblemente a las necesidades de los niños que

aprenden en dos idiomas, con frecuencia, existe la preocupación de que no hay suficiente personal que hable todos los idiomas de los niños en el programa. Sin importar los idiomas que hablen los niños que aprenden en dos idiomas, el apoyarles es una responsabilidad compartida por todos los educadores de la infancia temprana. El reciente informe de NASEM (2017) subraya este punto al afirmar:

Los estudios de investigación indican que el desarrollo del lenguaje del niño se beneficia de la información recibida de los adultos que les hablan en un idioma que dominan y con el cual se sienten más cómodos. El desarrollo del lenguaje de los niños que aprenden en dos idiomas, al igual que la mayoría de los niños monolingües, se beneficia de la cantidad y la calidad de lenguaje dirigido al niño, es decir, el lenguaje que se utiliza frecuentemente en las interacciones cotidianas. Este lenguaje dirigido al niño debe estar asociado al idioma y al foco de atención del niño y tener riqueza y variedad de palabras y tipos de oraciones, (NASEM 2017, pág. 148)

Todos los maestros de cuidado infantil pueden aprender e implementar estrategias que introduzcan el inglés a los niños que aprenden en dos idiomas durante los tres primeros años de vida, mientras que simultáneamente fomentan que se desarrolle y conserve el idioma de la familia - un principio importante.

No todos los maestros pueden enseñar en todos los idiomas, pero todos los maestros pueden aprender estrategias específicas que apoyen el mantenimiento de todos los idiomas.

Además de interactuar eficazmente con un niño que aprende en dos idiomas cuando el educador no habla el idioma de la familia del niño, es importante respetar y apoyar la cultura de la familia. Esto se puede lograr aprendiendo más acerca del desarrollo del primer y segundo idioma, comprendiendo que la cultura y el desarrollo del lenguaje están relacionados, entendiendo el significado de las evaluaciones, aprendiendo cómo colaborar eficazmente con las familias y



comprometiéndose a proporcionar un cuidado culturalmente sensible (Han y Thomas 2010; NASEM 2017; Zepeda, Castro y Cronin 2011).

Un recurso que puede resultar útil para los programas que prestan servicios a los niños que aprenden en dos idiomas es el Enfoque de Lenguaje Planificado (*Planned Language Approach*, o PLA, por sus siglas en inglés), el cual fue desarrollado por el Centro Nacional para la Sensibilidad Cultural y Lingüística de la Oficina de Head Start (National Center on Cultural and Linguistic Responsiveness of the Office of Head Start). Mientras que el PLA es una evaluación sistemática de las metas y objetivos del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura para todos los niños, este enfoque es especialmente útil con los niños que aprenden en dos idiomas. En resumen, el PLA ayuda a los programas a alinear sus pautas con su capacidad de proporcionar un aprendizaje y cuidado temprano, comenzando con una lista para

Los niños pequeños pueden aprender con éxito dos idiomas y no necesitan renunciar al idioma de su familia para poder aprender el inglés, si éste es el idioma formal del programa de cuidado infantil. Los profesionales pueden estimular el aprendizaje del lenguaje en niños que aprenden en dos idiomas proporcionando oportunidades abundantes para aprender en cada idioma. Por ejemplo, ellos pueden apoyar el idioma de la familia al igual que el idioma del maestro por medio de la participación activa de la familia, materiales bilingües y actividades e interacciones en el idioma de la familia con los maestros, el personal y los demás compañeros que hablen ese idioma (CDE 2013, Documento 1 (Neuroscience Research), pág. 34).

evaluar la preparación del programa en 13 categorías relacionadas con las pautas y prácticas del programa, incluyendo la comunicación con las familias, las prácticas culturalmente sensibles, el desarrollo profesional y la administración del programa. Esta evaluación inicial se usa como la base para la mejora del programa en cuanto a proporcionar servicios a los niños que aprenden en dos idiomas.

La participación activa de las familias

La participación activa de la familia es indispensable cuando se proporcionan servicios a niños que aprenden en dos idiomas. La interacción con la familia del niño ayuda a los maestros a construir un puente para salvar las diferencias culturales y lingüísticas y adquirir una comprensión más profunda del desarrollo del niño. Debido a que el niño aprende el idioma y la cultura por medio de las interacciones con sus padres y otros miembros de la familia, los maestros que trabajan con diferentes culturas necesitan colaborar con las familias para establecer un diálogo acerca de las creencias, prácticas y expectativas de la crianza infantil. De esta manera, los maestros pueden integrar las prácticas culturalmente sensibles a las metas y los objetivos de su propio programa (Orosco y O'Connor 2014). Los maestros que reconocen que las familias poseen gran cantidad de conocimientos que reflejan sus propias habilidades y competencias, derivadas de

su cultura (Moll et al. 1992), y aprovechan dichos conocimientos en su práctica profesional, pueden ayudar a disminuir las discrepancias para el niño pequeño.

Aunque la participación activa de las familias es una responsabilidad compartida por las familias y los maestros (Weiss et al. 2014), la responsabilidad de iniciar el contacto y brindar oportunidades para que las familias interactúen con los maestros debe comenzar con los propios maestros. Debido a que muchos niños que aprenden en dos idiomas provienen de familias de inmigrantes en cuyas casas casi no se habla el inglés, y que tienen diferentes grados de familiaridad con la operación de los servicios educativos y sociales, es poco probable que las familias den el primer paso para establecer una colaboración entre el maestro y la familia. Como punto de partida, los programas de cuidado infantil y los maestros necesitan establecer procesos para comunicarse de forma frecuente con las familias (Halgunseth et al. 2009).

Las familias inmigrantes posiblemente quieran que sus hijos aprendan el inglés lo más pronto posible y no necesariamente apoyen el desarrollo del idioma de la familia en los programas de cuidado infantil fuera de sus hogares. Este deseo se origina tanto de sus propios sentimientos de protección hacia sus hijos como del estigma asociado con hablar ciertos idiomas, así como la discriminación racial

que experimentan ciertos grupos de inmigrantes (Garcia y Torres-Guevara 2010; Garcia-Coll et al. 1996). En contraste, otras familias posiblemente quieran que sus hijos conserven el idioma de la familia para mantener una conexión con su legado cultural. Por ello, por medio del diálogo con los miembros de la familia, los programas y los maestros deben determinar las metas de las familias para el desarrollo del primer y segundo idioma. También podría resultar útil proporcionar información a las familias acerca de la importancia de un desarrollo sólido del idioma de la familia y de las ventajas que tiene el bilingüismo para el desarrollo cerebral y el éxito en la escuela.

Mientras que mantener la conexión con el idioma de la familia tiene ventajas para el desarrollo socioemocional del niño, la pérdida del idioma de la familia se puede asociar con desventajas psicológicas con el paso del tiempo. Varios especialistas en bilingüismo y educación temprana han subrayado la importancia de conservar el idioma principal propio para el desarrollo de una identidad cultural sana. Por un lado, la inmersión de los niños pequeños que aprenden dos idiomas en un ambiente que sea lingüísticamente rico en su idioma principal proporciona una base sólida para la transferencia interlingüística (August y Shanahan 2006) que fortalece el aprendizaje del inglés y mantiene y fortalece las conexiones emocionales importantes

con la cultura de la familia del niño (Sanchez y Thorp 1998). Por otro lado, la pérdida del idioma de la familia puede tener un efecto adverso en las familias cuando los niños y los padres ya no pueden tener conversaciones significativas entre sí (Wong-Fillmore 1991). La pérdida del idioma principal de un niño puede interferir seriamente con la comunicación en la familia, disminuyendo así la confianza y la comprensión y los sentimientos de control parental (Toppelberg y Collins 2010).

La base del desarrollo de la capacidad socioemocional se establece durante el periodo de la infancia temprana por medio de las interacciones de calidad entre los padres y el bebé y la familia y el bebé. En la evolución de la relación entre los padres y el niño, el desarrollo de una relación de apego positiva afianza el desarrollo de la capacidad social y comunicativa del niño (Halle et al. 2014). Sin embargo, cuando los niños aprenden dos idiomas deben alternar entre dos sistemas de comunicación que reflejan pautas culturales distintas. Por ello, los maestros que trabajen con familias de niños que aprenden en dos idiomas necesitan reconocer el papel importante del lenguaje de la familia en el fortalecimiento de la relación de apego entre los padres y el niño y en el vínculo del niño a la cultura de la familia.

Los niños que se crían de manera bilingüe y bicultural tenderán a estar expuestos a prácticas de

socialización distintas que se transmiten por medio de las palabras y acciones de sus diferentes agentes de socialización, como los padres y los maestros. Aunque algunos niños establecen relaciones con sus maestros que son semejantes en calidad a la relación entre los padres y el niño, otros niños posiblemente establezcan una relación con el maestro que sea distinta en cuanto a su calidad y tipo.

Para los niños que aprenden en dos idiomas, el concepto de apego del *modelo operativo interno diferenciado* (Davis 2003) puede ser de particular importancia. En efecto, la calidad de la relación de apego que se establece con los padres puede ser distinta de la que se establece con los maestros. Con la exposición a prácticas de socialización distintas, es posible que los niños que aprenden en dos idiomas establezcan relaciones diferenciadas con cada figura de apego y, “dependiendo de las diferencias individuales, algunos niños que aprenden en dos idiomas posiblemente tengan más éxito que otros en diferenciar las señales de socialización de sus padres y cuidadores [maestros] y en responder adecuadamente dentro de los contextos sociales” (Halle et al. 2014, pág. 737).

La evaluación de los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas

Uno de los pasos esenciales al proporcionar servicios a los

niños pequeños que aprenden en dos idiomas, o que aprenden el inglés, es la identificación correcta de su estatus lingüístico para así poder proporcionarles los servicios educativos adecuados y también para evaluar su progreso. Debido a que los niños que aprenden en dos idiomas adquieren sus conocimientos acerca del mundo en dos idiomas, sus habilidades y capacidades se distribuirán a lo largo de ambos idiomas. Como tal, las evaluaciones realizadas en un solo idioma proporcionarán datos incompletos acerca de la capacidad del niño y no proporcionarán a los educadores información acerca de cómo abordar áreas que deban recibir apoyo adicional. Este punto lo confirma el informe reciente de NASEM, el cual concluye: “Durante los primeros cinco años de vida, los bebés tiernos, los bebés mayorcitos y los niños en edad preescolar requieren de una evaluación de su desarrollo, de la observación y de la evaluación continua en ambos idiomas, para apoyar la planificación de interacciones y actividades individualizadas que fomenten su desarrollo óptimo”, (NASEM 2017, pág. 423).

La identificación del estatus lingüístico del niño es de vital importancia, debido a que asienta las bases para proporcionar un aprendizaje y cuidado temprano adecuado. La mejor manera de identificar los idiomas a los que esté expuesto el niño de cero a tres años es mediante el uso

de la Encuesta del Idioma de la Familia (*Home Language Survey*). Dichas encuestas con frecuencia se administran a familias durante el periodo inicial de inscripción al programa. La Oficina de Head Start tiene criterios avanzados para el diseño de una encuesta que los programas puedan adaptar. Una serie de criterios secundarios, con ejemplos de preguntas, aparecen a continuación. (Todos los criterios se pueden consultar en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo44>).

- Antecedentes lingüísticos
 - ¿Qué idioma(s) habla su familia?
- El desarrollo de dos idiomas
 - ¿Creció su hijo o hija con un solo idioma desde que nació?
- Predominio del idioma
 - ¿Utiliza o entiende su hijo uno de sus idiomas con mayor frecuencia que el otro?
- Experiencias con el idioma de la familia
 - ¿Quiénes son las personas en la vida de su hijo o hija que le hablan en el idioma de la familia?
- Experiencias con el idioma inglés
 - ¿Quiénes son las personas en la vida de su hijo o hija que le hablan en inglés?
- Características individuales
 - ¿Cuáles son los intereses y actividades favoritas de su hijo o hija?

En California, el seguimiento de los avances en el desarrollo de los niños de cero a tres años en los programas financiados por el estado se efectúa por medio del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés) (CDE 2015b), un instrumento de evaluación basado en observaciones realizadas por los maestros. El DRDP para niños de cero a tres años consta de 29 temas que se dividen en cinco dominios del desarrollo que abarcan los enfoques al aprendizaje/la autorregulación, el desarrollo socioemocional, el lenguaje y la lectoescritura, la cognición y el desarrollo físico. El DRDP ayuda a los educadores de la infancia temprana a observar, documentar y reflexionar acerca de los avances en el desarrollo de los niños de forma individual. Los resultados de las evaluaciones sirven de referencia para la individualización del currículo y la mejora del programa. Las instrucciones para el DRDP indican que es posible que los niños que aprenden en dos idiomas demuestren sus conocimientos y habilidades en el idioma de la familia, en el inglés o en ambos idiomas, además de especificar claramente que el adulto que observe y obtenga la documentación para la evaluación del DRDP debe hablar el idioma de la familia del niño que aprende en dos idiomas o contar con el apoyo de una persona que lo hable.

El número de las **evaluaciones sumativas** que son adecuadas para

los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas es muy limitado. Las pocas que existen se consiguen en español debido a una mayor concentración de hablantes de español en la población. Dos medidas que se utilizaron en el estudio nacional de Early Head Start llamado Baby Faces fueron el MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI) y la Preschool Language Scale (PLS-4). El CDI es un informe para los padres que mide el desarrollo del vocabulario, la producción de palabras, el uso de gestos y la comprensión temprana de la gramática. El PLS-4 mide las habilidades del lenguaje receptivo y expresivo durante los primeros seis años de vida. Es frecuente que los programas traduzcan las evaluaciones existentes en inglés a otro idioma para medir el aprendizaje y el desarrollo del niño al usar el idioma de la familia. Aunque las traducciones sean convenientes, dada la disponibilidad limitada de evaluaciones en varios idiomas, deben usarse con mucha precaución, ya que las traducciones deben ser evaluadas para determinar si son adecuadas en términos lingüísticos y culturales, además de los criterios técnicos (NAEYC 2005; NASEM 2017).

Aunque se dispone de una cantidad limitada de evaluaciones válidas y fiables para niños pequeños que aprenden en dos idiomas (Barrueco et al. 2012), existe un proceso que los educadores pueden

seguir para garantizar la medición adecuada del desarrollo de los niños con el fin de individualizar y mejorar sus experiencias educativas. Espinosa y Gutiérrez-Clellan (2013) describen cinco pasos que sirven de guía a los educadores en la evaluación de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas en la etapa preescolar y que también se pueden aplicar a los programas para niños de cero a tres años.

1. Determinar qué idioma se habla en el hogar del niño. Utilice encuestas para las familias o acerca del idioma de los padres para determinar esto.
2. Determinar el nivel de desarrollo del segundo idioma del niño.
3. Obtener información acerca del desarrollo del idioma principal del niño para evaluar si el niño se está desarrollando típicamente. Preguntar a los miembros de la familia acerca de lo que ellos están observando.
4. Observar el grado de respuesta del niño a las oportunidades de aprendizaje. Comparar el grado de respuesta observado con el de otros niños que aprenden en dos idiomas para determinar la capacidad de aprender que tiene el niño.
5. Determinar si existe alguna preocupación acerca del desarrollo que pudiera requerir evaluaciones adicionales y su posible remisión a servicios especializados.

Los educadores de la infancia temprana necesitan ser observadores expertos, con conocimientos tanto de la cultura de los niños que aprenden en dos idiomas como de la forma en que ocurre el desarrollo del primer y segundo idioma. Debido a que la familia es la mejor fuente de información acerca del desarrollo del niño, es importante incluir a los miembros de la familia en el proceso de evaluación (Espinoza y Gutiérrez-Clellan 2013).

La inclusión de los niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas y tienen discapacidades u otros retrasos



La evaluación del desarrollo continuo del lenguaje es especialmente importante para los niños en edad preescolar que aprenden en dos idiomas porque hay una tendencia a pasar por alto la existencia de una discapacidad debido al dominio limitado del inglés (Zetlin et al. 2011). Aunque la evidencia indica que los niños

con discapacidades u otros retrasos son capaces de procesar dos idiomas (Chen y Gutiérrez-Clellan 2013), el campo de la educación de la infancia temprana experimenta dificultades para entender los desafíos particulares que enfrentan los niños con discapacidades u otros retrasos cuando crecen con dos idiomas. En concreto, para los niños con discapacidades ya identificadas, muchos padres y profesionales “a menudo expresan preocupaciones y creencias sin fundamento respecto a los supuestos efectos negativos de exponer a los niños con discapacidades a dos idiomas y la supuesta dificultad o incapacidad de llegar a ser bilingües” (NASEM 2017, págs. 10 a 17).

La creencia es que, al centrarse exclusivamente en un solo idioma, la tarea de aprender el lenguaje se hará más fácil para el niño con una discapacidad u otro retraso (Chen y Gutiérrez-Clellan 2013). Sin embargo, las organizaciones profesionales como la Asociación Estadounidense de Habla-Lenguaje-Audición (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)) dejan claro que los audiólogos y patólogos del habla deben proporcionar servicios cultural y lingüísticamente adecuados a sus clientes. La División de la Infancia Temprana del Consejo para Niños Excepcionales

(Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children) también apoya que se mantenga el uso del idioma de la familia y proporciona recomendaciones adicionales por medio de una serie de prácticas recomendadas (DEC 2014). Un aspecto central de los servicios cultural y lingüísticamente adecuados para niños que aprenden en dos idiomas es apoyar el uso que cada niño hace del idioma de la familia, así como del inglés.

Debido a que los niños que aprenden en dos idiomas experimentan tasas bajas de identificación y de remisión a los servicios especializados adecuados (NASEM 2017), es importante para los educadores de la infancia temprana prestar mucha atención al seguimiento del desarrollo, tanto del primer como del segundo idioma, durante los dos o tres primeros años, para que cuando se sospeche un verdadero retraso o algún otro problema del lenguaje, se le haga al niño una evaluación adecuada y se le remita a un especialista si es necesario.

Los servicios de educación especial están disponibles dentro de la Parte C de la Ley Educativa de Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act, (IDEA 2004)) (apéndice E), una ley federal referente a los niños con discapacidades u otros retrasos. Los objetivos de la Parte C son ofrecer servicios de apoyo a las familias con niños de cero a tres años con

retrasos en el desarrollo, con la esperanza de disminuir los costos de las intervenciones en etapas posteriores del desarrollo (Cole, Oser y Walsh 2011).

El desarrollo profesional

El desarrollo profesional es un vehículo importante para que los maestros de cuidado infantil y los líderes de los programas aumenten su comprensión acerca del desarrollo de los niños que aprenden en dos idiomas. Para muchos niños de cero a tres años que aprenden en dos idiomas, su primer contacto con el inglés puede ocurrir en el programa de cuidado infantil (Fuligni et al. 2014). Debido a que el desarrollo de los niños que aprenden en dos idiomas tiene unas características determinadas, el diseño del aprendizaje y cuidado temprano de los niños que aprenden en dos idiomas debe integrar las mejores prácticas recomendadas y estar en armonía con sus atributos particulares (Castro y Espinosa 2014). Sin duda alguna, todos los niños deben recibir apoyo de alta calidad para su desarrollo lingüístico, pero para los niños que aprenden en dos idiomas, dicho apoyo se debe proporcionar en ambos idiomas. Lo fundamental es que, ya sea con el uso de uno o dos idiomas al cuidar a los niños de cero a tres años, los maestros deben poder tener conversaciones cálidas, cariñosas e individuales que respondan sensiblemente a las comunicaciones del niño (Pearson y Mangione 2006).

Los expertos en el bilingüismo durante la infancia temprana han identificado los conocimientos y las habilidades que se necesitan para proporcionar servicios a los niños que aprenden en dos idiomas (NASEM 2017). Las competencias relacionadas con proporcionar servicios a los niños que aprenden en dos idiomas del documento creado por el Departamento de Educación de California sobre las competencias de los educadores de la infancia temprana reflejan el punto de vista de los especialistas (California Department of Education y First 5 California 2011). Los siguientes conocimientos y habilidades son especialmente importantes en la educación y cuidado temprano de los niños de cero a tres años. Los maestros de cuidado infantil necesitan:

- comprender la relación entre el desarrollo cerebral temprano y el desarrollo del lenguaje;
- saber que el desarrollo del segundo idioma requiere tiempo y espacio. Saber que mezclar los idiomas es una parte normal del bilingüismo y no una señal de confusión;
- entender el uso de estrategias que fomentan el desarrollo del primer y segundo idioma de los niños;
- demostrar estrategias de comunicación eficaces con las familias acerca de cómo dar apoyo a los niños que aprenden en dos idiomas, y
- tener conocimientos actualizados

acerca de las evaluaciones que son cultural y lingüísticamente adecuadas.

Además de estos conocimientos sobre el tema, existe un componente de actitud que influye en la conducta de un individuo hacia los niños pequeños. La competencia profesional con los niños que aprenden en dos idiomas está sujeta a la disposición del educador a la implementación de prácticas lingüística y culturalmente adecuadas dentro del contexto social más amplio en que proporciona sus servicios. Esto incluye comprometerse a fortalecer sus competencias y sus conocimientos, a practicar la sensibilidad cultural y a continuar desarrollando sus conocimientos acerca de las realidades sociales a las que se enfrentan los niños que aprenden en dos idiomas y sus familias (Lopez, Zepeda y Garcia 2012).

Reflexiones finales

Debido a que una gran proporción de los niños de cero a tres años de California provienen de hogares donde el inglés no es el idioma principal o bien se habla inglés además de otro idioma, es muy probable que los programas y los maestros proporcionen servicios a niños y a familias con niños que aprenden en dos idiomas.

El conocimiento de las características y las cualidades singulares del aprendizaje de los niños que están expuestos a dos idiomas es el punto de partida

para ampliar los conocimientos, las habilidades y las disposiciones necesarias para optimizar el aprendizaje y el desarrollo de los mismos. Los primeros tres años de vida son un **periodo sensible** para el aprendizaje del lenguaje (National Scientific Council on the Developing Child 2007) y la exposición tanto al idioma de la familia como al inglés durante este periodo puede asentar una base sólida para el desarrollo general del lenguaje y el bilingüismo.

Las oportunidades para aprender dos o más idiomas desde una temprana edad no solo proporcionan a los niños ventajas cognitivas y sociales adicionales, sino que también les permiten mantener la continuidad con su legado cultural, fomentar el respeto hacia la diversidad humana y tener el potencial de mejorar su futuro económico (Callahan y Gandara 2014). El documento *English Learner Roadmap Policy – Handout 3* del Consejo Educativo del Estado de California (California State Board of Education 2017) afirma: “El bilingüismo ofrece ventajas por la capacidad para comunicarse en más de un idioma y puede incrementar las habilidades cognitivas, así como mejorar los resultados académicos”. Además, como se hace notar en el Plan Maestro para la Educación de California: “debemos reconocer el amplio multiculturalismo y bilingüismo de nuestro estado y valorarlos como recursos educativos y sociales del siglo XXI” (Joint

Committee to Develop a Master Plan for Education 2002, pág. 38). El apoyo al potencial bilingüe de nuestros hijos pequeños desde el principio es un buen punto de partida.

Referencias Bibliográficas

- August, D., and T. Shanahan. 2006. *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barrueco, S., M. Lopez, C. Ong, and P. Lozano. 2012. *Assessing Spanish English Bilingual Preschoolers*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bedore, L. M., E. D. Pena, M. Garcia, and C. Cortez. 2005. “Conceptual Versus Monolingual Scoring: When Does it Make a Difference?” *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 36: págs. 188 a 200.
- Bernheimer, L., and T. Weisner. 2007. “Let Me Just Tell You What I Do All Day...” The Family Story at the Center of Intervention Research and Practice”. *Infants and Young Children* 20 (3): págs. 192 a 201.
- Borjas, G. J. 2011. Poverty and Program Participation Among Immigrant Children. *Future of Children* 21 (1): págs. 247 a 66.

- Bradley, R. H., and R. E. Corwyn. 2002. "Socioeconomic Status and Child Development". *Annual Review of Psychology* 53: págs. 371 a 99.
- Bridges, K., and E. Hoff. 2014. "Older Sibling Influences on the Language Environment and Language Development of Toddlers in Bilingual Homes". *Journal of Applied Psycholinguistics* 35: págs. 225 a 41.
- California Department of Education. 2010. *California Preschool Curriculum Framework, Volume 1*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2013. "Neuroscience Research: How Experience with One or More Languages Affects the Developing Brain", by Barbara T. Conboy (Paper 1, Neuroscience Research). *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2015a. *California Preschool Program Guidelines*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2015b. *DRDP (2015)*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- California Department of Education and First 5 California. 2011. *California Early Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- California State Board of Education. 2017. "English Learner Roadmap Policy – Handout 3". Sacramento: California State Board of Education.
- Callahan, R. M., and P. C. Gandara. 2014. *The Bilingual Advantage: Language, Literacy, and the U.S. Labor Market*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Carlson, S. M., and A. Metzliff. 2008. "Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children". *Developmental Science* 11 (2): pág. 282.
- Castro, D. C., and L. M. Espinosa. 2014. Developmental Characteristics of Young Dual Language Learners: Implications for Policy and Practice in Infant and Toddler Care. *ZERO TO THREE* 34: págs. 34 a 40.
- Castro, D. C., E. E. García, and A. M. Markos. 2013. *Dual Language Learners: Research Informing Policy*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Center for Early Care and Education Dual Language Learners. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo45>.

- Chen, D., and V. Gutiérrez-Clellen. 2013. “Early Intervention and Young Dual Language Learners with Special Needs”. *California’s Best Practices for Dual Language Learners: Research Overview Papers*, edited by State Advisory Council on Early Learning and Care, págs. 209 a 30. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Cole, P., C. Oser, and S. Walsh. 2011. “Building on the Foundations of Part C Legislation”. *ZERO TO THREE 3*: págs. 52 a 9.
- Conboy, B. T. 2013. “Neuroscience Research: How Experience with One or Multiple Languages Affects the Developing Brain”. *California’s Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*, edited by the State Advisory Council on Early Learning and Care, págs. 1 a 50. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Davis, H. A. 2003. “Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development”. *Educational Psychologist 38*: págs. 207 a 34.
- Division for Early Childhood. 2014. DEC Recommended Practices. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo46>.
- Dupoux, E., S. Peperkamp, and N. Sebastián-Gallés. 2010. “Limits on Bilingualism Revisited: Stress “Deafness” in Simultaneous French– Spanish Bilinguals”. *Cognition 114* (2): págs. 266 a 75.
- Espinosa, L. M. 2013. PreK–3rd: *Challenging Common Myths About Dual English Language Learners. An Update to the Seminal 2008 Report*. PreK–3rd Policy to Action Brief No. 8. New York, NY: Foundation for Child Development.
- Espinosa, L. M., and V. Gutiérrez-Clellen. 2013. “Assessment of Young Dual Language Learners in Preschool”. *California’s Best Practices for Dual Language Learners: Research Overview Papers*, edited by the State Advisory Council on Early Learning and Care, págs. 172–208. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Fernald, A., V. A. Marchman, and A. Weisleder. 2013. “SES Differences in Language Processing Skills are Evident at 18 Months”. *Developmental Review 16*: págs. 234 a 48.
- First 5 California. 2016. Supporting Young Dual Language Learners in California. Working Paper. Sacramento: First 5 California.

- Fuligni, A. S., E. Hoff, M. Zepeda, M., and P. Mangione. 2014. "Development of Infants and Toddlers Who Are Dual Language Learners". Working paper #2, Center for Early Care and Education Research-Dual Language Learners. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo47>.
- Fuller, B., E. Bein, Y. Kim, and S. Rabe-Hesketh. 2015. "Differing Cognitive Trajectories of Mexican American Toddlers: The Role of Class, Nativity and Maternal Education". *Hispanic Journal of the Behavioral Sciences* 37: págs. 139 a 69.
- García, O., and R. Torres-Guevara. 2010. "Monoglossic Ideologies and Language Policies in The Education of U.S. Latinas/os". *Handbook of Latinos and Education: Research, Theory and Practice*, edited by E. Murillo, S. Villenas, R. T. Galván, J. S. Muñoz, C. Martínez, and M. Machado-Casas, págs. 182 a 94. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garcia-Coll, C. T. 1990. "Developmental Outcome of Minority Infants: A Process-Oriented Look into Our Beginnings". *Child Development* 61: págs. 270 a 89.
- Garcia-Coll, C. T., G. Lamberty, R. Jenkins, H. P. Mc Adoo, K. Crnic, B. H. Wasik, and H. Vasquez-Garcia. 1996. "An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children". *Child Development* 67 (5): págs. 1891–1914.
- Genesee, F. 2008. "Early Dual Language Learners". *ZERO TO THREE* 29 (1): págs. 17 a 22.
- Gervain, J., and J. F. Werker. 2013. "Prosody Cues Word Order in 7-Month- Old Bilingual Infants". *Nature Communications* 4: pág. 1490.
- Gonzalez-Mena, J. 2008. *Diversity in Early Care and Education: Honoring Differences*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Grosjean, J. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Halgunseth, L., S. Moodie, A. Peterson, D. Stark. 2009. "Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature". *Young Children* 64 (5): págs. 56 a 8.
- Halle, T. G., J. Vick Whittaker, M. Zepeda, L. Rothenberg, R. Anderson, P. Daneri, V. Buysse. 2014. "The Social-Emotional Development of Dual Language Learners: Looking Back at Existing Research and Moving Forward with Purpose". *Early Childhood Research Quarterly* 29: págs. 734 a 49.

- Hammer, C. S., E. Hoff, Y. Uchikoshi, C. Gillanders, D. Castro, and L. E. Sandilos. 2014. "The Language and Literacy Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review". *Early Childhood Research Quarterly* 29: págs. 715 a 33.
- Han, H. S., and S. Thomas. 2010. "No Child Misunderstood: Enhancing Early Childhood Teachers' Multicultural Responsiveness to the Social Competence of Diverse Children". *Early Childhood Education Journal* 37 (6): págs. 469 a 76.
- Hernandez, A. E., and P. Li. 2007. "Age of Acquisition: Its Neural and Computational Mechanisms". *Psychological Bulletin* 133 (4): págs. 638 a 50.
- Hirsh-Pasek, K., L. B. Adamson, R. Bakeman, M. T. Owen, R. M. Golinkoff, K. Suma. 2015. "The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success". *Psychological Science* 26 (7): págs. 1071 a 83.
- Hoff, E. 2013. "Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps". *Developmental Psychology* 49: págs. 4 a 14.
- Institute of Medicine and National Research Council. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Joint Committee to Develop a Master Plan for Education Kindergarten through University 2002. *The California Master Plan for Education*. Sacramento.
- Kovacs, A. M., and J. Mehler. 2009a. "Cognitive Gains in 7-Month-Old Bilingual Infants". *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106 (6): págs. 6556 a 60.
- . 2009b. "Flexible Learning in Multiple Speech Structures in Bilingual Infants". *Science* 325: págs. 611 a 12.
- Kuhl, P. The Linguistic Genius of Babies. October 2010. Video file. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo48>.
- Kuhl, P. K., E. Stevens, A. Hayashi, T. Deguchi, S. Kiritani, and P. Iverson. 2006. "Infants Show a Facilitation Effect for Native Language Phonetic Perception Between 6 and 12 Months". *Developmental Science* 9 (2): págs. F13 a F21.

- López, A., M. Zepeda, and O. García. 2012. *Dual Language Learner Teacher Competencies (DLLTC) Report*. Los Angeles, CA: Alliance for Better Communities and the National Council for La Raza. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo49>.
- Magnuson, K. A., H. R. Sexton, P. E. Davis-Kean, A. C. Huston. 2009. "Increases in Maternal Education and Young Children's Language Skills". *Merrill-Palmer Quarterly* 55: págs. 319 a 50.
- Meisel, J. M. 2011. *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moll, L. C., A. Amanti, D. Neff, and N. Gonzalez. 1992. "Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms". *Theory into Practice* 31 (2): págs. 132 a 41.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Association for the Education of Young Children. 2005. *Screening and Assessment of Young English Language Learners: Supplement to the NAEYC and NAECS/SDE Joint Position Statement on Early Childhood Curriculum, Assessment and Program Evaluation*. Washington, DC. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo50>.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2007. *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper #5*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo51>.
- Nemeth, K. N. 2012. *Many Languages, Building Connections: Supporting Infants and Toddlers Who are Dual Language Learners*. Lewisville, NC: Gryphon House.
- Orosco, M. J., and R. O'Connor. 2014. "Culturally Responsive Instruction for English Language Learners with Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities* 47 (6): págs. 515 a 31.

- Padilla, C. M., M. Cabrera, and J. West. 2017. *The Development and Home Environments of Low-Income Hispanic Children: Kindergarten to Third Grade*. Washington, DC: National Research Center on Hispanic Children & Families.
- Pearson, B. Z., and P. Mangione. 2006. "Nurturing Very Young Children Who Experience More Than One Language". *Concepts for Care: 20 Essays on Infant/Toddler Development and Learning*, edited by J. R. Lally, P. L. Mangione, and D. Greenwald, págs. 31 a 39. San Francisco, CA: WestEd.
- Peisner-Feinberg, E., V. Buysse, A. Fuligni, M. Burchinal, L. Espinosa, T. Halle, and D. C. Castro. 2014. "Using Early Care and Education Quality Measures with Dual Language Learners: A Review of the Research". *Early Childhood Research Quarterly* 29 (4): págs. 786 a 803.
- Petitto, L. 2009. "New Discoveries from the Bilingual Brain and Mind Across the Lifespan: Implications for Education" *Mind, Brain and Education* 3 (4): págs. 185 a 97.
- Polk, C., and K. Bogard. 2016. "Quality Practices for Working with Infants and Toddlers". *ZERO TO THREE* 36 (4): págs. 31 a 35.
- Poulin-Dubois, D., A. Blaye, J. Coutya, and E. Bialystok. 2011. "The Effects of Bilingualism on a Toddler's Executive Functioning". *Journal of Experimental Child Psychology* 108: págs. 567 a 79.
- Sanchez, S. Y., and E. K. Thorp. 1998. "Policies on Linguistic Continuity: A Family's Right, A Practitioner's Choice, or an Opportunity to Create Shared Meaning and a More Equitable Relationship?" *ZERO TO THREE* 18: págs. 12 a 20.
- Sandhofer, C., and Y. Uchikoshi-Tonkovich. 2013. "Relationship Between Dual Language Development and Development of Cognition, Mathematics, Social-Emotional Development, and Related Domains". *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*, edited by the State Advisory Council on Early Learning and Care. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Sebastian-Galles, N., B. Albareda-Castellot, W. M. Weikum, and J. F. Werker. 2011. "A Bilingual Advantage in Visual Language Discrimination in Infancy". *Psychological Science* 23: págs. 994 a 99.
- Shonkoff, J. P., and S. N. Bales. 2011. "Science Does Not Speak for Itself: Translating Child Development Research for the Public and its Policymakers". *Child Development* 82: págs. 17 a 32.

- Shonkoff, J. P., and D. A. Phillips. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Toppelberg, C. O., and B. A. Collins. 2010. "Language, Culture and Adaptation in Immigrant Children". *Child Adolescent Psychiatric Clinics* 19: págs. 697 a 717.
- UCLA Center for Health Policy Research. 2015. "California Health Interview Survey." <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo52>.
- U.S. Census Bureau. 2013. "Language Statistics: American Community Survey (2013)". <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo53>.
- U.S. Department of Health and Human Services. 2016. Head Start Performance Standards. Federal Register 81 no. 172. Arlington, VA: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo54>.
- U.S. Department of Health and Human Services and U.S. Department of Education. 2016. Policy Statement on Family Engagement from the Early Years to the Early Grades. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo55>.
- . 2017. Policy Statement on Supporting the Development of Children Who are Dual Language Learners in Early Childhood Programs. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo56>.
- Weisner, T. S. 2002. "Ecocultural Understanding of Children's Development". *Human Development* 45: págs. 275 a 281.
- Weiss, H., M. E. Lopez, H. M. Kreider, and C. M. Chatman-Nelson. 2014. *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Whiting, B. 1976. "The Problem of the Packaged Variable". *The Developing Individual in a Changing World*, edited by K. E. Reigel, and J. A. Meacham, págs. 303–09. The Hague: Mouton.
- Wong-Fillmore, L. 1991. "When Learning a Second Language Means Losing the First". *Early Childhood Research Quarterly* 6 (3): págs. 323 a 46.

Yazejian, N., D. Bryant, K. Freel, and M. Burchinal. 2015. “High-Quality Early Education: Age of Entry and Time in Care Differences in Student Outcomes for English-Only and Dual Language Learners”. *Early Childhood Research Quarterly* 32: págs. 23 a 39.

Zetlin, A., D. Beltran, P. Salcido, T. Gonzalez, and T. Reyes. 2011. “Building Pathways of Optimal Support for English Language Learners in Special Education”. *Teacher Education and Special Education* 34 (1): págs. 59 a 70.

Zepeda, M., D. C. Castro, and S. Cronin. 2011. “Preparing Early Childhood Teachers to Work with English Language Learners”. *Child Development Perspectives* 5 (1): págs. 10 a 14.

Zepeda, M., C. Rothstein-Fisch, J. Gonzalez-Mena, and E. Trumbull. 2006. *Bridging Cultures in Early Care and Education: A Training Module*. Mahwah, NJ: Erlbaum.



Lecturas adicionales

Byers-Heinlein, K., and C. Lew-Williams. 2013. “Bilingualism in the Early Years: What the Science Says”. *Learning Landscapes* 7(1). <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo57>.

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

Colorin Colorado. 2017. A Bilingual Site for Educators and Families of English Language Learners. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo58>.

Espinosa, L. M. 2013. *PreK–3rd: Challenging Common Myths About Young English Language Learners. An Update to the Seminal 2008 Report*. PreK–3rd Policy to Action Brief. New York, NY: Foundation for Child Development.

- Fuligni, A. S., E. Hoff, M. Zepeda, M., and P. Mangione. 2014. *Development of Infants and Toddlers Who Are Dual Language Learners*. Working paper #2. Center for Early Care and Education Research-Dual Language Learners. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo59>.
- Head Start, Early Childhood Learning and Knowledge Center, National Center on Cultural and Linguistic Responsiveness. Various resources. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo60>.
- Institute for Learning & Brain Sciences. 2016. Video. *Module 11: Bilingual Language Development*. Seattle, WA: University of Washington iLab. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo61>.
- Kilinger, J., and A. Eppollito. 2014. *English Language Learners: Differentiating Between Language Acquisition and Learning Disabilities*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Nemeth, K. N. 2012. *Many Languages, Building Connections: Supporting Infants and Toddlers Who Are Dual Language Learners*. Lewisville, NC: Gryphon House.
- Nemeth, K. N., and V. Erdoesi. 2012. "Enhancing Practice with Infants and Toddlers from Diverse Cultural Backgrounds". *Young Children* 67 (4): págs. 49 a 57.
- Ramirez, N. F. and P. Kuhl. 2017. "The Brain Science of Bilingualism". *Young Children* 72 (2): págs. 38 a 44.
- Santos R. M., G. A. Cheatham, and L. Durán. 2012. *Young Exceptional Children: Supporting Dual Language Learners*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*. Sacramento: California Department of Education.
- Stechuk, R., and J. Knapp-Philo. "Dual Language Development in Children Pre- natal to Three". Presentation given at the 18th Annual Birth to Three Institute, Washington, DC, July 30, 2014.
- Too Small to Fail. 2017. *The Benefits of Bilingualism*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo62>.
- ZERO TO THREE. 2017. *Bilingual from Birth*. Parenting Resource. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo63>.

Segunda parte: Guías a seguir por los programas





CAPÍTULO 6

Guías a seguir para operar los programas para niños de cero a tres años

Este capítulo proporciona recomendaciones detalladas para los administradores y maestros en varias áreas de los programas de cuidado infantil de alta calidad. Al final de la introducción de cada guía, se enumeran prácticas específicas para los programas y para que los maestros sean eficaces. Existe cierto nivel de redundancia en las listas de las prácticas consideradas como las mejores. Dicha redundancia o reiteración del contenido es intencional, debido a que muchas prácticas están relacionadas con varias de las guías a seguir.

Con la intención de que este documento esté alineado con el Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California, las prácticas que se enumeran a continuación se corresponden en contenido y en orden a las *Competencias de los educadores de la infancia temprana de California* (*California Early Childhood Educator Competencies*, California Department of Education y First 5 California 2011). Por favor tenga en cuenta que la numeración de las pautas no señala su orden de importancia, debido a que todas las pautas se consideran esenciales para los programas de cuidado infantil de alta calidad.

- Guía 1:** Aspirar a ser un programa de alta calidad
- Guía 2:** Abordar la cultura, la diversidad y la equidad
- Guía 3:** Apoyar las relaciones, las interacciones y la guía del comportamiento
- Guía 4:** Fomentar la participación activa de las familias y las comunidades
- Guía 5:** Incluir a los niños con discapacidades u otros retrasos
- Guía 6:** Fomentar la salud, la seguridad y la nutrición
- Guía 7:** Evaluar el aprendizaje y el desarrollo infantil
- Guía 8:** Planificar el ambiente de aprendizaje y el currículo
- Guía 9:** Apoyar el profesionalismo y el aprendizaje continuo
- Guía 10:** Administrar los programas y supervisar al personal

Aspirar a ser un programa de alta calidad

Los programas de cuidado infantil de alta calidad tienen un diseño muy bien pensado el cual se lleva a cabo detalladamente para responder a las necesidades de todos los niños en sus programas. Los niños pequeños en California son diversos en términos culturales, lingüísticos y socioeconómicos. Los administradores de programas que realizan un buen trabajo muestran su sensibilidad hacia las necesidades particulares de los niños y las familias a quienes prestan servicios en el programa, y establecen relaciones de respeto mutuo con las familias, demostrando su interés por cada niño y cada familia. Ellos apoyan a los maestros para que establezcan relaciones de colaboración con las familias, y para que organicen el ambiente de cuidado infantil de manera

que responda a las necesidades particulares de los niños que participan en su programa. Los programas de alta calidad dan apoyo a la gama completa de habilidades y al potencial de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas y aplican de manera deliberada las pautas acerca del aprendizaje del lenguaje y los enfoques que ayudan a conseguir estas metas. Los programas que responden con sensibilidad apoyan a los maestros para que creen ambientes de aprendizaje adecuados para todos los niños, incluyendo los niños con discapacidades u otros retrasos.

Sin embargo, debido a que los programas cambian constantemente, con la llegada de niños, familias, maestros y directores nuevos, el mantenimiento de la calidad de los programas es una tarea en constante evolución. El aspirar a ser un programa de cuidado infantil de alta calidad implica participar en un proceso de mejora continua del programa. Los administradores y



maestros de los programas podrían hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Cómo podemos apoyar con eficacia todas las relaciones y fomentar una sensación de pertenencia en nuestro programa, incluyendo las relaciones entre todos los miembros del personal, entre el personal y las familias, entre el personal y los niños, entre los niños y sus familias, entre los niños y sus compañeros y entre el programa y la comunidad?
- ¿Qué sabemos acerca de nuestros niños y sus familias y cómo respondemos con sensibilidad a las fortalezas y las necesidades respecto a su desarrollo, su idioma y su cultura?
- ¿De qué otra manera podríamos obtener ideas y comentarios de las familias acerca de cómo responder mejor a sus necesidades y las necesidades de sus hijos?
- ¿Cómo podemos aprovechar una gama de recursos (por ejemplo, las observaciones de los maestros, las conversaciones entre maestros y niños, las muestras de los trabajos de los niños, las reflexiones de los niños que se hayan documentado, las evaluaciones directas, los informes de los padres y los comentarios de los proveedores de servicios especializados) para que nos sirvan de referencia en la planificación y mejora del programa?

1.1

Los programas de alta calidad participan en un proceso de mejora continua

Los programas de alta calidad asumen la responsabilidad de cumplir con las pautas de calidad y fijan las metas para alcanzarlas. Muchos de ellos deben cumplir con ciertos requisitos específicos que establecen las agencias reguladoras. Los programas también tienen que documentar su eficacia por medio de una serie de medidas determinadas. En California, la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil del Departamento de Educación de California (CDE/ELCD, por sus siglas en inglés) requiere en todo el estado que se haga una evaluación a los niños inscritos en programas infantiles que reciban fondos estatales, usando el instrumento llamado Sistema de Resultados Deseados para Niños y Familias. Además, los programas que tienen como meta seguir una trayectoria de mejoramiento continuo y para llegar a ser excelentes, a menudo, eligen participar voluntariamente en programas adicionales para la mejora de la calidad, como pueden ser la acreditación por parte de la Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC, por sus siglas en inglés) u otros sistemas de evaluación y mejora de la calidad.

Los programas de alta calidad interactúan frecuentemente con el personal, los miembros de la familia

y las personas interesadas de la comunidad, incluyendo a las agencias que regulan los servicios y los líderes comunitarios, para mantenerlos informados sobre los resultados de las evaluaciones y de sus metas para el mejoramiento del programa. Los programas establecen metas anualmente para el mejoramiento del programa, ofrecen recursos y apoyo para alcanzar los objetivos y evalúan sus avances respecto a la realización de las metas del programa.

Los líderes de los programas de cuidado infantil en el hogar se encuentran en una posición privilegiada para determinar la calidad del aprendizaje y cuidado temprano que proporcionan. Siendo los propietarios de un negocio pequeño, ellos asumen la importante responsabilidad de mejorar la calidad de sus programas. Al solicitar y recibir ideas y comentarios de los miembros de las familias, mentores y demás maestros, los líderes de los programas pueden evaluar lo bien

que sus programas prestan servicio a los niños y a las familias. Con esta información, ellos pueden tomar las medidas necesarias para mejorar la calidad de sus programas y proporcionar un aprendizaje y cuidado temprano que responda sensiblemente a la comunidad a la que prestan servicios.

Cinco maneras clave en que los programas pueden emprender la mejora continua de los programas son:

- establecer una filosofía del programa;
- implementar un proceso de planificación del programa;
- generar pautas y procedimientos para el programa que tomen en cuenta las aportaciones de las familias;
- implementar un plan para la mejora continua del programa, y
- usar la evaluación externa para que guíe la planificación del programa.

FILOSOFÍA DEL PROGRAMA

Los programas

- Proporcionan liderazgo al tener una descripción de su filosofía por escrito e implementar prácticas derivadas de dicha filosofía.
- Incluyen elementos en la descripción de su filosofía sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje y el currículo, las familias, la diversidad y la inclusión.



- Contratan a personal con una composición que refleje a las familias y la comunidad.
- Colaboran con el personal, sus colegas, las familias, los educadores de la infancia temprana, las agencias reguladoras y los líderes comunitarios para evaluar con regularidad la filosofía del programa.
- Efectúan un análisis que se continua a través del tiempo de la filosofía y sus implicaciones para la práctica.
- Describen la filosofía del programa a futuros miembros del personal, colegas, familias, agencias que regulan los servicios y a la comunidad.
- Guían al personal, los colegas, las familias, los educadores de la infancia temprana, las agencias reguladoras, los líderes de la comunidad, la junta directiva del programa, las agencias financiadoras y demás individuos en cuanto a la planificación del programa y la inscripción de los niños.
- Incluyen al personal, las familias, los educadores de la infancia temprana, las agencias reguladoras, los líderes de la comunidad, la junta directiva del programa, las agencias financiadoras y otras personas que aporten al programa en el proceso de establecer metas anualmente para el mejoramiento del programa, proporcionar recursos y apoyo para alcanzar dichas metas y evaluar los avances hacia la realización de dichas metas.

PROCESO DE PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA

Los programas

- Desarrollan métodos que permiten a los educadores de la primera infancia, las familias, el personal, colegas, agencias reguladoras y miembros de la comunidad participar en el proceso de planificación del programa.
- Sirven de líderes a los educadores de la primera infancia respecto a los principios de planificación eficaz del programa y explican la gama compleja de fuentes de financiamiento que dan apoyo a los programas de cuidado y aprendizaje temprano.

PAUTAS Y PROCEDIMIENTOS DEL PROGRAMA

Los programas

- Inician y contribuyen a conversaciones con profesionales, familias, agencias reguladoras, legisladores y demás proveedores de servicios para diseñar políticas que den apoyo a los servicios de alta calidad en los programas de cuidado y aprendizaje temprano, incluyendo el suyo.
- Generan sistemas flexibles que permitan participar al personal, a colegas y a las familias en la

creación de procedimientos para el programa.

- Favorecen pautas que incrementen la calidad de los componentes del programa.
- Producen, documentan, evalúan y dan seguimiento a las pautas y los procedimientos del programa para determinar si éste es eficaz, adecuado y si cumple con las regulaciones y requisitos necesarios.
- Colaboran con las familias, el personal y sus colegas para adaptar las pautas y procedimientos para que respondan a las necesidades de cada niño en particular y su familia, según corresponda.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal y a sus colegas respecto a las pautas y procedimientos a seguir.

LA MEJORA CONTINUA DEL PROGRAMA

Los programas

- Aplican la teoría de organizaciones y los estilos de liderazgo efectivos, que son relevantes a los programas de cuidado y aprendizaje temprano, al proceso de evaluación y mejora del programa.
- Generan pautas y estándares, incluyendo los relacionados con el lenguaje, para los niños que aprenden en dos idiomas, para fomentar los resultados positivos de todos los niños.

- Analizan la eficacia de las pautas y los procedimientos en cuanto a cómo responden a las preocupaciones acerca del desarrollo de un niño, su conducta y otras áreas, como la salud y la seguridad.
- Planifican e implementan una evaluación del programa y un plan de mejora continua para fomentar los resultados positivos para todos los niños y familias.
- Crean sistemas que incluyen las ideas y perspectivas de las familias, los maestros, los miembros del personal y los líderes de los programas, mediante el diálogo continuo respecto al mejoramiento del programa.
- Revisan y adaptan las pautas y prácticas del programa en respuesta a las evaluaciones e ideas colaborativas de todos los participantes (familias, maestros y miembros del personal).
- Implementan cambios de manera respetuosa, asegurándose que todos, tanto maestros, miembros del personal como familias, participen en el proceso y estén informados de los cambios que se estén realizando.
- Mantienen un programa de alta calidad que cumpla con los requisitos y estándares de las agencias financiadoras.
- Integran las pautas del aprendizaje y el desarrollo en la planificación y mejora del programa.

- Favorecen pautas y prácticas de alta calidad entre el personal y sus colegas, las familias, la junta directiva, líderes de la comunidad y otros individuos que contribuyan a la operación continua del programa.
- Utilizan datos internos (por ejemplo, encuestas al personal y a los padres, así como los resultados de los niños) en las conversaciones respecto a la mejora del programa.

EVALUACIÓN EXTERNA DEL PROGRAMA

Los programas

Proporcionan recursos a colegas y emprenden conversaciones con las familias acerca de lo valioso que son las evaluaciones y certificaciones del programa para que éste mejore continuamente.

Analizan las ventajas y limitaciones de trabajar con organizaciones que ofrezcan servicios de evaluación para el mejoramiento y la certificación del programa.

1.2

Los programas y los administradores utilizan los conocimientos acerca del desarrollo infantil para crear e implementar pautas y prácticas que fomenten el desarrollo infantil en todos sus dominios.

Es esencial estar informado y entender el desarrollo infantil



para crear pautas y prácticas que sean indispensables para poder fomentar los resultados positivos en el desarrollo de los niños. Es particularmente importante entender las teorías y los estudios de investigación sobre el desarrollo, así como todos los dominios del desarrollo, sus interrelaciones y los demás factores que contribuyen al desarrollo. Además, el tener conocimientos específicos acerca del aprendizaje y el desarrollo infantil, la importancia de aprender por medio del juego y la individualización de las expectativas del desarrollo son aspectos centrales para dar apoyo a los miembros del personal en su labor de proporcionar experiencias de aprendizaje adecuadas a los niños en el programa.

Para hacer mejoras en los ambientes de aprendizaje que incluyen a niños que aprenden en dos idiomas, todos los miembros del personal necesitan comprender las influencias complejas, basadas en las raíces culturales, que este aprendizaje tiene para el desarrollo infantil. Es importante que el personal entienda cómo aprende un niño un primer y un segundo idioma durante los primeros años de vida y cómo fomentar el desarrollo de ambos. También es importante entender la importancia que el idioma de la familia del niño tiene para el sentido de sí mismo que está adquiriendo el niño y el papel que juega en fortalecer la continuidad entre el hogar y el programa de cuidado infantil. Es importante tener conocimiento de las similitudes y diferencias entre los niños que aprenden un idioma y aquellos que aprenden dos idiomas, al evaluar el ritmo de desarrollo de los niños. Por ello, entender el desarrollo infantil en general y sus variantes en niños que aprenden en dos idiomas es un requisito importante para el personal.

El poseer una comprensión profunda acerca del desarrollo infantil también contribuirá a tener conocimiento acerca de las diferencias individuales, lo cual permitirá a los administradores dar apoyo a los miembros del personal cuando tengan preocupaciones acerca del desarrollo o la conducta de un niño. Los instrumentos de evaluación, como el Cuestionario

sobre las Edades y Etapas (*Ages and Stages Questionnaire*, Squires y Bricker (ASQ-3), 2009), puede ser de utilidad para los programas y los maestros al determinar cuándo una variación individual se encuentra fuera de las pautas esperadas.

Un programa de aprendizaje y cuidado temprano es a menudo uno de los primeros lugares que detectan que un niño podría necesitar una evaluación más específica. Como tal, los conocimientos sobre el desarrollo infantil son vitales al evaluar a los niños. Estos conocimientos también resultan útiles cuando se incluye en el programa a niños con discapacidades identificadas u otros retrasos. El saber en qué punto de la trayectoria de su desarrollo se encuentra el niño le servirá de guía para dar los siguientes pasos y hacer las adaptaciones que pudieran necesitarse.

CONTEXTO DE LAS TEORÍAS Y LOS ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO

Los programas

- Usan como referencia su comprensión acerca de los estudios y teorías sobre el desarrollo al tomar decisiones acerca de pautas y prácticas para grupos diversos de niños y familias.
- Se mantienen actualizados respecto a las teorías y los estudios sobre el desarrollo

transcultural y el aprendizaje de dos idiomas.

- Aplican su comprensión acerca de las teorías y los estudios de investigación sobre el desarrollo infantil a su trabajo con niños y familias diversas.

TEORÍAS, ESTUDIOS Y PRÁCTICAS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO

Los programas

- Se mantienen informados acerca de los estudios de investigación sobre el desarrollo, el aprendizaje y el currículo infantil y proporcionan la información pertinente a los educadores de la infancia temprana, teniendo en consideración sus diversas experiencias educativas, lingüísticas y prácticas.
- Generan pautas y prácticas que tengan bases firmes en las teorías y estudios vigentes sobre el desarrollo y que sirvan de apoyo al crecimiento y desarrollo infantil en todos los dominios, en el contexto del idioma, la cultura, la familia y la comunidad del niño.
- Diseñan sistemas y estrategias para ayudar a los educadores de la infancia temprana a profundizar su comprensión acerca del desarrollo en todos los dominios, así como del papel que juegan los programas de aprendizaje y cuidado temprano en el fomento del aprendizaje y el desarrollo.

- Presentan, explican y aplican nuevos términos o conceptos según sea adecuado.
- Dialogan con el personal, colegas y las familias acerca el desarrollo, abarcando todos los dominios y el carácter integrado del aprendizaje.
- Dialogan con el personal, colegas y las familias para entender el papel de la cultura en el desarrollo infantil, y ver cómo este se ve reflejado en las teorías y estudios acerca del desarrollo infantil y en las pautas del programa.

FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO INFANTIL

Los programas

- Se mantienen informados acerca de los estudios y bibliografía actual referente a la perspectiva ecológica y los factores que contribuyen al desarrollo infantil.
- Interpretan y sintetizan los estudios de investigación para hacerlos más accesibles a los maestros y más fáciles de incorporar a sus prácticas educativas. Proporcionan información pertinente al personal con frecuencia.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal, los colegas y las familias acerca de los factores que contribuyen al desarrollo infantil, incluyendo temas como la plasticidad cerebral, el riesgo y



la resiliencia, el desarrollo de dos idiomas y la importancia de las relaciones.

- Consultan a proveedores de servicios especializados para pedir asistencia técnica y recibir

información sobre los niños inscritos en el programa, tales como los métodos para aumentar las habilidades del habla y el lenguaje o los enfoques contemporáneos para la inclusión de niños con alguna discapacidad o retraso.

La importancia del juego

“Al observar a los bebés, casi parece como si estuvieran trabajando en lugar de jugar: ellos están completamente inmersos, absortos en lo que hacen. No necesitamos inventarles ejercicios. Ellos aprenden a seguir sus instintos y a confiar en su propio juicio.

Los bebés logran el dominio de sus habilidades mediante las repeticiones reiteradas, haciendo la misma actividad una y otra vez, mucho después que los adultos hayan perdido el interés. Cuando un bebé repite una acción muchas, muchas veces, no se aburre. Más bien, aprende a fondo acerca de dicha acción, volviéndolo parte de sí mismo y de su mundo. Cuando el niño se siente satisfecho de haberlo aprendido, entonces emprende una nueva actividad.

Al jugar, los niños resuelven conflictos con los objetos, otros niños y los adultos. El juego les proporciona un cauce para expresar su curiosidad, recibir información acerca del mundo físico y, además, es una manera saludable de tratar con la ansiedad y las relaciones sociales. A largo plazo, el juego sirve para satisfacer las necesidades, esperanzas y aspiraciones internas de los niños”.

Fuente: Gerber 2003, 13.

EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO INFANTIL

Los programas

- Ejercen el liderazgo para fomentar la comprensión acerca del carácter singular del aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años entre los educadores de la infancia temprana y los líderes de la comunidad.
- Proporcionan oportunidades al personal y a las familias para aprender acerca del aprendizaje y desarrollo temprano.
- Se aseguran de tener a su disposición recursos como los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (CDE 2010) y el *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE

2018), para apoyar las labores de planificación de los miembros del personal.

EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO

Los programas

- Se mantienen informados acerca de los estudios de investigación respecto a proporcionar el andamiaje necesario para el aprendizaje, la enseñanza con propósito y el juego.
- Facilitan la colaboración entre los programas de enseñanza temprana, las escuelas, las familias y la comunidad, para lograr un equilibrio entre las experiencias planificadas que proporcionan los maestros y los juegos autodirigidos que inician los niños.
- Proporcionan oportunidades de formación profesional al personal, los colegas y las familias centradas en el tema del juego y sus implicaciones para el crecimiento y el desarrollo infantil.
- Toman en consideración circunstancias familiares individuales y las preferencias culturales al hacer recomendaciones acerca del juego. Para algunas familias, el hablar acerca de su relación y sus interacciones con el niño podría ser más importante que el juego.

LAS EXPECTATIVAS INDIVIDUALIZADAS RESPECTO AL DESARROLLO

Los programas

- Sirven de guía a los miembros del personal y las familias respecto a las prácticas adecuadas al nivel de desarrollo, que responde con sensibilidad a la capacidad de aprendizaje, los intereses y las necesidades de cada niño en particular.
- Crean pautas y prácticas en los programas que fomentan la sensibilidad hacia las fortalezas para el aprendizaje, los intereses, las habilidades y las necesidades de cada uno de los niños.
- Facilitan la implementación de prácticas para la infancia temprana que sean adecuadas al nivel de desarrollo, al individuo, la cultura y el lenguaje.
- Conciencian a la comunidad en general acerca de la importancia de que los programas implementen prácticas apropiadas durante la infancia temprana que sean adecuadas al nivel de desarrollo, al individuo, la cultura y el lenguaje.

1.3

Los programas y los administradores utilizan los conocimientos acerca del papel de la cultura en el desarrollo y en el proceso del aprendizaje de dos idiomas para responder con sensibilidad a los niños pequeños de California.

Todos los niños crecen y aprenden en el contexto de la familia, la escuela y las influencias de la comunidad. Para los niños que aprenden en dos idiomas, estos contextos incluyen un idioma distinto al inglés, así como prácticas que podrían diferir de las pautas de la cultura dominante. La cultura ofrece un lente a través del cual los niños pequeños interpretan el mundo, aprenden lo que se espera de ellos, qué es lo adecuado y cómo relacionarse con el mundo a su alrededor.

El lenguaje se vuelve una herramienta esencial para el aprendizaje en todos los contextos. El capítulo 5 ofrece información adicional acerca de los niños que aprenden en dos idiomas, los hallazgos de los estudios de investigación más recientes acerca de cuáles son las mejores prácticas a seguir, las recomendaciones acerca de los distintos enfoques de los programas, las estrategias para la instrucción y la evaluación y acerca de la interacción eficaz con las familias.

ENTENDER LAS PERSPECTIVAS CULTURALES DE UNO MISMO Y DE LOS DEMÁS

Los programas

- Proporcionan oportunidades para que los educadores de la infancia temprana adquieran información sobre los distintos bagajes culturales, entiendan la influencia de la cultura en su práctica profesional y valoren las perspectivas y fortalezas culturales de los niños, las familias y las comunidades. Los programas intercambian información acerca de los prejuicios implícitos o no intencionales. Los programas fomentan el conocimiento, comprensión y valoración acerca de estos temas en todos los aspectos de la profesión de la infancia temprana.
- Diseñan un enfoque programático general y una cultura organizativa que anime a los educadores de la infancia temprana a explorar sus propias perspectivas culturales y a valorar las perspectivas culturales y fortalezas de sus colegas, los niños, las familias y la comunidad a la que prestan servicios.
- Comunican a los maestros que, independientemente de su idioma y cultura, ellos pueden ser eficaces con niños que hablen otros idiomas y provengan de culturas distintas.

ESTRATEGIAS DE LOS PROGRAMAS

Los programas

- Facilitan el diálogo entre los miembros del personal, las familias y otros líderes de la comunidad acerca de los distintos programas educativos diseñados para apoyar a los niños que aprenden en dos idiomas en los programas de aprendizaje y cuidado temprano.
- Identifican y satisfacen la necesidad de obtener información, estudios o apoyos adicionales respecto a la diversidad cultural.
- Diseñan e implementan pautas y descripciones de los puestos de trabajo para el personal que incluyan la contratación y la retención de una fuerza laboral diversa que refleje los idiomas y las culturas de las familias y la comunidad.
- Facilitan la integración de un enfoque para el programa que sea claro, uniforme, basado en la evidencia, y cultural y lingüísticamente adecuado para el personal. Los programas colaboran con las familias, los miembros del personal y demás miembros de la comunidad, cuando sea adecuado, para fortalecer el apoyo para el enfoque del programa.
- Efectúan evaluaciones continuas del enfoque que se esté utilizando en el programa.

- Dan apoyo a los miembros del personal del programa para que aprendan el idioma o los idiomas que hablen los niños en el programa.

CONOCIMIENTO ACERCA DEL DESARROLLO DE DOS IDIOMAS



Los programas

- Tienen conocimientos sobre el proceso del desarrollo de dos idiomas durante los primeros tres años de vida, incluyendo los siguientes temas:
 - Las diferencias entre el desarrollo de dos idiomas de manera simultánea y de manera secuencial/sucesiva
 - Las diferencias en el aprendizaje y el desarrollo entre los niños que aprenden en dos idiomas y los niños monolingües, incluyendo las variantes culturales
 - Los beneficios cognitivos y del desarrollo de aprender en dos

idiomas

- Los enfoques para el uso de evaluaciones que sean lingüística y culturalmente adecuadas
- Los métodos para interactuar eficazmente con las familias de niños pequeños que aprenden en dos idiomas
- Se comunican con la comunidad en general acerca de cómo los niños desarrollan tanto el idioma de su familia como el inglés y cómo este conocimiento se aplica en los programas de aprendizaje y cuidado temprano.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional sobre el desarrollo de dos idiomas.
- Ponen a disposición de los miembros del personal y las familias la evidencia proporcionada por los estudios de investigación que sustentan el desarrollo de dos idiomas.
- Se mantienen actualizados respecto a los estudios de investigación y las mejores prácticas a seguir.
- Solicitan información de las familias sobre sus metas y preferencias para sus hijos respecto al desarrollo del idioma de la familia y del inglés.
- Intercambian información y hablan con las familias acerca de las pautas del programa relacionadas con el apoyo al desarrollo del idioma de la familia y del inglés.
- Colaboran con las familias y sus colegas para diseñar un programa educativo que facilite el desarrollo continuo del idioma de la familia y del inglés.
- Efectúan una evaluación continua del programa de cuidado infantil.

1.4

Los programas se esfuerzan por fomentar un sistema de aprendizaje y cuidado temprano de alta calidad.

Para poder fomentar la existencia de un sistema de aprendizaje y cuidado temprano de alta calidad, los administradores del programa deben conocer las teorías acerca de cómo funcionan los sistemas y cómo se consigue el cambio organizacional.

CONOCIMIENTO SOBRE SISTEMAS

Los programas

- Comprender tanto los intereses compartidos como los divergentes de las organizaciones comprometidas con el aprendizaje y la atención temprana, así como el impacto de las pautas y propuestas actuales para hacer cambios en el programa.
- Entienden la colaboración entre las organizaciones tanto dentro de la profesión del aprendizaje y cuidado temprano como aquellas ajenas a ella.

- Definen una gama de opciones para analizar y evaluar estrategias eficaces para transformar el sistema para que sea equitativo y de alta calidad.
- Crean estrategias para superar los obstáculos que dificultan cambio.

TEORÍA DE SISTEMAS Y EL CAMBIO ORGANIZACIONAL

Los programas

- Utilizan estrategias de indagación/averiguación/búsqueda de información positiva y reflexiva al planificar el desarrollo profesional.
- Influyen en los demás para que se unan a los esfuerzos de mejora y cambio continuos.
- Apoyan a las agencias comunitarias para que desarrollen su capacidad de contribuir al sistema de la infancia temprana.
- Entienden que los estudios de investigación, los datos y la difusión de información son todos métodos para fomentar el cambio en las organizaciones, las pautas y las personas.

Referencias bibliográficas

- California Department of Education. 2009. *California Infant/Toddler Learning and Development Foundations*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010. *Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2012. *California Infant/Toddler Curriculum Framework*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2018. *Marco conceptual de currículo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- California Department of Education y First 5 California. 2011. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Gerber, M. 2003. *Dear Parent: Caring for Infants with Respect*, editado por Joan Weaver. Los Angeles: Resources for Infant Educators.
- Squires, J. y D. Bricker. 2009. *Ages and Stages Questionnaires*, 3a ed. (ASQ3). Baltimore, MD: Brookes Publishing. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo64>.

Lecturas adicionales

- Carter, M. y D. Curtis. 2010. *The Visionary Director: A Handbook for Dreaming, Organizing, and Improvising in Your Center*, 2a edición. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- California Department of Education. 2011. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Language Development and Communication*, Second Edition. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2013. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Culturally Sensitive Care*, Second Edition. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2016a. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: The Integrated Nature of Learning*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2016b. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el desarrollo del lenguaje y la comunicación*, segunda edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2017. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible*, segunda edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Fuligni, A. S., E. Hoff, M. Zepeda y P. Mangione. 2014. Development of Infants and Toddlers who are Dual Language Learners. Working paper #2. Center for Early Care and Education Research-Dual Language Learners. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo65>.
- Lally, J. R. 2009. “The Science and Psychology of Infant-Toddler Care”. ZERO TO THREE 30 (2): págs. 47 a 53.



Guía 2

Abordar la cultura, la diversidad y la equidad

El respeto a la diversidad fortalece las relaciones con las familias y los niños, beneficiando así la calidad del aprendizaje y el

cuidado infantil. Los niños en las escuelas de California provienen de una amplia gama de contextos culturales, religiosos, étnicos, lingüísticos y socioeconómicos. El fomentar que todos los niños valoren y respeten las diferencias, así como las similitudes entre grupos e individuos, debe ser el principal objetivo de todos los programas de cuidado infantil.

Para poder verdaderamente responder con sensibilidad a los niños y familias que son cultural y lingüísticamente diversos y para tratar los temas relacionados con la equidad y la justicia social adecuadamente, los administradores y el personal del programa deben estar comprometidos de forma duradera a continuar su concienciación y su crecimiento personal. Aunque es importante para todos los profesionales del aprendizaje y el cuidado tempranos, este compromiso es especialmente importante para aquellos cuyo origen étnico, cultura, idioma, clase social o país de origen difiere del

Actividad para la educación libre de prejuicios

Haga un libro de la clase titulado “Nuestras familias”, para que los niños se lo lleven a su casa. Incluya una página para cada niño y cada maestro acerca de quién vive con ellos y qué tipo de trabajo hacen los miembros de su familia, tanto dentro como fuera del hogar. Para las

páginas sobre los niños, obtenga información de los miembros de la familia y del niño. Por ejemplo, la página de Maurice podría decir: Ésta es la familia de Maurice. Él vive con su papá y su abuelita. Su tía y su tío a veces lo cuidan. El papá de Maurice asiste a la universidad para aprender

a ser maestro, él le prepara la cena a Maurice y lo lleva a la cama. La abuelita de Maurice lo lleva a la escuela y trabaja como secretaria. Un perro llamado Gruffy vive con Maurice y su familia.

Fuente: Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010, págs. 68 a 69.

de los niños y las familias a quienes prestan servicios.

Los directores de programa necesitan identificar las oportunidades de desarrollo profesional que fomenten el crecimiento personal e interpersonal para ellos mismos y para su personal. Dichas oportunidades deben ser una parte integral del desarrollo profesional continuo. La atención a la cultura, la diversidad y la equidad también se puede integrar a la supervisión reflexiva con el personal. Con apoyo constante, los líderes y el personal del programa pueden llegar a ser más deliberados cuando responden sensiblemente a los niños y familias cultural y lingüísticamente diversas. Al hacerlo, ellos demuestran y ponen en práctica su compromiso con los temas de la equidad y la justicia social.

La cultura es el conjunto de conocimientos aprendidos y compartidos que grupos específicos utilizan para generar su conducta e interpretar sus experiencias en el mundo. La cultura comprende las creencias acerca de la realidad, cómo deben interactuar las personas unas con otras, lo que “saben” acerca del mundo y cómo deben responder en los ambientes sociales y físicos en que se encuentren (Gilbert, Goode y Dunne 2007). Por medio de la cultura, los niños adquieren un sentido de identidad y de pertenencia y un conjunto de creencias acerca de lo que es importante en la vida, lo que

está bien y lo que está mal y cómo cuidar de sí mismos y de los demás. Cuando los niños se crían únicamente en la cultura de su familia, ellos aprenden estas lecciones casi sin esfuerzo. Sin embargo, cuando pasan algunos de sus años formativos en programas de cuidado infantil con personas que no se criaron en su propia cultura y que no necesariamente comparten los mismos valores familiares y comunitarios, el aprendizaje de dichas lecciones importantes se vuelve más complejo (Virmani y Mangione 2013, 1).

La cultura de las familias y las comunidades

Los programas de cuidado infantil eficaces demuestran la importancia que dan al bagaje cultural de cada niño al respetar, reconocer y usar como punto de partida las experiencias de vida y las reglas culturales de las familias. Los programas y los maestros entienden la seguridad emocional que los niños adquieren al formar parte de una comunidad y recurren a esa base cultural para fortalecer el sentido de sí mismo del niño y sus sentimientos de estar conectado a los demás. Los programas y los maestros demuestran interés y aceptación hacia el bagaje cultural de los niños y se esfuerzan intencionalmente en integrar las experiencias que los niños tienen en casa y en su comunidad con las experiencias que tienen en el programa de cuidado infantil.

La cultura de los programas de aprendizaje y cuidado temprano

Desde el momento en que las familias ingresan a un programa de cuidado en el hogar o un centro de cuidado infantil, ellos están expuestos a la cultura del programa de muchas maneras. El nivel de ruido, los colores, el tono de las voces, las expectativas y las interacciones, el idioma que se utilice y los aromas de la cocina, todos reflejan la cultura. El programa de aprendizaje y cuidado infantil en sí es una micro sociedad con sus propias creencias, valores, reglas y forma parte más generalizada de la cultura del aprendizaje y el cuidado temprano la cual, a su vez, está influida por la cultura dominante. Cada programa de aprendizaje y cuidado temprano se encuentra integrado en la comunidad a la que presta servicios.

Dadas estas influencias diversas, la cultura de un programa de aprendizaje y cuidado temprano siempre es única y singular y, en muchos casos, muy diferente a la cultura de la familia de cada niño. Esta diferencia puede acentuarse más si el personal difiere de las familias en cuanto al origen étnico, la cultura, el idioma, la clase social o el país de origen. Cuando existen estas diferencias, el programa debe esforzarse por crear puentes que faciliten la comprensión, comunicación y la continuidad.

Lo ideal es que la composición cultural, lingüística y étnica del personal refleje los bagajes

Las actividades culturales forman parte de la vida real y cotidiana

“La cultura no es una abstracción para los niños pequeños, sino algo que se vive y aprende todos los días por medio de la forma en que interactúan los miembros de la familia: a través del lenguaje, los patrones de la comunicación, los relatos familiares, las rutinas de la familia, las prácticas religiosas, la música, las costumbres de la familia y las responsabilidades de los miembros de la familia”.

Fuente: Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010, 67.

culturales, lingüísticos y étnicos de los niños. Aunque no siempre es posible contar con personal representativo, esto puede contribuir significativamente a crear un ambiente en el programa que haga hincapié en la valoración y el respeto hacia la diversidad de las familias.

El contratar a miembros del personal cuyos antecedentes culturales, lingüísticos y étnicos sean representativos de los niños y las familias debe ser una meta a conseguir para los programas.

Las Competencias de los educadores de la infancia temprana de California (California Early Childhood Educator Competencies, California Department of Education y First 5 California 2011, 21) indican lo siguiente:

Las perspectivas culturales de los niños, las familias y el personal varían ampliamente en cuanto a temas como las diferencias en el aprendizaje, las aptitudes y las habilidades individuales de los niños; la identidad de género y los roles

específicos de cada género; la composición de la familia y los roles de sus miembros; las experiencias y las perspectivas generacionales; la regulación y la disciplina; la coordinación y el desarrollo físico, y la adquisición y síntesis de información. Los educadores de la infancia temprana que aprenden a pensar desde una perspectiva multicultural son más capaces de ofrecer oportunidades que reflejen la cultura y las experiencias familiares de cada niño (Banks 2006, 2008). Los ambientes de aprendizaje se enriquecen cuando la diversidad entre los niños, las familias y los compañeros, así como las características, los valores, las culturas y los temperamentos individuales de los niños, se respetan y valoran de maneras concretas.

2.1

Los programas fomentan y apoyan la apreciación y el respeto por la diversidad entre individuos y grupos.

Una actitud de respeto hacia los demás, sin importar sus diferencias, es esencial en la creación de un ambiente positivo y tolerante en el programa. Esta afirmación es cierta tanto a comunidades diversas (cultural, étnica, y lingüísticamente) como en comunidades más homogéneas. Las familias difieren en cuanto a sus creencias y valores

respecto a la conducta, los roles de género, las actividades académicas, los métodos de disciplina adecuados, las aspiraciones escolares y cuándo, cómo y con quién los niños utilizan el lenguaje (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 4, Family Engagement). Estas diferencias arraigadas en la cultura influyen en el desarrollo y la conducta de los niños. Los maestros de cuidado infantil eficaces se comprometen a conocer sus propias influencias culturales y aprenden de las familias de los niños acerca de sus valores y creencias para entender mejor a los niños e implementar prácticas que sean culturalmente sensibles.

LA DIVERSIDAD CULTURAL DE LAS FAMILIAS

Los programas

- Tienen una declaración escrita que exprese que el programa valora la diversidad cultural y lingüística y le comunican dicha declaración tanto al personal como a las familias.
- Generan e implementan pautas y prácticas que fomenten la inclusión de todos los niños y las familias en el programa.
- Crean, tras consultar a las familias, una declaración escrita acerca de cómo el programa fomentará el desarrollo del primer y el segundo idioma de cada niño.
- Utilizan la información de la familia como una guía para

desarrollar pautas y prácticas para el programa.

- Facilitan las adaptaciones de las pautas y prácticas para incluir las aportaciones y las perspectivas, tanto culturales como generacionales, de todas las familias del programa.
- Diseñan un currículo y prácticas que produzcan un ambiente acogedor para todas las familias y los niños.
- Colaboran con las familias que necesiten especial apoyo para garantizar que reciban servicios que sean cultural y lingüísticamente adecuados.

Los maestros

- Consideran a la cultura de cada niño como un valor positivo.
 - Transmiten una bienvenida cálida a todas las familias, incluyendo durante las visitas y las horas de llegada y salida.
 - Prestan atención a los atributos culturalmente diversos de los niños y las familias. Trabajan activamente para dar apoyo a los niños y las familias mientras se están adaptando al programa de cuidado infantil.
 - Reúnen datos acerca de las prácticas de crianza infantil y las metas de cada familia. Transmiten dicha información a los miembros del personal para apoyar y alentar la participación de las familias y para que sirva de referencia en la planificación del currículo.
- Interactúan con las familias de manera que motive su sentido de pertenencia y participación.
 - Se comunican con los miembros de la familia para asegurarse de que ellos reciban el apoyo y la información necesarios para participar plenamente en el programa.
 - Dan a conocer a los administradores del programa cualquier preocupación que tengan las familias.
 - Se comunican con regularidad con los miembros de las familias para comprender sus preocupaciones, ya sean éstas específicas o generales.
 - Tratan todos los asuntos pertinentes o las circunstancias especiales de manera adecuada y sensible.
 - Se aseguran de que todas las comunicaciones por escrito estén en el idioma de las familias y de tener intérpretes y traductores disponibles cuando sea necesario.
 - Proporcionan oportunidades para que los miembros de las familias participen en el programa y aprendan cómo dar apoyo a su hijo en casa.
 - Invitan a los miembros de la familia a planificar y llevar a cabo actividades en el programa de cuidado infantil que reflejen la cultura del hogar.

IMPLICAR A LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA EN LA PLANIFICACIÓN

Los programas

- Colaboran con las familias y los miembros del personal para crear y actualizar las pautas que favorecen la inclusión de las familias y de sus colegas en la planificación de los servicios del programa.
- Alientan la participación de todas las familias y de sus colegas en la planificación del currículo del programa.

Los maestros

- Proporcionan oportunidades para incluir a las familias en el proceso de planificación del currículo y las actividades de aprendizaje.
- Respetan e incluyen las aportaciones de todas las familias en la planificación de las actividades del aprendizaje.

2.2

Los programas y los maestros responden con sensibilidad a la diversidad cultural y lingüística.

Los programas cultural y lingüísticamente sensibles celebran el bagaje cultural y lingüístico de cada niño como un valor positivo del programa. Todos los niños llegan al programa con conocimientos y experiencias que definirán su comprensión de los conceptos y

las interacciones. La actitud de los maestros hacia estas diferencias es esencial para asentar las bases de un enfoque inclusivo, sensible y basado en las fortalezas.

Cuando los maestros mantienen la forma y el estilo del cuidado y de interactuar que los niños experimentan en casa (por ejemplo, al integrar maneras familiares de usar el lenguaje) estos niños tenderán a sentirse más seguros y cómodos en el ambiente de aprendizaje y cuidado temprano. A veces, la continuidad cultural entre el hogar y el programa puede ser difícil de conseguir, o bien, el maestro podría opinar que es beneficioso introducir estrategias y prácticas nuevas.

Al hacerlo, los programas culturalmente sensibles apoyan a los maestros en sus esfuerzos por comunicarse con los padres acerca de la cultura propia del programa.

PREPARACIÓN DEL PERSONAL PARA LAS PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN

Los programas

- Proporcionan una orientación al personal que incluya expresar respeto a las familias por medio de la comunicación reflexiva y los conceptos de comunicación intercultural, los roles y las relaciones.
- Facilitan el desarrollo profesional, que incluye la práctica reflexiva, lo cual refuerza que los miembros

del personal comprendan los principios de la comunicación respetuosa y los conceptos de la comunicación intercultural.

- Se aseguran de que las conversaciones acerca de la cultura sean profundas y a largo plazo, usando ejemplos que provengan de las vidas de las familias en el programa, recordando que uno debe primero entender cómo la cultura influye en su propia vida para poder entender cómo la cultura influye en la vida de los demás.
- Profundizan el conocimiento y la comprensión del personal acerca de las pautas y prácticas del programa que favorezcan la comunicación abierta con todas las familias; alientan y solicitan los comentarios de las familias, y se aseguran de que todas las comunicaciones sean comprensibles para las familias cuyo idioma no sea el inglés.

Los maestros

- Participan en sesiones de orientación para el personal y otras oportunidades de aprendizaje profesional que se centren en expresar respeto a las familias por medio de la comunicación reflexiva y los conceptos de la comunicación intercultural, los roles y las relaciones.
- Trabajan activamente para desarrollar habilidades y conocimientos participando en sesiones de orientación.

- Demuestran su comprensión de las implicaciones culturales de los roles y las expectativas acerca de las relaciones entre los educadores de la infancia temprana y las familias.
- Aplican las habilidades y conocimientos adquiridos durante las sesiones de orientación para comunicarse de manera respetuosa con cada familia.
- Utilizan prácticas de comunicación basadas en la cultura de las familias.
- Utilizan los conceptos de la comunicación intercultural, incluyendo la comunicación no verbal.

LAS RELACIONES ENTRE LAS FAMILIAS Y LOS MAESTROS

Los programas

- Generan pautas y prácticas para los programas que favorezcan el desarrollo de relaciones eficaces y sensibles entre las familias y los maestros, lo cual es esencial para los programas de aprendizaje y cuidado temprano de alta calidad.
- Se comunican con el personal y las familias acerca de las pautas y prácticas que favorecen las relaciones entre las familias y los maestros.

Los maestros

- Utilizan estrategias múltiples para fortalecer las relaciones con

las familias, como el transmitir un sentido de pertenencia al niño y a la familia, obtener información acerca de las metas que tiene la familia para el niño, intercambiar observaciones y la documentación con las familias y estar dispuestos a reunirse con los miembros de las familias cuando lo deseen.

- Asisten a reuniones con las familias y proporcionan información, haciendo preguntas abiertas y hablando con cada familia acerca del aprendizaje y el desarrollo del niño.

2.3

Los programas y los maestros integran la cultura, el idioma y las prácticas de las familias en las actividades, los materiales y los ambientes de aprendizaje.

Para que el programa represente a las familias de los niños y las culturas de la comunidad, los miembros del personal se aseguran de que los materiales, las actividades y los materiales visuales auxiliares reflejen el barrio y la comunidad del niño. Las culturas, los idiomas y los orígenes étnicos de los niños y sus familias se ven reflejados en: las imágenes que se exhiben en el

programa; las obras creadas por los niños; los libros; la música; las actividades curriculares; las excursiones, y los alimentos que se sirvan en el programa. Por todo el ambiente de cuidado se muestran: fotografías de los niños, las familias y sus hogares; rótulos en sus idiomas natales, y fotografías e imágenes de las costumbres de sus familias. La música, las canciones, los cuentos y la literatura de las culturas y en los idiomas de los niños y sus familias se integran a las actividades de instrucción. Se toma especial cuidado en asegurarse que los materiales reflejen con veracidad a las culturas y los idiomas de los niños y sus familias.

REPRESENTACIÓN VISUAL DE LA DIVERSIDAD

Los programas

- Generan una lista de recursos que ofrezcan recomendaciones adecuadas en términos del desarrollo y la cultura para la



representación visual de la diversidad en los ambientes de cuidado infantil.

- Incluyen la representación visual de los niños y las familias en el programa que refleje la diversidad de sus habilidades, la composición familiar, las culturas, el origen étnico, los roles de género y los idiomas.
- Promueven el uso de materiales que reflejen con veracidad a las culturas de los niños y las familias y evalúan la representación de la diversidad en el programa.
- Colaboran con los maestros y las familias para diseñar maneras de reflejar las culturas y los idiomas de las familias en la administración del programa.

Los maestros

- Colocan fotografías, imágenes, libros, rótulos y otros materiales en el ambiente de aprendizaje que reflejen la diversidad cultural, lingüística, étnica y las diferencias individuales de los niños y sus familias.
- Interactúan continuamente con las familias durante reuniones, programadas o informales, para asegurarse que el ambiente de aprendizaje refleje la diversidad cultural, lingüística y generacional de los niños y las familias a las que presta servicios.

Considerar la pertenencia al Ejército como una influencia cultural

“En California, hay aproximadamente 106,000 niños con al menos uno de sus padres en servicio activo en el Ejército” (adaptado de Blanton 2013, 1). Las experiencias que comparten los militares y sus familias contribuyen a su visión del mundo. Es importante entender el impacto que la “cultura” militar tiene en el niño y en la familia. Cada rama del Ejército es distinta, al igual que lo son los diferentes rangos, de soldado raso a oficial. Cuando una familia militar inscribe a su hijo en el programa, resulta útil entender algunas de sus características particulares.

Muchos recursos diseñados especialmente para programas que proporcionan servicios a familias militares se consiguen en ZERO TO THREE (<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo66>).

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Los programas

- Diseñan y facilitan la implementación de pautas y prácticas de los programas que respeten y fomenten la comunicación en el idioma de los niños y sus familias.
- Desarrollan e implementan procedimientos que fortalezcan y den apoyo tanto a conservar el idioma de la familia como al desarrollo del inglés dentro del ambiente de cuidado infantil (materiales, libros, fotografías, etc.), así como actividades y oportunidades para el aprendizaje.
- Facilitan el uso adecuado de intérpretes y traductores.
- Se aseguran de que todos los padres reciban información

completa y correcta acerca de las opciones del programa para fomentar el desarrollo del lenguaje de los niños, incluyendo aquellos que aprenden en dos idiomas.

- Identifican y utilizan herramientas y servicios que ayuden a comunicarse con las familias que hablen idiomas distintos al inglés.

Los maestros

- Muestran sensibilidad hacia los niños y a las familias que recurren al idioma de su familia (incluyendo el lenguaje de señas) para comunicarse.
- Son capaces de identificar cuándo se necesita un intérprete o traductor y recurren a éstos.
- Crean un ambiente de aprendizaje que apoya la comunicación de los niños y las familias en su propio idioma y en inglés.
- Expresan la importancia de la diversidad lingüística y las ventajas del bilingüismo y el multilingüismo.

LA EVALUACIÓN DE LOS AMBIENTES

Los programas

- Facilitan la evaluación de los ambientes de aprendizaje y cuidado temprano del programa.
- Apoyan a los miembros del personal en el uso de los datos de las evaluaciones del ambiente para estudiar continuamente el

ambiente y asegurarse que refleje las características, habilidades, culturas e idiomas diversos de las familias.

- Individualizan los procedimientos de evaluación, asegurándose que los enfoques sean cultural y lingüísticamente adecuados.
- Vinculan los resultados de las evaluaciones con la planificación del currículo y, en caso necesario, hacen modificaciones para los niños con necesidades particulares, incluyendo a los niños con discapacidades u otros retrasos, así como para los niños que aprende en dos idiomas.

Los maestros

- Contribuyen al proceso de evaluación para determinar cómo los ambientes se pueden mejorar por medio de una comprensión más profunda de las culturas, los idiomas, las fortalezas y las habilidades de los niños y las familias.
- Utilizan los datos de las evaluaciones para estudiar continuamente el ambiente y asegurarse de que refleje las diversas características, habilidades, culturas e idiomas de las familias.
- Explican a las familias y a sus colegas la importancia de la evaluación continua de los ambientes para asegurarse de que reflejen las culturas y los idiomas de las familias.

Los programas y los maestros ayudan a los niños a aprender estrategias para abordar la injusticia social, las predisposiciones y los prejuicios.

Los niños son capaces de aprender acerca de la injusticia y los prejuicios desde una temprana edad, incluso si no son capaces de verbalizar su comprensión de dichas actitudes. Muchos niños en programas de cuidado infantil están aprendiendo acerca de las diferencias culturales y experimentándolas por primera vez y sienten una curiosidad natural acerca de ellas. En los programas de aprendizaje y cuidado temprano, los niños representan y expresan los prejuicios de su sociedad: los prejuicios relacionados con el género, la raza, el origen étnico, la cultura, el idioma, la clase social y la discapacidad. Los programas de aprendizaje y cuidado temprano deben ser un ambiente que rechace los prejuicios y favorezca la aceptación de los demás y el respecto a la diversidad.

LA JUSTICIA SOCIAL

Los programas

- Conocen la diferencia entre el prejuicio y la simple curiosidad hacia los demás.
- Proporcionan y apoyan las oportunidades para el desarrollo profesional que faciliten el trabajo reflexivo de los líderes

de los programas y los maestros acerca de sus propios valores y percepciones respecto a la importancia de la justicia social.

- Hacen que la diversidad se vuelva parte del ambiente de aprendizaje cotidiano, representando las culturas y los idiomas de los niños y las familias del programa, en lugar de usar un currículo de “turista” en el cual los niños “hacen una visita breve” a personas de culturas diferentes para festejar sus días feriados y probar sus alimentos (adaptado de Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010).

Los maestros

- Reflexionan acerca de sus valores y percepciones respecto a la importancia de la justicia social.
- Tienen conocimiento de los estudios recientes acerca del impacto de los prejuicios implícitos de los maestros.
- Entienden que “no son las diferencias de los humanos lo que debilita el desarrollo infantil, sino el trato injusto que se deriva de estas diferencias” (Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010, 3).

EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE LOS NIÑOS

Los programas

- Desarrollan un currículo que fomente el sentido de identidad de los niños, al integrar la cultura

y el idioma de la familia en las actividades y los ambientes del aprendizaje.

- Generan pautas y prácticas sobre la guía del comportamiento de los niños que fomenten, respeten y protejan el sentido de sí mismo de cada niño. Proporcionan esta información a los miembros del personal y a las familias y dan apoyo a la implementación teniendo en cuenta la individualidad del niño y de su familia.
- Crean una cultura organizativa y una comunidad de aprendizaje que se centre en disminuir los prejuicios implícitos para fomentar el desarrollo sano de la identidad racial de los niños y prevenir la opresión internalizada.
- Facilitan actividades que ayuden a los maestros a reflexionar acerca de cómo su propia comprensión de la conducta infantil y su respuesta a ella están influidas por sus propios marcadores de identidad: la raza, la cultura, el género, los factores psicológicos y las características profesionales, tales como la capacitación, la experiencia y las actitudes y creencias respecto a la enseñanza.
- Crean un ambiente de pertenencia y conexión con los niños, las familias y el personal del programa.

Los maestros

- Se comunican activamente con los niños acerca de sí mismos y sus familias.
- Realizan actividades que fomenten el desarrollo positivo de la identidad en los niños pequeños.
- Utilizan su comprensión de las experiencias de vida de los niños y de la cultura de sus familias para fomentar un desarrollo sano.
- Apoyan la relación entre el niño y su familia.
- Utilizan estrategias para guiar el comportamiento que favorezcan, respeten, fortalezcan y protejan el sentido de sí mismo del niño.

Referencias bibliográficas

- Banks, J. A. 2006. *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks*. London; New York, NY: Routledge.
- . 2008. *An Introduction to Multicultural Education*. 4a edición. Boston, Massachusetts: Pearson Education.
- Blanton, R. E. 2013. *Military Families and Child Care Needs in California*, CRB Short Subject, marzo 2013, S-13-008, Women's Veterans Series, California Research Bureau, California State Library.

California Department of Education y First 5 California. 2011. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Derman-Sparks, L. y J. Olsen Edwards. 2010. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: NAEYC.

Gilbert, J., T. D. Goode y C. Dunne. 2007. “Cultural Awareness”. Curricula Enhancement Module Series. Washington, DC: National Center for Cultural Competence, Georgetown University Center for Child and Human Development.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California’s Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*. Sacramento: State Advisory Council on Early Learning and Care. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo67>.

Virmani, E. A., and P. L. Mangione, eds. 2013. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Culturally Sensitive Care*. 2nd ed. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Virmani, E. A. y P. L. Mangione, editores. 2017. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible*, segunda edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Lecturas adicionales

Adamu, M. y L. Hogan. 2015. *Point of Entry: The Preschool to Prison Pipeline. Joint Report by the Center for American Progress and the National Black Child Development Institute*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo68>.

California Department of Education. 2016. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Family Partnerships and Culture*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Gonzalez-Mena, J. 2008. *Diversity in Early Care and Education: Honoring Differences*. 5a edición. Boston, Massachusetts: McGraw Hill.

Grant, J. 2014. “Emptying the White Knapsack”. *Praxis Center, Kalamazoo College*. Febrero 2014. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo69>.

- Howes, C. 2010. *Culture and Child Development in Early Childhood Programs: Practices for Quality Education and Care*. Early Childhood Education Series. New York, NY: Teachers College Press.
- National Association for the Education of Young Children. 2009. *Quality Benchmark for Cultural Competence Project*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo70>.
- Nemeth, K. N. y V. Erdosi. 2012. "Enhancing Practices with Infants and Toddlers from Diverse Language and Cultural Backgrounds". *Young Children* 67: págs. 49 a 57.
- Office of Head Start, Office of the Administration for Children and Families, Early Childhood Learning & Knowledge Center. n.d. "Multicultural Principles for Head Start Programs Serving Children Ages Birth to Five: Learning Extensions". <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo71>.
- Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention. Producer. 2015. *Pyramid Model / EC-PBIS: Preventing Bias, Expulsions in Early Childhood Settings*. Video webinar. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo72>.
- U.S. Department of Health and Human Services. 2015. *Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project: Reflections on a Culturally Responsive Strength- Based Approach*. Arlington, VA: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start by the National Center for Cultural and Linguistic Responsiveness.
- York, S. 2016. *Roots and Wings: Affirming Culture and Preventing Bias in Early Childhood*. 3a edición. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- ZERO TO THREE. 2015. *Culture, Parenting and Child Development*. 35, núm. 4: Washington, DC: ZERO TO THREE.

Apoyar las relaciones, las interacciones y la guía del comportamiento

La calidad de las relaciones que los niños establecen con los adultos y con sus compañeros es un aspecto clave del éxito en el aprendizaje y el desarrollo infantil. Como se manifiesta en las *Competencias de los educadores de la infancia temprana de California (California Early Childhood Educator Competencies, California Department of Education y First 5 California 2011)*, el hecho de que el desarrollo de los niños sea impulsado o perjudicado por su participación en los programas de aprendizaje y cuidado temprano depende en gran medida de la calidad de sus experiencias socioemocionales en dichos programas, incluyendo sus relaciones con los adultos y con sus compañeros (Shonkoff y Phillips 2000). La evidencia señala cada vez más que los esfuerzos por fortalecer la preparación de los niños para la escuela deben centrarse en el apoyo del desarrollo socioemocional de los niños, además de su desarrollo cognitivo.

Todos los niños pequeños tienen una mayor posibilidad de prosperar académica y socialmente cuando los adultos que los cuidan son sensibles, positivos, cariñosos y atentos a sus necesidades socioemocionales. Las relaciones entre maestro y niño

son esenciales para un crecimiento y desarrollo sano, además de ser importantes en cuanto a los resultados académicos.

Las pautas y las prácticas basadas en las relaciones

Cuando los programas implementan las seis pautas y prácticas que se describen en el capítulo 4 (el cuidado personalizado, el sistema de cuidado principal, los grupos pequeños, el cuidado culturalmente sensible, el cuidado inclusivo y la continuidad en el cuidado infantil) se asientan las bases para que los niños establezcan relaciones positivas y seguras con sus maestros. Cuando un maestro permanece con un grupo pequeño de bebés durante un periodo prolongado de tiempo, ellos tienen



la oportunidad de crecer y aprender juntos. Debido a que los niños permanecen juntos en un grupo pequeño, ellos llegan a conocerse a fondo y son capaces de interpretar las señales, comunicarse y predecir las respuestas de cada uno, lo cual, a su vez, da una sensación de seguridad y confianza a los niños. Debido a esta experiencia de cercanía emocional con el grupo, un maestro puede observar y anticipar los intereses de cada niño. Además, cuando el maestro colabora con la misma familia a lo largo de varios años, aumenta la probabilidad de que haya una mejor comunicación y colaboración. La colaboración con las familias es especialmente vital para los maestros que cuidan a bebés con discapacidades u otros retrasos.

Por ello, las relaciones, las interacciones y la guía del comportamiento son un elemento fundamental de los ambientes de aprendizaje y los currículos de los programas de aprendizaje y cuidado temprano (California Collaborative on the Social and Emotional Foundations for Early Learning [CA CSE- FEL]; adaptado de California Department of Education y *First 5 California* 2011, 29). El fomento de las relaciones a todos los niveles, por ejemplo: entre varios adultos y un niño en particular; entre un adulto y un grupo de niños; entre los niños entre sí y con los adultos, y entre unos adultos (como los maestros) y otros (como los colegas y miembros de las familias) es un elemento central que afecta al

sentido de confianza y capacidad que sienten los niños y las familias en el ambiente de aprendizaje y cuidado temprano.

Los niños que aprenden en dos idiomas

Las relaciones entre maestros y niños generalmente son beneficiosas para todos los niños y, en ciertos aspectos importantes, son especialmente beneficiosas para los niños que aprenden en dos idiomas. Los niños que hablan el español y el inglés, en particular aquellos que experimentan interacciones en el idioma de su familia en programas de cuidado infantil que proveen apoyo emocional, logran más avances en su aprendizaje que otros niños en programas que proporcionan un menor apoyo emocional (Vitiello et al. 2011). Cabe señalar que los maestros que son capaces de hablar a niños que aprenden en dos idiomas en el idioma de su familia tienden a percibir la conducta de los niños desde una óptica más positiva (Chang et al. 2007). Sin embargo, sin importar la habilidad que tenga el maestro de hablar el idioma de la familia del niño, las interacciones socioemocionales positivas son especialmente clave para ayudar a los niños que aprenden en dos idiomas a sentirse queridos y a saber que ellos también pertenecen a este ambiente que les resulta poco familiar.

3.1

Los programas y los maestros colaboran con las familias para crear un clima de apoyo emocional para los niños.

Los niños aprenden mejor en aquellos ambientes donde se sienten seguros y queridos. La creación de programas de aprendizaje y cuidado temprano que dan apoyo al bienestar socioemocional de los niños depende de lo bien que esté diseñado el programa en general, cuál es el papel del niño en el ambiente de aprendizaje y el tipo de interacciones sociales que ocurren en éste (adaptado de CDE 2011).

Por medio de las interacciones continuas que los maestros tienen con los niños y sus familias diariamente, los niños adquieren un sentido de protección y seguridad. Los maestros eficaces se comunican con regularidad con los miembros de la familia acerca de las experiencias de los niños en casa, para poder vincular las experiencias en casa con las experiencias en el programa. Cuando los niños se sienten seguros porque tienen relaciones estables y cariñosas con sus maestros, ellos sienten la protección que necesitan para aprender por medio del juego y la exploración.

Por ello, los niños necesitan tener relaciones estables y duraderas con sus maestros. Además, el desarrollo emocional sano desde una edad temprana depende de la capacidad de los adultos de prestar atención a los sentimientos de los niños.

Los niños se benefician cuando los adultos reconocen sus sentimientos como válidos y responden a ellos con empatía y compasión. A un niño que manifieste temor, enojo o exaltación se le dificulta emprender el aprendizaje a no ser que se satisfagan sus necesidades emocionales primero. El apoyo emocional de los adultos cariñosos ayuda a los niños a tratar con los sentimientos difíciles cuando éstos surgen, lo cual a su vez les permite volver a interactuar con

El énfasis en las relaciones

El cuidado infantil es una experiencia muy importante que no se puede separar de nuestros intentos de valorar y comprender las relaciones en general. El cuidado infantil debe entenderse y considerarse como algo que ocurre en el contexto de otras relaciones y como algo que incluye relaciones. Cuando se considera a “las relaciones” como lo más importante para los niños, las familias y los maestros, se transforma el significado del cuidado infantil. Cuando reconocemos que las relaciones ocupan un lugar central, es entonces cuando verdaderamente ocurre un cambio en la calidad del cuidado infantil.

Fuente: Adaptado de Pawl 1990, 3.



sus compañeros y con los adultos de maneras productivas. Así, ellos participan más plenamente en las experiencias de aprendizaje en el lugar de cuidado infantil.

En un ambiente íntimo con una cantidad pequeña de niños, el maestro es capaz de valorar y responder sensiblemente a los ritmos, el temperamento, los intereses y las necesidades de cada niño, lo cual favorece la inclusión

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

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

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

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

¿Hay una selección de objetos seguros y adecuados para que yo pueda elegir?

¿Me dan tiempo para jugar sin interrupciones?

¿Puedo hacer lo que se espera de mí?

Si lloro, ¿se quién será la persona que acudirá?

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

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

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

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

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

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

Fuente: Gerber 2003, 150.

de todos los niños. Las pautas del cuidado principal, los grupos pequeños y la continuidad en el cuidado infantil sientan las bases de un ambiente íntimo. Los programas de cuidado infantil en el hogar que son pequeños y tienen una sola maestra tienen integradas en la estructura de su programa estas pautas basadas en las relaciones, lo cual es muy beneficioso para este tipo de ambiente. Sin embargo, al igual que los centros de cuidado infantil, los programas de cuidado infantil en el hogar que contratan a personal adicional, necesitan considerar las pautas del cuidador principal, los grupos pequeños y la continuidad en el cuidado infantil, para garantizar que los maestros y los niños tengan el tiempo y el espacio necesarios para fortalecer sus relaciones. Para todos los programas, las pautas del cuidado y la educación que responde con sensibilidad al individuo, el cuidado y la educación culturalmente sensibles y la inclusión de todos los niños y las familias son componentes esenciales del cuidado basado en las relaciones.

UN CLIMA DE APOYO EMOCIONAL

Los programas

- Generan pautas basadas en las relaciones que ayudan a mantener la estabilidad y la continuidad en el programa. Los programas apoyan al personal y a las familias en la implementación de estas pautas.

- Favorecen la retención del personal para garantizar la continuidad de las relaciones con los maestros para el bien de los niños y sus familias.
- Contratan, retienen y dan el apoyo necesario a los miembros del personal que representen a la cultura y al idioma de los niños y sus familias.
- Proporcionan oportunidades para el desarrollo profesional, incluyendo la supervisión reflexiva y el apoyo proporcionado por mentores y asesores (*mentoring and coaching*) a los miembros del personal acerca de la relación entre el ambiente socioemocional y el ambiente general de aprendizaje.
- Fomentan las prácticas reflexivas y las actividades de desarrollo profesional que fomenten la sensibilidad cultural, incluyendo el animar a los maestros a reflexionar acerca de cómo sus propias perspectivas y experiencias culturales afectan la manera en que se relacionan con niños y familias de orígenes diversos.
- Proporcionan oportunidades y recursos para el aprendizaje profesional a las familias sobre la importancia de las relaciones, el apego, la sensibilidad y el respeto, junto con estrategias para fomentar la adquisición de estas cualidades.
- Proporcionan oportunidades para el aprendizaje profesional al personal acerca de las distintas maneras en que los niños pequeños expresan sus sentimientos sobre la separación y las transiciones, así como la importancia de dar el apoyo necesario a las familias durante los momentos de la separación y las transiciones.
- Establecen pautas y prácticas para minimizar la cantidad de separaciones o transiciones que los niños experimentan y el malestar que estas situaciones podrían producir.
- Se aseguran de que las evaluaciones a la calidad del programa incluyan la evaluación del ambiente socioemocional. Incluyen los comentarios de las familias y dan acceso a intérpretes a las familias con



niños que aprenden en dos idiomas, cuando sea necesario.

Los maestros

- Reflexionan acerca de cómo sus propias perspectivas y experiencias culturales afectan sus expectativas, percepciones y relaciones con niños y familias diversas.
- Diseñan ambientes íntimos que reflejen su comprensión acerca de la importancia de que los niños tengan relaciones estables con los adultos.
- Se esfuerzan por establecer relaciones positivas con los niños y dan apoyo a las relaciones entre los niños y sus familias.
- Colaboran con sus colegas para planificar y crear un ambiente socioemocional positivo en el ambiente de aprendizaje basado en las fortalezas, culturas, idiomas e intereses individuales de los niños que forman parte del grupo.
- Consideran a las rutinas del cuidado personal como momentos clave durante el día para que se establezcan conexiones emocionales entre los niños y sus maestros.
- Responden a las necesidades emocionales de cada niño, incluyendo dar atención individual en el idioma de la familia del niño.

El bebé que se está desarrollando

“El primer aprendizaje de la bebé ocurre en una interacción personal, emocional y social que sea interesante. Se trata sin duda de aprender acerca de la otra persona, de lo que uno ve, escucha, huele y siente en su presencia. También se trata de aprender acerca de cómo se interactúa con ella, cómo se regula uno a sí mismo, cómo se aprende a captar y mantener la atención del otro, y cómo cada uno imita y anticipa al otro.

La bebé aprende a expresar sentimientos, a intensificarlos y a atenuarlos, algo que siempre se aprende en relación con los demás. La bebé, mientras se está desarrollando, se interesa por los objetos que ve utilizar a los demás. Su curiosidad no tiene fin y comienza a explorar lugares y cosas por su cuenta, en el contexto de la seguridad que le proporcionan las relaciones. Poco a poco, va diferenciando los sentimientos y ella aprende a consolarse

y tranquilizarse con solo recibir una caricia, una mirada o una palabra ... o tal vez no, dependiendo su forma de ser. Los niños en general llegan a aprender todas estas cosas a ritmos distintos y por tanto necesitan recibir ayuda de formas distintas. Ellos también son más o menos tímidos, osados, intensos, susceptibles a la distracción y dispuestos a complacer. El aprender las características emocionales individuales de cada niño es muy interesante, y también necesario, si uno desea ser efectivo y responder de una forma verdaderamente sensible. El encontrar las distintas maneras a las que responde mejor cada niño pequeño, hace que este proceso se convierta en un placer.

Fuente: Pawl, J. Miembra del panel de especialistas para la primera edición de la *Guía para los programas de aprendizaje y desarrollo infantil*.

El sentido de sí mismo del niño

“En efecto, como padres podemos permitir que nuestra niña nos extrañe cuando se encuentre en el programa de cuidado infantil, pero la niña no debe extrañarse a sí misma. No debe dañársele el sentido de sí misma ni su forma de ser con los demás. Esa es la pérdida más grande al verse separada de un buen padre que le proporciona un trato adecuado. La separación en sí puede ser dolorosa de muchas maneras, pero no se puede comparar con la pérdida del sentido de sí misma que sufre la niña como ser eficaz, capaz y bienamado, que sabe relacionarse con los demás y con quien otros se relacionan. Deben existir personas con quienes relacionarse que respondan a la niña tal y como ella es, tomando en cuenta sus necesidades. Es necesario que haya una relación de cuidado que sea sensible y cariñosa, no un cuidado puramente mecánico”.

Fuente: Pawl 1990, 3.

- Organizan el ambiente de aprendizaje para que refleje la importancia de la continuidad y la sensibilidad hacia el apoyo al desarrollo emocional de los niños.
- Supervisan las transiciones cotidianas, mostrando sensibilidad a las respuestas de cada niño a las separaciones y transiciones, además de colaborar con las familias para dar un apoyo eficaz a los niños durante las transiciones.
- necesario, incorporando conversaciones acerca de los sentimientos con los adultos y otros niños a lo largo del día.
- Observan y responden a las señales verbales y no verbales de los bebés.
- Responden al llanto dedicando atención plena y sensible, hablando con un tono

LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES

Los maestros

- Entienden y prestan atención a la manera en que las emociones de los adultos afectan a los niños.
- Crean un ambiente en el cual los niños y los adultos se sientan lo suficientemente seguros como para poder explorar sus experiencias emocionales y recibir apoyo según sea



consolador y cargando al niño para consolarlo, según sea lo adecuado.

- Permiten la expresión auténtica de las emociones al ofrecer apoyo y consuelo en lugar de distraer al niño.
- Desarrollan su comprensión, en colaboración estrecha con las familias, sobre las distintas maneras culturalmente aceptadas en que los niños pueden expresar sus emociones fuertes.
- Incorporan materiales que ayuden a los niños a identificar sentimientos.
- Utilizan una gama de términos para describir las experiencias emocionales de cada niño.
- Facilitan la comunicación acerca de las experiencias emocionales de acuerdo con el nivel de desarrollo, el idioma y la cultura de cada niño.

3.2

Los programas apoyan la implementación de estrategias por parte de los maestros para establecer relaciones cálidas, cariñosas y enriquecedoras con todos los niños.

Las relaciones cercanas y seguras dan apoyo al desarrollo de un sentido positivo de uno mismo y proporcionan el ambiente emocional y físico que un bebé necesita para explorar y aprender. Las relaciones cariñosas y enriquecedoras son

esenciales para el aprendizaje social y académico exitoso de los niños. Estudios abundantes señalan ahora que las relaciones positivas entre los maestros y los niños se asocian con resultados positivos del desarrollo en niños pequeños. Las relaciones positivas entre maestros y niños tienen un impacto positivo en la habilidad de los niños de llevarse bien con sus compañeros y en la habilidad de los niños de prestar atención y emprender tareas cognitivas. Es significativo que los niños cuyos maestros establecen relaciones cálidas, cariñosas y enriquecedoras con ellos también tienen una menor probabilidad de exhibir problemas de conducta (NICHD ECCRN 2001).

EL ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES CÁLIDAS, CARIÑOSAS Y ENRIQUECEDORAS

Los programas

- Generan pautas y prácticas que den apoyo al cuidado infantil basado en las relaciones, incluyendo los grupos pequeños, el cuidador principal, la continuidad en el cuidado infantil, el cuidado que responde de forma sensible, el cuidado culturalmente sensible y el cuidado inclusivo.
- Ofrecen oportunidades de desarrollo profesional al personal y a los colegas y recursos a las familias para que aprendan acerca de la práctica profesional basada en las relaciones.

- Incluyen periodos de tiempo sin responsabilidades del cuidado infantil para que los maestros que trabajan en equipo participen en el dialogo y la planificación.
- Limitan el tamaño de los grupos de manera que los maestros puedan entablar relaciones estrechas, cariñosas y enriquecedoras y adaptarse con facilidad a las fortalezas, habilidades, intereses y necesidades de los niños.
- Se comunican con los miembros de la familia acerca de la importancia que las rutinas del cuidado infantil tienen para los maestros, para poder establecer y mantener relaciones con cada niño del grupo.
- Proporcionan el apoyo necesario a los maestros para que organicen rutinas cotidianas del cuidado infantil que se adapten a cada niño.
- Proporcionan el apoyo necesario a los maestros para que ellos se centren en mantener el equilibrio adecuado entre el cuidado de un niño en particular y el funcionamiento eficaz del grupo.
- Apoyan la flexibilidad y la colaboración ente los maestros para que los otros niños en el grupo reciban atención cuando su cuidador principal se encuentre ocupado cuidando a otro niño.
- Generan pautas y prácticas que facilitan las transiciones entre el hogar y el lugar de cuidado infantil, así como entre

El fomentar las relaciones de colaboración apoya a la enseñanza reflexiva

“Un enfoque reflexivo ... hacia la educación implica un cambio de actitud hacia los individuos con quienes trabajamos. La participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje permite al maestro unirse como explorador colaborador en la trayectoria de descubrimiento que puede ser la enseñanza. Podemos valorar tanto lo conocido como lo incierto con curiosidad, aceptación, una mente abierta y una actitud positiva”.

Fuente: Siegel 2007, 20.

programas de cuidado infantil distintos, cuando el niño asiste a más de uno.

- Proporcionan un proceso de “aclimatación”, que permita a los niños, los miembros de la familia y los maestros observar y familiarizarse unos con otros.



El aprendizaje durante las rutinas del cuidado personal

El aprendizaje durante las rutinas del cuidado personal no significa que usted tenga que cantar la canción del alfabeto ni estar repasando los números con el niño. El aprendizaje que ocurre se relaciona directamente con la rutina que está teniendo lugar. Una niña podría aprender que su maestra tiene prisa o que se tiene que sentar en el inodoro o comer cuando la maestra se lo diga, en lugar de cuando ella sienta la necesidad. Por otro lado, es posible que un niño aprenda que su participación es importante, que es un colaborador activo en su propio cuidado y que a su maestro le gusta cuando él inicia el proceso al tomarlo de la mano y llevarlo a su cubículo o estante para buscar un pañal.

Fuente: Miembro del panel de expertos para la primera edición de *Guía para los programas de aprendizaje y desarrollo infantil*.

Los maestros

- Demuestran cómo tener relaciones positivas entre sí y con otros miembros del personal del programa, así como con los niños y las familias.
- Colaboran con sus colegas y las familias para fomentar las relaciones positivas entre los educadores de la primera infancia, entre los educadores de la primera infancia y los niños, entre los educadores de la primera infancia y las familias, entre los niños y sus compañeros y entre los niños y sus familias.
- Se aseguran de que cada niño tenga oportunidades que sean adecuadas para su nivel de desarrollo y para sus características personales para

interactuar con los adultos y con sus compañeros de maneras significativas. Animan a los niños a establecer y mantener relaciones positivas.

- Implementan estrategias para establecer relaciones cálidas, cariñosas y enriquecedoras con todos los niños, incluyendo los niños que aprenden en dos idiomas.
- Interactúan con los bebés de maneras predecibles.
- Siguen a diario una secuencia de sucesos de manera que los bebés puedan anticipar lo que va a pasar.
- Mantienen proporciones entre adultos y niños que permitan que cada niño reciba atención individual a lo largo del día.
- Trabajan con diferentes niveles del desarrollo y edades al adaptar el ambiente y los materiales de juego según sea necesario.
- Fomentan el sentido de pertenencia en todos los niños y los adultos, lo cual incluye demostrar respeto y valorar la manera de ser de cada individuo.
- Se comunican con los miembros de la familia acerca de su hijo todos los días. Expresan su conocimiento sobre los intereses, exploraciones y logros del niño y demuestran su entusiasmo por ellos. Invitan a los miembros de la familia a que compartan anécdotas de su hijo en casa.

- Abordan las rutinas del cuidado personal como oportunidades para tener interacciones y comunicaciones cálidas, cooperativas y divertidas. Esto incluye:
 - Animar la participación de los niños en las rutinas;
 - Entender e integrar las preferencias de las familias en las rutinas del cuidado personal;
 - Organizar por adelantado el espacio y las provisiones necesarias para las rutinas, para poder dedicar su atención plena al niño;
 - Seguir un horario individualizado para cada niño para cambiar los pañales y usar del baño y también seguir rutinas para la comida y la siesta individualizadas hasta que los niños den muestras de que les gustaría participar en ellas con los demás niños del grupo;
 - Realizar las rutinas de manera predecible, para permitir al niño anticipar y cooperar durante las rutinas, aunque permaneciendo flexible y sensible a los cambios en el estado de ánimo y la atención del niño, y
 - Reducir al mínimo las interrupciones a los niños cuando haya que efectuar las rutinas del cuidado personal. Si es necesaria una interrupción, hacérselo saber a los niños por adelantado y asegurarles que podrán regresar a lo que estaban haciendo en cuanto se termine su rutina.
- Cuidan a los niños en grupos pequeños dentro de su propio espacio, separados de otros grupos.
- Utilizan el sistema del cuidador principal.
- Colaboran y trabajan en equipo con otros cuidadores principales.
- Proporcionan la continuidad en el cuidado infantil, ya sea en grupos de la misma edad o grupos de edades mixtas.
- Ayudan a los niños a familiarizarse con una maestra nueva y a establecer una relación de confianza con ella si su maestra actual abandona el programa.
- Ayudan a los niños y a las familias de reciente ingreso a un grupo ya establecido del programa, para que establezcan relaciones con los demás niños y sus familias.

3.3

Los programas y los maestros colaboran con las familias para identificar retos que podrían afectar al desarrollo socioemocional de los niños y les ofrecen recursos para abordarlos.

Las experiencias tanto cotidianas como reiteradas dentro de la familia o la comunidad pueden afectar el desarrollo socioemocional de los niños. Los administradores del

programa y los maestros necesitan colaborar estrechamente con las familias y unos con otros para identificar factores de estrés y cualquier otro factor en casa o en la comunidad del niño que pudiera afectar negativamente el desarrollo socioemocional de los niños.

Una vez que se identifiquen los factores de estrés, los programas y los maestros pueden colaborar con las familias para intercambiar conocimientos y recursos que beneficien la salud y el bienestar de los niños.

Cuando los miembros del personal no hablen el idioma de la familia del niño que aprende en dos idiomas, es posible que tiendan a malinterpretar o no entender la conducta del niño. Es importante que el personal incluya a un hablante nativo del idioma de la familia del niño, que haya sido capacitado como traductor e intérprete, para que ayude con la reflexión sobre la conducta del niño que aprende en dos idiomas y

ayude a comunicarle al niño formas de responder alternativas que sean adecuadas.

LA COLABORACIÓN PARA ABORDAR LOS RETOS QUE EXPERIMENTAN LAS FAMILIAS

Los programas

- Colaboran con las familias para identificar que recursos tiene la familia que den apoyo al desarrollo emocional de los niños.
- Colaboran con las familias para identificar retos a los que se enfrenta la familia que podrían afectar el desarrollo emocional de los niños.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional a los colegas y las familias que estén relacionadas con el impacto del estrés de la familia en el desarrollo emocional de los niños.
- Establecen vínculos con agencias comunitarias que podrían satisfacer las necesidades de las familias en el programa.
- Crean protocolos para la comunicación y para remitir a las familias que estén pasando por dificultades y tengan necesidades que así lo requieran.

Los maestros

- Entienden que la ocurrencia diaria del estrés en la familia y la comunidad pueden afectar al desarrollo emocional y la conducta de los niños.



- Distribuyen información sobre conocimientos y recursos a las familias para apoyar su bienestar y desarrollo.
- Responden a las necesidades de cada una de las familias según sea adecuado. Siguen los protocolos del programa para la comunicación y para remitir a las familias a servicios de apoyo.
- Planifican con colegas para adaptar el programa y su ambiente para que responda a las necesidades de todos los niños y las familias.
- Respetan la confidencialidad de los niños y las familias respecto al estrés y otras circunstancias familiares.

3.4

Los programas garantizan que los maestros tengan tiempo abundante para participar en interacciones que den apoyo y respondan con sensibilidad a cada niño.

El trabajo de un maestro es multifacético. Los maestros tienen que atender a sus muchas responsabilidades, incluyendo, proporcionar el andamiaje necesario para las experiencias del aprendizaje infantil, evaluar el aprendizaje y el desarrollo de los niños, reflexionar acerca de los ambientes y las experiencias del aprendizaje, y planificarlos para responder a las necesidades individuales de los niños, así

como reunirse con el personal, con sus colegas y con los padres. El administrador del programa cumple el papel de asegurarse de que los maestros tengan el tiempo necesario para realizar actividades fuera del programa que sean necesarias para realizar con éxito su trabajo, a la vez que siguen teniendo tiempo abundante en el ambiente de cuidado infantil. No es razonable esperar que los maestros puedan asistir a reuniones con el personal o con los miembros de las familias durante su horario laboral si no se les proporcionan los maestros suplentes adecuados. Los administradores del programa y los maestros necesitan pensar de manera colaborativa y creativa acerca de cómo asegurar que los maestros tengan tiempo abundante para establecer relaciones de apoyo con cada niño en el programa, a la vez que sigan participando en reuniones, evaluando el aprendizaje de los niños y planificando sus experiencias de aprendizaje.

TIEMPO PARA INTERACTUAR CON LOS NIÑOS

Los programas

- Generan pautas y prácticas que permitan a los educadores de la infancia temprana tener tiempo abundante para las interacciones de alta calidad con cada niño, en el idioma de la familia del niño.
- Se aseguran de que los maestros tengan tiempo abundante para evaluar el aprendizaje de los

niños y planificar experiencias de aprendizaje que respondan de forma sensible a sus necesidades.

- Generan procedimientos para observar y documentar la calidad y la frecuencia de las interacciones entre el personal y los niños.
- Trabajan en colaboración y de manera intencional para planificar reuniones con las familias en horas que no interfieran con el cuidado de los niños.

3.5

Los programas y los maestros guían el comportamiento de manera positiva para fomentar la capacidad socioemocional y prevenir los comportamientos que presentan un reto.

Uno de los aspectos más difíciles, aunque gratificantes, del aprendizaje y el cuidado de los niños de cero a tres años es la guía del comportamiento y facilitar la socialización. Los niños de cero a tres años cuando están en grupos establecen relaciones estrechas y emocionales entre sí. Desde un principio, a los niños de cero a tres años les interesan mucho las demás personas. Muchas familias y maestros se sorprenden al descubrir que incluso los niños muy pequeños se dan cuenta cuando alguien está ausente emocionalmente o se siente triste. Los niños de cero a tres años responden gradualmente a los

pensamientos y sentimientos de las personas a su alrededor. Ellos aprenden cómo sus propias acciones influyen en los demás. Descubren la diferencia entre interactuar con los adultos y el hacerlo con otros niños. Debido a que los niños de cero a tres años aprenden tanto al interactuar con las personas como al observar las interacciones de los demás, los adultos en los programas de aprendizaje y cuidado temprano necesitan ser un ejemplo de cómo interactuar respetuosamente entre sí y con los niños.

Cuando surge algún conflicto, los maestros ayudan a los niños de cero a tres años a aprender maneras de regular sus emociones fuertes sin causar daño a los demás. Los niños pequeños esperan que los adultos les pongan límites y guíen su comportamiento. Una de las maneras más importantes que los maestros usan para fomentar la socialización es crear ambientes tranquilos y seguros para grupos pequeños de niños. Un programa bien planificado puede prevenir los conflictos entre los niños y animarlos a interactuar entre sí de manera positiva.

LA CAPACIDAD SOCIOEMOCIONAL

Los programas

- Colaboran con las familias y el personal para crear un ambiente en el programa que favorezca las experiencias socioemocionales de los niños y los adultos.



- Proporcionan recursos a colegas y a las familias sobre el desarrollo socioemocional durante la infancia temprana, incluyendo información acerca de la variabilidad de las preferencias individuales y las expectativas culturales respecto a la expresión de las emociones.
- Apoyan a los maestros para que comprendan y faciliten el desarrollo socioemocional de los niños a quienes cuidan. Este apoyo incluye proporcionar las herramientas eficaces, los sistemas y el tiempo para la observación y reflexión acerca del desarrollo socioemocional de cada niño, además de planificar experiencias de aprendizaje significativas en el dominio del desarrollo socioemocional (incluyendo las adaptaciones al ambiente), así como interactuar con las familias.

ESTRATEGIAS PARA LA SOCIALIZACIÓN Y LA GUÍA DEL COMPORTAMIENTO

Los programas

- Se comunican con los miembros de la familia acerca de las pautas

y prácticas sobre socialización y la guía del comportamiento del programa, solicitando el punto de vista de cada familia respecto a su hijo y sus perspectivas acerca de la socialización y la guía del comportamiento.

- Diseñan pautas para la guía del comportamiento que destaquen el dar apoyo a cada niño para que tenga éxito en el programa, con la participación de la familia durante la estancia del niño en el programa.
- Implementan la continuidad en el cuidado infantil de manera que los grupos de niños y los maestros conozcan y puedan anticipar la conducta unos de otros.
- Facilitan el intercambio de observaciones acerca de los niños entre los miembros del personal correspondientes, animando a la reflexión con colegas acerca de las observaciones, con fines de planificación.
- Facilitan la comunicación con las familias para asegurarse de que el programa implemente las estrategias adecuadas para fomentar el desarrollo socioemocional sano.

- Solicitan ideas y comentarios de fuentes externas y proveedores de servicios especializados y los transmiten al personal del programa y a las familias.
- Orientan al personal acerca del temperamento, el lenguaje, la cultura, la comunicación y las habilidades que contribuyen al aprendizaje y desarrollo infantil.
- Explican a los miembros de las familias el desarrollo individual y el típico en esa etapa, especialmente en el área del desarrollo socioemocional.



Los maestros

- Abordan la guía del comportamiento sabiendo que el niño es capaz de resolver problemas, aunque esté tratando de comprender y desenvolverse en un mundo social complejo.
- Recuerdan que la conducta es siempre comunicación, incluso cuando los niños comienzan a

- desarrollar el lenguaje y otras maneras de comunicarse.
- Colaboran con las familias para guiar el comportamiento de maneras que tomen en cuenta las habilidades asociadas con su nivel de desarrollo, el temperamento, el lenguaje, las habilidades para la comunicación y la cultura de cada niño.
- Se aseguran de utilizar el idioma de la familia del niño para fines diversos, en lugar de tan solo para dar instrucciones verbales o guiar el comportamiento.
- Demuestran el comportamiento adecuado y permanecen allí actuando como una presencia activa para prevenir las situaciones problemáticas. Interactúan de manera respetuosa, tanto en términos emocionales como físicos.
- Preparan el ambiente para fomentar las interacciones de grupo (por ejemplo, ordenar las áreas de juego para facilitar que grupos pequeños de niños se concentren y proporcionar suficientes materiales como para que todos los niños tengan algo para jugar).
- Planifican las experiencias que incorporan una gama de estrategias, adecuadas al nivel de desarrollo y basadas en la evidencia, para fomentar el desarrollo socioemocional de los niños, basándose en las observaciones de los niños y las aportaciones de las familias.

- Reconocen y alientan la conducta socialmente positiva. Ayudan a que dicha conducta sea visible para los niños (por ejemplo: “Gracias, Micah, por darle la pelota a Kori para que ella también pueda jugar”. “Elisa, ella te está ofreciendo un libro. ¿Lo quieres?”).
- Tienen conocimiento de las diferencias individuales en la capacidad de los niños para tolerar la frustración o regular el estrés y ayudan a cada niño a encontrar maneras de expresar dichos sentimientos de manera sana.

LOS COMPORTAMIENTOS QUE PRESENTAN UN RETO

Los programas

- Proporcionan apoyo y desarrollo profesional acerca de las prácticas que tienen una mayor probabilidad de prevenir los comportamientos de los niños pequeños que nos presentan un reto, incluyendo las relaciones estrechas, los ambientes que proporcionan el apoyo necesario (por ejemplo, las transiciones y horarios planificados cuidadosamente, las áreas de juego que alientan a los grupos pequeños de niños centrados en sus actividades y los espacios protegidos) y el apoyo al aprendizaje de las habilidades socioemocionales de los niños.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal

y recursos a las familias acerca del uso de estrategias para responder a los comportamientos difíciles, incluyendo el apoyo de especialistas en la conducta y el desarrollo, los asesores de la salud mental de la infancia temprana, los especialistas en la intervención temprana y los profesionales de la salud mental, según sea necesario.

Los maestros

- Entienden que las conductas de exploración, incluyendo el poner a prueba los límites y cometer errores, son algunas de las maneras en que los bebés aprenden y que a veces ellos posiblemente necesiten que se les reoriente.
- Entienden que un niño de menos de tres años no actúa de esta manera para ser desafiante, sino que lo hace para satisfacer alguna necesidad.
- Colaboran con las familias para desarrollar maneras de guiar a los niños que exhiben comportamientos que presentan un reto, sin crear o reforzar una imagen negativa de sí mismos.
- Observan e identifican las emociones que hay detrás de los comportamientos que presentan un reto.
- Obtienen comentarios de sus colegas, otros miembros del personal del programa y de las familias, para adquirir una comprensión más profunda de



la función y el propósito de aquellos comportamientos de los niños que nos suponen un reto y crear estrategias para abordar dichos comportamientos, incluyendo la autorreflexión y la reflexión con colegas.

- Dialogan sobre las observaciones de manera adecuada y respetando la confidencialidad, cuando se habla sobre niños y familias concretas.
- Implementan estrategias diseñadas por colegas, familias y otros proveedores de servicios especializados para abordar los comportamientos de los niños que presentan un reto.
- Desarrollan, modifican y adaptan horarios, rutinas y el ambiente del programa para afectar positivamente a los comportamientos que nos presentan un reto.
- Intervienen cuando los niños están a punto de causar daño a los demás o al entorno a su alrededor.
- Exploran con la familia del niño

las posibles causas de estrés o de los cambios en la conducta. Escuchan y aceptan las reflexiones de los miembros de la familia acerca de la causa del estrés de su hijo cuando ellos dicen que no hay ningún motivo en casa.

- Identifican los sentimientos de enojo del niño y responden con calma y suavidad (con sensibilidad hacia las diferencias en la expresión de las emociones) y, cuando sea necesario, reorientan la conducta del niño.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Los programas

- Proporcionan oportunidades para el desarrollo profesional a los miembros del personal y recursos a las familias acerca del desarrollo de estrategias de resolución de conflictos que sean adecuadas para los bebés mayorcitos, así como sobre las habilidades de la comunicación y factores que podrían influir en la conducta de los niños pequeños.

Los maestros

- Usan sus acciones para servir de modelo de la conducta adecuada para la resolución de conflictos.
- Perfeccionan e implementan estrategias adecuadas al nivel de desarrollo que ayuden a los niños a aprender cómo expresar las emociones, abordar los conflictos y resolver los problemas.
- Dan apoyo a los niños para que expresen sus emociones y aborden los conflictos de maneras adecuadas a su nivel de desarrollo.
- Colaboran con compañeros de trabajo para utilizar un proceso semejante y uniforme con todos los niños en el mismo programa de cuidado infantil.
- Interactúan con colegas y demás miembros del personal del programa, los niños y las familias para conversar acerca de la resolución de los conflictos.

LAS EXPECTATIVAS ADECUADAS PARA EL COMPORTAMIENTO

Los maestros

- Analizan sus propias expectativas acerca de la conducta adecuada y segura, en busca de posibles prejuicios respecto a la raza, la cultura, el idioma, el origen étnico, el género sexual o las habilidades del desarrollo.
- Ayudan al personal y a los miembros de la familia a entender que no todos los

conflictos son inadecuados y que los niños pueden con frecuencia resolver los conflictos sin ayuda de los adultos.

- Reconocen que las expectativas sociales varían entre los individuos, las familias y los grupos y procuran entender las expectativas de cada familia en cuanto a la conducta social. Respetan las diferencias entre el hogar y el programa y dialogan acerca de ellas.
- Tratan de hacer visibles las expectativas de un comportamiento “apropiado” y “seguro” y que éstas sean comprendidas por los niños y las familias.
- Responden de manera que se adapte a cada niño en particular, tomando en cuenta la edad, el temperamento, el idioma, las habilidades para la comunicación, la cultura, los intereses y las habilidades de cada niño.

Referencias bibliográficas

California Collaborative on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. 2012. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo73>.

California Department of Education 2011. *California Preschool Curriculum Framework*, volumen 2. Sacramento: Departamento de Educación de California.

- California Department of Education y First 5 California. 2011. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Chang, F., G. Crawford, D. Early, D. Bryant, C. Howes, M. Burchinal, O. Barbarin, R. Clifford y R. Pianta. 2007. "Spanish Speaking Children's Social and Language Development in Pre-Kindergarten Classrooms". *Early Education and Development* 18 (2): págs. 243 a 69.
- Gerber, M. 2003. *Dear Parent: Caring for Infants with Respect*, editado por Joan Weaver. Los Angeles: Resources for Infant Educators.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2001. "Nonmaternal Care and Family Factors in Early Development: An Overview of the NICHD Study of Early Child Care". *Journal of Applied Developmental Science* 22 (5): págs. 457 a 92.
- Pawl, J. H. 1990. "Infants in Day Care: Reflections on Experiences, Expectations and Relationships". ZERO TO THREE febrero 10 (3).
- Peisner-Feinberg, E. S., M. R. Burchinal, M. Clifford, M. L. Culkin, C. Howes, L. Kagan y N. Yazejin. 2001. "The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade". *Child Development* 72 (5): págs. 1534 a 53.
- Shonkoff, J. P. y D. A. Phillips. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Siegel, D. J. 2007. *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Vitiello, V. E., J. T. Downer y A. P. Williford. 2011. "Preschool Classroom Experiences of Dual Language Learners". *Dual Language Learners in the Early Childhood Classroom*, edited by C. Howes, J. T. Downer y R. C. Pianta. Baltimore, Maryland: Brookes.

Lecturas adicionales

- Halle, T. G., J. V. Whittaker, M. Zepeda, L. Rothenberg, R. Anderson, P. Daneri, J. Wessel y V. Buysse. 2014. "The Social-Emotional Development of Dual Language Learners: Looking Back at Existing Research and Moving Forward with Purpose". *Early Childhood Research Quarterly* 29: págs. 734 a 49.
- Howes, C. 2008. "Teacher Sensitivity, Children's Attachment and Play with Peers". *Early Education & Development* 8 (1): págs. 41 a 49.
- Howes, C. y C. E. Hamilton. 1992. "Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments". *Child Development* 63 (4): págs. 867 a 78.
- Howes, C. y S. Spieker. 2016. "Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers". *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, editado por J. Cassidy y P. R. Shaver, 3a edición, págs. 314 a 29. New York, NY: Guilford.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2004. *Young Children Develop in an Environment of Relationships*. Working Paper No. 1. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo74>.
- Ostrosky, M. M. y E. Y. Jung. 2003. "Building Positive Teacher-Child Relationships", *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, What Works Briefs* 12.
- Siegel, D. J. 2010. *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*. New York, NY: Random House.
- Siegel, D. J. y T. P. Bryson. 2011. *The Whole Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind, Survive Everyday Parenting Struggles, and Help Your Family Thrive*. New York, NY: Random House.
- Sosinsky, L., K. Ruprecht, D. Horm, K. Kriener-Althen, C. Vogel y T. Halle. 2016. *Including Relationship-Based Care Practices in Infant-Toddler Care: Implications for Practice and Policy*. Brief. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Planning, Research & Evaluation.

Fomentar la participación activa de las familias y las comunidades

Un número cada vez mayor de estudios de investigación señalan que la participación activa de las familias en el aprendizaje temprano favorece a los niños en su preparación para la escuela y en su éxito a largo plazo (Henrich y Gadaire 2008; Halgunseth et al. 2009, 3). Los programas y los maestros que se esfuerzan por establecer colaboraciones auténticas con los padres, los tutores y otros proveedores de cuidado infantil en casa y alientan a las familias para que se conviertan en participantes activos en el aprendizaje y desarrollo temprano de su hijo y también ayudan a las familias a abogar por sus hijos. Los altos niveles de participación con frecuencia son resultado de las relaciones de colaboración integradas conjuntamente entre los programas y las familias que se basan en la confianza, los valores compartidos, la comunicación bilateral, el respeto mutuo y la atención a las necesidades mutuas (Lopez, Kreider y Caspe 2004; Halgunseth et al. 2009, 6).

Además, los programas de educación en la infancia temprana (ECE, por sus siglas en inglés) han aprendido que cuando ellos logran colaborar eficazmente con las familias, los niños pequeños

se benefician y las familias tienen una mayor probabilidad de seguir participando en los ambientes escolares a lo largo de los años. Al fortalecer la participación de las familias durante la infancia temprana, en particular de las familias con antecedentes diversos, las familias con niños con discapacidades u otros retrasos, así como las familias con niños que aprenden en dos idiomas, los programas pueden ayudar a disminuir la brecha del desempeño. (Vea *State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 4, Family Engagement*, para consultar un diálogo amplio acerca de los estudios y las recomendaciones respecto a la participación de las familias con niños que aprenden en dos idiomas).

Maneras de interactuar con los padres y demás miembros de la familia

Los programas y los maestros eficaces se esfuerzan por establecer relaciones respetuosas con las familias al reconocer como importantes sus metas y valores. Dichas relaciones inspiran confianza en las familias ya que ven que se valorarán sus propias metas para el desarrollo de sus hijos. En lugar de transmitir información en un solo sentido, del maestro al miembro de la familia, el maestro hace un esfuerzo por fomentar la comunicación recíproca y respetuosa (DEC y NAEYC 2009).

Los investigadores han

identificado seis componentes de la participación de las familias: la toma conjunta de decisiones, las comunicaciones recíprocas que ocurren con regularidad, la colaboración y el intercambio de información, el aprendizaje en el hogar y en la comunidad, el establecimiento conjunto de metas entre las familias y del programa, así como el desarrollo profesional (vea *State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 4, Family Engagement*). La participación activa de las familias significa que las familias y los programas de educación temprana comparten la responsabilidad por el bienestar y la educación de los niños. Ambos colaboran para introducir elementos del hogar al programa y elementos del programa al hogar.

4.1

Los programas y los maestros establecen relaciones de confianza y colaboración con las familias.

Cuando los programas se esfuerzan por establecer relaciones abiertas de confianza y colaboración con las familias y verdaderamente intentan incluir las ideas de las familias en la planificación del programa, los miembros de la familia reciben el mensaje de que ellos juegan un papel clave en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos. En sus intentos por establecer vínculos firmes entre el hogar y el

programa de aprendizaje y cuidado temprano, los programas y los maestros se centran en el desarrollo de estrategias para la colaboración con las familias y para responder de forma sensible al idioma de cada familia.

Se ha documentado ampliamente que las interacciones positivas entre familias con niños que aprenden en dos idiomas y el programa son importantes para fomentar el desarrollo y bienestar del niño y que el respeto mutuo es esencial para favorecer las relaciones de colaboración. Los programas necesitan lograr que sus centros sean acogedores y den la bienvenida a todas las familias, para que las familias con niños que aprenden en dos idiomas se sientan acogidas, cómodas y entusiasmadas acerca de su participación en las actividades del programa.

LA INTERACCIÓN Y COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS

Los programas

- Crean una descripción de su filosofía por escrito o un manual para familias que destaque la importancia de establecer vínculos entre las experiencias del bebé en casa y en el programa de aprendizaje y cuidado temprano.
- Proporcionan a los miembros de la familia la descripción de la filosofía del programa y dialogan sobre ella, adaptando las pautas

del programa, si fuera necesario, en respuesta a las familias.

- Hacen saber a los miembros de la familia que el programa da prioridad a fortalecer la relación entre la familia y el niño.
- Crean e implementan pautas para el programa que den a las familias y a los miembros del personal oportunidades para observar y dialogar sobre el desarrollo, la conducta y el aprendizaje de los niños.
- Piden a las familias participar formal e informalmente en el desarrollo, la administración y la evaluación de los servicios y pautas del programa, cuando sea adecuado.
- Apoyan a las familias proporcionándoles herramientas y recursos que les ayuden a contribuir al aprendizaje de sus hijos.
- Planifican reuniones con regularidad, eventos sociales y otros eventos especiales para que las familias puedan aprender más acerca del programa, conocerse entre ellas, conocer a los miembros del personal y adquirir una sensación de pertenencia a la comunidad.

Los maestros

- Reconocen que la colaboración con las familias fomenta el desarrollo infantil.
- Apoyan la participación plena de todos los miembros de la familia, siendo sensibles a sus diferencias culturales, lingüísticas y económicas, así como a las discapacidades o cualquier retraso de los niños o algún miembro de la familia.
- Establecen relaciones con las familias para garantizar una colaboración recíproca significativa para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños y ayudar a las familias a entender el desarrollo infantil.
- Saludan atentamente a los miembros de la familia cuando llegan o salen del programa, aprovechando dichas oportunidades para intercambiar información acerca del niño.
- Contribuyen ideas y recursos para fomentar el aprendizaje y desarrollo de cada niño en el hogar y en la comunidad.
- Colaboran de manera formal e informal con las familias y los demás colegas para intercambiar observaciones, describir los logros de los niños, planificar para los niños de manera individual y como grupo, además de responder a sus preocupaciones acerca de los niños.
- Dan apoyo a las familias en su labor de toma de decisiones y como educadores de sus hijos.
- Solicitan información y escuchan con atención las metas, las aspiraciones y las preocupaciones de las familias en cuanto al desarrollo de sus hijos.

- Tienen con regularidad conversaciones a fondo acerca de la cultura de las familias, centrándose en ejemplos que provengan de las vidas de las familias en el programa, y partiendo de la perspectiva de que uno debe entender primero cómo la cultura influye en la vida de uno mismo, para poder entender cómo la cultura influye en las vidas de los demás.

EL IDIOMA DE LA FAMILIA

Los programas

- Crean estrategias para que los miembros de las familias con bagajes lingüísticos y culturales diversos participen, e invitan a los miembros de las familias a comunicar sus metas y estrategias para apoyar el idioma de la familia de los niños en el programa. El apoyo al idioma de la familia podría requerir el uso de intérpretes y traductores.

Los maestros

- Aprenden algunas palabras del idioma de la familia de cada niño, como los saludos, los nombres de los miembros de la familia, palabras de aliento o consuelo para el niño y algunos objetos y lugares importantes. Los padres y demás miembros de la familia pueden ser buenos recursos para aprender su idioma.
- Buscan y utilizan recursos para facilitar la comunicación con los miembros de la familia

en el idioma de su familia, asegurándose de incluir a todas las familias.

4.2

Los programas y los maestros valoran el papel principal que tienen las familias en fomentar el desarrollo de los niños.

La familia es un elemento central en la vida de los niños, debido a que es mediante sus experiencias en familia que ellos aprenden acerca de sí mismos y del mundo a su alrededor. En esta obra, *miembro de la familia* se utiliza para definir a las personas que son los principales responsables del niño, incluyendo a los parientes, los padres adolescentes o las familias de crianza. Los programas dan apoyo al crecimiento y desarrollo sano del niño, dentro del contexto de la familia, al establecer una continuidad entre el hogar y el ambiente de aprendizaje y cuidado temprano. Los programas tienen la responsabilidad de aprender acerca de la vida familiar de los niños a través de la comunicación con los miembros de la familia y, cuando sea posible, las visitas al domicilio. Como parte de este proceso, los programas aprenden a trabajar con estructuras familiares diversas, incluyendo a aquellas que tienen como cabeza de familia a los abuelos, familias de crianza, padres del mismo sexo y padres adolescentes. Un aspecto esencial de los programas de alta calidad

es encontrar las distintas maneras de dar apoyo a la relación que se está desarrollando entre el niño y su familia, así como adaptarse a las fortalezas y necesidades de cada relación de niño con su familia. Cuando conocen a las familias, y entienden la importancia de las relaciones de los niños con sus cuidadores en casa, los programas y los maestros pueden respaldar el papel primordial de la familia en el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

EL CONOCIMIENTO ACERCA DE LAS FAMILIAS

Los programas

- Diseñan o adaptan las pautas del programa, basándose en sus conocimientos acerca de las familias y en los comentarios y sugerencias que reciben de ellas, para así apoyar la participación activa de las familias en el programa.

Los maestros

- Obtienen información de los miembros de la familia y mantienen comunicaciones directas y eficaces para aprender acerca de la composición familiar y sus valores y tradiciones, para apoyar el papel principal de las familias en el cuidado y la educación de sus hijos, además de motivar la participación activa de las familias en el programa de aprendizaje y cuidado temprano.

- Aprenden acerca de los valores, las creencias y las prácticas de cada familia, al observar a los miembros de la familia y dialogar con ellos, o mediante comunicaciones con otros miembros del personal, según sea lo indicado.
- Obtienen información acerca de las preferencias del idioma de cada familia, así como las metas que tienen para su hijo respecto al idioma.
- Consultan y usan la información pertinente a cada familia cuando responden a las necesidades de los niños y de las familias.

LAS RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS

Los programas

- Diseñan pautas para los programas que apoyen las relaciones entre los niños y los miembros de sus familias en casa.
- Fomentan el desarrollo profesional del personal respecto a facilitar las relaciones entre padres y niños e identifican áreas de interés y motivos de preocupación.
- Proporcionan recursos y asesoría, según sea lo indicado, para responder a las preocupaciones relacionadas con las relaciones de los niños con los miembros de su familia en casa.

- Entienden que todos los niños se desarrollan en el contexto de las relaciones y que la calidad de las interacciones de los niños con los miembros de su familia en casa tiene un impacto en los resultados de los niños.
- Siguen las pautas y prácticas del programa que se diseñaron para dar apoyo a las relaciones entre los niños y los miembros adultos de sus familias.
- Se aseguran de que el niño pueda sentir la presencia de los miembros de su familia, incluso cuando éstos se encuentren ausentes (usando, por ejemplo, fotos de la familia o hablando acerca de ella).
- Utilizan una gama de técnicas para facilitar y reforzar las interacciones positivas entre los niños y los miembros adultos de sus familias, además de apoyar la capacidad propia de cada miembro de la familia de responder sensiblemente al niño.
- Entienden que la cultura influye en las distintas maneras de dar cariño y favorecer el crecimiento de los niños pequeños.
- Son conscientes de sus propios valores, perspectivas y creencias.
- Identifican preocupaciones relacionadas con las relaciones que los niños tienen con los miembros adultos de la familia y les dan seguimiento conforme sea necesario.

Los programas crean un ambiente en el cual los miembros de la familia se sienten empoderados y cómodos defendiendo los derechos de sus hijos.

Los programas transmiten un mensaje importante a las familias cuando piden sus opiniones y colaboran con ellos en el cuidado de sus hijos. Cuando los programas y los maestros mantienen comunicaciones abiertas y respetuosas con los miembros de la familia y se esfuerzan en establecer relaciones positivas de colaboración con ellos, los miembros de la familia se sienten incluidos y empoderados. La experiencia de contribuir a las vivencias de sus hijos en el programa ayuda a los miembros de las familias a convertirse en defensores de los derechos de sus hijos, tanto dentro del programa como en sus interacciones con otros proveedores de servicios. Por ejemplo, es más probable que ellos busquen o soliciten servicios para sus hijos, como remisiones para la intervención temprana, cuando lo necesiten o sea lo indicado.

Los programas pueden ayudar a las familias con niños que aprenden en dos idiomas a reconocer las fortalezas culturales y lingüísticas de su familia y a aprender las habilidades necesarias para pedir que se proporcionen los tipos de servicios que ellos creen que beneficiarían a sus hijos. Los programas deben alentar a las

Demostrar el respeto al interactuar con un miembro de la familia y su hijo

Janea, de quince años, trae a su bebé, Jade, al programa. Ruth, la maestra de Jade, así como la maestra de educación para padres sonrío y dice: “Te arreglaste el cabello de forma distinta, Janea. Hoy es día de la foto escolar, ¿verdad? Janea asiente con la cabeza, con aspecto tímido. “Mi hermana me lo arregló, nos acostamos un poco tarde”. Ruth asiente con la cabeza y dice: “Me parece que tú y tu hermana se lo pasaron muy bien haciéndote el peinado nuevo”. Ruth saluda a Jade con una cálida sonrisa. Janea le dice a Jade: “Vamos a quitarte tu chaqueta, mi niña”.

Jade levanta la vista mientras su mamá le jala la primera manga. Ella contempla el rostro de su mamá y levanta la mano cuando Janea trata de alcanzar la siguiente manga. Ruth sonrío mientras observa. “Janea”, dice Ruth, “cuando le dices a Jade lo que estás

haciendo, a ella se le ilumina el rostro. Le gusta saber lo que va a suceder. Creo que se siente incluida. ¿Tú qué piensas?” Janea mira pensativamente a su hija y le dice a Ruth: “Cuando recién llegué aquí y vi que le estabas hablando a los bebés, me pareció raro, pero parece que me acostumbré. A Jade parece gustarle y me encanta cuando me sonrío”. Janea besa el cachete de su bebé y continúa: “A veces las personas me miran cuando comienzo a hablarle, como si estuviera loca, pero yo creo que ella realmente entiende”.

“Estoy de acuerdo”, dice Ruth, asintiendo con la cabeza y dirigiéndose a Jade. “Tu mamá y yo estamos hablando acerca de lo mucho que te gusta cuando ella te habla”. Jade irradia felicidad mientras Janea y Ruth le sonrío durante un momento antes que Janea se despida y salga apresurada para ir a clase.

familias a compartir sus fortalezas y a definir metas y tomar decisiones respecto a la educación de sus hijos de manera conjunta. El programa completo se beneficia cuando los educadores incorporan las culturas, los idiomas y los talentos diversos de las familias con niños que aprenden en dos idiomas al ambiente de aprendizaje y el currículo del programa. Una vez que los miembros de la familia sientan que se valoran sus aportaciones y opiniones, los programas se beneficiarán de sus conocimientos y experiencias.

EL EMPODERAMIENTO DE LAS FAMILIAS

Los programas

- Generan una declaración escrita sobre el clima organizacional del programa que exprese que éste valora la diversidad cultural y lingüística y proporcionan información sobre su declaración tanto al personal como a las familias.
- Establecen una política de puertas abiertas que anime a los miembros de la familia a visitar el lugar de cuidado infantil en cualquier momento.
- Animar a las familias a ofrecer recomendaciones respecto a la estructura y el currículo

del programa y a observar las distintas maneras en que sus aportaciones se incluyen en el programa.

- Piden a las familias que compartan sus ideas y sus habilidades con el maestro, con otras familias y con los niños del programa.
- Se aseguran de que todas las familias tengan la oportunidad de participar en roles de liderazgo o en la creación de pautas para el programa (por ejemplo, como miembros de una junta directiva o comité asesor).
- Piden a las familias con niños pequeños que aprenden en dos idiomas y a las familias con niños con discapacidades u otros retrasos participar formalmente como parte de grupos que contribuyan a las decisiones del programa (por ejemplo, en juntas, comités, etc.) y expresar con regularidad sus ideas acerca de cómo apoyar a las familias e interactuar con ellas.



Los maestros

- Invitan al intercambio mutuo de ideas, preferencias y enfoques para la crianza infantil durante las primeras reuniones con los miembros de la familia, estableciendo así el tono para las comunicaciones futuras.
- Ofrecen a los miembros de la familia oportunidades frecuentes para que describan cómo proporcionan cuidado en el hogar y para hablar de sus preferencias, de manera que se puedan integrar al cuidado del niño en el programa.
- Incluyen al niño y a los miembros de la familia en la relación con el cuidador principal (especialmente en programas donde las familias participen en el cuidado de sus hijos mientras éstos están en el programa, como ocurre en los programas para padres adolescentes).
- Piden ideas a los miembros de la familia sobre cómo abordar los desafíos que podría tener su hijo en el programa de cuidado infantil y aprendizaje temprano.
- Invitan a las familias a que participen con regularidad como voluntarios en el salón de clase y también en otras actividades.
- Celebran reuniones con miembros de la familia con regularidad, no solo cuando haya alguna preocupación respecto al niño.

4.4

Los programas fomentan que los maestros respondan con sensibilidad a las metas de las familias para el desarrollo de sus hijos y su preparación para asistir a la escuela.

Las oportunidades para la participación activa de las familias que tienen más éxito son aquellas que incluyen las ideas de los miembros de la familia respecto a papel que juegan en la educación de los niños y cómo pueden ser eficaces en ayudar a los niños a tener éxito en la escuela (Hoover-Dempsey y Sandler 1997). El trabajar con los padres para definir metas compartidas ayuda a fortalecer la colaboración casa-escuela. Es importante que los programas pidan a las familias que colaboren y participen en establecer metas para los niños de manera conjunta, así como que pidan información a las familias con niños que aprenden en dos idiomas y a las familias con niños con discapacidades u otros retrasos sobre cuáles son las estrategias que son eficaces y en qué contextos aprenden mejor sus hijos.

LA INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE Y CUIDADO TEMPRANO CON LAS EXPERIENCIAS DE LA FAMILIA

Los programas

- Explican al personal y a las familias la filosofía del programa respecto al aprendizaje y

desarrollo infantil como la base de la preparación para la escuela en el futuro.

- Incluyen a los miembros de la familia para facilitar la transición cuando sus hijos van a cambiar del programa de cuidado infantil al programa preescolar, o a otros programas, según corresponda.
- Se aseguran de incluir como colaboradores en la educación de sus hijos a las familias con niños pequeños que aprenden en dos idiomas. A las familias se les debe consultar respecto a las experiencias tempranas de aprendizaje del lenguaje, las metas educativas que tengan para sus hijos y los avances educativos de sus hijos.
- Sugieren a las familias establecer vínculos entre el programa y cualquier proveedor de servicios especializados que pudiera dar apoyo a la participación de su hijo en el programa.
- Se aseguran de incluir a las familias de los niños pequeños con discapacidades u otros retrasos como colaboradores en la educación de sus hijos. Se debe consultar a las familias respecto a las necesidades particulares de aprendizaje de sus hijos, las metas educativas que tengan para ellos y los avances educativos de sus hijos.
- Piden a las familias colaborar con el personal del programa en el desarrollo del lenguaje a largo plazo y en las metas de

aprendizaje que tengan para sus hijos.

- Toman la iniciativa para invitar a las familias a que participen en actividades del programa.

Los maestros

- Responden a los niños y a los miembros de las familias de manera que los animen a hablar de las experiencias en familia.
- Exploran, mediante conversaciones con las familias, las creencias o suposiciones tanto de las familias como de los maestros acerca de los niños pequeños y de cómo aprenden éstos.
- Proporcionan información a las familias acerca de las experiencias de los niños en el programa de aprendizaje y cuidado temprano.
- Proporcionan a la familia del niño sus expedientes, incluyendo la información de las evaluaciones sobre el aprendizaje del niño, sus experiencias y avances en el desarrollo.
- Colaboran con las familias para establecer las metas a largo plazo del desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de sus hijos. Recurren a *Fundamentos del Aprendizaje y desarrollo infantil de California* (CDE 2010) para dialogar con las familias y ayudarles a considerar la progresión del desarrollo y lo que es adecuado esperar al respecto. El uso de recursos, como el sitio electrónico Todo sobre los

niños pequeños (*All About Young Children*), en <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo75>, puede ayudar a facilitar estas conversaciones.

- Apoyan el idioma y la cultura de la familia de cada niño en casa y en la escuela.

El cuidado que responde sensiblemente a la cultura: Una manera de establecer relaciones con las familias

“Reconocer, preguntar y adaptar

Al poner en práctica los siguientes pasos para el cuidado que responde sensiblemente a la cultura, usted obtendrá la información que necesita para dar el apoyo adecuado a todos los niños a quienes cuide.

Primer paso: Reconocer

El primer paso es el de reconocimiento, en el cual usted se concientiza de que existen suposiciones culturales distintas respecto al desarrollo infantil. El ser abierto consigo mismo es esencial para el éxito de este paso.

Segundo paso: Preguntar

El segundo paso es de recopilación de información. La meta es conseguir información acerca de las creencias y valores culturales de las familias, y también los propios, para poder resolver juntos el problema en el tercer paso. Tómese el tiempo necesario, no hay que apresurarse con el segundo paso.

Tercero paso: Adaptar

En este último paso de resolución del problema, usted utiliza la información que recopiló en el segundo paso para resolver conflictos provocados por las diferencias culturales y encontrar la manera más eficaz de dar apoyo al crecimiento de cada niño”.

Fuente: Derman-Sparks 2013, 72.

- Mantienen la confidencialidad de la información sobre la familia y el niño, según corresponda.
- Diseñan ambientes de aprendizaje y cuidado temprano que reflejen la diversidad de experiencias de los niños y de las familias.

4.5

Los programas y los maestros utilizan estrategias de comunicación eficaces que reflejan la diversidad de las familias a quienes prestan servicios.

El valorar la diversidad fortalece las relaciones con las familias y los niños, mejorando así la calidad del cuidado y la educación de los niños. El ser sensible a las diferencias culturales, lingüísticas y económicas y a cómo estas diferencias afectan las distintas maneras en que los programas y los maestros se comunican con las familias, demuestra el compromiso del programa de valorar las fortalezas particulares de cada familia. Los programas y los maestros pueden esforzarse en mejorar sus estrategias de comunicación, prestando mucha atención a las diferencias individuales respecto a las preferencias que tenga cada familia en cuanto a la comunicación.

Se ha descubierto que las estrategias de comunicación recíproca son especialmente eficaces con las familias de los niños que aprenden en dos idiomas que, de lo contrario, se sentirían desconectadas

del programa. La comunicación recíproca permite a ambas partes intercambiar información acerca de los avances en el aprendizaje y el bienestar de los niños que aprenden en dos idiomas y colaborar respecto a las distintas maneras de ayudar a que el niño alcance metas del aprendizaje importantes. Este tipo de comunicación es eficaz durante las reuniones individuales con el maestro o en un contexto más informal, como en la comunidad o en un grupo con otras familias que tengan niños que aprenden en dos idiomas y se caractericen por tener antecedentes lingüísticos semejantes. La comunicación recíproca regular puede ser el primer paso para incrementar la participación activa de la familia y ser clave para el establecimiento de colaboraciones firmes entre familias con niños que aprenden en dos idiomas y el programa.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Los programas

- Proporcionan desarrollo profesional para el personal basado en los principios y las estrategias de la comunicación eficaz con las familias.
- Garantizan la confidencialidad y la privacidad en las comunicaciones dentro de todo el programa.
- Crean una pauta del programa acerca del idioma y las comunicaciones centrada en aprender las preferencias de

comunicación de las familias con niños pequeños que aprenden en dos idiomas y en explorar las diferentes maneras en que la familia puede comunicarse con los maestros y el personal acerca de su hijo.

Los maestros

- Respetan el estilo y el método de comunicación preferido de cada familia e interactúan con las familias de manera transparente y responsable.
- Interactúan con las familias de manera oportuna y profesional para establecer relaciones que alienten un intercambio mutuo y recíproco de información acerca de los niños.
- Reservan tiempo para reuniones individuales informales y planificadas con los miembros de la familia, según sea necesario.
- Mantienen la confidencialidad y garantizan la privacidad de las comunicaciones acerca de los niños, las familias, el personal y los colegas.

LAS PREFERENCIAS DE LAS FAMILIAS RESPECTO A LA COMUNICACIÓN

Los programas

- Interpretan y aplican las pautas sobre la comunicación, según corresponda, para asegurarse que incluyan a familias diversas y que aborden situaciones complejas.

- Ayudan al personal a entender y aplicar los estilos de comunicación basándose en las necesidades y preferencias que manifieste la familia.
- Se aseguran de que todas las comunicaciones sean accesibles y comprensibles para las familias (es decir, en el idioma preferido de la familia).

Los maestros

- Utilizan maneras diversas de comunicarse con las familias (por ejemplo, escuchar activamente, correo electrónico, teléfono y mensajes de texto), dependiendo de las preferencias de la familia y de la situación.
- Sirven de modelo a las familias sobre cómo usar estrategias eficaces para la comunicación con los niños, adaptan estrategias para la comunicación con los niños, adaptan estrategias, según sea necesario, para responder a las necesidades diversas del lenguaje y de la lectoescritura.

4.6

Los programas proporcionan un lugar acogedor en el programa para la comunicación entre el personal y los miembros de la familia.

El establecer un ambiente acogedor es un aspecto importante para fomentar la participación de las familias. “Un ambiente acogedor significa que un programa se esmera

por tener un ambiente que dé la bienvenida a las familias y valore su presencia” (Constantino 2008, 25). En un ambiente acogedor, las familias sienten que pertenecen al programa y buscan maneras de contribuir al mismo. Ellas se sienten cómodas intercambiando información con los maestros de sus hijos y están dispuestas a explorar maneras de incorporar las actividades de aprendizaje del programa en el hogar. Un aspecto esencial de un ambiente acogedor para las familias con niños que aprenden en dos idiomas es que tengan oportunidades para comunicarse en el idioma de su familia. Las familias se sienten bienvenidas al programa de cuidado infantil cuando ven que se alienta la comunicación entre las familias con niños que aprenden en dos idiomas y que comparten el mismo idioma, cuando se contrata a miembros del personal que puedan comunicarse en el idioma de las familias, y cuando sea posible, se proporcionan intérpretes y traductores.

Un ambiente acogedor también beneficia a los niños. La presencia de los miembros de la familia fortalece el sentido de pertenencia y de bienestar de los niños en el programa de cuidado infantil. Para los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, el ver que el programa hace posible que los miembros de la familia se comuniquen en su idioma ayuda a los niños a valorar el idioma y la cultura de su familia y a valorar la importancia de comunicarse en su idioma. Un ambiente acogedor también ayuda a que las familias adquieran una percepción positiva del programa. Cuando el personal demuestra aceptación, calidez y cariño hacia el niño de una familia, se fortalecen los lazos entre el programa y la familia.

CREAR UN ESPACIO ACOGEDOR

Los programas

- Dan una cálida bienvenida con el personal y los maestros saludando a las familias en la entrada.
- Hacen uso del ambiente para fomentar el sentido de pertenencia y participación de las familias. Proporcionan un área acogedora y cómoda que dé la bienvenida a las familias y las anime a intercambiar información, hacer preguntas, conocer sus planes para el día de hoy y apoyar la transición del niño entre el hogar y la escuela.
- Tienen un salón destinado a las



familias, donde los miembros de las familias puedan reunirse y socializar unos con otros y también obtener información acerca del desarrollo infantil.

- Proveen un espacio privado para que las familias y el personal puedan reunirse e intercambiar información entre sí.
- Proporcionan apoyo a las familias con niños que hablan dos idiomas para que puedan utilizar el idioma de la familia al comunicarse con los maestros y demás miembros del personal del programa.

4.7

Los programas proporcionan información con regularidad a los miembros de las familias acerca del aprendizaje, el desarrollo, el bienestar y las experiencias diarias de los niños.

Una clave para establecer relaciones de colaboración exitosas con los padres es convertirlos en verdaderos socios colaboradores, al intercambiar con ellos la misma información e ideas educativas que son importantes para los maestros y el personal. En un programa de alta calidad, hay una comunicación continua entre el hogar y el programa de aprendizaje y cuidado temprano. Lo que los niños aprendan en el programa debe reforzarse en casa lo más posible.

Las prácticas de la familia en el hogar también son importantes para

que los niños que aprenden en dos idiomas practiquen y refuercen en su casa, en el idioma de su familia, los conceptos que aprendieron en el programa. Estudios recientes señalan que el uso que hacen las familias del idioma de la familia es un factor protector para los niños de familias inmigrantes. Cuando se utiliza con regularidad en casa el idioma natal de la familia, los niños pequeños que aprenden en dos idiomas demuestran un desarrollo cognitivo y social incrementado. Por ello, es importante que los programas alienten el aprendizaje en los hogares de los niños que aprenden en dos idiomas. Esto beneficia el mantenimiento de lazos familiares fuertes y el fortalecimiento de las habilidades emergentes de los niños.

INFORMACIÓN ACERCA DEL APRENDIZAJE

Los programas

- Ofrecen con regularidad talleres para los miembros adultos de las familias y ellas mismas ayudan a diseñarlos e implementarlos.
- Proporcionan recursos para la educación de los miembros de las familias de los niños con el uso de medios diversos (impresos y audiovisuales) y en los idiomas de las familias.
- Proporcionan información actualizada acerca del papel que juega la familia en preservar la capacidad de usar el idioma de la familia.

Los maestros

- Informan con regularidad a los padres acerca del propósito de las actividades del programa y las ventajas que tienen para sus hijos.
- Proporcionan información con regularidad a las familias con niños que aprenden en dos idiomas acerca de las ventajas de desarrollar ambos idiomas del niño y las ventajas del desarrollo bilingüe.

4.8

Los programas apoyan la fortaleza familiar

Mientras mejor puedan las familias satisfacer las necesidades básicas de sus hijos de vivienda, alimentación y ropa, más capaces serán los miembros de las familias de apoyar el aprendizaje de sus hijos. Los programas de cuidado infantil eficaces proporcionan apoyo a las familias que lo desean, generalmente remitiendo a las familias a recursos en la comunidad. Para apoyar el funcionamiento familiar y fomentar la resiliencia de las familias y los niños pequeños, los programas y los maestros pueden establecer relaciones de colaboración en la comunidad e identificar recursos clave para las familias, poniéndolas en contacto con los recursos que se consideren adecuados. Los servicios que ayudan a las familias a ser autosuficientes y a prevenir el riesgo del estrés o a

reducir el estrés constante e intenso, permiten a los miembros de la familia convertirse en una fuente de apoyo mutuo. Los servicios que fomentan las relaciones positivas y cariñosas entre miembros de la familia facilitan que las familias sean más resilientes y fortalecen la capacidad de aprender de los niños. Una vez que se establezcan relaciones de trabajo con otros proveedores de la comunidad, los programas de cuidado infantil pueden asegurarse de que las familias reciban los servicios que necesitan y los niños experimenten continuidad en su aprendizaje y desarrollo.

EL FUNCIONAMIENTO DE LA FAMILIA

Los programas

- Colaboran con el personal, las familias y los proveedores de servicios sociales para crear pautas y procedimientos relacionados con el apoyo a las familias.
- Responden a las preguntas o inquietudes de los miembros del personal u otros adultos y actúan como un recurso profesional.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal acerca del funcionamiento de la familia, los factores de protección y de riesgo, la práctica basada en la información sobre el trauma y los recursos comunitarios.

Los maestros

- Entienden que el funcionamiento de las familias se da de distintas maneras y que los niños o las familias podrían requerir apoyo fuera del programa.
- Demuestran una comprensión acerca de los factores de riesgo, estrés y resiliencia relacionados con el funcionamiento de la familia y cómo darles el apoyo adecuado a todas las familias.
- Toman pasos para obtener información adicional cuando surjan preocupaciones basadas en las observaciones del niño o la familia.
- Se comunican a diario con las familias acerca del bienestar de los niños.
- Dirigen las preguntas o preocupaciones a otros miembros del personal cuando sea lo indicado.
- Colaboran con sus colegas para responder a las señales de riesgo o estrés en los niños, de maneras que sean adecuadas a su nivel de desarrollo e individualmente significativas.

El fortalecimiento de las familias: Cinco factores protectores

Los cinco factores protectores mencionados a continuación son la base del enfoque basado en el fortalecimiento de las familias: la resiliencia de los padres, las conexiones sociales, el apoyo concreto en momentos de necesidad, los conocimientos acerca de la crianza y el desarrollo infantil y la capacidad socioemocional de los niños. Los estudios respaldan la noción lógica de que cuando estos factores

de protección están bien arraigados en una familia, disminuye la probabilidad del maltrato y la negligencia infantil. Los estudios demuestran que estos factores protectores también son factores “favorecedores” para el desarrollo de las fortalezas de la familia y para fomentar el desarrollo óptimo de los niños y los jóvenes.

Fuente: *Center for the Study of Social Policy*, sin fecha.

LA COLABORACIÓN CON LA COMUNIDAD

Los programas

- Establecen relaciones eficaces con sus colaboradores para garantizar la continuidad del aprendizaje y el desarrollo de los niños.
- Mantienen lazos profesionales con la comunidad y con socios colaboradores a nivel estatal.

Los maestros

- Entienden la importancia de la colaboración con la comunidad para responder a las necesidades de los niños.
- Establecen relaciones de colaboración eficaces con las familias, otros profesionales y representantes de la comunidad.
- Apoyan las necesidades de los niños, su éxito y su bienestar, al

establecer lazos profesionales con la comunidad y con colaboradores a nivel estatal.

VINCULAR A LAS FAMILIAS CON LOS RECURSOS

Los programas

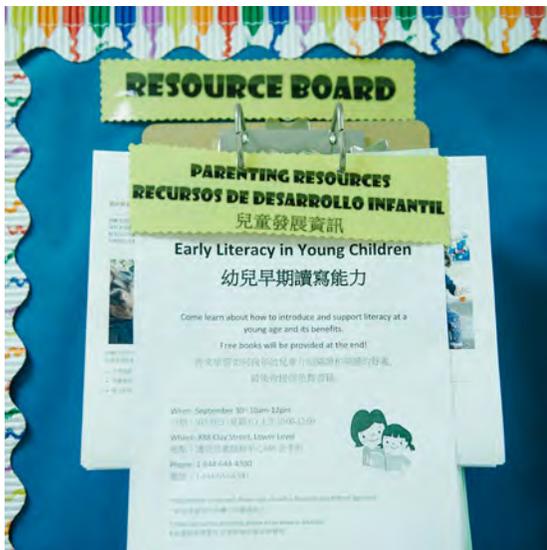
- Apoyan al personal y a las familias en el proceso de remitir a un niño a un especialista, cuando sea adecuado.
- Utilizan los recursos que ofrece la comunidad para darse a conocer o para ofrecer servicios a las familias del programa, según sea lo indicado.
- Anticipan las necesidades de recibir apoyo de las familias, basándose en su conocimiento de sus circunstancias o de sucesos actuales que pudieran afectarles (por ejemplo, los cambios en la economía o los desastres naturales).
- Identifican los recursos clave de la comunidad que apoyen las prácticas del programa y

las necesidades de las familias, incluyendo servicios que apoyen a las familias con niños que aprenden en dos idiomas.

- Proporcionan información a los colegas y establecen conexiones con el programa.

Los maestros

- Demuestran su familiaridad con los recursos existentes en la comunidad para dar apoyo a los niños y a las familias.
- Responden a las peticiones de las familias acerca de los recursos existentes en la comunidad y dirigen sus preguntas a las personas adecuadas.
- Protegen la confidencialidad y la privacidad de las familias.
- Tienen conversaciones con las familias acerca de la remisión a recursos de la comunidad y ayudan a identificar o conseguir acceso a servicios según se necesiten, tomando en cuenta las experiencias lingüísticas y culturales diversas de las familias.
- Proporcionan recursos para fomentar que las familias conserven y continúen desarrollando el idioma de la familia.



USO DE RECURSOS DE LA COMUNIDAD

Los maestros

- Adquieren conocimientos acerca de la importancia de los recursos que existen en la comunidad

Los voluntarios hacen una gran diferencia

En una comunidad, varios hombres de la comunidad se ofrecieron para ir de voluntarios a los programas de cuidado infantil una vez a la semana y leer libros, contar cuentos y cantar a los niños. Algunos de ellos eran padres o abuelos, otros no.

En muchos casos, los hombres tenían que pedir permiso para faltar al trabajo para ir a leer a los niños y luego regresar a sus trabajos. Ellos llegaban con los libros bajo el brazo, con sus cintos de herramientas y cascos o trajes de negocios. Ellos leían a los niños en los idiomas de sus familias. Algunos de los hombres contaban historias pertenecientes a la tradición oral de sus comunidades y las relataban con las variantes de la voz y los gestos necesarios. Otros cantaban canciones que les recordaban a su infancia, riéndose cuando se les quebraba la voz, y a los niños no les importaba para nada.

De hecho, a los niños no les importaba cuando una canción o cuento era en un idioma que no habían oído antes. Ellos parecían disfrutar de la experiencia de todos modos.

Los voluntarios descubrieron que a los niños les gustaba escuchar las mismas canciones y cuentos una y otra vez. También descubrieron que cuando un grupo pequeño de dos o tres niños muy pequeños se sientan para oír un cuento, uno podría irse, pero otro podría unirse al grupo poco después. Aunque las situaciones variaban, los hombres se divertían mucho. Ellos donaban libros a los centros de cuidado infantil y a los programas de cuidado infantil en el hogar que visitaban. Los niños, los maestros, los miembros de la familia y los voluntarios todos disfrutaban de estas visitas semanales.

que puedan incrementar sus conocimientos profesionales y las experiencias de aprendizaje de los niños.

- Utilizan recursos comunitarios regularmente para incrementar sus conocimientos acerca de las familias, los servicios y las actividades de aprendizaje.

4.9

Los programas y los maestros fomentan que las familias conserven y continúen desarrollando el idioma de la familia.

Los programas y las familias con niños que hablan dos idiomas son vitales para el desarrollo del

lenguaje de los niños ya que la cantidad de palabras y la riqueza del habla que los niños escuchan tienen un fuerte vínculo con sus habilidades futuras para el lenguaje y la lectoescritura. Una vez que los niños aprenden conceptos en un idioma ellos pueden transferir con facilidad dichos conocimientos a un segundo idioma. Por ello, los padres de los niños pequeños que hablan dos idiomas pueden jugar un papel indispensable en el apoyo del desarrollo cognitivo y del lenguaje los niños. Es vital que los programas transmitan a las familias la importancia de hablar a los niños en el idioma de su familia y sugieran que las familias aprovechen tantas oportunidades como puedan para conversar con sus hijos.

El personal del programa necesita ayudar a las familias con niños que aprenden en dos idiomas a entender la importancia de que los niños aprendan conceptos en el idioma de su familia y participen en interacciones de larga duración en el idioma de su familia. Además, los programas de aprendizaje y cuidado temprano pueden proporcionar a las familias con niños que aprenden en dos idiomas los elementos adicionales y recursos necesarios para enseñar conceptos nuevos en casa, en el idioma de la familia.

EL IDIOMA DE LA FAMILIA

Los programas

- Colaboran con las familias y sus colegas para proporcionar varias maneras en que los niños que aprenden en dos idiomas y sus familias pueden participar en todos los aspectos del programa.
 - Colaboran con las familias y los colegas para diseñar un programa que incorpore el idioma o los idiomas de la familia de cada niño.
 - Animar a las familias, a los colegas y a los miembros de la comunidad a utilizar los idiomas de las familias de los niños y proporcionan capacitación y apoyo conforme se necesite.
 - Se aseguran de recurrir a intérpretes y traductores debidamente capacitados cuando sea necesario.
- Efectúan una evaluación continua del apoyo del programa a los idiomas de las familias y utilizan los datos como guía para mejorar el programa.

Los maestros

- Ayudan a ofrecer varias maneras que sean adecuadas para el desarrollo, individualmente significativas y culturalmente sensibles para que los niños pequeños que aprenden en dos idiomas participen en el grupo (CDE 2009b).
- Colaboran con colegas para crear diversas oportunidades para que los niños pequeños y sus familias participen en el grupo a lo largo del día.
- Demuestran su comprensión acerca de que el programa de aprendizaje y cuidado temprano es a menudo el primer lugar donde los niños pequeños entran en contacto con el inglés y que el respetar el idioma de la familia de cada niño fomenta el desarrollo socioemocional positivo y el aprendizaje y desarrollo del niño en todas las demás áreas.
- Apoyan el desarrollo del idioma de la familia.
- Aceptan el hecho de que los niños mezclen los idiomas ya que es una parte natural de la adquisición de un primer y un segundo idioma.
- Planifican con las familias, los colegas, los miembros de

la comunidad y otras personas que apoyen el aprendizaje y el desarrollo infantil temprano.

- Incorporan prácticas que respeten el papel del idioma de la familia como una base indispensable del desarrollo del idioma inglés.

Referencias bibliográficas

California Department of Education. 2009a. *California Infant/Toddler Learning and Development Foundations*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

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

———. 2010. *Fundamentos del aprendizaje y el Desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Center for the Study of Social Policy, sin fecha. “Parental Resilience: Protective and Promotive Factors”. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo76>.

Constantino, S. M. 2008. *101 Ways to Create Real Family Engagement*. Galax, VA: ENGAGE! Press.

Derman-Sparks, L. 2013. “Developing Culturally Responsive Care-Giving Practices: Acknowledge, Ask, And Adapt”. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible*, editado por Virmani, E. A. y P. L. Mangione. 2a edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children. 2009. *Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo77>.

Halgunseth, L., S. Moodie, A. Peterson, D. Stark. 2009. “Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature”. *Young Children* 64 (5): págs. 56 a 58.

Henrich C. y D. Gadaire. 2008. “Head Start and Parental Involvement”. *Infants and Young Children* 21 (1): págs/ 56 a 69.

- Hoover-Dempsey, K. V. y H. M. Sandler. 1997. "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Educations?" *Review of Educational Research* 67 (1): págs. 3 a 42.
- Lopez, M. E., H. Kreider y M. Caspe. 2004. "Co-Constructing Family Involvement". *Evaluation Exchange X* (4): págs. 2 a 3.
- National Association for the Education of Young Children. 2009. *National Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs, Position Statement*. Washington, DC: NAEYC.
- State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Lecturas adicionales

- California Department of Education. 2010. *Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Creating Partnerships with Families*, Second Edition. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2014. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para establecer relaciones de colaboración con las familias, segunda edición*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2015. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Family Partnerships and Culture*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Halgunseth, L., S. Moodie, A. Peterson y D. Stark. 2009. "Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature". *Young Children* 64 (5): págs. 56 a 8.
- Whiteman, Jodi. 2013. "Connecting with Families: Tips for Difficult Conversations". *Young Children* 68 (1): págs. 94 a 95.

Guía 5

Incluir a los niños con discapacidades u otros retrasos

Esta sección proporciona un marco conceptual amplio para los educadores de la infancia temprana como ayuda en la planificación e implementación de programas educativos de alta calidad para la inclusión de niños de cero a tres años con discapacidades u otros retrasos en los programas de aprendizaje y cuidado temprano. También se ofrecen enfoques para los programas para niños que no

reúnan los requisitos para recibir servicios de intervención temprana, pero que requieren apoyo adicional para satisfacer sus necesidades relacionadas con la conducta o la comunicación.

Si desea consultar un panorama general del sistema de California para la entrega de servicios a niños con discapacidades u otros retrasos, vea el apéndice E y el apéndice F. Si desea recursos adicionales relacionados con los conceptos básicos y las prácticas recomendadas en la educación especial de la infancia temprana, por favor consulte la Serie de Educación Especial de la Infancia



Temprana creada por la División de Educación Especial, Departamento de Educación de California (SEEDS, por sus siglas en inglés) en colaboración con la sección de Early Start, Departamento de Servicios para el Desarrollo de California (Early Start Section, California Department of Developmental Services) (<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo78>).

La inclusión como meta del programa

A lo largo de los últimos 40 años, cambios tanto en las leyes estatales como federales y en las políticas y actitudes públicas han resultado en una cantidad creciente de niños pequeños con discapacidades u otros retrasos que participan junto a otros niños con desarrollo típico en los programas de aprendizaje y cuidado infantil. Las leyes federales, como la Ley sobre la Educación de los Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) del 2004 y la Ley para Estadounidenses con Discapacidades (Americans with Disabilities Act (ADA)), protegen los derechos de los niños con discapacidades u otros retrasos.

La ley **IDEA** indica que a los niños de cero a tres años se les debe educar en un ambiente natural. La ADA prohíbe la discriminación y garantiza oportunidades iguales para las personas con discapacidades de todas las edades. Además, asociaciones nacionales, tales

como la División para la Infancia Temprana y la Asociación Nacional para la Educación Infantil (The Division for Early Childhood and The National Association for the Education of Young Children (DEC and NAEYC 2009)) y el Departamento de Salud y Servicios Humanos y el Departamento de Educación de Estados Unidos (The U.S Department of Health and Human Services and the U.S. Department of Education (HHS y ED 2015)), formularon una declaración de su postura respecto a la inclusión en los programas de cuidado infantil.

En la declaración conjunta de su postura acerca de la inclusión, la DEC y la NAEYC afirman:

La inclusión en la infancia temprana encarna los valores, las pautas y las prácticas que fomentan el derecho de cada niño de cero a tres años y de su familia, sin importar sus habilidades, de participar en una amplia gama de actividades y contextos como miembros plenos de las familias, las comunidades y la sociedad. Los resultados deseados de las experiencias de inclusión para los niños con y sin discapacidades y sus familias incluyen un sentido de pertenencia y membrecía, relaciones sociales y amistades positivas y el desarrollo y aprendizaje para alcanzar su pleno potencial. Las características que definen la inclusión y se pueden utilizar para identificar a los programas y

los servicios de alta calidad para niños pequeños son el acceso, la participación y los apoyos (DEC y NAEYC 2009, 1).

La inclusión como meta general de los programas fomenta el crecimiento y el desarrollo de todos los niños. Esta afirmación es especialmente cierta cuando los educadores se consideran responsables de los avances de todos los niños, incluyendo aquellos con diversas necesidades del aprendizaje y desarrollo. Cuando se planifican e implementan con esmero, los programas inclusivos contribuyen a crear un sentido de comunidad en los programas de la infancia temprana al convertirse éstos en lugares donde todas las familias y todos los niños sienten que pertenecen a ellos. Los estudios señalan que los programas más eficaces son aquellos en que todos los colaboradores (las familias, los educadores de la infancia temprana, los especialistas en intervención temprana, los proveedores de servicios especiales y los administradores) comparten valores y metas para la inclusión de los niños con discapacidades u otros retrasos. La inclusión se concibe como algo que beneficia a todos los niños, a todas las familias y a todas las comunidades.

El diseño universal para el aprendizaje

Para fomentar las prácticas de la inclusión, los programas deben emplear los principios del **diseño**

universal para el aprendizaje (Universal Design for Learning (UDL)) al diseñar los ambientes y los enfoques curriculares.

Los ambientes que aplican el diseño universal para el aprendizaje incluyen consideraciones que abarcan la gran diversidad de niños que están aprendiendo en ellos, con el fin de que se beneficien todos ellos. Esto incluye a los niños con discapacidades, diversidad lingüística y estilos de aprendizaje muy distintos. El concepto del UDL facilita el aprendizaje y el cuidado temprano de inclusión al garantizar el acceso equitativo y la participación significativa por medio de enfoques flexibles y creativos dentro de un ambiente adecuado para el desarrollo. El diseño del currículo debe responder a los ambientes de cuidado infantil diversos. Los educadores deben de tener el compromiso común de conseguir que todos los niños que participen en el programa tendrán éxito en su aprendizaje y desarrollo. Las características que definen a los

“Cuando la educación inclusiva se valora plenamente, abandonamos la idea de que los niños tienen que llegar a ser “normales” para poder contribuir al mundo. Más bien, buscamos y favorecemos las cualidades que son inherentes a todas las personas. Comenzamos a buscar más allá de las formas acostumbradas de convertirse en miembros valorados de la sociedad y, al hacerlo, comenzamos a alcanzar la meta realista de dotar a todos los niños con un verdadero sentido de pertenencia”.

Fuente: Kunc 1992, 92.

resultados exitosos para todos los niños son la diversidad y la individualización. (Cunconan-Lahr y Stifel 2007, 1 a 2)

Los servicios para niños con discapacidades u otros retrasos

Algunos niños tienen necesidades especiales que no reúnen los requisitos para recibir servicios de intervención temprana, pero que sin embargo requieren de modificaciones o adaptaciones al ambiente, al currículo o a las estrategias pedagógicas para desenvolverse con éxito en el programa. Dichas adaptaciones pueden incluir: el proporcionar un reposapiés para que los niños puedan apoyar los pies sobre una superficie estable, manteniendo las rodillas del niño al mismo nivel de las caderas (para proporcionar estabilidad cuando el niño esté sentado); el ofrecer opciones entre dos objetos a un niño con retrasos del lenguaje; el preparar a un niño para que utilice una “habilidad de reemplazo”, como el usar un gesto para pedir ayuda y, también, proporcionar señales visuales para preparar a un niño para las transiciones.

Early Start (Parte C de la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades) es el programa que proporciona servicios de intervención temprana en California. Los niños a quienes se les identifica una discapacidad al nacer tienden a tener discapacidades o factores de riesgo más considerables. A muchos niños no se les identifica hasta

que son mayores, con frecuencia a partir de su estancia en programas de cuidado infantil en grupo.

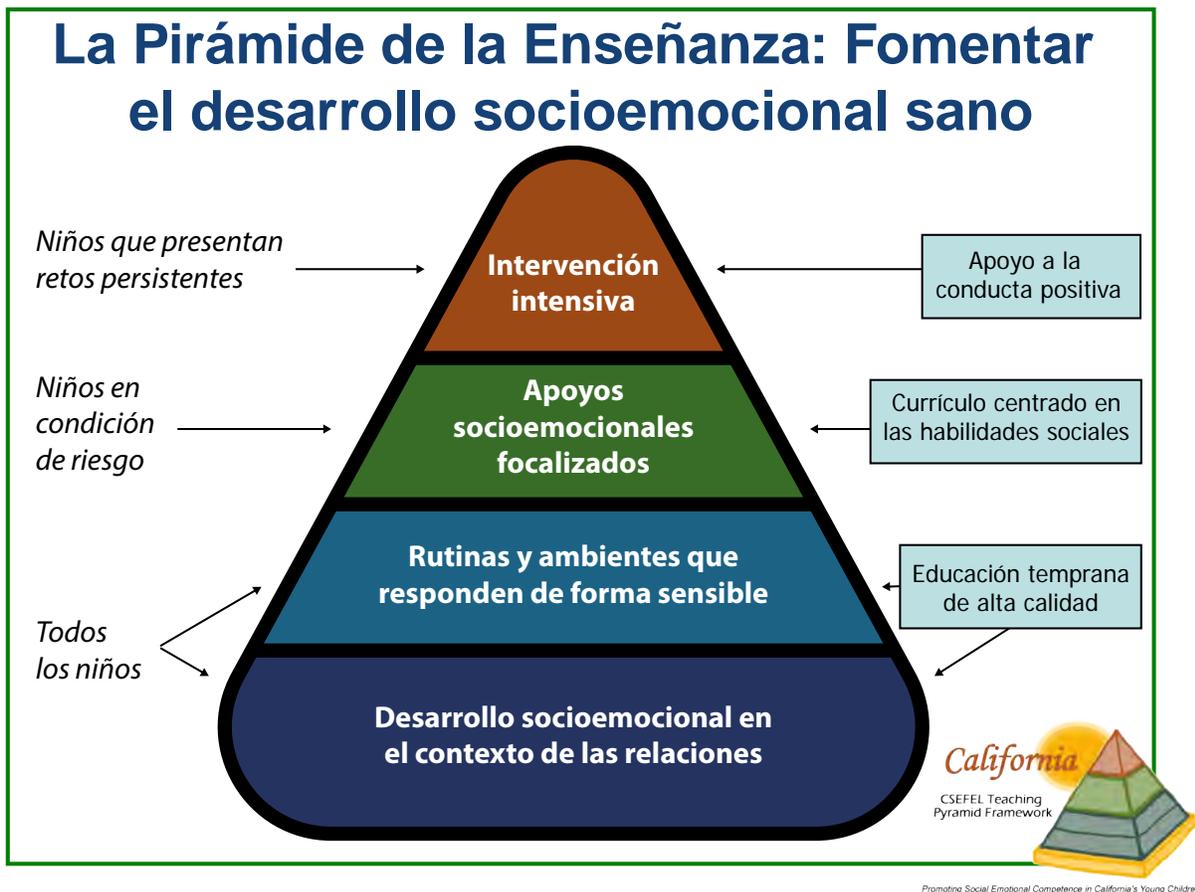
Los niños que cumplen con los criterios durante los primeros tres años de vida y reciben servicios de intervención temprana tendrán un Plan Individualizado de Servicios Familiares (IFSP, por sus siglas en inglés). Los niños de tres a veintiún años que reciben servicios de educación especial obtienen un documento similar llamado Plan de Educación Individualizada (IEP, por sus siglas en inglés) el cual señala las metas y estrategias para su uso por parte de los maestros.

Un área adicional que sigue siendo un foco de atención importante de los educadores de la infancia temprana es el proporcionar ambientes sensibles y cariñosos para los niños con dificultades de conducta. El comportamiento de los niños pequeños es su principal método de comunicación. El comportamiento (sus acciones) comunica lo que ellos quieren expresar, obtener o evitar. Los comportamientos que presenta un reto con frecuencia señalan que el niño está experimentando estrés a causa de varios factores: estrés interno por fatiga, desnutrición, enfermedad, dolor o malestar; estrés externo por un ambiente de cuidado o expectativas discordantes; falta de relaciones con los maestros u otros niños; tareas demasiado difíciles o sencillas; habilidades sociales limitadas; trauma en el ambiente doméstico, o una combinación

de estos factores. Un maestro que dé respaldo al niño de forma continuada u otro adulto importante en su vida pueden dar apoyo al niño durante periodos breves de estrés. Si el comportamiento que nos presenta un reto continúa, posiblemente sea necesario examinar qué factores estén contribuyendo a éste dentro del ambiente de aprendizaje y cuidado temprano u otras causas. Un marco de intervención gradual y escalonado, como la Pirámide de la Enseñanza, podría ser la respuesta indicada para la conducta difícil (vea la figura 6.1).

La figura 6.1 muestra la Pirámide de la Enseñanza: Fomentar el desarrollo socioemocional sano, según fue creado por el Marco conceptual de la pirámide de la enseñanza CSEFEL de California (California CSEFEL Teaching Pyramid Framework). Un triángulo bidimensional, dividido en cuatro secciones horizontales, ilustra la Pirámide de la Enseñanza. El desarrollo socioemocional en el contexto de las relaciones y las rutinas y ambientes sensibles aparecen en los dos niveles inferiores de la pirámide, los cuales están

Figura 6.1 La Pirámide de la Enseñanza: Fomentar el desarrollo socioemocional sano



Fuente: California CSEFEL Teaching Pyramid Framework.

ligados a la educación temprana de alta calidad para todos los niños. El tercer nivel de la Pirámide de la Enseñanza son los apoyos socioemocionales específicos, el cual vincula a los niños en condición de riesgo por retrasos o problemas del desarrollo y quienes se beneficiarían de un currículo centrado en las habilidades sociales. La sección superior de la Pirámide de la Enseñanza es la intervención intensiva, la cual se vincula con el apoyo a la conducta positiva en niños con problemas persistentes.

Desafortunadamente, muchos niños pueden enfrentarse a retos o tener riesgos para su desarrollo, sin tener derecho a servicios especializados. Los educadores de la infancia temprana tienen dos metas generales para dichos niños: (1) proporcionar un ambiente en el cual el niño se sienta seguro, protegido y querido, y (2) ayudar

al niño a adquirir habilidades que le ayuden a tratar con el estrés y a disminuirlo, así como a fomentar su aprendizaje y desarrollo. Tal como sucede con los niños con discapacidades, los niños con otros tipos de retrasos deben ser evaluados de manera sistemática y con regularidad para que los miembros del personal estén al tanto de los avances de cada niño respecto a sus metas y para poder intervenir de manera oportuna en caso de que surjan problemas o preocupaciones. En los programas de aprendizaje y cuidado temprano de alta calidad, los miembros del personal reciben desarrollo profesional y capacitación en áreas de discapacidades u otros retrasos. Los miembros del personal también tienen conocimiento de los recursos que hay en la comunidad para niños con discapacidades u otros retrasos y para sus familias.

Cuadro 5.1. Cómo abordar los comportamientos que presentan un reto en niños mayores de 2 años

Enfoque antiguo	Enfoque nuevo
La intervención es general para todos los problemas de la conducta	La intervención está alineada con el propósito de la conducta
La intervención es reactiva	La intervención es proactiva
Se concentra en la disminución de la conducta	Se concentra en enseñar al niño habilidades nuevas
Solución rápida	Intervenciones a largo plazo

Según la California Collaborative on Social and Emotional Foundations for Early Learning (CA CSEFEL), el guiar a los niños en sus intentos de establecer relaciones positivas y el crear ambientes de aprendizaje socioemocional que contengan apoyos para todos los niños son fundamentales para fomentar la competencia socioemocional de los niños. En el caso de los niños con riesgo de desarrollar problemas de conducta, podrían ser necesarias las estrategias centradas en el ámbito socioemocional. En el caso de los niños que exhiben problemas de conducta muy persistentes y gravemente difíciles, se requieren intervenciones individualizadas intensivas cuando los niños no responden a las prácticas preventivas acostumbradas, a los procedimientos de la guía del comportamiento infantil ni a las estrategias de enseñanza socioemocional que generalmente funcionarían con la mayoría de los niños (CA CSEFEL 2013).

5.1

Los programas y los maestros se aseguran de que exista un sentido de pertenencia y apoyan la plena participación de los niños con discapacidades u otros retrasos.

Los maestros de los programas de alta calidad perciben a los niños con discapacidades u otros retrasos, *en primer lugar, como niños y, en*

segundo lugar, como niños con discapacidades u otros retrasos. La personalidad propia, las fortalezas para el aprendizaje, los intereses y las necesidades del niño se toman en cuenta para fijar las metas del aprendizaje y la planificación de actividades. De manera semejante, se percibe a las familias de los niños con discapacidades u otros retrasos como teniendo las mismas preocupaciones respecto al bienestar y el progreso de sus hijos que las familias con niños con un desarrollo típico.

El ser calificado como un programa de cuidado infantil de alta calidad podría no ser suficiente para satisfacer adecuadamente las necesidades del aprendizaje de los niños con discapacidades u otros retrasos. La inclusión exitosa implica la colaboración entre profesionales, la instrucción especializada y el recibir apoyo por parte de mentores y asesores (*mentoring and coaching*) de forma continuada, para garantizar que la inclusión sea de alta calidad. Cuando existen estos tipos de apoyos, los maestros pueden incluir exitosamente a los niños con discapacidades u otros retrasos y contribuir así a los resultados sociales y académicos positivos de los niños, como el establecimiento de relaciones con sus compañeros y su motivación para aprender (Odom, Buysee y Soukakou 2011). La inclusión beneficia no solo a los niños con discapacidades u otros retrasos y a sus familias, sino

también a los niños en el programa con un desarrollo típico, quienes aprenden a apreciar las diferencias individuales (Diamond y Huang 2005; Odom et al. 2006).

EL SENTIDO DE PERTENENCIA

Los programas

- Dan la bienvenida y apoyan a los niños con discapacidades u otros retrasos.
- Diseñan pautas para el programa que sirvan de referencia para las prácticas adecuadas al nivel de desarrollo.
- Colaboran con las familias y el personal para evaluar las prácticas educativas del programa.
- Diseñan pautas para el programa que aborden las necesidades de los niños que aprenden en dos idiomas que tengan discapacidades u otros retrasos.
- Ofrecen oportunidades de desarrollo profesional al personal, en colaboración con proveedores de servicios especializados, respecto a cómo responder a las necesidades de los niños que pertenecen a culturas diversas, por medio del uso de múltiples enfoques de aprendizaje.
- Se comunican con las familias acerca del enfoque del programa para comprender y satisfacer las necesidades de los niños que pertenecen a culturas diversas.

- Diseñan pautas para el programa que apoyen el uso del lenguaje que da prioridad a la persona (*people-first language*).
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal y a las familias respecto al uso del lenguaje que da prioridad a la persona.

Los maestros

- Alientan activamente la inclusión de los niños con discapacidades u otros retrasos. Alientan las interacciones sociales positivas entre todos los niños mediante la adaptación del ambiente, el currículo y las prácticas didácticas.
- Siguen los consejos de los proveedores de servicios especializados y los padres para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños, siguiendo también las teorías acerca del desarrollo y la filosofía y prácticas del programa.
- Responden a las señales y preferencias de los niños, como sus necesidades de procesamiento sensorial.
- Dan apoyo al idioma de la familia de los niños que aprenden en dos idiomas con discapacidades u otros retrasos.
- Siguen pautas que dan apoyo a la participación activa de los niños en las oportunidades del aprendizaje, por medio del uso de materiales, estrategias y técnicas de fácil adaptación.

La adaptación de los estilos de educación y cuidado infantil

Jack era un niño de dos años muy hablador y exuberante. Su madre lo traía cada mañana al programa de cuidado infantil en el hogar de Annalisa, con su hermana mayor Autumn, de tres años. Jack corría a la sala, saludaba a los otros niños y pedía ir a jugar afuera. A él le encantaba jugar con la pelota, correr y treparse. Annalisa siempre disfrutaba la alegría de vivir de Jack y su capacidad de improvisación al jugar.

Una mañana, la madre de Jack, Jeri, le dijo a Annalisa que Jack había sido diagnosticado con asma y que tenía que recibir un tratamiento para respirar. Jeri era enfermera y le ayudó a Annalisa a aprender cómo operar el nebulizador. A Annalisa le sorprendió descubrir que después que se le daba el tratamiento para respirar a Jack, él parecía un niño completamente distinto. Las cosas sin importancia

que normalmente no le molestaban le hacían llorar intensamente. Un día se le cayó una pelota y lloró y lloró, en lugar de levantarla. Annalisa se preocupó y habló con Jeri al respecto. A Jeri también le preocupó. Ella dijo que mencionó el asunto al médico de Jack, pero él dijo que la primera prioridad era sin duda que Jack respirara bien. Annalisa dedicó tiempo durante el fin de semana a revisar sus apuntes acerca de Jack y a reflexionar acerca de cómo podría abordar esta difícil situación.

El domingo por la tarde ella llamó a su amiga Dorie, quien también es una proveedora de cuidado infantil, para hablar con ella al respecto. El hablar con Dorie ayudó a Annalisa a darse cuenta de que necesitaría adaptar su manera de interactuar con Jack. Ella decidió que comenzaría familiarizándose con este nuevo Jack, que

salía de sus tratamientos respiratorios como si tuviera un temperamento distinto. A ella le pareció que podría adaptarse a ello, pues había conocido a muchos niños de dos años que lloraban con facilidad y necesitaban ayuda adicional cuando las cosas se les dificultaban.

Esta nueva perspectiva le ayudó a anticipar las necesidades de Jack. Ella se quedaba más cerca de él y le ofrecía ayuda antes de lo que lo hubiera hecho anteriormente. El ver que lo estaba pasando mal le fue difícil, pero ella acudía a él en cuanto él la necesitaba. Eventualmente, a Jack se le recetó un medicamento distinto que no le afectaba tanto. Este cambio fue un alivio para todos, pero Annalisa recordó durante muchos años como, cuando Jack cambió, ella también tuvo que cambiar, y este recuerdo le ayudó en muchas otras situaciones.

- El uso de lenguaje que da prioridad a las personas, refiriéndose primero al niño y no a la discapacidad o retraso, por ejemplo: hablar del niño con un retraso en lugar de un niño retrasado.
- Proporcionan con regularidad a los niños con discapacidades u otros retrasos oportunidades para establecer amistades con otros niños en el programa (vea el apéndice G).

5.2

Los programas y los maestros trabajan muy de cerca con las familias en una colaboración educativa y les proporcionan la información, el apoyo y los recursos comunitarios adecuados que estén relacionados con la discapacidad o retraso del niño.

La colaboración con las familias es clave para la inclusión exitosa en los programas de la infancia temprana. Las características de la

colaboración que se han asociado con la inclusión exitosa han sido identificadas por Lieber et al. (1997) como “la participación conjunta en la planificación, las filosofías compartidas, la responsabilidad hacia todos los niños, la comunicación, los roles profesionales, la estabilidad de las relaciones y el apoyo administrativo” (Odom et al. 2006, pág. 348). Algunos modelos pueden incluir el proporcionar apoyo continuado al maestro principal

Síntesis de los estudios de investigación acerca de la inclusión durante la infancia temprana

1. *La inclusión* tiene significados múltiples, pero esencialmente se refiere a la pertenencia, la participación y el alcance del pleno potencial de uno mismo en una sociedad diversa.
2. La inclusión tiene muchas manifestaciones distintas.
3. El acceso universal a programas inclusivos no es aún una realidad para todos los niños (de cero a cinco años) con discapacidades.
4. Una amplia gama de factores, como las actitudes y las creencias acerca de la inclusión, las características del niño y del adulto, las pautas y los recursos pueden influir en la manera en que la inclusión es implementada y es percibida por las familias y los maestros.
5. La colaboración es la pieza clave de la inclusión de alta calidad.
6. La instrucción especializada, las intervenciones y los apoyos son componentes clave de la inclusión de alta calidad y esenciales para alcanzar los resultados deseados de los niños y sus familias.
7. Los niños en los programas inclusivos generalmente se desarrollan al menos tan bien como los niños en programas especializados.
8. La inclusión puede beneficiar tanto a los niños con discapacidades como aquellos sin discapacidades.
9. Los niños que aprenden en dos idiomas y tienen alguna discapacidad o retraso son capaces de adquirir dos idiomas.
10. El desarrollo profesional es necesario para garantizar que los proveedores de cuidado infantil adquieran los conocimientos, las habilidades y los servicios de apoyo continuados que son necesarios para las prácticas de inclusión eficaces.

Fuentes: Early Childhood Research Institute on Inclusion (Odom 2000), National Professional Development Center on Inclusion 2009, Buysse y Hollingsworth 2009, Odom, Buysse, y Soukakou 2011, y Chen and Gutiérrez-Clellen 2013.

por medio de asesores y mentores profesionales especializados (como un patólogo del habla o un fisioterapeuta). Otros modelos pueden requerir que los maestros y los maestros de educación especial de la infancia temprana usen un modelo de la enseñanza conjunta. En todos los casos, el enfoque más exitoso tiende a ser una intervención que se centre en la colaboración entre profesionales y entre los profesionales y las familias, trabajando en una colaboración respetuosa entre iguales para evaluar las fortalezas y las necesidades del niño, tomar decisiones y establecer metas para el aprendizaje y el desarrollo del niño.

LA COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDADES U OTROS RETRASOS

Los programas

- Expresan su disposición, sensibilidad y cariño en respuesta al contacto inicial por parte de la familia de un niño con discapacidades u otros retrasos.
- Establecen confianza con las familias de un niño con discapacidades u otros retrasos al estar a su disposición de manera continuada, manteniendo la confidencialidad, proporcionando información importante, proporcionando un ambiente seguro y demostrando que valoran y aprecian al niño (CDE 1996).

- Se aseguran de que tengan servicios de interpretación y traducción a su disposición cuando se necesiten.
- Proporcionan a los miembros del personal la información necesaria, el apoyo por medio de mentores y asesores (*mentoring and coaching*) y la supervisión reflexiva de forma continuada, lo que les ayuden a abordar las necesidades especiales o individuales de los niños en los programas, incluyendo las necesidades de los niños que aprenden en dos idiomas.
- Tienen conocimiento de las agencias que proporcionan apoyo a las familias de los niños con discapacidades u otros retrasos, como los Centros de Recursos Familiares que reciben financiamiento de Early Start (Servicios IDEA en California).

Los maestros

- Tienen comunicaciones diarias con las familias. Por ejemplo, los maestros podrían usar un cuaderno para intercambiar información acerca del niño entre el programa y el hogar.
- Trabajan estrechamente con las familias y los profesionales especializados para satisfacer las necesidades individuales de los niños.
- Establecen relaciones con recursos comunitarios para las familias de los niños con discapacidades u otros retrasos.

- Hacen preguntas abiertas acerca de los niños y escuchan activamente para obtener información acerca de los niños con discapacidades u otros retrasos.
- Operan dentro de los límites de los conocimientos y la experiencia profesional al evaluar las fortalezas o necesidades del niño con discapacidades u otros retrasos, remitiendo a los padres a proveedores de servicios especializados cuando las necesidades del niño sobrepasen los conocimientos del maestro.
- Ofrecen a las familias oportunidades para explorar con otras familias los intereses o preocupaciones comunes respecto al desarrollo infantil, la crianza o las preocupaciones específicas acerca de las discapacidades u otros retrasos.
- Respetan las preferencias culturales al comunicarse con las familias acerca de los niños con discapacidades u otros retrasos y recurren a intérpretes y traductores profesionales cuando los necesiten.

5.3

Los programas cumplen con los requisitos legales relacionados con el cuidado y la educación de los niños con discapacidades u otros retrasos.

Las leyes federales, como la IDEA 2004 y la ADA, junto con

los mandatos específicos de cada estado, existen para proteger los derechos de los adultos y los niños con discapacidades u otros retrasos. Como mínimo, los programas necesitan cumplir con los requisitos legales relacionados con el aprendizaje y cuidado temprano de los niños con discapacidades u otros retrasos que participen en sus programas. No obstante, los programas deben esforzarse por establecer pautas que vayan más allá de los requisitos mínimos federales y estatales y proponerse el cumplimiento de pautas como las incluidas en la declaración conjunta de su postura sobre la inclusión en la infancia temprana por la División de la Infancia Temprana del Consejo para Niños Excepcionales y la Asociación Nacional para la Educación Infantil (División of Early Childhood of the Council for Exceptional Children and the National Association for the Education of Young Children (DEC y NAEYC 2009).

LAS LEYES ADA E IDEA

Los programas

- Cumplen con los requisitos respecto a los derechos de los padres indicados en las leyes ADA, IDEA y del estado.
- Establecen pautas y prácticas en el programa que cumplan con los requisitos legales relacionados con el aprendizaje y cuidado temprano de los niños pequeños con discapacidades u otros

La inclusión durante la infancia temprana: Una declaración conjunta de su postura de la DEC y la NAEYC.

Recomendaciones acerca del uso de esta declaración conjunta para mejorar los servicios de la infancia temprana:

1. Establecer expectativas altas para que cada niño alcance su pleno potencial.
2. Diseñar una filosofía del programa basada en la inclusión.
3. Establecer un sistema de servicios y apoyos.
4. Revisar los estándares para los programas y los profesionales.
5. Crear un sistema de desarrollo profesional integrado.
6. Influir en los sistemas federales y estatales de rendición de cuentas respecto a las responsabilidades.

El texto completo de esta declaración se puede consultar en el sitio electrónico siguiente: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo79>.

retrasos, proporcionándoselos a las familias y al personal.

- Diseñan pautas y prácticas para el programa que cumplan con los requisitos de las leyes ADA, IDEA y otras leyes estatales relacionadas con los derechos de los padres.
- Supervisan el cumplimiento de los procedimientos del programa.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal y a las familias respecto a los derechos de los padres y la confidencialidad.

Los maestros

- Planifican el ambiente y las experiencias de aprendizaje en consulta con proveedores de servicios especializados para satisfacer los requisitos legales, así como las necesidades e intereses de cada niño en particular.

- Remiten preguntas al personal correspondiente, según sea necesario.
- Respetan la confidencialidad de los niños y las familias.

5.4

Los programas proporcionan a los maestros suficiente tiempo disponible, capacitación, información y apoyo para que planifiquen y hagan consultas respecto a los niños con discapacidades u otros retrasos.

El incluir a los niños con discapacidades u otros retrasos a veces requiere de tiempo adicional para que los maestros adquieran conocimientos, reflexionen acerca de las ideas y colaboren con los miembros de la familia y los proveedores de servicios especializados. Para fomentar el éxito de dichos esfuerzos, los

programas de alta calidad conceden el tiempo y las oportunidades necesarias para la capacitación y reflexión, para que los maestros puedan adquirir las habilidades e información que necesitan. Los maestros señalan que una de las necesidades más comunes para ayudar a lograr que la inclusión sea eficaz es tener acceso a asesores con regularidad (Scruggs y Mastropieri 1996). Los maestros de la infancia temprana necesitan información acerca de agencias con recursos especializados y profesionales y necesitan el tiempo y el apoyo necesarios para poder colaborar con dichos proveedores de servicios especializados. La información para favorecer la colaboración con proveedores de servicios especializados se incluye en: *Inclusion Works!* (CDE 2009b), en el capítulo 5: “La colaboración para la inclusión”.

TIEMPO PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN

Los programas

- Proporcionan actividades de desarrollo profesional y sesiones de reflexión para el personal para que los maestros tengan tiempo abundante para reunirse y dialogar acerca de las mejores maneras de dar apoyo a los niños con discapacidades u otros retrasos.
- Animam al personal a dialogar acerca de las evaluaciones o los Planes de Servicios Familiares

Individualizados (IFSP, por sus siglas en inglés), a planificar estrategias didácticas y a vigilar los avances de cada niño junto con miembros de la familia y especialistas en la intervención temprana.

- Dan prioridad a las reuniones con los padres y miembros de la familia y se adaptan a los horarios disponibles de los padres y miembros de la familia, haciendo los arreglos necesarios.

LAS HABILIDADES PARA LA INCLUSIÓN

Los maestros

- Participan en oportunidades de desarrollo profesional que ofrezcan los programas y la comunidad.
- Están abiertos a recibir apoyo proporcionado por mentores y asesores (*mentoring and coaching*), los cuales son profesionales especializados, para así aprender más acerca de las distintas maneras de responder a las necesidades de los niños a quienes cuidan.
- Utilizan sus conocimientos y experiencia respecto a la individualización de actividades para los niños para impulsar las prácticas inclusivas y generar preguntas para los proveedores de servicios especializados o los asesores.

5.5

Los programas garantizan la participación de los maestros en el equipo educativo que desarrolla e implementa el Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP, por sus siglas en inglés) para los niños que reúnen los requisitos para recibir servicios de intervención temprana, así como el Plan de Educación Individualizada (IEP, por sus siglas en inglés) para los niños mayores de tres años que reúnen los requisitos para recibir servicios de educación especial.

Los niños menores de tres años que reúnan los requisitos para recibir servicios de intervención temprana deben tener un IFSP que haya sido creado por un equipo interdisciplinario. Conforme lo marcan las leyes federales y estatales, el IFSP contiene resultados claramente identificados a los que se les hace seguimiento con regularidad. Debido a que algunos niños podrían seguir inscritos en programas de cuidado infantil después de los tres años, existe un proceso semejante para niños con derecho a recibir servicios de educación especial. (Vea el apéndice E para obtener más información).

El equipo interdisciplinario incluye a los padres o tutores del niño; el maestro de cuidado infantil, según lo exige la ley federal IDEA; los profesionales de la intervención temprana, y el niño. El trabajo en equipo tiene múltiples beneficios,

incluyendo el apoyo mutuo y la comunicación. Las rutinas y actividades diarias de muchos niños con discapacidades u otros retrasos exigirán un nivel mínimo de modificación por parte del programa. Por ejemplo, el programa podría ya cuidar a niños con retrasos del lenguaje o alguna discapacidad del aprendizaje.

El equipo puede dar apoyo al personal de cuidado infantil, ayudándole a alcanzar las metas y necesidades individuales del niño dentro del programa de aprendizaje y cuidado temprano.

PARTICIPACIÓN EN EL PLAN DE SERVICIOS FAMILIARES INDIVIDUALIZADOS O EL PLAN DE EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA (IFSP O IEP, POR SUS SIGLAS EN INGLÉS)

Los programas

- Colaboran con las familias y los proveedores de servicios especializados para evaluar y fortalecer la capacidad del personal para proporcionar apoyo a los niños con discapacidades u otros retrasos y a sus familias.
- Facilitan la participación de los miembros del personal del programa en equipos con las familias y proveedores de servicios especializados.
- Garantizan la disponibilidad de comunicaciones escritas y verbales en el idioma de la familia cuando sea necesario. Se debe recurrir a intérpretes

y traductores profesionales, debido a que la terminología puede ser difícil de traducir.

- Coordinan con otras agencias o proveedores de servicios especializados para garantizar que se proporcionen servicios de forma eficaz a los niños que tengan discapacidades u otros retrasos.
- Participan en equipos de IFSP o IEP y dan seguimiento a la implementación de las recomendaciones a nivel del programa.
- Adoptan un enfoque de equipo interdisciplinario (es decir, los maestros y proveedores de servicios relacionados con las necesidades de aprendizaje del niño) para abordar la complejidad de facilitar el desarrollo del lenguaje en niños pequeños que aprenden en dos idiomas y tienen discapacidades u otros retrasos y proporcionar intervenciones coordinadas e integrales.



Los maestros

- Obtienen información de sus colegas y de las familias para usarla como la base del trabajo del equipo.
- Tienen comunicaciones recíprocas con los miembros del equipo (dentro y fuera del programa) para garantizar la entrega eficaz de servicios para niños con discapacidades u otros retrasos y sus familias.
- Entienden la gama de servicios que los niños con discapacidades u otros retrasos tienen a su

disposición, los roles de los proveedores de servicios especializados y los diferentes modelos de apoyo.

- Escuchan e implementan las recomendaciones de los proveedores de servicios especializados.
- Integran, en la medida de lo posible, los enfoques para ayudar a los niños con discapacidades u otros retrasos a las rutinas y prácticas diarias. Por ejemplo, el IFSP de un niño podría incluir el fortalecer el uso de un lado del cuerpo. En este caso, el maestro de cuidado principal podría incorporar algunos de los ejercicios recomendados mientras le cambia el pañal al niño, ofrecer al niño juguetes del lado no preferido al interactuar con el niño, así como proporcionar juguetes que requieran el uso de las dos manos.
- Prestan atención a las partes del IFSP o IEP que especifican el seguir un enfoque que se utilice con todos los niños en el programa. Por ejemplo, para niños con una visión reducida, un maestro necesita proporcionar las instrucciones y la información verbalmente, en lugar de que los niños dependan solamente de la información visual. Esta estrategia puede resultar útil para que todos los niños entiendan mejor las cosas, pues proporciona información e instrucciones adicionales.

5.6

Los programas fomentan que los maestros trabajen en colaboración con los proveedores de servicios especializados para la implementación de modificaciones adecuadas al currículo, a los métodos didácticos o al ambiente.

Los niños con discapacidades u otros retrasos podrían requerir modificaciones respecto a los ambientes educativos o las actividades pedagógicas para impulsar su plena participación. Es posible que algunos niños también reciban servicios terapéuticos especializados. A veces estos servicios se proporcionan de manera directa mediante un proveedor de servicios especializados, como un patólogo del habla y del lenguaje, un terapeuta ocupacional o un terapeuta físico, quienes pueden ofrecer ideas acerca de cómo apoyar el uso que hace el niño de sus habilidades en el programa. A veces los miembros de la familia u otros asesores recomiendan modificaciones al ambiente o la instrucción. La práctica más eficaz resulta cuando el personal, los miembros de la familia y los proveedores de servicios especializados colaboran.

Los educadores de la infancia temprana contribuyen con sus habilidades, experiencias y conocimientos acerca de los niños a la labor de equipo participando con los maestros, familias y proveedores de servicios especializados.

ADAPTACIONES

Los programas

- Planifican el entorno físico para dar apoyo a los niños que se mueven de manera distinta o que necesitan utilizar equipo para moverse, como los andadores terapéuticos. Se aseguran de que los juguetes y materiales sean accesibles y que todas las actividades se puedan realizar en posiciones semejantes, por ejemplo: sentados en el suelo, de

pie junto a la mesa para el juego sensorial o sentados en una silla.

- Se aseguran de que las estrategias que favorezcan el aprendizaje y la autonomía tomen en cuenta el grado de estímulos visuales y auditivos que existen en el ambiente que puedan ser tolerados por el niño.
- Planifican las áreas de juego y los materiales de aprendizaje para fomentar las interacciones y el juego de los niños para que ellos puedan participar de maneras significativas y adecuadas, con asistencia parcial o total.

El descubrir los libros juntos

Ricardo, de dieciocho meses, camina al rincón de los libros mientras pasa la mano izquierda a lo largo de un estante bajo para juguetes que llega hasta dicho rincón. Su maestra, Rosa, está cómodamente sentada sobre un sillón mientras tiene en el regazo a otro niño, quien hojea un libro con páginas de tela. Rosa observa a Ricardo para asegurarse que él pueda desplazarse hasta el libro sin peligro. Ricardo sonríe cuando se agacha y siente el borde del sillón y la pierna de Rosa y oye su voz: “¡Qué alegría que nos acompañes, Ricardo!” Rosa ha añadido un par de libros con texturas y sonidos al rincón de los libros pensando en Ricardo, debido a que él tiene un impedimento de la vista. Rosa sabe que los otros niños a quienes cuida también se beneficiarán de leer y explorar estos libros. “Guau Guau”, dice Ricardo, mientras le entrega a Rosa el libro con textura de animales que ha escogido. Él conoce el libro y lo encuentra cada vez que entra al rincón de los libros.

Rosa toma el libro y acomoda a Ricardo sobre su regazo junto al otro niño. Mientras ella guía a los niños para que pasen las páginas, Rosa también les guía para que sientan las distintas texturas cuando ella nombra a cada uno de los animales.

Los maestros

- Colaboran con los miembros de la familia y proveedores de servicios especializados para modificar las actividades en el currículo para maximizar la participación y el aprendizaje. Por ejemplo, se incluyen juguetes, muebles o materiales modificados, o bien, las actividades se dividen en varios pasos más pequeños.
- Son sensibles al nivel y grado de ayuda que cada niño necesita. Por ejemplo, los maestros asisten sensiblemente y con constancia a los niños que requieren más pistas o señales para interactuar con los materiales, participar en las actividades o persistir en ellas.

Los programas, los maestros y los proveedores de servicios especializados (por ejemplo, los maestros de educación especial y los terapeutas) fomentan el aprendizaje de dos idiomas en los niños con discapacidades u otros retrasos.

“A pesar de las preocupaciones respecto a que el aprender dos idiomas vaya a confundir o retrasar la adquisición del lenguaje por parte de los niños pequeños con necesidades especiales, estudios recientes señalan que estos niños pueden aprender y beneficiarse de aprender más de un idioma. Además, no hay evidencia de que el limitar a estos niños a un idioma vaya a disminuir las dificultades con el lenguaje o que el aprender en dos idiomas vaya a incrementar los retrasos y los problemas con el lenguaje” (Kohnert y Medina 2009). (Vea *State Advisory Council on Early Learning and Care* [2013, Paper 6, pág. 211] para consultar una revisión bibliográfica y un análisis de la educación temprana de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas y tienen alguna discapacidad u otra necesidad especial).

Los estudios acerca del desarrollo bilingüe de los niños con autismo, discapacidades intelectuales o sordera, con implantes cocleares, señalan que los niños con una

amplia gama de habilidades, idiomas y dificultades con la comunicación pueden aprender más de un idioma. Al igual que los niños con un desarrollo típico, el uso del idioma de la familia proporciona a los niños situaciones sociales que favorecen su comprensión acerca de cómo interactuar con los demás. Los hallazgos científicos señalan que el hablar el idioma de la familia facilita las interacciones sociales y, a su vez, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo social (Chen y Gutiérrez-Clellen 2013).

Estudios recientes también subrayan los efectos positivos de una intervención bilingüe para los niños que aprenden en dos idiomas. Además, basándose en los hallazgos más recientes, se recomienda un enfoque bilingüe para todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades más significativas. No parece que haya evidencia en la bibliografía que respalde que se limite la exposición a un solo idioma cuando los niños padezcan alguna discapacidad. Además, la necesidad de apoyo para el idioma de la familia para estos niños es vital: para muchos niños, el idioma de la familia, y no el inglés, es el único idioma en que la familia se puede comunicar.

Los estudios señalan que muchas familias de niños con discapacidades u otros retrasos valoran que se mantenga el uso del idioma de la familia y el bilingüismo de sus hijos. Dada la importancia de la cultura para la familia, en las interacciones

entre padres e hijos, el sentido de sí mismo y de pertenencia del niño, además de la sensación de capacidad y confianza de los padres. A las familias que hablen un idioma distinto al inglés se les debe animar a seguir usando el idioma de la familia con sus hijos. Por ello, todos los maestros, incluso aquellos que sean monolingües, necesitarán establecer relaciones de colaboración con los miembros de la familia, proveedores de servicios especializados y otros colegas, para proporcionar una intervención que incluya el uso tanto del idioma de la familia como del inglés.

Para implementar eficazmente la intervención temprana bilingüe en niños que aprenden en dos idiomas, se necesitará contratar y capacitar a maestros y personal bilingüe. Como lo deja claramente en evidencia el *State Advisory Council on Early Learning and Care* (2013, 225) en el documento 6 (Paper 6, *Early Intervention and Special Needs*):

Los maestros y los especialistas deben estar capacitados para facilitar el desarrollo del lenguaje de todos los niños que aprenden en dos idiomas, incluyendo aquellos con necesidades especiales. Ésta es un área de desarrollo profesional importante. También hay una necesidad crítica de contratar y capacitar a maestros bilingües y a patólogos del habla y del lenguaje bilingües. Además, se necesita el enfoque de un equipo interdisciplinario

(por ejemplo, los maestros y proveedores de servicios especializados relacionados con las necesidades del niño) para tratar con la complejidad de facilitar el desarrollo del lenguaje de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas que tengan discapacidades y para proporcionar una intervención coordinada e integral.

LOS NIÑOS QUE APRENDEN EN DOS IDIOMAS CON DISCAPACIDADES U OTROS RETRASOS

Los programas

- Colaboran con profesionales especializados para adquirir una comprensión de los estudios de investigación recientes que señalan que los niños con una amplia gama de habilidades y patrones del desarrollo del lenguaje pueden aprender más de un idioma.
- Entienden que el hablar varios idiomas en casa y en los programas de cuidado infantil no produce retrasos ni dificultades del lenguaje en niños con una gama de discapacidades u otros retrasos.
- Colaboran con profesionales de servicios especializados para adquirir una comprensión conjunta de que las familias de los niños con discapacidades u otros retrasos valoran el mantener el uso del idioma de la familia y el bilingüismo de sus hijos.

- Animar a las familias a seguir usando el idioma de la familia con sus hijos, debido a que la cultura, la familia, las interacciones entre padres e hijos, el sentido de sí mismo y de pertenencia de los niños y la sensación de capacidad y confianza de los padres contribuyen notablemente al aprendizaje y el desarrollo de los niños.
- Motivan a las familias a que participen en las experiencias de aprendizaje de sus hijos y proporcionan oportunidades educativas para los padres de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas y tienen discapacidades u otros retrasos. Los miembros de la familia se beneficiarán de aprender estrategias que fomenten el desarrollo del lenguaje de sus hijos por medio de las visitas al domicilio, la asesoría (*coaching*) y el modelaje. Por ejemplo, a los miembros de la familia se les puede enseñar a usar estrategias interactivas para leer cuentos, como la lectura en forma de diálogo y las interacciones lingüísticas sensibles en el idioma de la familia.

Los maestros

- Entienden que los hallazgos recientes de los estudios de investigación señalan que el uso del idioma de la familia en las intervenciones no perjudica la adquisición de un segundo idioma por parte de niños que aprenden en dos idiomas y tienen discapacidades u otros retrasos.
- Reconocen que los niños con trastornos del lenguaje y la comunicación pueden aplicar sus habilidades con el idioma de la familia al aprender un segundo idioma y, en muchos casos, esto resulta en un mayor desarrollo del inglés.
- Reconocen que los niños que aprenden en dos idiomas que tienen una gama de discapacidades u otros retrasos, incluyendo los trastornos del espectro de autismo o las discapacidades intelectuales, así como los niños sordos con implantes cocleares, pueden aprender más de un idioma y, cuando no se estimula el primer idioma, estos niños tienden a experimentar un potencial limitado de crecimiento en el segundo idioma.
- Colaboran con miembros de la familia y otros miembros del equipo interdisciplinario para implementar intervenciones que apoyen tanto el mantener el uso del idioma de la familia del niño como el desarrollo del inglés.
- Participan en el desarrollo profesional continuo para aprender estrategias específicas del lenguaje y adaptaciones pedagógicas que fomenten el desarrollo bilingüe.

Referencias bibliográficas

- Buysse V. y H. L. Hollingsworth. 2009. "Program Quality and Early Childhood Inclusion Recommendations for Professional Development". *Topics in Early Childhood Special Education* 29 (2): págs. 119 a 128.
- California Collaborative on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. 2013. Teaching Pyramid in *Promoting Social and Emotional Competence, Module 3a*. Individualized Intensive Interventions: Determining the Meaning of Challenging Behavior.
- California Department of Education. 1996. *Project EXCEPTIONAL: A Guide for Recruiting Child Care Providers to Serve Young Children with Disabilities*, Vol. 1. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2009a. *California Infant/ Toddler Learning and Development Foundations*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2009b. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2012. *California Infant/ Toddler Curriculum Framework*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2018. *Marco conceptual del currículo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Chen, D. y V. Gutiérrez-Clellen. 2013. "Early Intervention and Young Dual Language Learners with Special Needs". *California's Best Practices for Dual Language Learners: Research Overview Papers*, editado por State Advisory Council on Early Learning and Care, págs. 209 a 30. Sacramento: Departamento de Educación de California. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo80>.
- Cunconan-Lahr, R. L. y S. Stifel. 2007. *Early Childhood Inclusion/ Universal Design for Learning Questions to Consider and Checklist*. Building Inclusive Child Care Project, Northampton Community College and Pennsylvania Developmental Disabilities Council.
- Diamond, K. E. y H. Huang. 2005. "Preschoolers' Ideas About Disabilities". *Infants and Young Children* 18: págs. 37 a 46.

- Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children. 2009. *Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo81>.
- Fox, L. 2006. "Recommended Practices: Program Practices for Promoting the Social Development of Young Children and Addressing Challenging Behavior". Handout 4.5 Leadership Strategies. Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo82>.
- Hunter, A. y M. L. Hemmeter. 2009. "Addressing Challenging Behavior in Infants and Toddlers". ZERO TO THREE.
- Kohnert, K. y A. Medina. 2009. "Bilingual Children and Communication Disorders: A 30-Year Research Retrospective". *Seminars in Speech and Language* 30 (4): págs. 219 a 33.
- Kunc, Norman. 1992. "The Need to Belong: Rediscovering Maslow's Hierarchy of Needs". *Restructuring for Caring and Effective Education*, editado por R. Villa, J. Thousand, W. Stainback y S. Stainback. Baltimore, Maryland: Paul Brookes. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo83>.
- Lieber, J., P. J. Beckman, M. J. Hanson, S. Janko, J. M. Marquart, E. Horn y S. L. Odom. 1997. "The Impact of Changing Roles on Relationships between Professionals in Inclusive Programs for Young Children". *Early Education and Development* 8: págs. 67 a 83.
- National Professional Development Center on Inclusion. 2009. *Research Synthesis Points on Early Childhood Inclusion*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo84>.
- Odom, S. L. 2000. "Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go from Here". *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (1): pág. 20.
- Odom, S. L., V. Buysse y E. Soukakou. 2011. "Inclusion for Young Children with Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives". *Journal of Early Intervention* 33 (4): págs. 344 a 56.

- Odom, S. L., C. Zercher, S. Li, J. Marquart y S. Sandall. 2006. “Social Acceptance and Social Rejection of Young Children with Disabilities in Inclusive Classes”. *Journal of Educational Psychology* 98: págs. 807 a 23.
- Scruggs, T. E. y M. A. Mastropieri. 1996. “Teacher Perceptions of Main-streaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis”. *Exceptional Children* 63: págs. 59 a 74.
- State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California’s Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- U.S. Department of Health and Human Services and U.S. Department of Education. 2015. *Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo85>.
- Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children. 2009. *Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo87>.
- Northampton Community College and Pennsylvania Developmental Disabilities Council. 2013. *Universal Design for Learning Checklist for Early Childhood Environments (BICC UDL Checklist PDF)*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo88>.
- SpecialQuest Multimedia Training Library. 2007. *Including Infants and Toddlers with Disabilities; Inclusion Planning Checklist: Center-Based Early Care and Education Programs*. Session 7 Handout #4. Hilton/Early Head Start Training Program. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo89>.

Lecturas adicionales

- Division for Early Childhood. 2014. *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education 2014*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo86>.

U.S. Department of Health and Human Services and U.S. Department of Education. 2015. *Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo90>.

Willis, C. 2009. *Teaching Infants, Toddlers, and Twos with Special Needs*. Beltsville, Maryland: Gryphon House.

Fomentar la salud, la seguridad y la nutrición

La salud de los niños no solo incluye la ausencia de las enfermedades o lesiones, sino también abarca la aptitud física y el bienestar general de los niños. De igual importancia es el reconocimiento de que la salud de los niños se relaciona con el funcionamiento de la familia, el contexto sociocultural y los ambientes emocionales, socioculturales y físicos en que viven los niños. Por ello, los programas consideran todos los aspectos del desarrollo del niño y la familia al fomentar la salud, la

seguridad y la nutrición de los niños. El fomento y la prevención, como el seguir prácticas de salud y seguridad adecuadas, proporcionar comidas y meriendas nutritivas y ofrecer varios periodos de juego activo al aire libre todos los días, son aspectos importantes de la salud, la seguridad y la nutrición.

Aunque la prevención es el enfoque principal de esta serie de guías a seguir, las intervenciones (incluyendo la respuesta en casos de emergencia y la administración de medicamentos) se consideran componentes esenciales del fomento de la salud y la seguridad en los programas de cuidado de la infancia temprana. Para implementar con eficacia las guías a seguir sobre la salud, seguridad



y nutrición, los administradores de los programas y los maestros deben considerar maneras de adaptar prácticas de salud, seguridad y nutrición que sean sensibles a los antecedentes culturales, lingüísticos y socioeconómicos de las familias (adaptado de California Department of Education y First 5 California 2011, 79).

El responder de forma sensible comienza con ganarse la confianza de los niños y las familias, por medio de relaciones cariñosas, enriquecedoras y que proporcionen apoyo. Con el tiempo, las relaciones recíprocas y respetuosas con los niños pequeños y sus familias producen sentimientos de seguridad y una sensación de pertenencia.

Las relaciones fomentan el bienestar infantil y proporcionan una base sólida para el aprendizaje y el desarrollo.

Los programas

Crean un ambiente donde los niños se puedan mover y explorar con seguridad.

Se aseguran de que el mobiliario sea de la estatura de los niños y adecuado para su edad.

Establecen límites físicos para evitar que los niños entren solos a lugares peligrosos (como el baño).

Se aseguran de que el ambiente esté bien organizado y los objetos y materiales se desinfecten con regularidad.

El tamaño de los grupos como un elemento de la salud y la seguridad

Los estudios han demostrado claramente la importancia de mantener proporciones adecuadas de maestros a niños y tamaños de grupos adecuados. Las proporciones entre maestros y niños y el tamaño de los grupos son dos de los indicadores más frecuentes de la calidad general de un programa de cuidado infantil y afectan notablemente muchos aspectos de la salud y la seguridad. El tamaño más pequeño de los grupos va unido a un menor riesgo de infección. El riesgo de las enfermedades infantiles entre las edades de uno a tres años incrementa conforme lo hace el tamaño del grupo a cuatro niños o más. En contraste, los niños en grupos de tres o menos no enfrentan un riesgo mayor de enfermarse que los niños que reciben cuidado en casa (Bartlett, Orton y Turner 1986; Bell et al. 1989).

6.1

Los programas y los maestros fomentan la salud física y el bienestar de todos los niños y las familias.

La salud física y el bienestar de los niños y las familias son importantes para su funcionamiento general diario. *El desarrollo físico* consta de una gama de movimientos sencillos al principio que a la larga se vuelven cada vez más deliberados y coordinados. Todos los niños de cero a tres años aprenden continuamente acerca de sí mismos, su ambiente y otros niños cuando se mueven con libertad. Ellos experimentan y hacen descubrimientos acerca del peso, la gravedad, las texturas, el equilibrio, lo que se mueve y lo



que no se mueve y cuáles objetos van juntos y cuáles no. Los niños de cero a tres años utilizan los músculos grandes o gruesos (como aquellos que controlan los brazos, las piernas y el tronco) así como los músculos pequeños o finos (como aquellos que controlan los movimientos de los ojos, los dedos de las manos o los de los pies). Los niños con retrasos en el desarrollo motor generalmente avanzarán a un ritmo más lento, y algunos pueden seguir una trayectoria de desarrollo diferente. Los maestros y los programas facilitan eficazmente el desarrollo físico al reconocer que los movimientos de los músculos gruesos (como el rodar, gatear, trepar y mover objetos pesados) son tan importantes para el aprendizaje como lo son los movimientos de los músculos finos.

El fomento de la salud y el bienestar físico de los niños y las familias incluye el llevar a cabo revisiones rutinarias de la salud, alentar la actividad física con regularidad, tanto en el programa como en la casa, y

atender detenidamente a las necesidades médicas especiales de cada niño. Vea los Títulos 5 y 22 del Código de Salud y Seguridad en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo91> para consultar los reglamentos relacionados con el tema.

La salud es especialmente crítica en los programas que cuidan a grupos de niños de cero a tres años. Durante los primeros meses y años de vida, los niños son especialmente vulnerables a las enfermedades infecciosas, por lo que la higiene y la limpieza son indispensables para prevenir el contagio de las enfermedades. Por ejemplo, se ha descubierto que los niños de cero a tres años que reciben cuidado infantil en grupos fuera del hogar tienen tasas de infecciones respiratorias y del oído más altas que los niños que reciben cuidado en casa (Hardy y Fowler 1993). Los estudios señalan que una proporción menor entre niños y adultos disminuye el contagio de las enfermedades porque los maestros pueden implementar mejor las prácticas y conductas saludables (Hayes, Palmer y Zaslow 1990).

Las mejores prácticas a seguir para prevenir las enfermedades

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

1. La información sobre vacunas de todos los niños y miembros del personal.
2. La identificación y protección de los niños y miembros del personal que se encuentren en situación de alto riesgo de estar expuestos a enfermedades infecciosas.
3. Una revisión sistemática por las mañanas de todos los niños y miembros del personal, para excluir a cualquier individuo que padezca alguna enfermedad grave o contagiosa.
4. Pautas estrictas, procedimientos y capacitación respecto a cómo lavarse las manos.
5. Prácticas habituales y sistemáticas respecto a la limpieza y desinfección del ambiente.
6. Pautas, capacitación y procedimientos estrictos sobre las Precauciones Universales.

Las mejores prácticas a seguir para garantizar la seguridad

Para fortalecer las prácticas de seguridad, los programas de aprendizaje y cuidado temprano deben proporcionar lo siguiente:

1. Pautas y procedimientos escritos relacionados con la prevención de los accidentes.
2. Capacitación periódica para los miembros del personal respecto a los temas de seguridad y prevención de accidentes.
3. Un plan para emergencias y pautas, procedimientos y capacitación que traten sobre emergencias como los incendios, los terremotos y otros desastres naturales.
4. Un plan de cuidados de emergencia para cada niño.
5. Un plan general de transporte y un plan de transporte en casos de emergencia.
6. Miembros del personal que estén capacitados para evaluar una lesión y proporcionar primeros auxilios y resucitación cardiopulmonar (CPR, por sus siglas en inglés).
7. Asesores que puedan recomendar adaptaciones ambientales que mejoren la seguridad de todos los niños, incluyendo aquellos con necesidades médicas especiales o discapacidades.
8. Capacitación con regularidad respecto a las señales y síntomas del maltrato y la negligencia infantil y los procedimientos para presentar un informe.
9. Un formulario para informar de un incidente, accidente o lesión y mantener un registro con datos específicos acerca de la fecha y hora de cada accidente, quién estuvo involucrado, qué sucedió, a quién se notificó y qué medidas de seguimiento se tomaron para prevenir su reincidencia.

Fuente: Adaptado de Presler 1996.

LAS PAUTAS RELACIONADAS CON LA SALUD Y LAS REVISIONES RUTINARIAS DE LA SALUD

Los programas

- Colaboran con el personal para crear pautas y procedimientos relacionados con las revisiones cotidianas de la salud.
- Interpretan y aplican pautas respecto a las enfermedades, según sea necesario, para garantizar que sean adecuadas para las situaciones complejas.
- Mantienen actualizados a los miembros del personal respecto a las cuestiones y prácticas vigentes sobre la salud.
- Establecen una relación con un médico que pueda aconsejar acerca de las buenas prácticas de salud y seguridad y que sea sensible a las perspectivas culturales representadas en el programa.
- Mantienen la confidencialidad al obtener información y comunicarse acerca de la salud de los niños.
- Reconocen que la inclusión de los niños con necesidades especiales, como una condición cardíaca, podría requerir que se adhieran más estrictamente a las pautas del programa acerca de las enfermedades.
- Identifican y responden a cuestiones relacionadas con las enfermedades o lesiones que afectan a todo el programa

(como los piojos). Se comunican con las familias y presentan informes a la agencia regulatoria correspondiente conforme sea necesario.

- Se aseguran de que el programa cumpla con los requisitos de certificación en resucitación cardiopulmonar (CPR, por sus siglas en inglés) y primeros auxilios pediátricos, además de proporcionar desarrollo profesional al personal acerca de CPR y los primeros auxilios pediátricos con regularidad.

Los maestros

- Realizan revisiones de salud individuales todos los días, en busca de señales de enfermedades o lesiones en los niños.
- Mantienen documentación relacionada con la salud y responden de la manera indicada.
- Reconocen y responden a las señales de las enfermedades o lesiones en niños y alertan a otros miembros del personal cuando sea lo indicado.
- Implementan pautas sobre las enfermedades que incluyan seguir las Precauciones Universales para disminuir el contagio de las infecciones y enfermedades.
- Comprenden los criterios para excluir a los niños cuando estén enfermos.

FOMENTAR LA SALUD Y PREVER LAS ENFERMEDADES

Los programas

- Cumplen o superan todos los estándares requeridos relacionados con la salud y la nutrición.
- Mantienen y actualizan las pautas y las prácticas relacionadas con la salud, así como la documentación médica y los contactos para casos de emergencias de todos los niños.
- Establecen pautas y procedimientos para administrar los medicamentos de manera fiable, segura y conforme a los requisitos de la agencia que otorga la licencia al programa de cuidado infantil.
- Mantienen estándares altos de higiene. Por ejemplo, se aseguran de lavarse las manos con frecuencia y lavar y desinfectar los materiales de juego, el mobiliario y todas las superficies.
- Proporcionan información a los miembros del personal acerca de temas y prácticas de salud.
- Establecen una relación con un proveedor de atención médica que pueda aconsejar acerca de prácticas de salud y seguridad y que sean sensibles a las perspectivas culturales representadas en el programa.
- Mantienen la confidencialidad al obtener y comunicar información acerca de la salud de los niños.

- Buscan apoyo financiero y de la comunidad para hacer mejoras respecto a la salud y la seguridad.
- Instalan lavamanos e inodoros que los niños puedan utilizar con facilidad y sean prácticos para la supervisión por parte de los maestros.
- Se aseguran de que las superficies y los lavamanos que se usan para la preparación de alimentos estén separados de las áreas para cambiar pañales y del uso del baño y no se utilicen para estas actividades.

Los maestros

- Establecen y siguen procedimientos para mantener la buena higiene, especialmente durante el cambio del pañal y la preparación de alimentos.



- Incorporan el lavado de manos y otras actividades relacionadas con la higiene a las rutinas del cuidado infantil para que los niños puedan comenzar a aprender hábitos sanos y seguros desde una edad temprana.
- Colocan a los bebés a dormir sobre su espalda en la cuna cuando tengan menos de doce meses o no puedan voltearse con facilidad por su cuenta, para disminuir el riesgo del síndrome de muerte súbita infantil, y se comunican con las familias acerca de esta práctica.
- Limpian, dan mantenimiento y desinfectan los pisos, las superficies y todos los materiales de juego con regularidad.
- Eligen materiales y provisiones para la limpieza que no sean tóxicos.
- Proporcionan ventilación para garantizar que los salones tengan aire fresco y limpio.

LA ACTIVIDAD FÍSICA

Los programas

- Proporcionan información al personal acerca del desarrollo físico de los niños de cero a tres años y la importancia de fomentar la actividad física.
- Planifican e implementan los servicios del programa, los eventos y la evaluación periódica de los espacios al aire libre para fomentar la actividad física de los niños.
- Se aseguran de que el horario diario incluya un equilibrio entre los periodos tranquilos y los periodos activos.
- Proporcionan mobiliario y materiales adecuados que fomenten el desarrollo motor fino y grueso.

Los maestros

- Fomentan la salud infantil al asegurarse de que los niños salgan a realizar actividades físicas, se sientan conectados con



la naturaleza y puedan seguir su propia curiosidad e intereses durante los juegos que inician los niños al aire libre.

- Proporcionan una gama de juegos adecuados para el desarrollo en áreas de interior y al aire libre que ofrezcan oportunidades para el movimiento de los músculos grandes.
- Proporcionan variedad en los objetos y materiales para que los niños los exploren usando los músculos pequeños.
- Permanecen a disposición de los niños de cero a tres años cuando ellos exploran físicamente el ambiente e interactúan con ellos cuando sea adecuado.
- Dan tiempo a los niños para que resuelvan los problemas con que se encuentran al experimentar con los movimientos de los músculos grandes y pequeños.
- Adaptan el ambiente para que todos los niños puedan moverse libremente según sus propias habilidades e intereses.
- Permiten a los bebés que no gatean ni caminan moverse libremente en un espacio donde estén protegidos de los bebés más



activos y de los niños mayores.

- Hablan con la familia y los proveedores de servicios especializados acerca de las maneras adecuadas de alentar la actividad física en los niños con discapacidades u otros retrasos, incluyendo los problemas de salud.

NECESIDADES ESPECIALES RESPECTO A LA SALUD

Los programas

- Proporcionan supervisión y desarrollo profesional, incluyendo información acerca de los recursos en la comunidad, acerca de cómo apoyar a los niños con necesidades especiales respecto a la salud y a sus familias.
- Se aseguran de que las pautas de contratación de personal se revisen para satisfacer las necesidades especiales respecto a la salud de los niños, crean y mantienen un ambiente

completamente inclusivo y protegen la privacidad y confidencialidad de los niños y las familias.

- Colaboran con las familias y los proveedores de servicios de la comunidad, según corresponda, para crear planes diarios individualizados para los niños a quienes se les haya identificado necesidades especiales respecto a su salud.
- Informan al personal correspondiente acerca de los planes y necesidades de los niños.
- Adaptan el ambiente, según sea necesario, para satisfacer las necesidades especiales respecto a la salud de los niños.
- Establecen pautas y procedimientos para administrar medicamentos de manera fiable, segura y de acuerdo con los requisitos de la agencia que otorga la licencia al programa de cuidado infantil. Colaboran

con las familias para crear planes individualizados para los niños que requieran tomar medicamentos.

- Se aseguran de que los miembros del personal reciban desarrollo profesional acerca del almacenamiento y administración de medicamentos, los reglamentos y otros temas relacionados.

Los maestros

- Conocen las necesidades especiales respecto a la salud que se hayan identificado a algún niño en particular y localizan la documentación cuando sea necesario.
- Remiten las preocupaciones acerca del estado de salud de los niños al personal indicado y participan en las conversaciones sobre su remisión, cuando sea adecuado.
- Protegen la privacidad y garantizan la confidencialidad de los niños y las familias.
- Ayudan a los niños a entender sus necesidades especiales respecto a la salud, según sea adecuado para su nivel de desarrollo e individualmente significativo.
- Saben los medicamentos que tiene que tomar cada niño y siguen los procedimientos para etiquetar, almacenar y administrar medicamentos.
- Realizan la documentación necesaria.



CONOCIMIENTOS ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE SALUD

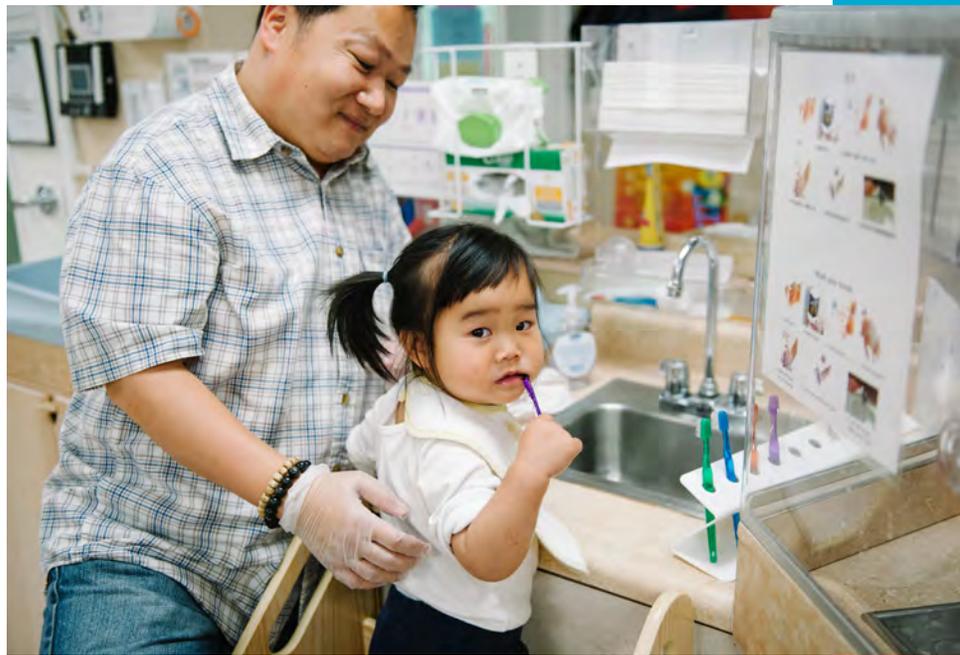
Los maestros

- Se comunican con las familias diariamente acerca del bienestar de los niños.
- Colaboran con colegas y las familias para planificar oportunidades para apoyar el aprendizaje de los niños acerca de la salud que sean adecuadas a su nivel de desarrollo.
- Mantienen vigente su certificación en resucitación cardiopulmonar para niños y primeros auxilios pediátricos y responden adecuadamente a las lesiones o enfermedades de los niños.

6.2

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

Una de las primeras prioridades para las familias al seleccionar un programa de cuidado infantil es que el ambiente cumpla con estándares altos de salud y seguridad. California tiene sus propios requisitos, establecidos por la agencia que otorga la licencia a programas de cuidado infantil, para garantizar la seguridad de los niños en los programas de aprendizaje y cuidado temprano. Sin embargo, muchos programas exceden los



requisitos mínimos del estado para garantizar la seguridad de los niños y la prevención de los accidentes y las lesiones.

Debido a que los niños de cero a tres años son capaces y se mueven constantemente, los líderes de los programas y los maestros deben preparar el ambiente de manera que sea tan seguro como interesante para que los niños lo exploren. Los programas de cuidado infantil deben prestar mucha atención a la seguridad, debido a que los niños pequeños están adquiriendo nuevas habilidades con rapidez y continuamente están poniendo a prueba sus habilidades emergentes. El dar prioridad a la seguridad le da confianza a las familias de que los maestros protegerán a su hijo mientras está recibiendo cuidado infantil fuera del hogar. Esto también refuerza el que las familias reflexionen acerca de la seguridad en casa.

LA SEGURIDAD INFANTIL

Los programas

Mantienen y actualizan las pautas y prácticas de seguridad indicadas.

- Asignan los maestros a grupos pequeños de niños para que éstos reciban cuidados de forma continuada de alguien que los conozca bien y pueda anticipar sus comportamientos.
- Se aseguran de que las instalaciones del programa y los juguetes, muebles y materiales en espacios de interior y al aire libre cumplan o excedan los estándares de seguridad para los programas de cuidado infantil.
- Revisan todo los juguetes, muebles y materiales de juego con frecuencia por cuestiones de seguridad y les dan mantenimiento y los reparan cuando sea necesario.
- Proporcionan espacio adecuado para que los niños se muevan sin lastimarse a sí mismos ni a los demás.
- Establecen relaciones con los bomberos, la policía y otros funcionarios de seguridad pública de la comunidad, para conseguir ayuda para prepararse para las emergencias y estar seguros de contar con su asistencia cuando la necesiten.
- Proporcionan desarrollo profesional de forma continuada sobre las pautas y prácticas de salud y seguridad, identificando y abordando las

posibles dificultades para su cumplimiento.

- Informan de las lesiones ocurridas en el programa a las agencias reguladoras, como es requisito.
- Anticipan, investigan y resuelven problemas complejos sobre la salud y la seguridad en todos los ambientes del programa (por ejemplo, con el uso de inventarios o listas).
- Facilitan el desarrollo de un plan para todo el programa que garantice que los niños sean supervisados adecuadamente en todo momento, incluyendo los procedimientos para la llegada y salida de los niños al programa de manera segura.
- Colaboran con el personal para desarrollar planes de emergencia para todo el programa.



- Evalúan con regularidad los planes de emergencia, incluyendo la capacitación sobre primeros auxilios y resucitación cardiopulmonar (CPR por sus siglas en inglés), para asegurarse que estén actualizados y sean eficaces.
- Mantienen actualizada la información sobre los contactos para casos de emergencia de las familias y del personal.
- Efectúan simulacros de emergencias, mantienen la documentación que exigen las agencias reguladoras y efectúan de forma regular evaluaciones de la preparación del programa para las emergencias.

Los maestros

- Se mantienen actualizados acerca de las pautas y prácticas relacionadas con la salud y la seguridad de los ambientes de interior y al aire libre y se aseguran de que el programa cumpla con ellas.
- Responden con rapidez a los accidentes que afecten a los niños e informan a los miembros de la familia correspondientes, proporcionando documentación cuando sea adecuado.
- Demuestran conductas seguras.
- Supervisan continuamente a los niños de todas las edades para asegurarse de que estén a salvo incluso cuando están dormidos.
- Organizan las áreas para el cuidado infantil, el juego y las

siestas para poder ver y oír a los niños en todo momento.

- Se aseguran de que las áreas de los niños sean seguras para poder explorar y moverse libremente y que se puedan supervisar con facilidad, tanto al aire libre como en el interior.
- Anticipan y evitan los problemas de seguridad (por ejemplo, retirando los juguetes de las zonas de mucho tránsito).
- Seleccionan mobiliario y equipo de juego (como resbaladillas o rampas) que presenten los desafíos adecuados pero que sean adecuadas al tamaño de los niños en el grupo.
- Explican las reglas básicas sobre seguridad a los bebés mayorcitos ayudándoles a entenderlas y a seguirlas.
- Impiden las visitas de personas que no estén autorizadas.
- Dan instrucciones a los niños y a los adultos durante los simulacros de emergencias.

6.3

Los programas y los maestros se aseguran de que los niños de cero a tres años estén bien nutridos y disfruten de las comidas.

Las necesidades nutricionales de los niños cambian conforme crecen y se desarrollan. En algunos casos, el programa les proporciona alimentos, y en otros, los miembros de la familia traen los alimentos

para el niño. En ambos casos, la comunicación estrecha con los miembros de la familia acerca de la nutrición diaria del niño es necesaria para garantizar una dieta equilibrada para cada niño que además sea adecuada en términos individuales y culturales. La manera en que se proporcionen las comidas también es importante. Hasta que se puedan sentar por su cuenta, a los bebés tiernos se les debe cargar mientras se les alimenta. Para los bebés mayorcitos, las comidas pueden ser oportunidades maravillosas para que los maestros fortalezcan sus relaciones con los niños y den apoyo a las relaciones que ellos estén estableciendo con sus compañeros. El comer juntos en un ambiente agradable contribuye a crear una sensación de comunidad, especialmente cuando las comidas reflejen las prácticas y preferencias de las familias. Las comidas ofrecen oportunidades para que los maestros fomenten el establecimiento de hábitos y actitudes sanas hacia los alimentos y ayuden a garantizar que los niños reciban la nutrición que necesitan para crecer.

LA NUTRICIÓN

Los programas

- Proporcionan desarrollo profesional para el personal sobre las opciones y los hábitos de alimentos sanos y la preparación de alimentos dentro de los contextos familiares y culturales. Proporcionan capacitación y recursos a los maestros para incorporar la educación sobre la nutrición en las experiencias cotidianas con los bebés mayorcitos.
- Identifican las barreras para tener hábitos sanos y saludables.
- Proporcionan recursos y apoyo a las familias respecto a los alimentos sanos, los hábitos saludables y los alimentos frescos y también información acerca de los espacios verdes al aire libre para las familias y los mercados de frutas y verduras frescas de agricultores locales, en caso de haberlos en la comunidad.
- Se aseguran de que las pautas del programa expliquen cómo el servicio de alimentos del



programa apoya el aprendizaje de los niños durante las comidas e incluyen los horarios y la cantidad de personal disponible.

- Colaboran con las familias y el personal para crear e implementar planes especializados para cumplir con los requisitos nutricionales de cada niño.
- Establecen pautas flexibles en torno a los alimentos y el consumo para permitir la adaptación a las preferencias familiares y culturales en cuanto a las rutinas para la alimentación, proporcionando a los niños tanta continuidad entre el hogar y el programa como sea posible.
- Si el programa proporciona alimentos, siga las prácticas recomendadas para proporcionar comidas bien equilibradas, nutritivas y adecuadas al nivel de desarrollo y que incorporen las preferencias alimenticias de las familias de los niños.

Los maestros

- Establecen y siguen procedimientos para la preparación, manipulación y almacenamiento adecuado de la leche materna, de la leche de fórmula y de los alimentos.
- Proporcionan horarios de alimentación individualizados para los niños de cero a tres años hasta que ellos comiencen a demostrar su interés por comer juntos en un grupo pequeño.

- Demuestran hábitos alimenticios sanos delante de los niños, sirviendo así de modelo.
- Utilizan mesas y sillas del tamaño de los niños durante las comidas. Evitan el uso de sillas altas o limitan su uso al periodo de las comidas, además de asegurarse de ajustar los reposapiés.
- Siguen hábitos alimenticios sanos, incluyendo el ofrecer porciones de tamaños adecuados y una variedad de alimentos frescos y saludables.
- Facilitan las conversaciones acerca de las opciones y los hábitos alimenticios sanos, tomando en cuenta las preferencias familiares y culturales individuales, además de pedir a las familias que hablen de estrategias y sugerencias para la selección y preparación de alimentos sanos.
- Se adaptan a las preferencias familiares y culturales relacionadas con las rutinas de la alimentación de su hijo, al mismo tiempo que fomentan las opciones y los hábitos sanos.
- Fomentan y cumplen con las pautas respecto a la celebración de festejos y los alimentos que se traigan del hogar, asegurándose de ofrecer alimentos sanos.
- Adoptan prácticas de alimentación que respeten las señales internas de hambre y saciedad de los niños.

- Conocen y satisfacen los requisitos nutricionales individuales de los niños (por ejemplo, respecto a las alergias alimenticias) e incluyen la información en los expedientes de los niños.

LAS RELACIONES Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES

Los programas

- Apoyan el esfuerzo de los maestros por adaptar las comidas para que respondan a las necesidades individuales de los niños de cero a tres años.
- Proporcionan el equipo y la capacitación necesarios al personal para permitir que los niños y los adultos con discapacidades u otros retrasos participen en las comidas.
- Proporcionan el espacio e instalaciones adecuadas para las comidas de todos los grupos de edades.



- Proporcionan un lugar cómodo y privado para las madres que estén amamantando o para que las madres se saquen la leche.
- Proporcionan mesas y sillas pequeñas para los niños de cero a tres años que estén listos para usarlas y sillas cómodas para que los adultos den el biberón a los bebés y se sienten a la mesa con los niños.

Los maestros

- Cargan a los bebés en el regazo para alimentarlos hasta que sean capaces de sentarse por sí solos en una mesa pequeña.
- Ayudan a crear un ambiente positivo durante las comidas. Se sientan a hablar con los niños durante las comidas (asegurándose de tener cerca todo lo que necesiten para evitar tener que levantarse de la mesa con frecuencia).
- Apoyan el aprendizaje y el desarrollo social de los niños durante las comidas, según sea adecuado en términos de su nivel de desarrollo, el idioma y la cultura.
- Hablan con las familias para conseguir que haya continuidad en las prácticas de la alimentación entre el hogar y el programa de cuidado infantil.
- Dan la bienvenida a los miembros de la familia que quieran acompañar a los niños durante las comidas.

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

La salud mental del niño se ve afectada por las experiencias socioemocionales, particularmente por las respuestas emocionales que el niño recibe de otras personas. La salud mental de un niño está vinculada a la salud mental de los miembros de la familia que son las figuras de apego principales, ya sean padres, abuelos u otras personas. El desarrollo socioemocional y los avances en cuanto a aumentar la capacidad de autorregulación se fomentan por medio de las relaciones personales estrechas. Las relaciones que proporcionan seguridad emocional fomentan el sentido de bienestar del niño y le ayudan a confiar en que sus necesidades van a ser satisfechas.

Los programas que dan apoyo a la salud mental de la infancia temprana garantizan que los niños pequeños estén emocionalmente seguros y físicamente protegidos. Una relación de colaboración con los miembros de la familia ayuda a los miembros del personal del programa a entender los valores que influyen en las interacciones, expectativas y creencias de la familia. El bienestar socioemocional es necesario para que un niño pueda estar mentalmente sano y es la base del aprendizaje infantil en todos los demás dominios del desarrollo.

LA SALUD MENTAL

Los programas

- Toman medidas para disminuir el frecuente cambio de personal a través de pautas que den apoyo al mismo.
- Alientan las relaciones positivas entre los niños y los maestros y los maestros entre sí.
- Se mantienen en contacto con los asesores sobre la salud mental y otros profesionales que puedan ofrecer servicios a los niños, los miembros de la familia y el personal.
- Obtienen información acerca de los servicios de salud mental y ofrecen remitir a las familias o a miembros del personal, cuando corresponda.
- Entienden que las distintas



maneras en que los niños y las familias expresan y regulan sus emociones están influidas por su cultura.

- Proporcionan información acerca del desarrollo de las habilidades socioemocionales a los miembros de la familia.
- Fomentan la práctica y la supervisión reflexivas para ayudar a los maestros a comprender sus propias respuestas emocionales, o sus reacciones a los niños, para que respondan intencionalmente en lugar de simplemente reaccionar.

Los maestros

- Observan y reflexionan acerca de las respuestas emocionales de los niños a las experiencias del día y toman en consideración estas respuestas durante todos los procesos de planificación.
 - Dan orientación y apoyo a los intentos de los niños de establecer relaciones gratificantes con los adultos y sus compañeros.
 - Responden sensiblemente a las señales de los niños de cero a tres años que necesiten ayuda para satisfacer sus necesidades o apoyo para regular sus emociones o conducta por medio de la co-regulación con un adulto cariñoso.
 - Utilizan un tono positivo al responder a las acciones o palabras de los niños.
- Hablan con los miembros de la familia acerca de las respuestas emocionales de sus hijos y las interpretaciones que le dan los miembros de la familia.
 - Ayudan a los miembros de la familia a entender que las habilidades socioemocionales, al igual que otras habilidades, se desarrollan con el tiempo y que los adultos pueden dar apoyo a estas áreas del crecimiento.
 - Reconocen la naturaleza emocional del aprendizaje y el cuidado temprano y dedican tiempo a reflexionar acerca de sus propias respuestas emocionales (tanto positivas como negativas) a niños, interacciones o sucesos particulares.
 - Se toman un descanso o hablan con un supervisor o colega, cuando sea necesario, para evitar actuar de inmediato respecto a sentimientos difíciles.
 - Buscan ayuda si experimentan problemas de salud mental, como la depresión o ansiedad.
 - Reconocen que hay diferencias culturales respecto a cómo entender la salud mental.
 - Consultan a un supervisor o director del programa acerca de familias que podrían estar experimentando el estrés y cómo ayudarles.

Los programas y los maestros protegen a todos los niños del maltrato y la negligencia.

Para proteger a los niños y prevenir el maltrato y la negligencia, los programas deben ofrecer apoyo a las familias para ayudar a disminuir el estrés que podrían estar experimentando. Una relación positiva con la familia abre las puertas a proporcionar ayuda. Este apoyo puede darse por medio de conversaciones, la remisión a servicios o información acerca de la educación o las oportunidades laborales. Además, los líderes de los programas deben favorecer un ambiente en el cual los maestros se sientan cómodos dialogando confidencialmente con miembros designados del personal acerca de las preocupaciones que tengan acerca de un niño y, cuando sea lo adecuado, con los miembros de la familia del niño. Los líderes de los programas y miembros del personal deben cumplir con los requisitos para denunciar el maltrato o la negligencia infantil y proporcionar capacitación acerca de la necesidad de presentar un informe obligatorio.

PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL

Los programas

- Diseñan pautas y prácticas para todo el programa con el fin de disminuir el riesgo del maltrato o negligencia infantil.

- Proporcionan información y capacitación acerca de los cinco factores de protección (la resiliencia de los padres, los lazos sociales, el apoyo concreto en momentos de necesidad, el conocimiento acerca del desarrollo infantil y la capacidad socioemocional de los niños) del Enfoque de Fortalecimiento de las Familias (Strengthening Families Approach) que puede disminuir el riesgo del maltrato y la negligencia (Harper Browne 2014).
- Proporcionan desarrollo profesional al personal acerca de las prácticas basadas en la información sobre el trauma.
- Evalúan situaciones complejas relacionadas con el maltrato o negligencia infantil, hacen recomendaciones sobre medidas a tomar y colaboran con el personal en casos específicos, según corresponda.
- Proporcionan desarrollo profesional y se aseguran de que los miembros del personal comprendan su papel como informadores obligatorios (*mandated reporters*).
- Proporcionan información a las familias acerca de los servicios existentes en la localidad y acerca de proveedores de salud física y mental.

- Proporcionan recursos para los niños, las familias y el personal respecto a situaciones relacionadas con el maltrato y la negligencia.
- Proporcionan apoyo a los miembros del personal que podrían experimentar el estrés asociado con proporcionar cuidado a los niños que han experimentado o están experimentando trauma, maltrato o negligencia.
- Se aseguran de que todos los maestros y demás miembros del personal del programa comprendan que los estilos de cuidado culturalmente distintos deben distinguirse claramente de las conductas que requieren intervención, como el maltrato y la negligencia.

Los maestros

- Observan a cada niño con cuidado, observando los conjuntos de comportamientos u otras señales de estrés, trauma, abuso o negligencia.
- Responden al estrés y el trauma que experimentan los niños, las familias, los colegas o los miembros del personal, buscando apoyo de colegas o asesores de salud mental, según corresponda.
- Aprenden acerca de las prácticas basadas en la información sobre el trauma y las implementan.
- Cumplen con los reglamentos y las leyes acerca del maltrato o negligencia infantil. Remiten sus sospechas al supervisor o supervisores, según sea necesario.
- Cumplen con su papel de informadores obligatorios (*mandated reporters*).
- Respetan la confidencialidad de los niños, los colegas y las familias.

Referencias bibliográficas

California Department of Education y First 5 California. 2011. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Cote, S. M., A. Petitclerc, M-F. Raynault, et al. (2010). Short- and Long-term Risk of Infections as a Function of Group Child Care Attendance. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine* 164 (12): págs. 1132 a 1137.

Harper Browne, C. (2014, September). *The Strengthening Families Approach and Protective Factors Framework: Branching Out and Reaching Deeper*. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy.

Hayes, C. D., J. L. Palmer y M. J. Zaslow. 1990. "Who Cares for America's Children? Child Care Policy for the 1990s. Panel on Child Care Policy". Prepublication Copy. Washington, DC: National Academy Press.

Presler, B. 1996. *Health and Safety Considerations: Caring for Young Children with Exceptional Health Care Needs*. Rohnert Park: Sonoma State University, California Institute of Human Services.

Lecturas adicionales

Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. 2015. *Caring for Our Children Basics: Health and Safety Foundations for Early Care and Education*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.cdc.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo92>.

Children's Environmental Health Network. 2012. *Child Care Fact Sheets*. Washington, DC: Children's Environmental Health Network.

Gonzalez-Mena, J. y N. P. Bhavnagri. 2000. "Diversity and Infant/Toddler Caregiving". *Young Children* 55 (5): págs. 31 a 35.

Marotz, L. R. (2015). *Health, Safety, and Nutrition for the Young Child*. Stamford, Connecticut: Cengage Learning.

Seltenrich, N. 2013. "Environmental Exposures in the Context of Child Care". *Environmental Health Perspectives* 121: A págs. 160 a 65.

Evaluar el aprendizaje y el desarrollo infantil

En los programas de la infancia temprana, la evaluación es el proceso de obtener información acerca de varias áreas del desarrollo, el aprendizaje y los avances de los niños. Un objetivo principal de las evaluaciones continuas es proporcionar información a los maestros acerca de los avances de los niños y guiar las experiencias de aprendizaje. Las evaluaciones realizadas con el propósito de la

Estándares para los programas de la Asociación Nacional para la Educación infantil (NAEYC, por sus siglas en inglés)

El programa usa como punto de referencia la evaluación sistemática, formal e informal para obtener datos acerca del aprendizaje y el desarrollo de los niños. Estas evaluaciones ocurren dentro del contexto de comunicaciones recíprocas con las familias y mostrando sensibilidad hacia los contextos culturales en los que se desarrollan los niños. Los resultados de las evaluaciones se utilizan en beneficio de los niños al servir de referencia para tomar decisiones sólidas acerca de los niños, la enseñanza y la mejora del programa.

Fuente: NAEYC 2016.

planificación del currículo, la planificación de los ambientes y la planificación de otras experiencias de aprendizaje temprano son indispensables para garantizar la alta calidad en los programas de aprendizaje y cuidado tempranos (consulte Snow y Van Hemel 2008).

Las evaluaciones de detección, las observaciones y la documentación frecuente son métodos importantes que los maestros

pueden utilizar para entender a los niños individualmente y también a los grupos de niños.

El utilizar algún método de evaluación continua es esencial para ayudar a la familia y al maestro a saber si el niño está avanzando y ayuda a los maestros a establecer metas para el aprendizaje y planificar experiencias de aprendizaje eficaces para el programa. Es de particular importancia que las evaluaciones de la infancia temprana que son utilizadas por los programas sean adecuadas en términos del desarrollo infantil y sean cultural y lingüísticamente sensibles, además de abarcar plenamente las necesidades de aprendizaje diversas de los niños con discapacidades u otros retrasos. Los sistemas de evaluación debidamente fundamentados proporcionan a los maestros y a las familias información valiosa acerca de lo que los niños saben y son capaces de hacer, además de contribuir a la calidad general del programa de cuidado infantil. Sin embargo, cuando los sistemas de evaluación no consideran si son adecuados para el desarrollo ni son sensibles a las necesidades de aprendizaje diversas de los individuos ni de los grupos de niños, se corre el riesgo de incomodar a los niños en el proceso y de generar información insuficiente y hasta incorrecta.

Para los niños de cero a tres años, las evaluaciones deben tener un alcance amplio e incluir los

conocimientos, las habilidades, las conductas, los temperamentos y la salud. Como se describe en esta sección, las evaluaciones de los niños difieren de las evaluaciones del programa porque éstas se centran en cada niño y no en los programas o sus servicios.

Propósitos de las evaluaciones

Las evaluaciones se pueden utilizar para una gama de propósitos (Snow y Van Hemel 2008). En *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments* (National Education Goals Panel 1998), se definieron cuatro propósitos generales de las evaluaciones durante la infancia temprana:

- Fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños como individuos;
- Identificar a los niños que podrían tener retrasos, discapacidades o condiciones médicas;
- Dar seguimiento a las tendencias en los programas y evaluar la eficacia de éstos, y
- Obtener datos que sirvan de parámetro para demostrar el cumplimiento de las responsabilidades a nivel local, estatal y nacional.

Una de las suposiciones subyacentes más importantes acerca de la evaluación eficaz de los niños pequeños es que su desarrollo es continuo y complejo. Aunque el realizar, una sola vez,

una evaluación que sea fácil de administrar podría ofrecer cierta información acerca del desarrollo de los niños, es mejor utilizar una gama de instrumentos y métodos a lo largo del tiempo, para adquirir un panorama más completo.

La necesidad de las evaluaciones formales y la documentación

Los maestros evalúan a los niños con frecuencia, pero a menudo estas evaluaciones pueden no realizarse de manera formal ni documentarse de manera sistemática. El mantenimiento cuidadoso de los expedientes de las evaluaciones sirve de base para hacer valoraciones bien fundamentadas acerca de los avances de los niños en su aprendizaje y desarrollo. Los expedientes permiten a los maestros analizar cuáles son los puntos fuertes de los niños y también las áreas que podrían necesitar mejorar. Las evaluaciones se pueden realizar mediante la utilización de una gama de instrumentos y de procesos, incluyendo la documentación de las observaciones que los maestros hacen de los niños, los resúmenes de los maestros sobre los avances de los niños tanto a nivel individual como en grupo y, en el caso de los bebés mayorcitos, las muestras de los trabajos de los niños que sean representativas (Snow y Van Hemel 2008).

El momento para efectuar una evaluación

El momento para efectuar una evaluación depende de su

Prácticas recomendadas por la División para la Educación Temprana (Division for Early Childhood (DEC))

En la intervención temprana, las evaluaciones se efectúan con el propósito de detección, para determinar si se reúnen los requisitos para recibir servicios, para la planificación individual, para el seguimiento de los avances de los niños y para la medición de los resultados de los niños.

Fuente: DEC 2014

propósito y sus funciones. Por ejemplo, muchos programas realizan una evaluación de detección del desarrollo del niño cuando el niño ingresa al programa y posteriormente lo harán una vez al año. Si un maestro o miembro de la familia tiene preocupaciones acerca del desarrollo de un niño o sospecha que tenga un retraso del desarrollo, se debe efectuar una evaluación de detección del desarrollo y podría ser indicado realizar una evaluación más completa. Dentro de la intervención temprana, la evaluación también se utiliza de diversas maneras.

Por otro lado, si el propósito de la evaluación es estar informado de cómo están aprendiendo y avanzando los niños en el programa, el personal necesitará observar y documentar de forma continuada el aprendizaje y el desarrollo de los niños y utilizar periódicamente la documentación para poder rellenar un instrumento de evaluación estandarizado, como es el DRDP.

7.1

Los programas realizan evaluaciones auténticas, continuas y basadas en la observación, para documentar los avances en el aprendizaje y el desarrollo de cada niño.

En la mayor medida posible, las evaluaciones realizadas para planificar el currículo deben llevarse a cabo en ambientes naturales que incluyan las actividades y las personas que típicamente sean parte de la vida cotidiana de los niños. La realización de una **evaluación auténtica** significa elegir instrumentos de evaluación que estén basados en tareas que sean semejantes a las experiencias de vida reales de los niños evaluados y se utilicen en los contextos diarios de la vida real (McAfee, Leong y Bedrova 2004). Para todos los niños pequeños, la evaluación auténtica permite a los niños revelar sus conocimientos y habilidades conforme participan de manera natural en el aprendizaje en los ambientes del programa y del hogar. Para los niños que aprenden en dos idiomas, que generalmente utilizan el idioma de su familia para comunicarse, la evaluación auténtica debe incluir la evaluación en el idioma de la familia, así como en inglés (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 5 [Assessment]).

La evaluación continua basada en la observación es indispensable si ésta se usa como referencia en

El Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés)

El DRDP es una evaluación basada en la observación que se diseñó para que los maestros observen, documenten y reflexionen acerca del aprendizaje, el desarrollo y los avances de los niños durante la infancia temprana. Los resultados de la evaluación se utilizan para planificar el currículo para los niños individualmente y en grupo.

Los maestros que hacen uso del DRDP:

- Observan a los niños. Ellos observan al niño en su ambiente cotidiano durante las rutinas diarias y en sus interacciones y actividades.
- Documentan la evidencia del desarrollo de los niños. Ellos anotan datos anecdóticos con regularidad, reúnen muestras de los trabajos de los niños y toman fotografías para documentar los avances de los niños.
- Reflexionan y dan una puntuación. Después de organizar y reflexionar acerca de la evidencia documentada, los maestros asignan una puntuación a cada medida. Ellos pueden hacer esto a mano en una copia del DRDP o usar el DRDPtech[®], una aplicación en la red que los maestros y programas tienen a su disposición.
- Los especialistas en educación especial también completan el DRDP para los niños bajo su supervisión que estén inscritos en los programas de aprendizaje y cuidado temprano, en colaboración con los maestros del programa e incluyen sus resultados en los informes MIS o DRAccess para incluirlos en CASEMIS.
- Analizan y planifican. Después de recopilar los DRDP, los maestros analizan la información y utilizan los resultados para planificar para los niños individualmente y para los grupos de niños.

la planificación del currículo, las actividades y las interacciones. A lo largo de cada día, hay muchas oportunidades para que los maestros observen el juego, la exploración, la resolución de problemas, el lenguaje, los intereses y los comportamientos de los niños y para que documenten los indicadores de sus avances. Cuando la evaluación continua se convierte en una práctica regular, los maestros y los administradores del programa pueden hacer adaptaciones a su enfoque pedagógico utilizando como base los conocimientos que ya tiene cada niño para facilitar aprendizajes nuevos, dedicando atención especial a los niños que aprenden

en dos idiomas y a los niños con discapacidades u otros retrasos.

LAS EVALUACIONES INFANTILES

Los programas

- Diseñan y dan apoyo a sistemas para poder observar, documentar y reflexionar continuamente las conductas y las interacciones de los niños pequeños en el ambiente del programa, para completar un instrumento de evaluación (como el instrumento DRDP), al menos dos veces al año.
- Crean pautas acerca de cómo efectuar las evaluaciones en ambientes que sean naturales



y familiares para el niño (como el hogar o el ambiente de aprendizaje y cuidado temprano) en lugar de ambientes desconocidos que se hayan estructurado exclusivamente con el fin de evaluar al niño.

- Proporcionan a los maestros la capacitación y los materiales necesarios para las evaluaciones.
- Recurren a personas cuyas lenguas maternas sean las mismas que las de los niños que aprenden en dos idiomas, para que puedan ayudar a completar la evaluación en todos los dominios del desarrollo (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 5 [Assessment]).
- Individualizan los procedimientos de las evaluaciones y utilizan los resultados para la planificación del currículo, haciendo los ajustes necesarios para cada niño, con atención especial a los niños

que aprenden en dos idiomas y a los niños con discapacidades u otros retrasos.

Los maestros

- Se reúnen entre ellos y con las familias con regularidad para obtener información acerca de la conducta de los niños en casa y para hablar acerca de los diferentes enfoques para la evaluación y el crecimiento de los niños.
- Evalúan y seleccionan evaluaciones basadas en las observaciones que sean fiables y válidas, que utilicen el diseño universal y que sean adecuadas en términos culturales, lingüísticos y del desarrollo.
- Preparan las evaluaciones para que sean interactivas y hacen los arreglos necesarios para que las evaluaciones sean efectuadas principalmente por personas que estén familiarizadas con el niño y entiendan las características particulares de la conducta del niño. El que una persona desconocida realice la evaluación puede intimidar al niño.
- Identifican procedimientos para observar y dar seguimiento a las interacciones lingüísticas con los niños que aprenden en dos idiomas, para asegurarse de que se proporcionen oportunidades de aprendizaje enriquecedoras tanto en inglés como en el idioma de la familia del niño.

Observar mientras se interactúa

Uno de los retos a los que se enfrentan los maestros de cuidado infantil es poder observar y documentar sus observaciones al mismo tiempo que están facilitando el aprendizaje temprano y proporcionando cuidados a los niños pequeños. El aprender a superar este reto toma tiempo y requiere de un buen sistema de apoyo. Los maestros pueden crear juntos un plan para poder observar y documentar la conducta de los niños en el contexto de las rutinas y los sucesos diarios. Algunos maestros se turnan para observar, y otros tienen cámaras o tarjetas para notas distribuidas por de salón y en el patio de juego con las que pueden tomar apuntes rápidos o fotografías sobre la marcha. Hay muchas maneras de participar y observar al mismo tiempo. Los niños se acostumbran a que el maestro tome apuntes y fotografías y esto llega a formar parte de la rutina. Las observaciones realizadas por los maestros que se relacionan con los niños diariamente son las más útiles, debido a que el maestro entiende el contexto completo del niño, desde cómo durmió el niño la noche anterior hasta lo que le interesa en ese momento. Los maestros de cuidado infantil que observan con regularidad son más capaces de proporcionar un cuidado y una educación que se adapte a cada niño del grupo.

- Establecen procedimientos acerca de cómo evaluar en ambos idiomas a los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, para entender el desarrollo general del lenguaje en cada uno. Determinan si hay necesidad de evaluar más el uso que hace el niño del lenguaje en casa y consideran diferentes enfoques para la evaluación de los avances del niño.
- Implementan procedimientos para dar seguimiento a las interacciones con el lenguaje de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, para asegurarse de proporcionar oportunidades para enriquecer el aprendizaje tanto del inglés como del idioma de la familia.
- Observan y documentan con regularidad, debido a que estas son dos de las formas más importantes y útiles de efectuar evaluaciones en el programa.

La observación permite a los maestros aprender acerca de los niños al observarlos detenidamente, escucharlos con atención y analizar sus trabajos. Al hacer uso de las observaciones como método de evaluación, los maestros deben:

- Observar la conducta de los niños de cero a tres años a lo largo del día;
- Observar a los niños cuando se encuentran solos, con compañeros, con miembros de sus familias y con sus maestros;
- Observar las señales de los bebés detenidamente para poder entenderlas y responder a ellas adecuadamente;
- Observar a los niños durante la actividad libre y espontánea;
- Incorporar los procesos de observación y evaluación a las rutinas y actividades cotidianas;



- Ser conscientes de la amplia gama de diferencias en cuanto al desarrollo de los niños, incluso cuando tienen edades semejantes;
- Prestar atención al nivel de actividad de los niños, sus ritmos biológicos y sus respuestas;
- Revisar el instrumento de evaluación con regularidad y mantener las distintas áreas del desarrollo en mente al observar la conducta (tal como en las medidas del desarrollo del DRDP);
- Escuchar cuando los bebés mayorcitos hablan con otros de manera informal y durante conversaciones en grupo;
- Tener conversaciones con los bebés mayorcitos acerca de sus experiencias y sus trabajos. Escuchar sus reflexiones e ideas y hacer preguntas que animen a los bebés mayorcitos a describir sus pensamientos y su resolución de problemas;
- Analizar los trabajos de los bebés más mayorcitos (proyectos, dibujos, construcciones, etc.) como parte de la recopilación de datos acerca de su desarrollo;
- Encontrar un lugar tranquilo y reservar tiempo para reflexionar acerca de la documentación y los datos de las evaluaciones;
- Efectuar las evaluaciones periódicas de cada niño



con el uso del DRDP u otro instrumento o proceso de evaluación seleccionado y seguir el proceso de observar, documentar y reflexionar;

- Dar seguimiento a los avances en el desarrollo de cada niño con el paso del tiempo;
- Resumir los datos de las evaluaciones individuales de los niños en un formulario que se pueda utilizar fácilmente para la planificación del currículo, e
- Incluir a los miembros de la familia en el proceso de la evaluación continua.

7.2

Los programas usan evaluaciones para los niños que estén basadas en la evidencia, que sean fiables, válidas y que sigan el diseño universal, además de ser adecuadas en términos culturales, lingüísticos y del desarrollo.

En los programas de aprendizaje y cuidado tempranos, se debe tener especial cuidado con las evaluaciones que exijan un procesamiento lingüístico significativo o impliquen respuestas que dependen del idioma. Las evaluaciones infantiles son instrumentos que deben ser justos en términos culturales, lingüísticos y del desarrollo y estar libres de prejuicios. También deben utilizarse enfoques basados en las observaciones y que no sean

verbales. En el caso de los niños que aprenden en dos idiomas, las evaluaciones deben realizarse tanto en el idioma de la familia como en inglés. Debe obtener apoyo de hablantes nativos de la lengua según sean necesario para evaluar e interpretar la información que se obtenga.

LAS EVALUACIONES ADECUADAS

Los programas

- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional a los miembros del personal acerca de las ventajas y limitaciones de varios instrumentos y enfoques para las evaluaciones, tomando en cuenta las consideraciones culturales, lingüísticas y del desarrollo y también si éstos incluyen el obtener información de las familias.
- Evalúan y seleccionan instrumentos de evaluación que sean válidos y fiables, que utilicen el diseño universal y sean adecuados en términos del nivel de desarrollo, la cultura, el idioma y el contexto de los niños en el programa. (State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 5 [Evaluación]).
- Se aseguran de que los miembros del personal estén capacitados para administrar los instrumentos de evaluación, cuando corresponda.

Tener como prioridad el cuidar a los niños y además observar y documentar. Dos ejemplos

Perder de vista las necesidades del niño y crear una situación artificial

Juan llora y María piensa que tiene hambre. Ella va al área de preparación de alimentos y comienza a preparar su biberón. Juan se tranquiliza y la observa. María nota que Juan se ha tranquilizado y lo anota en sus apuntes sobre sus observaciones. Juan ve a María salir del área de la cocina sin el biberón y comienza a llorar de nuevo.

María se da cuenta al revisar sus apuntes que hasta ahora nunca ha visto a Juan sujetar el biberón. Cuando termina de preparar el biberón de Juan, se lo coloca en las manos, sujetándolo ella con un solo dedo, mientras él se alimenta.

El responder a las necesidades del niño y documentar la conducta que ocurre de manera natural

Juan llora y María nota que tiene hambre. Ella se acerca a Juan, le mira a los ojos, lo acaricia y le dice: “Creo que estás listo para tu biberón, te lo voy a traer”. María va al área de preparación de alimentos y comienza a preparar el biberón de Juan. Él se tranquiliza y la observa. Ella le sonríe y asiente con la cabeza, luego regresa con el biberón y se lo muestra a Juan. Él trata de alcanzarlo, ella levanta a Juan y los dos se sientan juntos en una silla baja.

Juan toca el biberón y María se lo entrega mientras se lo sostiene. Al cabo de unos minutos, Juan se termina el biberón, eructa y sonríe a María adormilado. A ella le encanta esa mirada. Juan necesita permanecer erguido durante unos minutos después de tomar el biberón, por lo que María se lo lleva a donde están los registros de cada niño. Ella apunta cuánto bebió y también que ella reconoció su llanto de hambre, que él dejó de llorar en cuanto vio que le iban a dar el biberón (una señal de que Juan puede anticipar sus acciones y que le tiene confianza), y que hoy agarró el biberón por primera vez.

- Interpretan con precaución los resultados de todas las evaluaciones de los niños que aprenden en dos idiomas, especialmente en el área de desarrollo del vocabulario y del lenguaje, y solo sacan conclusiones tentativas acerca de su desarrollo, tomando en cuenta las limitaciones de los instrumentos de evaluación para este grupo de niños.

7.3

Los programas utilizan un sistema formalizado de evaluaciones de detección del desarrollo con todos los niños pequeños, remitiendo a los niños cuando corresponda.

Las evaluaciones de detección con frecuencia son uno de los primeros pasos en el proceso de evaluación y ayudan a identificar a los niños que podrían necesitar que se les remita para que se les haga una evaluación adicional, para determinar si los niños reúnen los requisitos para recibir los servicios de intervención

temprana. Una evaluación de detección válida y fiable de la salud y el desarrollo de un niño incluye el habla, el oído y la vista, así como las habilidades cognitivas, motoras, del lenguaje y socioemocionales. Una evaluación de detección no proporciona un diagnóstico, sino que señala si el niño sigue las pautas de desarrollo típico o si es necesario que un especialista realice una evaluación integral.

“Si un niño tiene menos de 3 años y obtiene en la evaluación de detección del desarrollo un resultado de estar “en riesgo”, se debe poner en contacto a la familia con el programa de servicios de intervención temprana de la localidad. Los programas de servicios de intervención temprana, conforme a la Parte C de la Ley sobre la Educación de los Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act, o IDEA, por sus siglas en inglés) están disponibles en California por medio del Departamento de Servicios del Desarrollo, programa Early Start, el cual ofrece evaluaciones infantiles gratuitas para determinar si los niños tienen un retraso del desarrollo o se encuentran en riesgo de tener un retraso del desarrollo o una discapacidad”.

Para encontrar el programa en su localidad que determinará si se reúnen los requisitos para recibir los servicios de Early Start, comuníquese con ellos al 800-515-BABY o por correo

electrónico a: earlystart@dds.ca.gov. Si desea más información sobre Early Start, vaya a: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo93>.

El derecho a recibir servicios de intervención temprana lo determina de manera individual para cada niño de cero a tres años un centro regional o agencia educativa local (Local Educational Agency, o LEA, por sus siglas en inglés). Las LEAs son las entidades principalmente responsables de proporcionar servicios para los bebés con impedimentos visuales, auditivos u ortopédicos graves, incluyendo cualquier combinación de estas discapacidades de baja incidencia. Por lo tanto, solo se debe remitir a niños por discapacidades de baja incidencia a las oficinas de educación del condado o las LEA. Los centros regionales son responsables de los servicios para todos los demás niños que reúnan los requisitos de Early Start (Center for Prevention & Early Intervention en WestEd 2015, 13).

La guía *Developmental and Behavioral Screening Guide for Early Care and Education Providers* se puede obtener gratuitamente en el sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo94>

La guía incluye un panorama general y un análisis del papel del proveedor en las evaluaciones de detección y el seguimiento

Motivos de preocupación

“El niño...

- A los tres meses, no hace gorgoritos ni sonrío.
- A los seis meses, no balbucea para conseguir atención.
- Al año, no responde de manera diferente a palabras distintas como “buenas noches” o “pelota”.
- Al año, no dice palabras para nombrar a las personas ni a los objetos, como “Mamá” o “Leche”, ni mueve la cabeza para decir que no.
- A los dos años, no señala para nombrar los objetos ni a las personas para expresar lo que quiere o necesita.
- A los dos años, no utiliza frases de dos palabras como “Quiero jugo” ni “Mama va”.
- A los tres años, no intenta decir rimas ni cantar canciones que le resulten familiares.
- A los tres años, no puede seguir instrucciones sencillas.

Fuente: CDE 2015b. (Vea el apéndice I para consultar el texto completo).

en el contexto de los programas de aprendizaje y el desarrollo temprano, incluyendo las diferencias entre la detección y el seguimiento, cuándo y por qué se debe realizar una evaluación de detección y cómo motivar y dar apoyo a la participación de las familias en el proceso. Incluye además una lista completa de las mejores prácticas a seguir y de los recursos sobre las evaluaciones de detección del desarrollo y del comportamiento, las remisiones y los seguimientos. (Adaptado del Center for Prevention & Early Intervention at WestEd 2015).

LAS EVALUACIONES DE DETECCIÓN DEL DESARROLLO

Los programas

- Evalúan y seleccionan instrumentos de detección que sean fiables, válidos, que utilicen el diseño universal, y que sean adecuados en términos culturales, lingüísticos y del desarrollo para los niños del programa.
- Diseñan pautas relacionadas con las evaluaciones de detección y colaboran con proveedores de servicios acreditados para administrar e interpretar las evaluaciones de detección del desarrollo.
- Identifican qué tipo de evaluación de detección es adecuada para los niños a quienes ya se ha identificado que tienen discapacidades o un Plan Familiar Individualizado (IFSP, por sus siglas en inglés). Por ejemplo, un niño con un diagnóstico de retrasos del habla y del lenguaje, con ligera pérdida del oído, podría beneficiarse de evaluaciones de detección para otras áreas del desarrollo, como la vista, y el desarrollo socioemocional y físico, aunque no necesite una “evaluación de detección” del habla y el lenguaje ni del oído.
- Proporcionan información al personal y a los miembros de la familia respecto al uso, las ventajas y las limitaciones de los instrumentos para la evaluación

de detección. También ofrecen recomendaciones de seguimiento respecto a las evaluaciones o las intervenciones, según corresponda.

- Se aseguran de que participen evaluadores bilingües acreditados en las evaluaciones de detección de los niños que aprenden en dos idiomas.
- Crean pautas para los programas respecto a las remisiones y supervisan su implementación.
- Apoyan al personal y a miembros de la familia en el proceso de las remisiones.
- Ayudan a las familias, según lo necesiten, con el seguimiento de alguna evaluación de detección que pudiera necesitarse.

Los maestros

- Revisan los resultados de las evaluaciones de detección e inician conversaciones con el personal, sus colegas y miembros de las familias respecto a la evaluación de detección del desarrollo global o de áreas específicas.
- Aportan información (incluyendo comentarios del personal, sus colegas y miembros de la familia) al proceso de las evaluaciones de detección del desarrollo.
- Identifican la necesidad de remitir a los niños a evaluaciones adicionales basándose en la observación, información del personal, colegas y miembros de

la familia (en el caso de los niños que aprenden en dos idiomas, incluyendo a adultos que conozcan la cultura y el idioma de la familia del niño) y también basándose en los instrumentos de detección utilizados.

- Ayudan a los miembros de la familia a tener acceso a evaluaciones adicionales u otros servicios que se requieran, tomando en cuenta sus experiencias lingüísticas y culturales diversas.

7.4

Los programas proporcionan tiempo abundante, capacitación, información y la orientación necesaria para apoyar la evaluación continua de todos los niños, y la interpretación y el uso adecuados de los resultados de dichas evaluaciones.



APOYAR LA EVALUACIÓN DE LOS NIÑOS

Los programas

- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal respecto al uso adecuado de los resultados de las evaluaciones de detección, los datos de las observaciones y la documentación para las evaluaciones.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional respecto a los instrumentos y los procedimientos de evaluación adecuados y cómo interpretar los resultados para realizar evaluaciones válidas del desarrollo y los avances de todos los niños, con atención especial a los niños que aprenden en dos idiomas y los niños con discapacidades u otros retrasos.
- Se aseguran de que los miembros del personal reciban la orientación necesaria para analizar e interpretar correctamente los datos, tanto formativos como sumativos, de las evaluaciones.
- Crean o modifican pautas del programa respecto a la interpretación, aplicación y diseminación de la información obtenida por medio de la observación y de la evaluación.
- Proporcionan el tiempo y el espacio adecuado para que los miembros de las familias y el personal reflexionen individualmente y en equipo acerca de los datos obtenidos en las observaciones y las evaluaciones. El tiempo y el espacio para este propósito necesita estar separado física y emocionalmente del cuidado de los niños.
- Proporcionan un formato para la reflexión para aquellos que lo necesiten como, por ejemplo, dedicando una porción de las reuniones del personal al diálogo abierto.
- Adoptan un enfoque de equipo interdisciplinario (es decir, los maestros y proveedores de servicios especiales relacionados con las necesidades de aprendizaje del niño), para abordar la complejidad de facilitar el desarrollo del lenguaje de los niños pequeños que hablan dos idiomas y tienen discapacidades u otros retrasos y para proporcionar una intervención coordinada e integral.

EL USO DE LAS EVALUACIONES INFANTILES

Los maestros

- Entienden que la evaluación incluye observación de los niños a través del tiempo, así como el uso de instrumentos de evaluación específicos con objetivos distintos.
- Utilizan los instrumentos de evaluación adecuadamente con

los niños individualmente o en grupos.

- Dialogan con el personal o los miembros de la familia acerca del significado de las observaciones, las evaluaciones de detección del desarrollo, la documentación y los datos de las evaluaciones para fomentar el aprendizaje y desarrollo de los niños.
- Consideran cómo los pensamientos y sentimientos personales, incluyendo los valores y las creencias, pueden afectar lo que se observa y se documenta.
- Entienden el papel de la evaluación infantil como una guía para la planificación del currículo y para identificar áreas clave para fomentar el aprendizaje de los niños.
- Solicitan ayuda del programa si las pautas sobre las evaluaciones no están claras o si necesitan más capacitación.

7.5

Las evaluaciones infantiles toman en consideración fuentes de información múltiples y abarcan todos los dominios del aprendizaje temprano.

Para entender plenamente el desarrollo de un niño, los educadores necesitan información de muchas fuentes: las observaciones de los maestros, los informes de los padres, y las muestras de los trabajos o el desempeño de los

niños que están a punto de cumplir tres años, o las evaluaciones directas (Snow y Van Hemel 2008). El reunir información de fuentes múltiples ayuda a tener una perspectiva equilibrada, para disminuir las probabilidades de subestimar las habilidades de los niños y proporcionar al maestro las bases para incrementar las fortalezas de los niños. Aunque el recopilar información de fuentes múltiples se aplica a todos los niños, es especialmente importante cuando se evalúa a niños con discapacidades u otros retrasos.

LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Los programas

- Se aseguran de que los procedimientos de evaluación incluyan con regularidad a los miembros de la familia ya que son fuentes de información muy importantes acerca de sus hijos.
- Utilizan un enfoque llamado triangulación, en el que se recopilan varias fuentes de información para responder a las mismas preguntas acerca del desarrollo del niño.
- *Los maestros*
- Utilizan una gama de métodos e instrumentos de evaluación con regularidad y constancia para entender y documentar lo que los niños hacen, tanto individualmente como en grupos.

- Reúnen constantemente evidencia y documentación acerca de cada niño que abarque una gama de habilidades y aprendizajes (como los que se enumeran en *Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California* [CDE 2010] y en el DRDP (2015) *A Developmental Continuum from Early Infant to Kindergarten Entry: Infant/Toddler View* [CDE 2015a] en todos los dominios del desarrollo).
- Usan un sistema eficaz para el mantenimiento de los expedientes de los niños para poder dar seguimiento a la documentación obtenida.
- Obtienen información de los miembros de la familia acerca de las experiencias tempranas de aprendizaje del lenguaje de cada niño, para que las características lingüísticas, sociales y culturales de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas se tomen en cuenta al efectuar las evaluaciones e interpretar los resultados.
- Para los niños que reciben servicios de otras fuentes (como terapia por medio del seguro médico o educación especial por medio de un IFSP), colaboran con miembros de la familia para incluir las perspectivas de los profesionales de servicios especializados. Con el permiso de las familias, los profesionales de servicios especializados

pueden enviar informes o hablar directamente con el maestro.

- Evalúan a los niños pequeños que aprenden en dos idiomas tanto en el idioma de la familia como en inglés, para entender el desarrollo general del lenguaje y determinar si se requiere una evaluación adicional del lenguaje. (Vea State Advisory Council on Early Learning and Care 2013, Paper 5 [Assessment]).

7.6

Los miembros de la familia tienen conocimiento del enfoque del programa respecto a las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones de detección del desarrollo, las observaciones y la documentación), además de participar en actividades que contribuyen al proceso de evaluación.

Los miembros de la familia necesitan estar plenamente informados y tener conocimiento de los diferentes tipos de evaluaciones que se hacen en el programa de cuidado infantil. Se debe procurar obtener información de los miembros de la familia acerca de la conducta del niño en casa y en otros lugares, fuera del programa de cuidado infantil, debido a que este conocimiento puede ser útil durante el proceso de evaluación. El pedir la ayuda de las familias en el proceso de evaluación es importante para todos los niños, especialmente

cuando los miembros del personal no hablan el idioma de la familia de los niños.

LA COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Los programas

- Se comunican con los miembros de la familia acerca del enfoque del programa hacia las evaluaciones y las actividades específicas de las evaluaciones.
- Obtienen el apoyo de intérpretes y traductores que hablen el idioma de la familia, cuando sea necesario.
- Colaboran con los miembros de la familia para aclarar diferencias en la interpretación de las observaciones o los datos de las evaluaciones.
- Proporcionan ejemplos concretos de conductas o actividades que se estén evaluando, para su mayor comprensión y claridad.
- Piden a los miembros de la familia sus perspectivas, datos e interpretación, cuando sea lo apropiado.
- Colaboran con colegas y miembros de la familia, cuando sea necesario, para analizar los datos de las observaciones y las evaluaciones, para fines de la planificación, las actividades en la comunidad y el desarrollo profesional.
- Obtienen información de los miembros de la familia acerca de

las experiencias de aprendizaje temprano del lenguaje de cada niño, para que las características lingüísticas, sociales y culturales singulares de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas se consideren al efectuar las evaluaciones e interpretar los resultados.

Los maestros

- Se comunican con miembros de la familia en el idioma de la familia acerca de cómo interpretan ellos las observaciones o los datos de las evaluaciones, cuando sea lo adecuado.
- Mantienen la confidencialidad y garantizan la privacidad al divulgar datos de las evaluaciones a los miembros de la familia y proveedores de servicios especializados.
- Colaboran con miembros de la familia y proveedores de servicios especializados para adaptar las experiencias de aprendizaje o el ambiente a partir de las observaciones o evaluaciones.
- Identifican la necesidad de realizar evaluaciones adicionales o seguimiento y ayudan a los miembros de la familia a identificar u obtener el acceso a servicios, tomando en cuenta y mostrando sensibilidad a las experiencias lingüísticas y culturales diversas de las familias.

Referencias bibliográficas

- California Department of Education. 2004. *Reasons for Concern* (brochure). Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2009. *California Infant/ Toddler Learning and Development Foundations*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2015a. *DRDP (2015) A Developmental Continuum from Early Infant to Kindergarten Entry: Infant/ Toddler View*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2015b. *Motivos de Preocupación* (folleto). Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Center for Prevention & Early Intervention de WestEd. 2015. *Developmental and Behavioral Screening Guide for Early Care and Education Providers*. San Francisco, CA: WestEd.
- Division for Early Childhood. 2014. *DEC Recommended Practices*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo95>.
- McAfee, O., D. J. Leong y E. Bodrova. 2004. *Basics of Assessment: A Primer for Early Childhood Educators*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- National Association for the Education of Young Children. 2016. *Overview of the 10 NAEYC Early Childhood Program Standards*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo96>.
- National Education Goals Panel. 1998. *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments*. Washington, DC: The National Education Goals Panel. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo97>.
- Snow, C. E. y S. B. Van Hemel. 2008. *Early Childhood Assessment: Why, What, and How?* Washington, DC: National Research Council of the National Academies.

State Advisory Council on Early Learning and Care. 2013. *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*. Sacramento: Departamento de Educación de California. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo98>.

Lecturas adicionales

Center for Prevention & Early Intervention at WestEd. 2015. *Developmental and Behavioral Screening Guide for Early Care and Education Providers*. San Francisco, CA: WestEd.

National Association for the Education of Young Children. 2008. *Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards*. Washington, DC: NAEYC.

———. 2017. *NAEYC Accreditation Standards and Criteria*. Washington, DC: National Association for the Accreditation of Young Children.

National Association for the Education of Young Children, and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. 2003. *Position Statement with Expanded Resources. Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation: Building an Effective System in Programs for Children Birth through Age 8*. Washington, DC: NAEYC and NAECS/ SDE.

Snow, C. E. y S. B. Van Hemel. 2008. *Early Childhood Assessment: Why, What, and How?* Washington, DC: National Research Council of the National Academies.

Seitz, H. 2008. *The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Planificar el ambiente de aprendizaje y el currículo

El ambiente tiene un impacto en cada aspecto del programa de cuidado infantil. Estudios realizados por *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) (Sylva et al. 2010) y el *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Howes et al. 2008; Mashburn et al. 2008) señalan que tanto el ambiente físico como el ambiente socioemocional, así como las interacciones sociales, influyen en la calidad general de los programas. Los ambientes físicos y las interacciones sociales de alta

calidad favorecen el bienestar y el desarrollo de los niños pequeños.

Todos los ambientes transmiten mensajes. En un programa de aprendizaje y cuidado infantil, estos mensajes pueden transmitir a los niños pequeños las creencias y los valores de los miembros del personal del programa, las distintas maneras en que los niños aprenden, el papel que desempeñan las familias y la importancia de la comunidad. El ambiente crea una fuerte impresión en los niños pequeños y sus familias cuando ellos ingresan a un programa. Éste debe transmitir a todos los niños un sentimiento de pertenencia, de que

estarán a salvo y de que se les atenderá y cuidará mientras están en él. Un ambiente bien diseñado y organizado puede ayudar a fortalecer las metas del desarrollo adecuadas para los niños. Esto incluye el fomentar los conocimientos y las habilidades socioemocionales crecientes que se describen en *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California (CDE 2010b)*, como el establecimiento de relaciones con los adultos y sus compañeros, la

“El entorno físico afecta el aprendizaje y el desarrollo infantil de muchas maneras. Los ambientes bien diseñados favorecen la exploración, dan a los niños pequeños una sensación de control y permiten a los niños mantenerse concentrados en el juego autodirigido.

El entorno físico también afecta las relaciones. Los ambientes bien diseñados evocan una sensación de seguridad, la cual es un requisito para la formación de una identidad sana. En los salones que están diseñados adecuadamente, a los niños se les da la oportunidad tanto de jugar de manera independiente como en grupos pequeños y, además, los maestros reciben apoyo en su papel como observadores y facilitadores del aprendizaje y el desarrollo infantil.

El entorno físico también afecta la habilidad del programa para fomentar que se sigan las mejores prácticas y puede convertirse en una herramienta para el desarrollo tanto del personal como del programa. Un ambiente bien diseñado ayuda a los maestros a experimentar interacciones más adecuadas con los niños. Los espacios tanto de interior como al aire libre fomentan el establecimiento de una comunidad pequeña, dentro de la cual un grupo pequeño de familias, maestros y bebés establecen relaciones de cariño y confianza”.

Fuente: Torelli 2002, págs. 44 a 51.



regulación de las emociones, el control de los impulsos, la identidad de uno mismo en relación con los demás, el reconocimiento de las habilidades, la empatía y la comprensión del ámbito social.

El diseño de un ambiente de alta calidad

La preparación del ambiente (para niños y adultos) en los programas de alta calidad implica responder a una pregunta fundamental: ¿Cómo se siente uno al vivir, jugar y trabajar allí todos los días? Las relaciones son, ante todo, lo que caracteriza un ambiente de cuidado infantil. Cada aspecto del ambiente es parte de un sistema de apoyo importante que ayuda a los maestros de cuidado infantil a establecer relaciones estrechas y cariñosas con grupos pequeños de niños de cero a tres años a quienes cuidan. Un ambiente bien diseñado sienta las bases de la cercanía emocional que fortalecerá la calidad de las relaciones y las interacciones.

El ambiente de cuidado infantil es uno de los maestros más

preciados de un niño. El espacio que ocupa el niño le presenta los colores, las formas, los olores y los sonidos del mundo. El espacio le sirve de introducción a los lugares donde las personas se sienten bienvenidas, se reúnen, descansan y se alimentan. Cuando estos lugares son semejantes al hogar del niño, el ambiente puede ayudar al bebé a sentirse seguro. Cuando el ambiente de cuidado infantil es drásticamente distinto al de su hogar, es posible que al niño le cueste trabajo adaptarse. Por lo tanto, es importante para los maestros y los líderes de los programas considerar detalladamente el contexto cultural de sus ambientes y los mensajes culturales que su programa transmite. El personal y las familias pueden colaborar para crear ambientes y experiencias familiares para los niños.

Los niños de cero a tres años aprenden acerca de la vida y la experimentan por medio de la exploración sensorial y motora. Ellos tocan, prueban, huelen, observan y se mueven por el

mundo para encontrar significados y generar conceptos. Los pisos, el techo, la iluminación, las paredes y el mobiliario, todos contribuyen al aprendizaje de los niños de cero a tres años. Al tomar decisiones e interactuar libremente con su entorno, los niños pueden seguir libremente sus intereses y poner a prueba las habilidades que están desarrollando. Incluso cuando un niño tiene una discapacidad u otro retraso, desarrolla los conceptos mediante las experiencias sensoriales y motoras y se le debe dar apoyo para fomentar la exploración.

El ambiente también afecta a los maestros y a las familias. Los adultos también necesitan un lugar que sea cómodo para ellos y que fomente las relaciones y el trabajo que se realiza dentro del programa. Nueve conceptos clave necesitan tomarse en cuenta en el diseño de un ambiente de cuidado infantil. El ambiente de cuidado infantil debe: garantizar la seguridad, fomentar la salud, proporcionar comodidad para los niños y los adultos, ser práctico y funcional para ambos, ser del tamaño de los niños, maximizar la flexibilidad, fomentar el movimiento, ofrecer opciones y garantizar la accesibilidad (CDE 2009b). En su conjunto, estos conceptos ayudan a los programas a considerar el ambiente de forma integral y su impacto general tanto en los adultos como los niños.

Las preferencias personales y las experiencias, es decir, lo placentero,

lo estimulante, lo tranquilizador y lo consolador, pueden variar de individuo a individuo. De manera semejante, muchos factores diferentes influyen en la respuesta de un individuo al ambiente.

- 1. El espacio físico.** Muchas consideraciones influyen en las decisiones acerca del uso del espacio físico. Por ejemplo: ¿Qué pueden ver, tocar, oler, sentir y oír los bebés pequeños desde donde ellos se encuentran? Recuerde, las cosas se ven distintas desde el suelo y los niños muy pequeños no se pueden mover con facilidad de donde les ha colocado un adulto. ¿Proporcionan las áreas de tránsito una dirección clara a los bebés mayorcitos, fomentando su movimiento de forma segura y sin obstáculos de un área a otra del salón? ¿Son claras e interesantes las opciones de actividades y materiales, además de presentar los desafíos adecuados? ¿Hay lugares para que jueguen dos o tres niños apartados de las actividades principales? ¿Hay lugares donde un niño pueda retirarse y observar?
- 2. La iluminación y el color.** La iluminación y el color pueden añadir calidez a un salón o hacerlo más frío. ¿Hay iluminación variada que fomente el aprendizaje en diferentes partes del ambiente? ¿Hay luz natural abundante? ¿Dan los colores sensación

de tranquilidad y permiten a los niños concentrarse en los maestros y los materiales de aprendizaje?

3. **Áreas para exhibir.** Las obras de arte de los niños se pueden exhibir de distintas maneras que transmitan el siguiente mensaje: “Éste es un lugar para niños” y “Tú perteneces aquí, y aquí se valoran tus creaciones”. Las exposiciones de las obras de los niños deben estar a la altura de los ojos de los niños y ser estéticamente agradables, sin hacer que el ambiente sea sobreestimulante o esté congestionado visualmente.
4. **La textura.** Los niños responden a ambientes que ofrecen texturas variadas. Los materiales para recubrir el piso, los materiales de juego, el mobiliario, los animales y los alimentos todos ellos contribuyen a que los niños experimenten diferentes texturas.
5. **Las características auditivas del entorno.** ¿Cómo experimentan los niños los niveles de los distintos sonidos en un salón de clase? ¿Están las áreas tranquilas unas cerca de otras o se encuentra el área para leer libros al lado del área de los materiales para construir y manipular? Algunos niños pueden ser muy sensibles a los ruidos y también al ruido de fondo, incluyendo la música, y éste puede



dificultarles el concentrarse o escuchar con atención. Los niños necesitan oportunidades para experimentar con el sonido, para expresarse con exuberancia y para experimentar el poder que tiene el sonido para relajarles, hacerles sentir mejor, o facilitar la transición a otras actividades.

El ambiente de aprendizaje exige la planificación reflexiva por parte de los maestros. Un ambiente bien diseñado proporciona la organización necesaria para las experiencias de aprendizaje de los niños y fomenta su aprendizaje por medio de las rutinas a lo largo del día. El diseño intencional del ambiente de aprendizaje aumenta las oportunidades para que los niños tengan interacciones estimulantes y significativas con los adultos y sus compañeros. En esencia, al ambiente puede fomentar los avances de los niños respecto al aprendizaje y el desarrollo que se describe en

Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California (CDE 2010b). Junto con las interacciones, las experiencias de aprendizaje y las rutinas del cuidado infantil, el ambiente de aprendizaje es un elemento central de la planificación e implementación del currículo de los maestros de cuidado infantil.



El ambiente como currículo: áreas para fomentar el aprendizaje y el desarrollo

Considere las siguientes áreas al organizar un ambiente para niños de cero a tres años: un área de entrada para comunicarse con las familias; áreas para el aprendizaje y el desarrollo (incluyendo lugares para el juego en solitario o con compañeros); áreas con niveles múltiples, para descansar y dormir; para el cambio de pañales y el uso del baño; el aseo personal, la alimentación y la preparación de alimentos; áreas para guardar las cosas, con estantes, y también espacios al aire libre. Recuerde incluir lugares para tener accesible lo que necesite para poder observar y documentar, así como un lugar donde los maestros puedan guardar sus pertenencias (CDE 2009b).

Cuando se motiva a los niños pequeños a explorar los objetos, las

personas y los sucesos novedosos, éstos interactúan con los juguetes y los ambientes de aprendizaje bien planificados de la misma forma en que los científicos lo harían en sus laboratorios o los artistas en sus estudios. Cuando los maestros organizan intencionalmente los espacios en áreas pequeñas bien abastecidas, los niños pequeños utilizan dichos espacios como mini laboratorios o estudios. En cada área de interés, los niños encuentran materiales tanto conocidos como novedosos. Estos últimos se añaden para estimular intereses nuevos y agregar desafíos y complejidad al aprendizaje en el contexto del juego infantil. Mientras ellos juegan, formulan teorías acerca de lo que pueden hacer con los objetos. Ellos experimentan, inventan y desarrollan teorías para encontrarle sentido a las experiencias, todo ello integrado a sus juegos. Las áreas de interés basadas en el juego, tanto en áreas de interior como al aire libre, cada una con un enfoque distinto, se diseñan así para ofrecer una gama de

materiales con los cuales los niños pueden practicar sus habilidades emergentes y generar conceptos mientras juegan.

Cuando los maestros planifican el currículo, ellos contemplan las distintas maneras de provocar ideas más complejas y coherentes al añadir materiales nuevos a un área. Al adaptar el currículo para dar apoyo a todos los niños que aprenden, los maestros modifican el espacio de juego o los materiales de los que se dispone en el espacio de juego para asegurarse de que cada niño en el programa tenga acceso. Dichas adiciones y cambios a los espacios de juego son esenciales para la planificación del currículo. Al planificar y organizar reflexivamente, tomando en cuenta las áreas de interés con metas de aprendizaje específicas y asignando periodos prolongados de tiempo sin interrupciones para el juego iniciado por los niños mismos, los maestros les proporcionan oportunidades importantes para desarrollar muchos conceptos y habilidades fundamentales. Recuerde que los niños de cero a tres años son exploradores y utilizarán todas las áreas como corresponda a sus propios deseos. Ellos naturalmente querrán mover materiales de un lugar a otro. A continuación, se incluyen ejemplos de posibles áreas de interés en un ambiente para niños de cero a tres años (CDE 2009b):

- Áreas de actividades motoras finas

- Áreas de percepción sensorial (incluyen objetos, libros, cosas que crecen o se mueven, superficies con textura, sabores y olores, etc.)
- Áreas para el movimiento de los músculos grandes
- Áreas para la expresión creativa (incluyen el juego dramático y los materiales de arte)

8.1

El ambiente es seguro y cómodo para todos los niños, los maestros y los miembros de las familias.

Una de las prioridades más altas de las familias al seleccionar un programa es que el ambiente cumpla muy bien con las pautas de salud y seguridad. Como punto de partida, en California se tienen que cumplir los requisitos de la agencia que otorga la licencia al programa para garantizar la seguridad de los niños que participan en los programas de la infancia temprana. Muchos programas exceden los requisitos mínimos del estado para garantizar la seguridad de los niños y prevenir los accidentes y las lesiones. Las pautas sobre la seguridad se obtienen fácilmente y deben utilizarse y revisarse con regularidad y, cuando sea necesario, actualizarse, debido a que pueden cambiar las circunstancias dentro de un programa y también pueden cambiar las recomendaciones de las organizaciones más destacadas (American Academy of Pediatrics 2011).

La planificación, implementación y supervisión de los programas para garantizar el bienestar de los niños incluye establecer rutinas y procedimientos que tomen en cuenta la edad, el temperamento y el nivel de desarrollo de los niños. La evaluación del ambiente también considera las necesidades individuales de los niños. Por ejemplo, el personal del programa podría considerar los siguientes temas: *¿Hay niños que tengan necesidades especiales de salud o del desarrollo? ¿Se requiere hacer modificaciones para organizar un salón de clases o establecer rutinas?* En algunos casos, es posible que el personal necesite capacitación acerca de los procedimientos especializados para las necesidades de salud de un niño o para hacer adaptaciones especiales.

Las consideraciones sobre la salud y la seguridad están integradas en todos los aspectos de un programa de cuidado infantil. Los programas deben prestar atención a las prácticas diarias del cuidado infantil (como el lavado de manos, el uso de guantes, la limpieza de los juguetes), la disposición de materiales de juego seguros y adecuados para la edad, así como la creación de pautas y procedimientos para el programa para que todas ellas satisfagan las necesidades relacionadas con la salud (por ejemplo, cómo atender a niños enfermos, las enfermedades infecciosas, los piojos, etc.). De gran importancia es la supervisión de la seguridad en los ambientes al

aire libre. Debido a que los niños pequeños son exploradores activos y disfrutan de los desafíos que suponen practicar habilidades y capacidades motoras nuevas, todo el equipo de juego debe inspeccionarse y estar en buenas condiciones. En algunas áreas, la calidad del aire puede influir en el tiempo que pasen al aire libre los niños con asma o problemas médicos. El personal debe realizar evaluaciones periódicas del ambiente, así como de las pautas, los procedimientos y las rutinas del programa, para identificar problemas de seguridad y prevenir las lesiones y los accidentes. Incluso los ambientes bien diseñados que cumplen con los estándares más altos siguen requiriendo un enfoque atento y reflexivo hacia la salud y la seguridad. Los maestros siempre necesitan supervisar a los niños pequeños y guiarles para que usen de forma segura los juguetes, muebles y materiales cuando juegan.

UN AMBIENTE SEGURO

Los programas

- Establecen pautas y prácticas para la salud y la seguridad en áreas de interior y al aire libre. Informan al personal y a las familias y dan apoyo a su implementación.
- Facilitan el desarrollo de un plan general para el programa para garantizar que se supervise adecuadamente a los niños en todo momento.

- Se aseguran de que las áreas y el mobiliario en el ambiente favorezcan la plena participación de todos los niños y adultos en el programa, incluyendo a las personas con discapacidades u otros retrasos.
- Proporcionan juguetes, muebles y materiales del tamaño adecuado que ofrezcan seguridad y comodidad a los niños y a los adultos.
- Eligen materiales para recubrir las superficies que sean fáciles de limpiar, de fácil mantenimiento y que faciliten el uso que se pretende dar a cada área.
- Utilizan divisiones para crear áreas de juego seguras y protegidas para los bebés que aún no gatean ni caminan, tanto en áreas de interior del salón como al aire libre.
- Proporcionan un salón para el personal donde se puedan relajar, consumir alimentos, descansar o guardar sus pertenencias.
- Proporcionan un baño separado para el personal, en los centros de cuidado infantil, con escusados y lavamanos de tamaño adulto.
- Mantienen un ambiente seguro para fomentar el aprendizaje de los niños y prevenir los accidentes.
- Disponen las áreas de tránsito de manera que los niños y los adultos caminen alrededor de las áreas de juego, en lugar de tener que atravesarlas.
- Procuran que las áreas de juego sean acogedoras, estén organizadas y sean seguras, fijándose también cuando un área necesite asearse (teniendo cuidado de no interrumpir el juego de los niños ni desmontar algo que ellos están construyendo).
- Mantienen estándares altos de limpieza (por ejemplo, al hacer hincapié en el lavado frecuente de manos y la limpieza y desinfección de los materiales de juego, el mobiliario y las superficies).
- Diseñan las áreas para las rutinas del cuidado infantil de manera que los materiales y las provisiones necesarias puedan colocarse en un lugar práctico.

Los maestros

- Colaboran con otros miembros del personal y colegas para proporcionar una supervisión adecuada que favorezca los juegos seguros, divertidos y desafiantes y que excluya a los visitantes que no estén autorizados.

8.2

El ambiente fomenta un clima de apoyo socioemocional y un sentido de pertenencia y de comunidad entre todos.

Los niños pequeños establecen relaciones especiales con los maestros y dependen de estas relaciones para su seguridad y

para recibir apoyo en el ambiente de aprendizaje. Los maestros reconocen la importancia de estas relaciones estrechas para la confianza del niño pequeño en sí mismo y para sus sentimientos acerca del aprendizaje. Los maestros fortalecen estas relaciones cuando apoyan la iniciativa del niño, expresan entusiasmo por sus logros, responden con sensibilidad a sus necesidades de recibir ayuda y consuelo y procuran establecer una relación amistosa y de cooperación con los principales miembros de la familia del niño (CDE 2010a).

Otro aspecto de un ambiente bien diseñado es que sea hogareño. Los niños pequeños pasan muchas horas en el ambiente del programa. Por lo tanto, éste debe convertirse en un segundo hogar, un lugar de comunidad y convivencia. Los programas de cuidado infantil en el hogar ya proporcionan un ambiente hogareño y no deben cambiar su apariencia para convertirse en centros de cuidado infantil en miniatura. Los centros, en cambio, deben esforzarse en transmitir la sensación de calidez.

El proporcionar mobiliario cómodo (por ejemplo, sillas del tamaño de los adultos y de los niños) donde los adultos y los niños puedan relajarse juntos y crear un ambiente que transmita la seguridad tanto emocional como física, son esenciales para este tipo de ambiente. Un ambiente cómodo y seguro que todos puedan disfrutar contribuye enormemente a la calidad del programa.

UN CLIMA DE APOYO

Los programas

- Proporcionan desarrollo profesional al personal y a colegas, incluyendo la supervisión reflexiva y recibir el apoyo de mentores y asesores (*mentoring and coaching*) acerca de la relación entre el clima socioemocional y el ambiente de aprendizaje en general.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal y a colegas, además de recursos a las familias para aprender acerca de las prácticas de cuidado infantil basadas en las relaciones.
- Se aseguran de que haya un área privada disponible para intercambiar información delicada con los miembros de la familia.
- Se aseguran de que el ambiente de cuidado infantil contenga lugares tranquilos donde los niños pequeños, incluyendo los niños que aprenden en dos idiomas, puedan tomar un descanso y no tengan que hablar con nadie, así como espacios donde los niños puedan interactuar en grupos pequeños o en parejas.

Los maestros

- Implementan estrategias para establecer relaciones cálidas y cariñosas, además de fomentar un sentido de pertenencia en todos los niños, dedicando especial

atención a los niños que aprenden en dos idiomas, a los niños con discapacidades u otros retrasos y a los niños que reciben servicios de agencias para la protección de menores (Child Protective Services).

- Organizan el espacio para que los miembros de la familia se sientan bienvenidos y cómodos cuando pasen tiempo en el programa.
- Organizan el mobiliario de manera que los adultos puedan observar cómodamente, supervisar e interactuar con los bebés.
- Proporcionan varias áreas tranquilas y acogedoras que permitan a los bebés y a los adultos estar juntos.
- Utilizan la luz y los colores para crear un efecto que sea agradable, tranquilizador y atractivo.
- Utilizan telas y otros materiales que absorban los sonidos para disminuir el ruido.
- Colaboran con colegas para planificar un ambiente socioemocional positivo en el ambiente de aprendizaje basado en las fortalezas e intereses individuales de los niños del grupo.
- Proporcionan un cuidado sensible para fomentar las experiencias de aprendizaje tempranas de los niños.



- Responden a los intereses de los niños al reflexionar, ampliar o demostrar entusiasmo por sus ideas.
- Se aseguran de que cada niño tenga oportunidades para interactuar con los adultos y con sus compañeros de maneras significativas.
- Fomentan las interacciones positivas entre los niños y las interacciones positivas entre las familias inscritas en el programa, para garantizar que el ambiente del programa sea acogedor. Las interacciones positivas son especialmente importantes para los niños que aprenden en dos idiomas y para los niños con discapacidades u otros retrasos y sus familias. Las interacciones establecerán una cultura de inclusión en la que las familias puedan relacionarse y compartir experiencias, recursos, etc.

Los ambientes de interior y al aire libre se organizan y se preparan para favorecer los intereses de aprendizaje de los niños y la exploración enfocada.

Para los niños de cero a tres años, cada aspecto del mundo de las personas y las cosas es interesante y estimulante. Cuando los niños se hayan en un ambiente bien organizado, con opciones claras, ellos encuentran con facilidad las cosas que les fascinan y se pueden concentrar en aprender. Sin embargo, cuando un ambiente está desorganizado o es demasiado estimulante, a los niños de cero a tres años se les puede dificultar enfocarse en un aspecto determinado del ambiente. Los programas y los maestros deben organizar el ambiente de manera que los niños de cero a tres años puedan centrarse en las cosas que les interesan. Además, el organizar el espacio para proteger a los bebés de los niños mayores, cuando éstos se mueven y desplazan, ayuda a todos a poder explorar con confianza. De manera semejante, el organizar las áreas de juego de manera que estén bien definidas y protegidas de las áreas de tránsito permite a los niños de cero a tres años jugar sin interrupciones. También es importante considerar distintas maneras de proporcionar oportunidades para que los niños asuman los riesgos adecuados, debido a que los niños buscarán desafíos para poder crecer y aprender.

ESPACIOS QUE INVITAN AL APRENDIZAJE

Los programas

- Se aseguran de que los recursos, como *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (CDE 2010b) y *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2018) estén a disposición del personal para planificar en beneficio de los niños.
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional al personal acerca de los elementos ambientales del diseño y la filosofía del programa que sean adecuados al nivel de desarrollo de los niños y además culturalmente sensibles.
- Se aseguran de que los miembros del personal tengan acceso a una gama diversa de juguetes, muebles y materiales que sean seguros, estimulantes, con múltiples usos, agradables, adecuados al nivel de desarrollo y que reflejen experiencias diversas, además de incluir un nivel de riesgo adecuado.
- Planifican ambientes de interior y al aire libre que sean adecuados al nivel de desarrollo, sean estéticamente agradables y reflejen tanto las experiencias culturales y lingüísticas de los niños como la filosofía del programa.
- Colaboran con el personal para reunir información acerca de los

niños y las familias que sirva de guía en la selección de juguetes, muebles y materiales seguros, adecuados al nivel desarrollo de los niños, estimulantes y estéticamente agradables, que reflejen las experiencias diversas y animen al juego, la exploración y el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo.

Los maestros

- Crean ambientes organizados y acogedores que fomenten el aprendizaje y la exploración al
 - Proporcionar espacios abiertos que se puedan organizar de acuerdo con las habilidades, los intereses y las necesidades actuales de los niños de moverse con libertad;
 - Proporcionar espacios de juego que faciliten la exploración y el movimiento libre de los niños de cero a tres años, tanto en espacios de interior como al aire libre;
 - Proporcionar áreas de juego que sean predecibles, donde los niños puedan tener la seguridad de encontrar los mismos materiales que les son familiares;
 - Proporcionar acceso fácil a los juguetes y los materiales al procurar que sean visibles y estén a su disposición en recipientes amplios, resistentes y atractivos sobre el suelo, estantes bajos o superficies elevadas;
- Crear áreas claramente designadas para las rutinas del cuidado personal mediante el uso de mobiliario que fomente y apoye que los bebés participen en el proceso;
- Proporcionar un acceso fácil a los espacios al aire libre, con la posibilidad de que los niños transiten libremente de los espacios de interior a los espacios al aire libre, y
 - Adaptar el ambiente según sea necesario para satisfacer los intereses y los requisitos de los niños que forman parte del grupo.
- Fomentan la exploración enfocada de los niños al:
 - Concederles bastante tiempo para jugar en las distintas áreas sin interrumpir su juego;
 - Crear áreas de juego pequeñas, fácilmente supervisadas, donde los bebés puedan jugar solos o en grupos de dos o tres niños sin distracciones innecesarias provocadas por ver u oír a los demás;
 - Crear áreas protegidas y tranquilas para la exploración de los juguetes y materiales (como los libros, los rompecabezas y los juguetes de ensamblar o construir) que requieran escuchar y concentrarse;
 - Ordenar el espacio de juego para fomentar la exploración a la vez que se disminuye la necesidad de que el maestro diga que no, con la intención de



8.4

El ambiente y los materiales reflejan la diversidad cultural y lingüística de los niños y las familias del programa.

Los programas deben establecer conexiones auténticas y significativas con las experiencias de los niños pequeños en sus hogares y comunidades ya que éstas fomentan el aprendizaje y la sensación de pertenencia, especialmente para los niños que pertenecen a culturas diversas y los niños que aprenden en dos idiomas. Los programas necesitan crear un ambiente de respeto hacia la cultura y el idioma de cada niño. Los programas y los maestros se comunican con regularidad con los miembros de la familia para conocer las fortalezas culturales que cada niño trae consigo al programa. Una parte esencial de responder sensiblemente a la cultura y el idioma es valorar y dar apoyo al idioma de la familia de cada niño. También son importantes las interacciones con los niños y sus familias para que los programas y los maestros aprendan acerca de la historia, las creencias, los valores, las formas de comunicación y las prácticas de la cultura de los niños y las familias, de manera que se puedan establecer conexiones entre la familia y la comunidad de los niños y el programa de cuidado infantil. A veces el establecer conexiones con las culturas y los idiomas de las familias conlleva

crear un ambiente positivo, y

- Poner música grabada solo cuando los niños muestren interés en escuchar o jugar con la música, no como sonido de fondo.
- Utilizan *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (CDE 2010b) y *Marco conceptual del currículo infantil de California* (2018) como referencia en el proceso de planificación del currículo infantil.
- Planifican oportunidades para que todos los niños interactúen con los juguetes, muebles y materiales, incluyendo los objetos de la naturaleza, haciendo adaptaciones conforme sea necesario para responder a los intereses y las necesidades de los niños que forman parte del grupo; y también incluyen materiales que sean representativos de los idiomas y las culturas de las familias de los niños.

abordar diferentes perspectivas. Los programas y los maestros tienen la responsabilidad de responder con sensibilidad cuando surgen conflictos, respetando las perspectivas de las familias y colaborando con las familias para resolver o gestionar las diferencias.

Todos los aspectos del programa deben reflejar o representar la cultura, las costumbres y el idioma de las familias, incluyendo a los maestros, los demás miembros del personal y los voluntarios. Los programas deben exhibir de manera destacada en el ambiente los objetos significativos para las familias, así como imágenes de los talentos especiales de las familias (por ejemplo, musicales o artísticos). Deben incluirse en el ambiente palabras que reflejen los idiomas de los niños, así como el inglés, para su inclusión en las actividades de aprendizaje y las rutinas. Libros que sean de alta calidad y adecuados al nivel de desarrollo, tanto en inglés como en los idiomas de las familias de los niños, deben estar fácilmente accesibles (adaptado del CDE 2010a).

UN REFLEJO DE LA COMUNIDAD

Los programas

- Comunican en la declaración escrita de la filosofía del programa o en el manual del programa la importancia de vincular las experiencias culturales o lingüísticas de un

niño en casa con el ambiente de aprendizaje y cuidado temprano.

- Hacen esfuerzos para conseguir que el personal sea representativo (por ejemplo, de la cultura, el idioma, la raza u origen étnico y el género) en todos los niveles del personal en el programa.
- Animan a voluntarios de las comunidades culturales y lingüísticas de los niños a que participen en las actividades del programa.
- Piden a miembros de la familia del niño que participen en los eventos del programa.
- Proporcionan información y otros comunicados acerca del programa en los idiomas de las familias.
- Proporcionan un intérprete o alguien que sea representativo de la cultura y el idioma de la familia, cuando sea necesario, para ayudar a comunicarse con la familia.
- Inician conversaciones con las familias acerca de las preferencias y prácticas culturales y cómo estas preferencias podrían incorporarse al ambiente de aprendizaje y al currículo.

Los maestros

- Valoran el papel de la cultura y el idioma de la familia en la crianza infantil y conversan con las familias y otros miembros del personal acerca de su influencia.
- Apoyan el estilo cultural de la

familia y responden de manera positiva a las expresiones de la identidad cultural del niño (por ejemplo, un niño podría abrazar o besar a su padre, en lugar de despedirse diciendo “bye-bye”).

- Se aseguran de que los materiales de juego, el decorado del salón y los festejos reflejen los bagajes culturales diversos de los niños en el programa, así como de otros grupos raciales y étnicos en la comunidad.
- Eligen materiales que reflejen las culturas e idiomas de los niños y las familias que estén inscritos al:
- Exhibir fotografías de los niños y sus familias, para reflejar los hogares de las familias y sus vidas cotidianas;
- Incorporar música, canciones, poesía y literatura que verdaderamente reflejen las culturas y los idiomas de los niños inscritos, y
- hacer uso de materiales que sean auténticos en términos culturales y lingüísticos como parte de la enseñanza con propósito.
- Hablan con frecuencia el idioma de la familia. O bien, si no lo dominan, aprenden frases sencillas y esenciales en el idioma de la familia del niño y las utilizan en sus comunicaciones diarias con el niño.
- Hablan con regularidad con los miembros de la familia acerca de las necesidades y preferencias de sus hijos y

utilizan esta información para crear continuidad entre el hogar y el programa.

- Reconocen cualquier tensión que pudiera surgir debido a prácticas culturales distintas y colaboran con las familias para resolverla o gestionarla.

8.5

El ambiente se organiza y prepara para fomentar la plena participación de los niños y los adultos con discapacidades u otros retrasos.

Los materiales de aprendizaje deben ser accesibles para todos los niños en el ambiente de cuidado infantil, incluyendo aquellos con discapacidades físicas o sensoriales. Cuando a los niños pequeños se les permite moverse como ellos quieren, ellos aprenden acerca de sí mismos y del ambiente por medio del movimiento y la exploración sensorial. Al igual que todos los niños, aquellos que necesitan apoyo para moverse, también aprenden a través del movimiento y la exploración (CDE 2011).

Como se indica en la Guía 5, el uso del enfoque del diseño universal para el aprendizaje garantizará el acceso máximo. El ambiente debe fomentar el aprendizaje de todos los niños y adaptarse para permitir **medios de representación múltiples, medios de participación múltiples y medios de expresión múltiples**. *Medios de representación*

múltiples se refiere a proporcionar información de maneras diversas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños. Por ejemplo, es importante hablar con claridad y cerca de los niños con discapacidades auditivas en un área con poco ruido o sin ruido, además de presentar la información visualmente (como con objetos e imágenes). *Medios de expresión múltiples* se refiere a permitir a los niños maneras alternativas de comunicarse o demostrar lo que saben o sienten, como por medio de gestos, el lenguaje de señas o imágenes. *Medios de interacción múltiples* se refiere a proporcionar opciones en el ambiente que faciliten el aprendizaje al ampliar los intereses, las experiencias, los conocimientos y las habilidades de los niños. Por ejemplo: proporcionando una silla a un niño que quiere jugar en la mesa sensorial y que usa un andador terapéutico (adaptado de CDE 2010a; 2011).

Los líderes de los programas deben dirigirse a los miembros de la familia y a los proveedores de servicios especializados para pedir orientación acerca de cuáles son las maneras adecuadas de hacer adaptaciones al ambiente para apoyar plenamente la participación de todos los niños. El ambiente, los materiales y los métodos pedagógicos se pueden modificar para facilitar la participación y el desarrollo de todos los niños. Todos los niños en el programa se benefician cuando se les

proporcionan oportunidades para jugar junto con sus compañeros con habilidades diversas. Ellos aprenden los valores importantes de la inclusión, la empatía, el respeto y la aceptación (CDE 2011).

Los miembros de la familia también podrían tener discapacidades u otros retrasos. Uno debe estar preparado para poder hacer ajustes y adaptaciones para los adultos conforme sea necesario. Se pueden aplicar los mismos principios del diseño universal del aprendizaje. Por ejemplo, a un padre se le podría dificultar leer los materiales enviados a casa o rellenar los formularios. El incluir fotografías y ofrecer ayuda a los miembros de la familia para llenar los formularios son formas de proporcionar medios de representación múltiples. El ofrecer una silla a una abuela que usa bastón o el escuchar detenidamente a una tía con impedimentos del habla son ejemplos de proporcionar medios múltiples de participación y de expresión.

LA INCLUSIÓN

Los programas

- Proporcionan apoyo y adaptaciones adecuadas para que cada niño pueda participar plenamente en el programa.
- Celebran y disfrutan a cada niño como individuo único y singular.
- Reconocen y apoyan las habilidades nacientes de un niño.
- En colaboración con proveedores



- de servicios especializados, ofrecen oportunidades de desarrollo profesional al personal sobre cómo responder a las necesidades educativas de un grupo diverso de niños, usando enfoques múltiples de aprendizaje.
- Se comunican con las familias acerca del enfoque del programa hacia cómo entender y satisfacer las necesidades educativas de un grupo diverso de niños.
 - Proporcionan información a los miembros del personal acerca de cómo colaborar estrechamente con proveedores de servicios especializados que podrían estar trabajando con un niño o una familia.
 - Proporcionan información respecto a recursos locales que ofrecen grupos de apoyo o información a los miembros de la familia de los niños con discapacidades u otros retrasos.
 - Comunican la filosofía, las pautas y las prácticas del

programa a los especialistas en intervención temprana para garantizar que los servicios que se ofrezcan dentro del programa, incluyendo las interacciones de los especialistas con los niños, los enfoques hacia la guía del comportamiento y la comunicación con los adultos sean similares a las prácticas y expectativas del programa.

Los maestros

- Planifican ambientes, interacciones y experiencias para el aprendizaje que sean adecuadas al nivel de desarrollo.
- Se aseguran de que las áreas y el mobiliario en el ambiente favorezcan la participación de todos los niños y adultos en el programa, incluyendo a las personas con discapacidades u otros retrasos.
- Hacen los arreglos necesarios para dar oportunidades alternativas para el movimiento a los niños con impedimentos físicos.

- Se comunican con los miembros de la familia y proveedores de servicios especializados que trabajen con la familia acerca del uso debido del equipo adaptativo u oportunidades alternativas para el movimiento de un niño con alguna discapacidad o retraso.
- Evitan el uso de equipo restrictivo que limite el movimiento libre de los niños y los aisle de otros niños.
- Representan la diversidad de habilidades en el programa, haya o no niños inscritos con retrasos identificados (por ejemplo, incluyen a los niños y adultos con discapacidades u otros retrasos en las fotografías, los libros y otros materiales, para exponer a los niños a una amplia gama de habilidades y establecer un ambiente acogedor para todas las personas).
- Encuentran maneras significativas para que los niños con discapacidades u otros retrasos puedan ser líderes, ayuden a los demás o asuman los mismos papeles que otros miembros del grupo.
- Facilitan las interacciones individuales entre los niños dentro del grupo y ayudan a los niños a establecer relaciones entre ellos.
- Facilitan las visitas de proveedores de servicios especializados que den apoyo a niños con discapacidades u otros retrasos para que se les

proporcione apoyo dentro del programa y los conocimientos y actividades se compartan con el maestro de cuidado infantil.

- Se adaptan a la manera en que los niños aprenden e interactúan con las personas.
- Celebran y disfrutan de cada niño como el individuo único que es.
- Colaboran con las familias, otros maestros y proveedores de servicios especializados para crear un plan para la inclusión.

8.6

Los materiales en el ambiente son adecuados al nivel de desarrollo y fomentan el juego, la exploración y el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo.

Para dar apoyo a los múltiples métodos que los niños usan para el aprendizaje, los programas y los maestros pueden usar una variedad de estrategias (por ejemplo, las interacciones, el andamiaje necesario para apoyar el aprendizaje, la instrucción explícita, la ejemplificación, la demostración, los cambios en el ambiente y los materiales, así como las adaptaciones, las cuales son especialmente importantes para los niños con discapacidades u otros retrasos). Al adaptar el entorno físico, los materiales y el currículo de maneras adecuadas al nivel de desarrollo y al individuo, los maestros adquieren una mejor comprensión de las fortalezas,

habilidades, intereses y experiencias diversas de cada niño como individuo, y de cómo fomentar mejor su juego, su exploración y su aprendizaje.



EL APRENDIZAJE DEL NIÑO INTEGRAL

Los programas

- Dan apoyo a los maestros al proporcionar una gama de experiencias de aprendizaje relacionadas con los intereses de los niños.
- Entienden que las interacciones y experiencias cotidianas influyen en todas las áreas del desarrollo.
- Crean un ambiente que sea seguro para el movimiento y la exploración libres.
- Proporcionan muebles, juguetes y materiales que sean adecuados al nivel de desarrollo y ofrezcan oportunidades para el movimiento vigoroso y desafiante que usa los músculos grandes, tanto en áreas de interior como al aire libre.

La enseñanza a los bebés mayorcitos

“Cuando era maestra, aprendí que el enseñar a los bebés mayorcitos es un arte. Uno tiene que estar listo para cambiar de enfoque rápidamente para seguirles el ritmo. Ellos son muy listos y rápidos. He aprendido que cuando un bebé mayorcito está concentrado en algo que le supone un reto, a veces ayuda si describo lo que está sucediendo;

Otras veces ayuda si me quedo callada y me vuelvo casi invisible, tan neutral como me sea posible, para que el niño y su descubrimiento puedan ocupar el papel central. ¿Cómo sabemos qué hacer en un

momento determinado? Observar, esperar, adivinar ... a veces tengo razón y a veces me equivoco. Por lo general, si el niño me mira como esperando algo de mí, me mantengo activa, pero si el niño parece ignorarme, trato de pasar desapercibida, aunque sigo a su disposición.

Nosotros los adultos somos tan grandes que es muy fácil para nosotros ocupar el papel central en cualquier momento. A mí me gusta tratar de mantenerme en un segundo plano o a un lado y ver qué es lo que el bebé está realmente haciendo”.

Fuente: Greenwald, D. 2003. Ejemplo dado por un miembro del profesorado del Programa para el Cuidado Infantil, Instituto para capacitadores, California: WestEd.

- Proporcionan variedad de objetos y materiales para que los niños los exploren con sus músculos pequeños.
- Proporcionan desarrollo profesional para el personal y las familias sobre el enfoque centrado en el juego y sus implicaciones para el crecimiento y el desarrollo infantil.
- Inician conversaciones con el personal y reiteran a las familias que el juego en áreas de interior y al aire libre a lo largo del periodo de la infancia temprana es importante para el aprendizaje y el desarrollo infantil, a la vez que son sensibles a las circunstancias familiares y las preferencias culturales de cada individuo.
- Crean pautas y prácticas para los programas que fomenten la sensibilidad a las fortalezas, los intereses y las necesidades del aprendizaje de los niños.
- Facilitan la implementación de prácticas de la infancia temprana que sean adecuadas al nivel de desarrollo, el individuo, la cultura y el idioma.

Los maestros

- Se comunican con regularidad con las familias acerca del aprendizaje de los niños (por ejemplo, usando boletines, enviando notas a casa, exponiendo imágenes y documentación de las actividades de los niños, haciendo grabaciones de video y de audio, tomando fotografías con explicaciones adjuntas, etc.).
- Abordan las rutinas del cuidado infantil como oportunidades para que los niños de cero a tres años aprendan en todos los dominios del desarrollo.
- Diseñan y mantienen los ambientes de interior y al aire libre para fomentar la participación de los niños durante el juego, incluyendo:
 - Proporcionar una gama de materiales adecuados para el desarrollo de los niños de cero a tres años que sean fácilmente accesibles y estén a su disposición a lo largo del día;
 - Proporcionar abundantes materiales de juego, ofreciendo a los niños opciones interesantes, pero sin agobiarlos;
 - Proporcionar suficientes juguetes, muebles y materiales, tanto en áreas de interior como al aire libre, de manera que varios niños puedan participar simultáneamente en la misma actividad;
 - Ofrecer juguetes y materiales de juego que estén presentes en los hogares o comunidades de los niños;
 - Adaptar los ambientes conforme cambien los intereses y habilidades de los niños, y
 - Mantener una fuerte conexión con lo que le es conocido al niño al ofrecer nuevos



materiales u oportunidades para el aprendizaje.

- Reservan tiempo abundante tanto para los juegos autoiniciados por los niños como para aquellos facilitados por los adultos.
- Conceden tiempo a todos los niños para observar y explorar libremente a su propio ritmo objetos, ideas o acciones que les interesan. Conceden tiempo para que los niños resuelvan los problemas con los que se encuentran.
- Están a disposición de ellos física y emocionalmente, dejándose guiar por el niño. Esto incluye:
 - Permitir a los niños de cero a tres años elegir actividades y materiales en el ambiente de juego;
 - Participar en las actividades espontáneas del grupo conforme ocurran;
 - Fomentar que los niños continúen con la exploración, la experimentación y la creatividad al observar, esperar y hacer comentarios acerca de lo que los niños están haciendo;
- Observar a un niño resolver un problema o hacer un descubrimiento, manteniéndose a su disposición, aunque dejando que el niño decida lo que sucede a continuación;
- Evitar interrumpir a un niño que está concentrado y observar y esperar hasta el momento oportuno; y
- Entender la importancia de la práctica y la repetición en el aprendizaje.
- Planifican oportunidades para que las familias observen e interactúen con sus hijos durante el juego.
- Consideran las circunstancias familiares y los valores culturales del individuo al hacer recomendaciones acerca del juego.

Los programas apoyan a los maestros en la selección, el uso y la integración de tecnología adecuada en las experiencias cotidianas para enriquecer el currículo.

La tecnología es una herramienta siempre presente y muy potente en las vidas diarias de las personas. Muchos niños de cero a tres años llegan a los programas de aprendizaje y cuidado temprano con la experiencia de ver a los demás utilizar la tecnología y pueden tener experiencias limitadas con ella. La tecnología en el ambiente de cuidado infantil puede fomentar el aprendizaje de maneras diferentes. El uso que los programas hacen de la tecnología debe estar de acuerdo con los principios generales del currículo que se exponen en *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2018). La tecnología puede ser una herramienta importante en la introducción o diseño de adaptaciones que aborden las necesidades, los intereses y las habilidades de los niños, especialmente los niños con discapacidades u otros retrasos. Además, puede ser utilizada por los maestros para documentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años.

LA TECNOLOGÍA

Los programas

Utilizan la tecnología para hacer adaptaciones para los niños con discapacidades u otros retrasos.

- Proporcionan a los maestros la capacitación y el desarrollo profesional que necesitan para adquirir los conocimientos y la práctica necesaria para hacer uso de la tecnología para documentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños.
- Se aseguran de que todas las herramientas de trabajo tecnológicas reciban el mantenimiento adecuado para que funcionen debidamente.

Los maestros

- Utilizan la tecnología para documentar el aprendizaje y para apoyar deliberadamente las metas del currículo.
- Colaboran con los especialistas en intervención temprana para familiarizarse con cualquier herramienta de tecnología de asistencia que utilice algún niño debido a una discapacidad u otro retraso.
- Utilizan la tecnología con los bebés más mayorcitos para explorar junto con ellos fotografías y demás documentación acerca de su aprendizaje.

Los programas apoyan tanto que se mantenga el uso del idioma de la familia como que se desarrolle el inglés en el ambiente de aprendizaje.

Desde un principio, los niños pequeños buscan comunicarse con los demás. Los bebés aprenden acerca del poder de la comunicación a partir de las respuestas de los adultos a sus primeros intentos de comunicarse con ademanes, expresiones faciales y sonidos. Los bebés necesitan a los adultos para comunicarse con ellos tanto de manera no verbal como verbal. Estas experiencias tempranas con la comunicación asientan las bases del aprendizaje del lenguaje y son los primeros pasos importantes en el desarrollo de la prelectoescritura.

Para los bebés cuyo idioma de la familia sea distinto del idioma que hablen sus maestros, es de vital importancia fomentar el desarrollo de ambos idiomas. El tener la capacidad de hablar el idioma de la familia ayuda a los niños en el desarrollo de su identidad y a comunicarse con los miembros de su familia. Además, los niños que logran dominar dos idiomas durante los años de la primera infancia establecen una base firme para aprender a leer durante la escuela primaria. La profunda comprensión del lenguaje que han adquirido por medio del aprendizaje del idioma de la familia y del inglés contribuye al desarrollo de la lectoescritura

cuando se van haciendo mayores. Vea el capítulo 5 para consultar información adicional acerca de este tema.

FOMENTO DEL LENGUAJE

Los programas

- Facilitan la formulación clara y uniforme de un enfoque para el programa basado en la evidencia, para los niños pequeños que aprenden en dos idiomas en el programa; colaboran con las familias, el personal y otros miembros de la comunidad, conforme sea adecuado, para ampliar el apoyo al enfoque del programa.
- Fomentan la adquisición de un segundo idioma por parte de los adultos.
- Generan e implementan pautas de contratación y perfiles de trabajo para el personal que cumplan con las regulaciones y otros requisitos y que consideren las experiencias lingüísticas diversas de los niños y las familias.
- Implementan procedimientos que mejoran y dan seguimiento al apoyo al idioma de la familia en el ambiente de cuidado infantil (por ejemplo, materiales, libros y exposiciones) y actividades y oportunidades para el aprendizaje.
- Animam a los miembros de la familia, a colegas y miembros de la comunidad a utilizar

los idiomas de las familias de los niños y proporcionan capacitación o apoyo conforme sea necesario.

- Apoyan el dominio del inglés de todos los miembros del personal que ayudan a fomentar el inglés en los niños que aprenden en dos idiomas.
- Efectúan evaluaciones continuas de los sistemas de apoyo que proporciona el programa al idioma de la familia de los niños y utilizan los datos para hacer mejoras en el programa.

Los maestros

- Colaboran con las familias, el personal y otras personas que fomentan el aprendizaje y el desarrollo infantil.
- Implementan de manera sistemática y deliberada estrategias que fomenten el idioma de la familia y el desarrollo del lenguaje en general, incluyendo:
 - Responder a las comunicaciones verbales y no verbales de los niños;
 - Hablar con los niños de cero a tres años con tono agradable y tranquilizador, usando un lenguaje sencillo y dando bastante tiempo a los niños para que respondan;
 - Repetir palabras, sonidos y gestos con las manos que los niños utilizan para comunicarse y esperar su respuesta;

Las interacciones recíprocas

“La interacción emocional recíproca que se produce durante la producción de sonidos lleva a más vocalizaciones, al uso significativo de los sonidos y, a la larga, el uso significativo del lenguaje. Un ejemplo de este intercambio o interacción recíproca es cuando un niño vocaliza para pedir su sonaja o para que le sonrían y recibe una respuesta deliberada, como obtener su sonaja o una sonrisa de su maestro. Cuando interacciones como esta suceden una y otra vez, el niño aprende que estas vocalizaciones son herramientas útiles. Por ello, el bebé tenderá cada vez más a explorar su lenguaje en desarrollo”.

Fuente: Greenspan, S. Miembro del comité de expertos, de la primera edición de *Guía para los programas de aprendizaje y desarrollo infantil*.

- Prestar mucha atención a los gestos que usan los bebés con un miembro de la familia que es sordo, debido a que estos bebés pueden “balbucear” con las manos, imitando el lenguaje de señas;
- Responder a los niños cuando ellos practican y juegan con el lenguaje;
- Conversar frecuentemente con las familias acerca de las comunicaciones verbales y no verbales de los niños (por ejemplo: Sanjay dijo “Tata” una y otra vez esta mañana durante el desayuno. ¿Qué crees que quería decir?);
- Hacer comentarios acerca del foco de interés o la actividad del niño;
- Describir objetos, sucesos, interacciones, comportamientos

y sentimientos conforme los niños los experimentan durante las rutinas diarias y otras actividades;

- Escuchar y añadir a los temas que los niños pequeños inicien, animándolos a comunicarse de manera recíproca; y
- Hacer preguntas sencillas y abiertas relacionadas con los intereses de los niños y esperar una respuesta.
- Incorporan prácticas que respetan el papel del idioma de la familia como una base vital del aprendizaje y el desarrollo de cada niño.
- Incorporan prácticas que fomentan el papel del idioma de la familia como una base vital del desarrollo del lenguaje. Las prácticas basadas en el desarrollo que se pueden generalizar a todos los idiomas, pero que también tienen aplicación para un idioma en particular incluyen:
 - Contar cuentos y leer libros sencillos en el idioma de la familia;
 - Cantar canciones, jugar a juegos con las manos o hacer rimas en el idioma de la familia; y
 - Realizar actividades motrices acompañadas de una narración en el idioma de la familia.
- Dar apoyo al idioma de la familia de cada niño para poder fomentar el desarrollo socioemocional positivo y el aprendizaje y el

desarrollo del niño en todas las áreas. Algunas estrategias incluyen:

- Pronunciar correctamente el nombre del niño;
- Aprender palabras clave de vocabulario en el idioma de la familia del niño e incorporar estas palabras en las interacciones tanto formales como informales; y
- Hacer comentarios acerca de la importancia de utilizar el idioma de la familia y lo ventajoso que es poder hablar diferentes idiomas.
- Incluyen a hablantes nativos del idioma de las familias de los niños en el salón de clases para que participen en las actividades del programa (como, por ejemplo, leer y contar cuentos, ayudar a escribir lo que los niños dicen, ayudar a los niños pequeños que aprenden en dos idiomas a conectar con información que ya les sea conocida o ayudar con traducciones).

8.9

El ambiente refleja la filosofía y las creencias del programa acerca de cómo aprenden y se desarrollan los niños.

Los principios generales y las estrategias que se exponen en el *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2018)

ofrecen un enfoque general hacia adaptar o diseñar el ambiente de aprendizaje y el currículo para los niños pequeños. En particular, el currículo del programa debe definir un enfoque que fomente el aprendizaje integrado y sea adecuado en términos del desarrollo, el individuo, la cultura y el idioma. Los enfoques de amplia aceptación hacia el currículo infantil encajan en este marco conceptual. Además, algunos programas podrían decidir crear su propio currículo siguiendo el *Marco conceptual del currículo infantil*. Ya sea adaptado o diseñado por el programa, el currículo debe reflejar la filosofía y las creencias del programa respecto a la manera en que los niños aprenden y se desarrollan en todos los dominios, incluyendo los enfoques hacia la guía del comportamiento y la disciplina.

Las pautas del programa y sus prácticas deben concordar con la filosofía educativa que se refleja en su currículo. El programa debe proporcionar oportunidades de aprendizaje al personal y a las familias sobre las creencias en las que se basa su enfoque hacia el currículo. La información por escrito de la filosofía del programa debe estar a disposición de todos y deben tenerse conversaciones con regularidad acerca del currículo. Los niños pequeños tenderán a beneficiarse del programa de cuidado infantil cuando todos los adultos que sean responsables de ellos entiendan de la misma manera

cómo darles apoyo e impulsar su aprendizaje y desarrollo temprano.

FILOSOFÍA Y CURRÍCULO DEL PROGRAMA

Los programas

- Desarrollan pautas y una filosofía pedagógica que fomente el aprendizaje y el desarrollo infantil en todos los dominios.
- Proporcionan desarrollo profesional al personal y a las familias acerca de las metas, los puntos fuertes y las limitaciones de todos los currículos que se utilizan en el programa.
- Se aseguran de que los enfoques curriculares cubran las necesidades singulares de los niños en el programa, incluyendo a los niños que aprenden en dos idiomas y los niños con discapacidades u otros retrasos.
- Proporcionan desarrollo profesional al personal y a las familias para entender que el aprendizaje y el desarrollo están integrados a lo largo de todos los dominios del desarrollo.
- Colaboran con el personal en la selección o el desarrollo de los currículos adecuados y consideran las distintas maneras en que los currículos podrían adaptarse para responder a las necesidades del desarrollo e individuales de los niños en el programa.
- Se aseguran de que los recursos, como las versiones impresas

y en DVD de *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (CDE 2010b) y el *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2018) estén disponibles como apoyo a las labores de planificación de todo el personal y los colegas.

- Ponen a disposición de las familias la información del Sistema del aprendizaje y desarrollo temprano de California por medio de recursos como *All About Young Children*. Vea el apéndice A (<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo99>).

- Dialogan con el personal y las familias acerca de las metas curriculares para los niños en un amplio continuo del desarrollo y para etapas del desarrollo específicas.

EL CURRÍCULO

Los maestros

- Utilizan sus conocimientos acerca del desarrollo como referencia en la planificación para los niños en los ambientes de aprendizaje tanto de interior como al aire libre, incluyendo el apoyo a las relaciones y el desarrollo de la regulación de las emociones.



- Planifican experiencias que den apoyo al aprendizaje y desarrollo infantil en todos los dominios y áreas de contenido.
- Utilizan las obras *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (CDE 2010b) y *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2018) como referencia en el proceso de planificación del currículo infantil.
- Demuestran su comprensión de que el aprendizaje y el desarrollo infantil se puede describir utilizando los dominios del desarrollo y las áreas de contenido del desarrollo socioemocional, el lenguaje y la lectoescritura, el desarrollo cognitivo y el desarrollo físico, y que los niños aprenden de manera integrada a lo largo de todos los dominios.
 - Demostrar sensibilidad cultural tanto en las interacciones formales como informales al implementar el currículo.
 - Proporcionar materiales de aprendizaje a las familias e información acerca de cómo aprenden sus hijos cuando interactúan con esos materiales y tienen esas experiencias. Incluir a las familias en la planificación del currículo y su implementación.

8.10

Los maestros observan, documentan y reflexionan diariamente acerca del aprendizaje y el desarrollo de los niños como parte del proceso de planificación del currículo.

La planificación del currículo infantil comienza cuando los maestros escuchan y observan detenidamente los intereses, las habilidades y las necesidades de cada niño. La observación es una habilidad esencial para la enseñanza. Cuando los maestros observan de manera reflexiva, ellos descubren cómo generan significados los niños en los momentos cotidianos del juego, la exploración y las interacciones. La observación con fines de evaluar el aprendizaje de los niños implica observar y escuchar atentamente y de manera reflexiva. Conforme los maestros observan los juegos e interacciones de los niños a diario, éstos últimos revelan evidencia de sus habilidades e ideas emergentes. Dicha evidencia, documentada por escrito, con fotografías o en video, se utiliza en el portafolio de un niño para demostrar los avances de su desarrollo. Cuando los maestros observan, también descubren maneras de ampliar las experiencias de aprendizaje para dar apoyo a los niños en cuanto a la generación de ideas más complejas y coherentes.

La documentación incluye el reunir evidencia de los juegos e intereses de los niños y conservarla

para su uso futuro. La documentación sirve de apoyo en la planificación que hacen los maestros de cuales van a ser los siguientes pasos en el currículo. Los maestros reflexionan acerca de cómo pueden ampliar el pensamiento, la exploración, el lenguaje y las interacciones de los niños. Los maestros podrían dialogar entre sí acerca de lo que una fotografía o una anécdota revela acerca del juego de los niños. Ellos también dialogan con las familias de los niños al reflexionar acerca de la documentación.

De igual importancia es que los maestros enseñen la documentación a los bebés mayorcitos y creen oportunidades para que todos los niños participen en el proceso de documentación. Esto motiva a los niños a que piensen acerca de ideas y problemas que estén explorando o que ya hayan explorado. Dicha reflexión acerca de la documentación por parte de los maestros, las familias y los niños sirve de punto de partida para desarrollar distintas maneras de explorar con mayor profundidad un tema que haya estimulado el interés de los niños. Una mayor exploración podría incluir materiales para añadir a las áreas de interés, libros relacionados para leer con los niños o actividades para realizar en grupos pequeños. Con ideas u objetivos claros, los maestros planifican el currículo que incluye estrategias para impulsar el aprendizaje de todos los niños en grupos pequeños, así como estrategias para apoyar el

aprendizaje de los niños (adaptado de CDE 2012, págs. 36 a 38).

LA PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO

Los programas

- Generan pautas del programa que faciliten las observaciones de los niños y se realicen a lo largo del tiempo y en ambientes diversos, con aportaciones de observadores múltiples.
- Evalúan con regularidad, junto con sus colegas, si les están funcionando bien los distintos sistemas de observación y documentación para así impulsar una comunidad de aprendizaje.
- Coordinan la documentación y la recopilación, almacenamiento y administración de datos, para garantizar la precisión, la rigurosidad, la confidencialidad y la actualidad de los mismos.
- Colaboran con el personal y las familias para crear pautas para la documentación que fomenten el aprendizaje y desarrollo de los niños y se aseguran de que éstas estén directamente relacionadas con la planificación del currículo.
- Proporcionan herramientas y estrategias que favorezcan una documentación objetiva, clara y oportuna.

Los maestros

- Saben que la observación continua de los niños, de manera individual y en grupos pequeños,

es una parte importante del proceso de planificación del currículo.

- Planifican el horario de su jornada de trabajo para facilitar la observación de los niños por parte del personal indicado.
- Explican a las familias los principios de la planificación del currículo que se basan en la observación, la documentación, la interpretación, la reflexión, la planificación y la implementación, y aclaran las metas y características del currículo que se utiliza en el ambiente de aprendizaje.
- Obtienen el apoyo de intérpretes o traductores cuando sea necesario.
- Planifican oportunidades para que los niños participen en la documentación de sus experiencias, según sea adecuado para su nivel de desarrollo.
- Colaboran con otros maestros, dialogando acerca de la observación y documentación

de los niños para lograr entender con mayor profundidad el aprendizaje y desarrollo de cada niño.

- Participan con los niños en actividades y experiencias diseñadas para responder sensiblemente a sus intereses y necesidades, basadas en la reflexión colaborativa acerca de la documentación de sus juegos, exploraciones y aprendizaje.
- Colaboran con miembros de la familia y proveedores de servicios especializados para

Observar y escuchar

“Al observar y escuchar a los niños, con atención, podemos descubrir la manera de realmente verlos y conocerlos. Al hacerlo, también nos volvemos capaces de respetarlos por quiénes son y por lo que ellos quisieran comunicarnos. Sabemos que cuando se mira y escucha con atención, los bebés nos comunican una gran cantidad de información acerca de ellos mismos, mucho antes de que puedan hablar. Ya en esta etapa, el observar y escuchar es una experiencia recíproca, porque al observar cómo los niños aprenden, nosotros aprendemos”.

Fuente: Gandini y Goldhaber 2011, pág. 126.



documentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños con discapacidades u otros retrasos y en la planificación de sus experiencias de aprendizaje.

- Implementan procedimientos sistemáticos y continuos para documentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas en todos los dominios, en el idioma de la familia, cuando sea posible, y también en inglés, en los programas en que el inglés sea el idioma principal para el cuidado infantil.
- Los tres principios del diseño universal del aprendizaje (medios de representación, expresión y participación múltiples) representan la base de la planificación de la intervención para todos los niños. Para los niños con discapacidades u otros retrasos que necesiten apoyo adicional se pueden hacer varias adaptaciones. Los maestros, en colaboración con los miembros de las familias y proveedores de servicios especializados, pueden:
 - Proporcionar apoyos sociales (por ejemplo, estrategias de intervención mediada por compañeros o el aprendizaje cooperativo);
 - Utilizar métodos visuales, auditivos y cenestésicos (por ejemplo, utilizar imágenes y modelos al explicar);
 - Utilizar varias formas de prestar atención o responder (por ejemplo, sonrisas, abrazos, reconocimientos verbales, darle un juguete u objeto deseado o la prolongación del juego);
- Adaptar los juguetes y materiales para permitir a los niños realizar una variedad de movimientos en posiciones diferentes;
- Alterar el ambiente físico, social o temporal;
- Alterar el horario de actividades y de las rutinas;
- Ajustar la cantidad y el tipo de apoyo que se proporcione, y
- Dividir una actividad en pasos más pequeños (DEC 2007).
- Proporcionan a las familias las observaciones acerca de sus hijos de manera objetiva, oportuna, privada y confidencial en el idioma que les sea más cómodo a ellos. Obtienen la ayuda de un intérprete o traductor cuando sea necesario.
- Mantienen vigente la documentación sobre el desarrollo infantil, incluyendo la información que se obtenga del personal, las familias y los niños.
- Contribuyen al proceso de planificación del currículo ayudando a recopilar objetos significativos para su uso en la documentación, incluyendo muestras de los trabajos de los niños y otros materiales relacionados con los niños, de acuerdo con su nivel de desarrollo.

Los maestros planifican e implementan las experiencias para el aprendizaje basándose en formas de evaluación múltiples y en la planificación colaborativa.

La evaluación de detección, la observación y la documentación son todos procesos de evaluación para reunir, interpretar, aplicar e intercambiar información que amplíe las experiencias previas de los niños. Éstas son herramientas importantes para entender a los niños de manera individual y en grupos, además de ser importantes para planificar los ambientes de aprendizaje, el currículo y las experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, para apoyar la práctica eficaz de evaluar, el CDE ha creado el DRDP, el cual está alineado con *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (CDE 2010b).

Una preocupación clave de los programas es asegurarse de que los maestros y demás personal responsable de fomentar el aprendizaje de los niños posean los conocimientos y las habilidades necesarias para efectuar evaluaciones responsables, éticas y eficaces para fomentar el aprendizaje y el desarrollo infantil. Otra preocupación es la identificación adecuada de los niños que podrían tener discapacidades u otros retrasos. Los miembros del personal necesitan entender los propósitos, los usos, las ventajas

y las limitaciones de los diversos enfoques de las evaluaciones. Además, es importante colaborar con las familias al evaluar el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Las evaluaciones deben ser adecuadas al nivel de desarrollo, ser sensibles en términos culturales y lingüísticos y haber sido diseñadas siguiendo el diseño universal, además de proporcionar información individualmente significativa. Los programas deben expresar claramente cómo los métodos de evaluación se utilizan como referencia en el proceso de toma de decisiones, planificación y evaluación del programa. Las pautas y prácticas de evaluación deben garantizar la confidencialidad y proteger la privacidad de los niños y las familias. Debe haber pautas y prácticas establecidas que todos entiendan bien para colaborar con proveedores de servicios especializados, como los especialistas en intervención temprana, que estén acreditados para administrar e interpretar las evaluaciones que sirven de referencia para los Planes de Servicios Individualizados para la Familia (IFSP por sus siglas en inglés) de los niños con discapacidades u otros retrasos, así como para la colaboración con las familias y los proveedores de servicios acreditados en el proceso de los IFSP (adaptado del Departamento de Educación de California y First 5 California 2011, págs. 51, 54).

LA PLANIFICACIÓN DIFERENCIADA

Los programas

- Crean pautas para el programa que animen al personal y a las familias a participar en un proceso de planificación intencional que se base en el conocimiento acerca del desarrollo infantil y en información acerca de los niños en el programa.
- Individualizan los procedimientos de evaluación y conectan los resultados con la planificación del currículo, haciendo ajustes cuando sea necesario para cada niño pequeño que aprende en dos idiomas.
- Se aseguran de que los procedimientos de evaluación sean adecuadamente inclusivos para los niños con discapacidades u otros retrasos, incluyendo a los niños con IFSP.

Los maestros

- Dialogan con las familias acerca del papel que cumplen en la planificación la observación, la documentación, la interpretación y la reflexión.
- Sintetizan la información que reúnen por medio de la observación, incluyendo las aportaciones de las familias, en la planificación para los niños y para el grupo, tomando en cuenta las experiencias culturales y lingüísticas diversas.
- Piden ideas a las familias para alcanzar las metas del aprendizaje y el desarrollo de sus hijos como referencia para la planificación de actividades, experiencias e interacciones, así como en la selección de materiales para los espacios tanto de interior como al aire libre.
- Responden a los intereses de los niños, amplían sus ideas y, cuando sea adecuado para su desarrollo, interactúan con ellos en la planificación de experiencias del aprendizaje.

8.12

Los programas y los maestros planifican el currículo usando un enfoque que integra a todos los dominios del aprendizaje y el desarrollo.

Dado que el aprendizaje estimula a los niños de forma integral, las obras *Marco conceptual del*



currículo infantil de California (CDE 2018) y *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: The Integrated Nature of Learning* (CDE 2016) hacen énfasis en un enfoque integrado respecto al fomento del aprendizaje y el desarrollo temprano. Los niños pequeños hacen continuamente uso de todos sus sentidos y capacidades para relacionar las experiencias nuevas con sus experiencias anteriores y para entender las cosas y generar significados. Su aprendizaje está integrado en tanto que tiene un objetivo específico. Por ejemplo, durante la lectura de libros, los niños utilizan sus conocimientos y habilidades para pensar, sus respuestas emocionales, su comprensión del lenguaje, sus habilidades físicas y la gama completa de experiencias en casa y en la comunidad para establecer conexiones nuevas y ampliar su comprensión acerca de sí mismos y acerca del mundo.

Los niños de cero a tres años se mueven constantemente, piensan,

se comunican y sienten. En otras palabras, ellos están aprendiendo todo el tiempo de maneras muy diferentes e integradas. La manera en que los adultos expresan sus emociones, el tono de voz que utilizan, el ritmo de las rutinas del cuidado personal y los materiales que se proporcionan para el descubrimiento, incluso la calidad de la luz en el ambiente, todos contribuyen a la generación de conocimientos por parte de los niños. Debido a que su aprendizaje está integrado a lo largo de los dominios y ocurre en cada momento, los bebés aprenden durante el juego, así como durante las rutinas del cuidado infantil. De hecho, las acciones y las emociones de los maestros están comunicando algo a los niños, incluso cuando los niños no estén participando directamente en una interacción con ellos.

Entender que los niños aprenden y se desarrollan de manera integrada nos lleva a plantear preguntas como: “¿Qué capta el interés del niño?” o bien, “¿Qué está descubriendo



Los descubrimientos de la infancia

Esquemas del aprendizaje

Los esquemas del aprendizaje son los elementos básicos de todo descubrimiento durante la infancia. Al recurrir a esquemas como golpear, alcanzar y explorar con la boca, los niños obtienen información valiosa acerca de las cosas. El desarrollo de esquemas ayuda a los niños a descubrir cómo se utilizan mejor los objetos y cómo se pueden utilizar los objetos de maneras nuevas e interesantes.

Causa y efecto

A medida que los bebés se desarrollan, ellos comienzan a entender que los sucesos y los resultados son provocados. Ellos aprenden que:

- pueden provocar que sucedan las cosas ya sea con sus propios cuerpos o por medio de sus propios actos;
- otras personas u objetos pueden provocar que las cosas sucedan, y
- partes específicas de los objetos, por ejemplo, las ruedas, los interruptores, las perillas y los botones de las cámaras, pueden provocar efectos específicos.

El uso de herramientas

Las herramientas se definen aquí como cualquier cosa que los niños utilicen para

conseguir lo que quieren. Entre las herramientas que los bebés utilizan están el llanto, una mano, un cuidador y un objeto. Los bebés aprenden a ampliar su poder por medio de las herramientas. Ellos aprenden que una herramienta es un medio para conseguir un fin.

La permanencia de los objetos

Para los bebés tiernos, no poder ver algo con frecuencia significa que no lo tienen presente en la mente. Los bebés no nacen sabiendo acerca de la permanencia de los objetos. Ellos hacen este importante descubrimiento poco a poco por medio de experiencias reiteradas con los mismos objetos, como un biberón, y las mismas personas, como su madre o padre. Los bebés aprenden que las cosas existen, aunque uno no las pueda ver.

La comprensión del espacio

Gran parte del aprendizaje temprano tiene que ver con los temas de la distancia, el movimiento y la perspectiva. Los bebés aprenden acerca de las relaciones espaciales al toparse con las cosas, meterse en espacios reducidos y ver las cosas desde ángulos distintos. En cierto sentido, los niños de cero a tres años son pequeños científicos al jugar,

investigando con afán el universo físico. Por ejemplo, ellos averiguan acerca de:

- el tamaño relativo, cuando tratan de encajar un objeto en un recipiente;
- la gravedad, cuando observan a los carritos bajar velozmente por la resbaladilla, y
- el equilibrio, cuando tratan de apilar cosas con tamaños y formas diferentes.

La imitación

Uno de los medios de aprendizaje más potentes que utilizan los niños de cero a tres años es la imitación, la cual fomenta el desarrollo de la comunicación y una amplia gama de habilidades adicionales.

Incluso los bebés muy tiernos aprenden al tratar de hacer que sus acciones se asemejen a las de otras personas...

A medida que los bebés se desarrollan, su imitación se vuelve cada vez más compleja y deliberada ... En cada etapa de la infancia, los niños repiten y practican lo que ven. Al hacer la misma cosa una y otra vez, ellos la hacen suya".

Fuente: *Los descubrimientos de la infancia: desarrollo cognitivo y del aprendizaje*, DVD sobre el cuidado infantil del PITC, vea el apéndice C.

mientras explora estos materiales?” Los niños pequeños demuestran reiteradamente a los maestros su increíble capacidad de aprender. Un papel esencial del maestro es dar apoyo y guiar los intereses de los niños de manera que se estimule su entusiasmo y energía natural para la exploración, la repetición y el descubrimiento. Los maestros de cuidado infantil necesitan ser conscientes de las diversas maneras en que los niños, incluyendo aquellos con discapacidades u otros retrasos, exploran, experimentan y aprenden. Por ejemplo, algunos niños pueden observar o escuchar durante bastante tiempo antes de actuar, en tanto que otros podrían tratar de tocar o manipular un objeto nuevo inmediatamente. O bien, algunos niños podrían querer mostrar cada descubrimiento a un adulto, en tanto que otros podrían elegir explorar y hacer descubrimientos por su cuenta. Los maestros que valoran estas diferencias son capaces de fomentar el aprendizaje cuando ocurre en el contexto de las experiencias cotidianas de cada niño.

Debido a que el aprendizaje de los niños de cero a tres años es integrado, todo lo que haga el maestro de cuidado infantil con los niños se relaciona con todos los dominios del desarrollo. De manera semejante, los maestros observan los avances de cada niño en todos los dominios del desarrollo al mismo tiempo. Por ejemplo, al poner a prueba una nueva habilidad motora, un niño también

El aprendizaje perceptual y motor, socioemocional, del lenguaje y cognitivo ocurre todo al mismo tiempo

Asha se agarra con ambas manos al borde redondeado de la mesa de centro y se levanta sujetándose a ella para ponerse de pie. Ella sonríe a Erica, quien está sentada en el sofá dando el biberón a Orlando. Asha señala a Orlando y asiente con la cabeza. Erica dice: “Orlando está tomando la leche. Tú te tomaste tu leche hace ratito”. Asha vuelve a asentir con la cabeza. “Mmm”, dice con esfuerzo. Erica responde diciendo: “Sí, Asha, leche, leche en el biberón”. Asha se baja hasta el suelo diciendo: “Baah...baah”. Ella gatea alrededor de la mesa y se levanta agarrándose a la pierna de Erica. Asha señala a Orlando desde tan cerca que le toca la mejilla sin querer. Él comienza a llorar, pero luego decide seguir tomando el biberón. Él observa a Asha de cerca. Erica acaricia el cachete de Orlando y de Asha y dice: “¡Úpale! Asha toco la mejilla a Orlando. Asha, ¿estabas señalando el biberón?” Asha mira a Erica con ojos bien abiertos y dice: “Baah baah”.

podría estar aprendiendo lenguaje, adquiriendo habilidades para resolver problemas y aprendiendo las reglas de la conducta social.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO

Los programas

- Proporcionan tiempo para que el personal y los colegas reflexionen de manera individual y en equipos para apoyar un proceso de planificación del currículo integrado que incluya la observación, la documentación y la reflexión.
- Dan seguimiento a las prácticas del programa para asegurarse de que estén alineadas con los

principios de la planificación integrada del currículo, que sean adecuadas en términos del desarrollo, el idioma y la cultura.

- Proporcionan capacitación y desarrollo profesional a los maestros respecto al carácter integrado del aprendizaje durante la infancia temprana y cómo comunicarse con las familias al respecto.

Los maestros

- Se comunican con las familias acerca del enfoque integrado usado para la facilitación del aprendizaje.
- Planifican con regularidad oportunidades para el personal y los colegas para reunirse a hablar acerca de la información sobre los niños del grupo y cómo utilizarla en la planificación del currículo.
- Contribuyen a conversaciones con el personal acerca de la importancia de la observación y la documentación para entender a los niños individualmente y en grupos, y para usarlas como referencia en la planificación del currículo.
- Implementan el currículo de acuerdo con planes desarrollados de manera colaborativa.
- Organizan o utilizan los materiales y los espacios de interior y al aire libre de acuerdo con el proceso de planificación del currículo.

Referencias bibliográficas

- American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, and the National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education. 2011. *Caring for Our Children: National Health and Safety Performance Standards: Guidelines for Early Care and Education Programs*. 3rd ed. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics; Washington, DC: American Public Health Association. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo100>.
- Caldwell, L. 1997. *Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- California Department of Education. 2009a. *California Infant/Toddler Learning and Development Foundations*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2009b. *A Guide to Setting Up Environments*, Second Edition, Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2010a. *California Preschool Curriculum Framework Volume 1*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

- . 2010b. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2011. *California Preschool Curriculum Framework Volume 2*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2012. *California Infant/Toddler Curriculum Framework*. Sacramento: California Department of Education.
- . 2014. *Una guía para crear los ambientes del cuidado infantil*, Segunda edición, Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2016. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: The Integrated Nature of Learning*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2018. *Marco conceptual del currículo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- California Department of Education y First 5 California. 2011. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children. 2007. *Promoting Positive Outcomes for Children with Disabilities: Recommendations for Curriculum, Assessment, and Program Evaluation*. Missoula, Montana: DEC.
- Gandini, L. y C. P. Edwards. 2001. *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. New York, NY: Teachers College Press.
- Howes, C., M. Burchinal, R. Pianta, D. Bryant, D. M. Early, R. M. Clifford y O. Barbarin. 2008. “Ready to Learn? Children’s Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs”. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (1): págs. 27 a 50.
- Mashburn, A. J., R. C. Pianta, B. K. Hamre, J. T. Downer, O. A. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, D. M. Early y C. Howes. 2008. “Measures of Classroom Quality in Pre-Kindergarten and Children’s Development of Academic, Language, and Social Skills”. *Child Development* 79 (3): págs. 732 a 49.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons y I. Siraj-Blatchford, editores. 2010. *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Oxford: Routledge.

Torelli, L. 2002. "Enhancing Development Through Classroom Design in Early Head Start", *Children and Families* (Spring), 16 (2): págs. 44 a 51.

Lecturas adicionales

California Department of Education. 2015. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Family Partnerships and Culture*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2016. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: The Integrated Nature of Learning*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Edwards, C. P. y L. Gandini. 2015. "Teacher Research in Reggio Emilia, Italy: Essence of a Dynamic, Evolving Role". *Voices of Practitioners* 10: págs. 89 a 103.

Maguire-Fong. 2015. *Teaching and Learning with Infants and Toddlers*. Where Meaning-Making Begins. New York, NY: Teachers College Press.

Raikes, H. H. y C. P. Edwards. 2009. *Extending the Dance in Infant and Toddler Caregiving: Enhancing Attachment and Relationships*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.

US Department of Education, Office of Educational Technology. 2016. *Early Learning and Educational Technology Policy Brief*. Washington, DC: U.S.

Apoyar el profesionalismo y el aprendizaje continuo

El apoyo al desarrollo profesional y el aprendizaje continuo son esenciales para garantizar que los maestros estén debidamente preparados para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en sus programas. Como lo define la NAEYC, por sus siglas en inglés: “El desarrollo profesional es un continuo de actividades de aprendizaje y apoyo que se diseñaron para preparar a los individuos para el trabajo con y a favor de los niños y sus familias, así como una experiencia continua para mejorar este trabajo. Estas oportunidades producen mejorías en cuanto a los conocimientos, las habilidades, las prácticas y las disposiciones de los profesionales de la infancia temprana” (NAEYC sin fecha). El desarrollo profesional incluye tanto las experiencias de aprendizaje formales (como los programas de estudios en colegios universitarios (*community colleges*) e informales (por ejemplo, talleres y tutorías) que tienen lugar antes de llegar a ser maestro (capacitación previa al empleo), así como experiencias de aprendizaje durante la carrera profesional (capacitación durante el empleo). Los estudios señalan que tanto la capacitación previa al empleo como la capacitación durante el empleo ayudan notablemente a predecir la calidad de los programas (Ackerman 2005).



En todo el país, los estados han puesto en marcha Sistemas de Desarrollo Profesional (PDS, por sus siglas en inglés) con la intención de preparar a la fuerza laboral de la infancia temprana. Las acreditaciones o reglamentos estatales de los PDS pueden determinar quién reúne los requisitos para enseñar, aunque dichos requisitos tienden a variar de un estado a otro. Por ejemplo, en un estado, los educadores de la infancia temprana podrían necesitar un título de licenciatura en un campo relacionado con la infancia temprana, mientras que, en otro estado, podrían requerir 12 unidades en educación sobre la infancia temprana. Más recientemente, sin embargo, los estados han comenzado a enfocarse en el desarrollo de sistemas de evaluación y mejoras a la calidad, las competencias de los educadores de la infancia temprana y trayectorias profesionales para garantizar de manera más integral el que los educadores de la infancia temprana estén bien preparados

para desenvolverse con eficacia en los programas de cuidado infantil (Howes et al. 2008).

En California, las *Competencias de los educadores de la infancia temprana de California (California Early Childhood Educator Competencies, California Department of Education y First 5 California 2011)* proporcionan una estructura coherente y contenido para:

- Fomentar el desarrollo profesional de la fuerza laboral de la infancia temprana de California;
- Servir de referencia a los programas de estudios que cursan los educadores de la infancia temprana en instituciones de enseñanza superior;
- Fijar pautas acerca de la acreditación y certificación de los educadores de la infancia temprana, y
- Establecer estándares para los conocimientos, las habilidades y las disposiciones que necesitan los educadores de la infancia temprana para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños en todo tipo de programas.

Las Competencias tienen como meta el preparar a la fuerza laboral de la infancia temprana para fomentar el desarrollo general de los niños pequeños al proporcionar experiencias de aprendizaje que sean “adecuadas en términos del desarrollo, la cultura y el lenguaje”

(California Department of Education y First 5 California 2011, 2). Las Competencias se basan en un sistema integral que incluye los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo temprano para los niños de cero a tres años y en edad preescolar, además de los marcos de referencia del currículo.

Cada área de competencia incluye conceptos clave que se derivan de las teorías y los estudios de investigación. Dos áreas de competencia son especialmente pertinentes para los niños pequeños que aprenden en dos idiomas: “Cultura, diversidad y equidad” y “Desarrollo de dos idiomas”. El área de competencia “Cultura, diversidad y equidad” destaca el concepto de que no existe una base de conocimientos, conjunto de habilidades, práctica pedagógica ni currículo únicos para el aprendizaje y el desarrollo temprano de igual aplicación a todos los niños. Más bien, los ambientes de aprendizaje se enriquecen cuando las características individuales, los valores, las culturas y los temperamentos individuales, así como la diversidad de los niños, sus familias y sus compañeros, se respeten y valoren de maneras concretas (CDE 2010). Para fortalecer su sensibilidad hacia la cultura, la diversidad, la equidad y el idioma, los maestros deben participar en un desarrollo profesional continuo que incluya la reflexión acerca de sus propios bagajes culturales y lingüísticos, así como los de los niños y las familias

en el programa. Los educadores de la primera infancia que son eficaces, incluyendo a los maestros que reciben tanto capacitación previa al empleo como durante el empleo, demuestran competencias en áreas como el fomentar el idioma de la familia del niño. El área de competencia de “Desarrollo de dos idiomas” aborda los conocimientos y las habilidades que los educadores de la infancia temprana necesitan para poder fomentar el aprendizaje y el desarrollo óptimo de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, así como la cantidad relativamente pequeña de niños pequeños que experimentan el aprendizaje de más de dos idiomas (CDE 2010).

En una revisión bibliográfica preparada para el Departamento de Educación de EE.UU., Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo Normativo y el Servicio de Estudios sobre Pautas y Programas (*U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development y Policy and Program Studies Service*), Zaslow y sus colegas (2010a) destacan las características clave de las pautas de desarrollo profesional eficaces en el campo del aprendizaje y el cuidado temprano. Los autores señalan que las estrategias de desarrollo profesional para educadores de la infancia temprana pueden ser más eficaces cuando existan las siguientes condiciones:

- Hay objetivos específicos y detallados para el desarrollo profesional.
- La práctica profesional es un objetivo explícito del desarrollo profesional y se le dedica atención especial a vincular los conocimientos con la práctica de los educadores de la infancia temprana.
- Los maestros participan de manera colectiva en el desarrollo profesional cuando trabajan juntos en los mismos salones de clase o programas.
- La intensidad y duración del desarrollo profesional se corresponde adecuadamente con el contenido que imparte.
- Se prepara a los educadores para realizar evaluaciones infantiles e interpretar sus resultados como herramienta en el seguimiento continuo de los efectos del desarrollo profesional.
- El desarrollo profesional es adecuado para el contexto organizacional y está alineado con los estándares de la práctica profesional (Zaslow et al. 2010b).

Además de las estrategias mencionadas anteriormente, las experiencias de aprendizaje adecuadas y continuadas para los profesionales de la infancia temprana, tales como las consultas y el apoyo proporcionado por mentores y asesores (*mentoring and coaching*), tenderán a contribuir positivamente a las experiencias

de aprendizaje de alta calidad de los niños en las áreas de lenguaje y lectoescritura, desarrollo del inglés y desarrollo cognitivo (Wayne et al. 2008; Virmani et al. 2012).

Como se ve en la figura 6.2 (de una obra de Howe et al. 2008), hay tres factores principales interrelacionados y sus componentes que contribuyen a garantizar la enseñanza eficaz. El primer factor principal es “Sistemas de desarrollo profesional”, el cual incluye el periodo previo al empleo (colegios universitarios (*community colleges*) y carreras de 4 años); Durante el empleo (cursos, talleres y asesorías), y certificación y acreditación. El segundo factor principal es “Sistema de evaluación y mejoras a la calidad”, el cual incluye medidas,

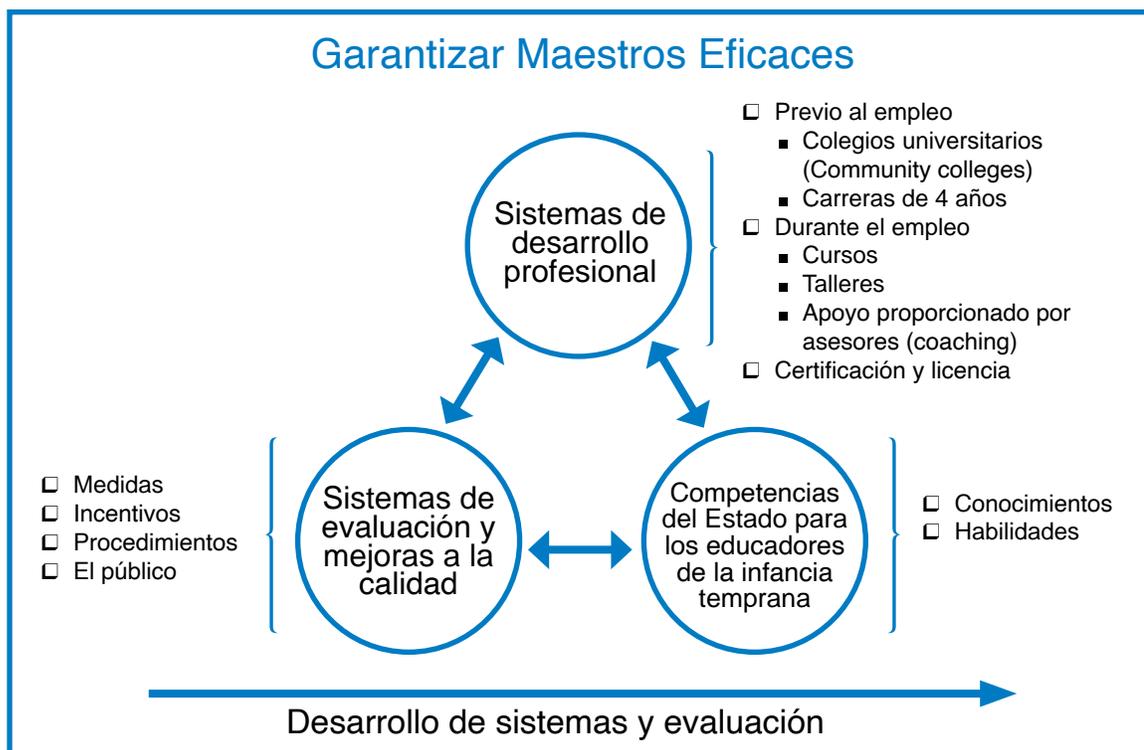
incentivos, procedimientos y el público. El tercer y último factor principal es: “Competencias del Estado para los educadores de la infancia temprana”, el cual incluye conocimientos y habilidades.

9.1

Los programas desarrollan e implementan un plan integral y continuo para el desarrollo del personal.

Un plan integral para el desarrollo del personal debe recibir el apoyo necesario e implementarse activamente por los administradores del programa, y también, debe contar con el apoyo del personal y los miembros de la familia. El

Figura 6.2 Garantizar maestros eficaces



Fuente: Howes et al. 2008

plan debe basarse en la premisa de que los educadores de la infancia temprana, al igual que otros profesionales, necesitan renovarse profesionalmente de manera continua. El plan de desarrollo profesional debe proporcionar un ciclo continuo de adquisición de conocimientos, la revisión de estudios de investigación, la reflexión, la práctica y la evaluación de resultados. El plan debe proporcionar una serie de experiencias de desarrollo del personal que sean coherentes entre sí y que se vayan desarrollando una tras otra de forma gradual, ofreciendo oportunidades para que los maestros emprendan la práctica y reflexionen acerca de lo aprendido, incluyendo el seguimiento en los programas y el apoyo de sus colegas.

El plan de desarrollo profesional debe estar vinculado al enfoque del programa hacia el mantenimiento, la ampliación y el fortalecimiento de la calidad del programa. Por ejemplo, si el administrador que evalúa las necesidades del programa descubre que las interacciones entre el personal y los niños es un área que se necesita mejorar, el plan de desarrollo profesional necesitará establecer una manera sistemática de proporcionar la capacitación y el apoyo de mentores y asesores (*mentoring and coaching*) al personal para mejorar en esta área. La identificación de las habilidades y conocimientos profesionales del personal es clave para saber dónde

conviene invertir más tiempo y recursos para lograr las mejoras generales del programa. Cuando el personal del programa mejora en las áreas seleccionadas inicialmente, el programa puede reorientar sus esfuerzos de capacitación y de apoyo con mentores y asesores hacia otras áreas. Es corriente que existan varias áreas de posible enfoque para el programa, por lo que el administrador necesitará establecer prioridades, tomando en cuenta las necesidades del programa, los recursos disponibles y el contexto comunitario.

- Además de integrar los principios mencionados anteriormente, el plan de desarrollo y capacitación profesional debe:
- estar basado en las necesidades del personal que se han identificado, como grupo y como individuos;
- reforzar las capacidades del personal en las áreas identificadas para fomentar la eficacia individual y colectiva;
- conceder tiempo para que se integren con regularidad la evaluación y la reflexión en el horario semanal;
- incluir las relaciones entre el personal y la mediación de conflictos;
- incluir el apoyo de mentores y asesores (*mentoring and coaching*);
- incluir capacitación acerca de la inclusión de los niños con discapacidades u otros retrasos,

- la interacción con las familias en el programa y los recursos comunitarios que los niños y sus familias tengan a su disposición;
- incluir capacitación acerca de la sensibilidad cultural y lingüística;
 - incorporar la evaluación y la revisión continua;
 - incluir una orientación exhaustiva para el personal nuevo y los voluntarios, e
 - incluir estrategias múltiples que fomenten en los maestros el desarrollo del conocimiento de sí mismos y la reflexión acerca de cómo practican la enseñanza, tales como grabaciones en video o audio, grupos de diálogo, estudios de investigación activos, la observación por parte de colegas y las visitas a otros programas.

LOS PLANES DE DESARROLLO PROFESIONAL

Los programas

- Colaboran con el personal para crear planes de desarrollo profesional individualizados que cierren la brecha en cuanto a conocimientos, incluyendo el apoyo de mentores y asesores (*mentoring and coaching*).
- Facilitan la participación del maestro en el Plan de Desarrollo Profesional para la acreditación de los maestros (*Teacher Credentialing Professional Growth Plan*), para aquellos que se encuentren en proceso de obtener El Permiso del

Desarrollo del Niño (*Child Development Permit*) (Vea el apéndice J).

- Apoyan el desarrollo profesional del personal a largo plazo, al colaborar, compartir responsabilidades y siguiendo un código de ética profesional establecido por una de las organizaciones más respetadas en el campo (por ejemplo, NAEYC).
- Proporcionan desarrollo profesional con regularidad a todos los miembros del personal acerca de cómo implementar las mejores prácticas para los niños que aprenden en dos idiomas, centrándose en enfoques del programa que sean eficaces para los niños que aprenden en dos idiomas y aborden consideraciones clave, tales como el desarrollo del idioma de la familia, el desarrollo del inglés, el desarrollo de todos los dominios del currículo, la sensibilidad cultural, la participación de las familias y la recopilación e interpretación de datos provenientes de las evaluaciones.
- Proporcionan oportunidades de aprendizaje en contextos formales e informales.
- Informan a los miembros de las familias y consultan con ellos acerca de las oportunidades de desarrollo profesional continuo para los maestros y los líderes de los programas.

- Animar al personal a asistir a capacitaciones o cursos fuera del programa que abarquen los siguientes dominios: el aprendizaje y desarrollo infantil; los niños con discapacidades u otros retrasos; las influencias de la familia, la cultura y la sensibilidad lingüística, y el currículo.
- Presentan y ayudan a implementar estrategias, conceptos y recomendaciones basadas en los estudios de investigación recientes acerca del desarrollo de la infancia temprana y la mejora del programa.

Los maestros

- Planifican oportunidades de desarrollo profesional con el administrador del programa.
- Participan en actividades para la evaluación de necesidades.
- Participan en oportunidades para desarrollar conocimientos y habilidades pedagógicas.
- Aprovechan oportunidades para reunirse con mentores, ya sea dentro del programa o por medio de conexiones con otros maestros.

9.2

Los programas asignan recursos para apoyar la participación de los miembros del personal en el desarrollo profesional y la educación.

Con el reconocimiento de que el personal tiene tiempo limitado

para el desarrollo profesional, los administradores del programa deben ofrecer una amplia gama de oportunidades a los miembros del personal para impulsar sus conocimientos y habilidades profesionales. El proporcionar el tiempo adecuado remunerado para asistir a capacitaciones, clases y conferencias durante el empleo es un aspecto importante para garantizar la participación de los miembros del personal en el desarrollo y la formación profesional.

El encontrar y reservar tiempo para las actividades de desarrollo del personal puede ser un desafío importante en el trajín diario del personal del programa de cuidado infantil. Algunos programas a veces incluyen en su horario un día en el que se cierra antes para permitir que el personal asista a actividades de desarrollo profesional o contratan a un suplente para permitir que ciertos miembros del personal reciban el apoyo individualizado de mentores y asesores (*mentoring and coaching*). Se debe conceder al personal tiempo adecuado para la planificación, las reuniones, el diálogo con colegas, el tomar cursos sobre la educación de los niños pequeños y el intercambio de ideas, tanto de maneras formales como informales, para que ellos puedan formarse profesionalmente y para que el programa pueda mejorar. Lo ideal es que el desarrollo profesional incluya a profesionales de la infancia temprana de otros ambientes, como escuelas primarias o programas públicos o privados



del vecindario, para proporcionar perspectivas distintas acerca de los temas. Las actividades de desarrollo del personal no deben ser algo que los maestros hagan solo durante su tiempo personal ni sin remuneración. Además de reservar tiempo para que el personal emprenda actividades de desarrollo profesional, es probable que el proporcionar acceso a recursos, como ciertos libros, publicaciones, DVD, CD y otros medios electrónicos, como internet y el correo electrónico, ayuden a facilitar la participación de los maestros en el aprendizaje continuo.

EL APOYO AL DESARROLLO PROFESIONAL

Los programas

- Proporcionan el tiempo adecuado remunerado y otros incentivos para que los miembros del personal asistan a capacitaciones, clases y conferencias durante su jornada de trabajo.

- Proporcionan acceso fácil a los materiales del Departamento de Educación de California a los que se hace alusión en esta obra, así como a revistas profesionales y otras publicaciones relacionadas con el aprendizaje y el cuidado temprano.
- Dan apoyo a las oportunidades de desarrollo profesional que podrían existir mediante la inscripción en organizaciones profesionales, como las filiales locales de la NAEYC, la National Association of Family Child Care, así como por medio de consejos locales de planificación del cuidado infantil, la California Child Care Resource and Referral Network y las agencias locales de First 5.

9.3

Los programas contratan a personal que cumpla con los requisitos de educación, experiencia, conocimientos y habilidades necesarios para sus puestos de trabajo y fomentan que avancen en su trayectoria profesional.

En California se reconoce cada vez más la necesidad de mejorar sistemáticamente la calidad del aprendizaje y el cuidado temprano. El Departamento de Educación de California ha invertido en la creación de un sistema de aprendizaje y desarrollo temprano. El gobernador recibió una beca

llamada Race to the Top-Early Learning Challenge para crear una plataforma para sistemas de evaluación y mejoras a la calidad y de mejoras a nivel local que ahora cuenta con el apoyo colaborativo de First Five California y el Departamento de Educación de California en Quality Counts California. Las instituciones de enseñanza superior también están creando programas de estudios a nivel de licenciatura sobre el aprendizaje y el desarrollo de la infancia temprana. Además, varias organizaciones y redes dedicadas al cuidado y el desarrollo infantil reciben financiamiento para realizar capacitaciones a nivel estatal destinadas a mejorar la calidad. Estos esfuerzos centrados en el desarrollo profesional se inspiran todos en los mismos estudios de investigación y comparten una visión general sobre la calidad. Las *Competencias de los educadores de la infancia temprana de California (California Early Childhood Educator Competencies, California Department of Education y First 5 California 2011)* son un componente clave del sistema de aprendizaje y desarrollo temprano y se crearon para establecer un marco de referencia coordinado y bien diseñado que sirviera de guía en la formación y desarrollo profesional de los educadores de la infancia temprana.

Todos los maestros de aprendizaje y cuidado temprano en California también deben

estar preparados para satisfacer las necesidades de los niños con antecedentes culturales y lingüísticos diversos. La proporción de niños pequeños en California que aprenden en dos idiomas ha aumentado rápidamente en las últimas décadas al grado de que casi todos los programas de cuidado infantil prestan servicio a niños que hablan un idioma en casa que no es el inglés. Los maestros y los miembros del personal que dominan otros idiomas además del inglés y que conocen las prácticas culturales de las familias están más capacitados para proporcionar el apoyo lingüístico y conductual que necesitan muchos niños que aprenden en dos idiomas. Para poder ser eficaz con los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, los maestros de aprendizaje y cuidado temprano también necesitarán entender la adquisición de un primer y un segundo idioma, el impacto del bilingüismo en el desarrollo general de un niño, las consecuencias de la pérdida del idioma de la familia, las prácticas de enseñanza que fomentan el desarrollo del idioma inglés, mientras se fomenta también el desarrollo del idioma de la familia, así como las estrategias eficaces para fomentar la participación activa de la familia y los enfoques más adecuados para las evaluaciones. Estudios de investigación recientes señalan que los niños pequeños que aprenden en dos idiomas necesitan apoyos específicos para el lenguaje y adaptaciones didácticas específicas

para poder prosperar en los programas de aprendizaje y cuidado temprano. Todos los maestros tienen tanto la capacidad como el potencial para aprender estas habilidades y llegar a ser maestros eficaces de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas (vea el capítulo 5).

LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

Los programas

- Proporcionan una trayectoria profesional clara para los maestros y administradores dentro del programa, incluyendo oportunidades para que los maestros se formen profesionalmente al mismo tiempo que siguen ejerciendo como maestros.
- Informan al personal acerca de las actividades y oportunidades de desarrollo profesional.
- Animar al personal a establecer metas de desarrollo profesional en sus carreras.

- Contratan a personal bilingüe y bicultural que esté familiarizado con las culturas de los niños en el programa y que hablen los idiomas de sus familias.
- Animar a los miembros del personal que son bilingües y biculturales a considerar ser maestros de educación especial, patólogos del habla y el lenguaje o proveedores de otros servicios especializados para niños pequeños.
- Fomentan las oportunidades educativas con crédito académico como la manera principal en que los miembros del personal pueden reunir los requisitos para aceptar niveles de responsabilidad mayores en los programas de aprendizaje y cuidado infantil o encontrar empleo en otros puestos relacionados a lo largo de sus carreras.

9.4

Los programas se aseguran de que las actividades de desarrollo profesional fomenten el conocimiento y la comprensión de los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños y proporcionen estrategias para implementar prácticas que sean cultural y lingüísticamente sensibles.

La sensibilidad cultural es la habilidad para conocer y entender las culturas y perspectivas culturales



diversas. Esto se basa en los intentos deliberados para conocer, respetar y entender culturas que sean distintas a las de uno mismo. Un programa de desarrollo profesional bien diseñado ofrece oportunidades para que el personal del programa adquiera sensibilidad cultural. Por ejemplo, por medio de actividades de desarrollo profesional, a los maestros se les podría animar a reconocer que sus propios valores y predisposiciones culturales se derivan de sus propias experiencias de la infancia y también de influencias culturales actuales, además de la capacitación y las experiencias profesionales. Al ser conscientes de su perspectiva cultural, los maestros pueden lograr entender sus propias prácticas y sus respuestas a los niños y sus familias.

En el capítulo 5, se presentan razonamientos sólidos, basados en los estudios de investigación, a favor de fomentar el idioma de la familia a la vez que se fomente el desarrollo del inglés mediante estrategias específicas de interacción lingüística. Para muchos maestros, dichas estrategias son nuevas, debido a que la mayoría de los maestros de la infancia temprana no han recibido capacitación para responder a los niños que aprenden en dos idiomas. Los programas necesitan diseñar cuidadosamente enfoques de desarrollo profesional que preparen sistemáticamente a todos los miembros del personal para que entiendan y respondan a las necesidades de los niños de cero

a tres años que aprenden en dos idiomas y se encuentren en etapas del desarrollo del lenguaje distintas.

LA SENSIBILIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Los programas

- Impulsan actividades de desarrollo profesional que fomenten la sensibilidad cultural, incluyendo el animar a los maestros a reflexionar acerca de cómo sus perspectivas y experiencias culturales afectan la manera en que se relacionan con niños y familias diversas.
- Proporcionan desarrollo profesional a todo el personal respecto a cómo implementar las mejores prácticas para los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, cualquiera que sea su lengua materna.
- Proporcionan desarrollo profesional con regularidad a todos los miembros del personal acerca de la planificación eficaz para los niños que aprenden en dos idiomas, abordando consideraciones clave, incluyendo el desarrollo del idioma de la familia, el desarrollo del inglés, el desarrollo en todos los dominios del desarrollo, la sensibilidad cultural, la importancia de la participación de la familia para este grupo de niños y la obtención e interpretación de datos válidos provenientes de las evaluaciones.

- Fomentan el uso de los especialistas en intervención temprana que sean bilingües y biculturales, incluyendo a patólogos del habla y el lenguaje y a otros proveedores de servicios especializados.

Los maestros

- Reflexionan y dialogan juntos en las reuniones del personal sobre las distintas maneras en que sus enfoques a la educación se ven afectados por sus propias experiencias y antecedentes culturales.
- Reciben apoyo de sus mentores para adquirir una mejor comprensión de los valores de las comunidades y las culturas de los niños y tratar con los conflictos de valores entre el programa y las familias cuando éstos ocurran.
- Comparten información con sus colegas acerca de las mejores prácticas que han usado con los niños que aprenden en dos idiomas.

9.5

Los programas fomentan el profesionalismo y la conducta ética.

El programa debe apoyar continuamente el sentido de profesionalismo de los miembros del personal y la conducta adecuada y ética. El trabajo de la profesión del aprendizaje y el cuidado temprano es reconocido cada vez más por

los legisladores en todo el país. Se ha identificado claramente el impacto que tiene el aprendizaje y el cuidado temprano de alta calidad. Es importante que todos los educadores de la infancia temprana se comporten de manera profesional para impulsar la profesión y extender los beneficios de los servicios de cuidado infantil de alta calidad a todos los niños pequeños y a sus familias. Además, los programas necesitan reafirmar los estándares profesionales y éticos y apoyar a los maestros y al personal para que puedan desempeñar su trabajo conforme a dichos estándares.

EL PROFESIONALISMO

Los programas

- Establecen expectativas claras para el profesionalismo y la conducta ética, como aquellas que se exponen en el Código de Conducta Ética de la NAEYC.
- Facilitan y practican pautas que combinan un lugar de trabajo productivo con un ambiente que proporcione apoyo y seguridad.
- Establecen estándares adecuados para el personal respecto a las expectativas de comportamientos y actitudes.
- Fomentan la formación personal y profesional del personal.
- Asumen las responsabilidades profesionales y están comprometidos al éxito de los niños, las familias y la agencia o programa.

Un Código de Conducta Ética Profesional

La responsabilidad ética con respecto a los niños. La infancia es una etapa única y muy valiosa dentro del ciclo de la vida humana. Nuestra responsabilidad primordial es proporcionar cuidado y educación en ambientes que sean seguros, sanos, enriquecedores y que respondan con sensibilidad a cada niño. Nos comprometemos a fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños, respetar las diferencias individuales y ayudar a los niños a vivir, jugar y trabajar de manera cooperativa. También nos comprometemos a fomentar el conocimiento de sí mismos, la capacidad, la autoestima, la resiliencia y el bienestar físico de los niños.

Las responsabilidades éticas con las familias. Las familias* tienen una importancia primordial en el desarrollo infantil. Debido a que la familia y el maestro de la infancia temprana tienen un interés en común respecto al bienestar del niño, reconocemos la responsabilidad principal de fomentar la comunicación, la cooperación y la colaboración entre el hogar y el programa de la infancia temprana para favorecer el desarrollo del niño.

Las responsabilidades con los colegas. En un ambiente laboral cooperativo y de apoyo mutuo, se respeta la dignidad humana, se fomenta la satisfacción profesional y se establecen y mantienen las relaciones positivas. Basándonos en nuestros valores esenciales, nuestra responsabilidad primordial hacia nuestros colegas es establecer y mantener ambientes y relaciones que fomenten el trabajo productivo y cumplan con las necesidades profesionales. Los mismos ideales que se aplican a los niños también se aplican a nuestras interacciones con los adultos en el lugar de trabajo. (Nota: La sección III incluye las responsabilidades hacia los compañeros de trabajo y los empleadores. Vea: Código de Conducta Ética

y Declaración de Compromiso: Suplemento para los Administradores de Programas de la Infancia Temprana (Code of Ethical Conduct: Supplement for Early Childhood Program Administrators) para consultar las responsabilidades para con el personal (empleados, según la versión original del Código del 2005), la cual se puede obtener usando el enlace incluido a continuación:

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo101>

Las responsabilidades éticas para con la comunidad y la sociedad. Los programas de la infancia temprana operan dentro del contexto de su comunidad inmediata, constituida por las familias y otras instituciones dedicadas al bienestar infantil. Nuestras responsabilidades con la comunidad son proporcionar programas que respondan a las necesidades diversas de las familias, cooperar con las agencias y las profesiones con quienes se comparte la responsabilidad por los niños, ayudar a las familias a conseguir acceso a dichas agencias y profesionales y ayudar con el desarrollo de los programas comunitarios que, aunque necesarios, no se encuentran actualmente disponibles. Como individuos, reconocemos nuestra responsabilidad de proporcionar los mejores programas posibles de aprendizaje y cuidado temprano para los niños y comportarnos de manera honesta e íntegra. Debido a nuestros conocimientos especializados sobre el desarrollo y la educación en la infancia temprana y debido a que la sociedad en general comparte la responsabilidad del bienestar y la protección de los niños pequeños, reconocemos tener una obligación colectiva de defender los intereses de los niños tanto dentro de los programas de la infancia temprana como en la comunidad en general y de representar a los niños pequeños en todas partes.

(Continúa en la página siguiente)

Un Código de Conducta Ética Profesional (continuado)

Los ideales y principios que figuran en esta sección se presentan para distinguir entre los que corresponden a la labor individual del educador de la infancia temprana y los que, más típicamente, se llevan a cabo colectivamente en defensa de los intereses del niño. Se da por entendido que los educadores de la infancia temprana también comparten la responsabilidad de abordar los

ideales y principios que se identifican como “colectivos”.

*El término familia puede incluir a aquellos adultos, además de los padres, que asuman la responsabilidad de participar en la educación, el cuidado y la defensa de los intereses del niño.

Fuente: NAEYC 2011

- Establecen relaciones profesionales con las familias y los niños y dan apoyo al personal para que mantenga relaciones profesionales con las familias y los niños.

Los maestros

- Cumplen con las expectativas del profesionalismo y la conducta ética, como aquellas que se presentan en el Código de Conducta Ética de la NAEYC.
- Buscan apoyo de personas saludables que mantengan el equilibrio entre sus vidas laborales y personales.
- Sirven de modelo de buena salud y bienestar a los niños y las familias.
- Llegan al trabajo a tiempo todos los días, preparados para interactuar con los niños, las familias y el personal de manera profesional.
- Mantienen límites profesionales respecto al establecimiento de relaciones cercanas con los niños y las familias fuera del ambiente laboral.

9.6

Los programas fomentan de forma continua la práctica reflexiva, el aprendizaje de los adultos y el apoyo proporcionado por mentores y asesores.

El fomentar con regularidad la participación en experiencias para el aprendizaje de los adultos que incluyan la práctica reflexiva y el apoyo proporcionado por mentores y asesores (*mentoring and coaching*) es esencial para el cuidado y la enseñanza de alta calidad. Este tipo de apoyo ayuda a los maestros a proporcionar experiencias de aprendizaje de alta calidad que cubran todos los dominios del desarrollo. Gran parte de la bibliografía sobre el desarrollo profesional deja claro que el apoyo proporcionado por asesores y mentores de forma continuada es un componente importante para la mejora de las habilidades de los maestros de la infancia temprana. **La supervisión reflexiva** es de particular importancia para ayudar a los maestros a fomentar el desarrollo socioemocional de los niños. Las

relaciones entre los maestros y los niños pequeños y la capacidad de los niños de aprovechar esas relaciones como punto de partida para el aprendizaje se fortalecen cuando los maestros tienen oportunidades para explorar sus propias respuestas a los niños y a las familias. Además, se ha demostrado que la supervisión reflexiva disminuye el agotamiento de los maestros y contribuye a una mejor comprensión de la conducta infantil.

La supervisión reflexiva reconoce que los maestros son seres humanos, con emociones, historias personales y creencias que contribuyen a (y a veces interfieren con) la enseñanza eficaz. Por medio del diálogo regular, los maestros y sus supervisores exploran juntos los muchos sentimientos, pensamientos y temas complejos que surgen durante su trabajo con los niños y las familias. En estas conversaciones, los supervisores facilitan un proceso que ofrece el apoyo y la ayuda necesaria a los maestros para que puedan responder a sus propias preguntas, al mismo tiempo que deciden cómo aplicar la información nueva que les revela su trabajo diario con los niños y las familias.

EL APRENDIZAJE PARA ADULTOS Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA PROPORCIONADOS CON REGULARIDAD

Los programas

- Proporcionan con regularidad oportunidades para que los maestros se reúnan

individualmente con su supervisor para reflexionar acerca de las experiencias de aprendizaje de los niños y su planificación.

- Reservan tiempo durante las reuniones del personal para que los maestros reflexionen acerca de su trabajo.
- Ayudan a cada uno de los miembros del personal a reflexionar acerca de sus respuestas emocionales a los niños y sus interacciones, actitudes y comportamiento y a que lleguen a ser conscientes de sus propios prejuicios.
- Proporcionan oportunidades para que cada maestro se reúna con mentores, ya sea dentro del programa o poniéndolos en contacto con mentores externos al programa.
- Fomentan con regularidad la participación de los miembros del personal en experiencias que incluyan el apoyo proporcionado por asesores y mentores (*coaching and mentoring*) para satisfacer sus necesidades de acuerdo con su plan de desarrollo profesional.
- Proporcionan desarrollo profesional en el idioma que los maestros entiendan más fácilmente.

Los maestros

- Reconocen la importancia de la reflexión en el desarrollo profesional que se proporciona

con regularidad y en la alta calidad de los servicios de los programas.

- Participan en el desarrollo profesional que proporcionan los administradores del programa. Practican la autoevaluación y el diálogo reflexivo.
- Participan en el diálogo reflexivo con el objetivo de entender mejor cómo satisfacer las necesidades particulares de los niños en su programa.

9.7

Los programas ofrecen actividades de desarrollo profesional acerca de cómo apoyar a los niños con discapacidades u otros retrasos.



Es esencial proporcionar actividades de desarrollo profesional de manera continua acerca de cómo dar apoyo a los niños con

discapacidades u otros retrasos, para que los maestros se sientan preparados para responder a las necesidades de todos los niños pequeños a quienes cuidan. “El mayor obstáculo a la inclusión de un niño con alguna discapacidad u retraso parece ser el temor: temor no a los niños con retrasos sino por los niños. Los maestros temen causar daño al niño, no responder a sus necesidades según las perciben y tener que decir a los padres: “No sé cómo cuidar a su hijo”. Con conocimientos, sin embargo, este temor se desvanece y crece la capacidad” (CDE 2009). Cuando los maestros se centran en el niño, en lugar de la discapacidad o retraso, pueden usar sus conocimientos acerca del aprendizaje y el desarrollo infantil. La mayoría de los niños con discapacidades u otros retrasos avanzan por los distintos dominios de manera semejante a los niños con un desarrollo típico. Ellos posiblemente necesiten más tiempo, una enseñanza más dirigida o más oportunidades para la práctica guiada de sus habilidades. Los maestros descubren que las adaptaciones y modificaciones que hacen para un niño con retrasos son una simple expansión de las individualizaciones que ya han estado haciendo con otros niños. La clave para la adaptación es la misma que para una buena enseñanza: la observación, la reflexión y la comprensión del desarrollo. Los maestros que han incluido en sus programas a los niños con

discapacidades o retrasos y se han centrado en facilitar el acceso, el apoyo y la participación afirman que sus habilidades como maestros para todos los niños han mejorado.

Como se afirma en la Guía 5, los niños que reciben servicios de intervención temprana tienen una gama de diferencias respecto a su desarrollo. La implementación del enfoque del diseño universal para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) para usar métodos de representación, participación y expresión múltiples favorecerá los avances de todos los niños con retrasos en el desarrollo. Además, dada la información que se presenta en el capítulo 5, es evidente que algunos niños podrían ser clasificados erróneamente con tener un retraso del lenguaje debido a las diferencias en la manera en que los niños con un desarrollo típico, que aprenden en dos idiomas, adquieren el lenguaje. Un mayor énfasis en la comprensión del proceso de adquisición del lenguaje de los niños que aprenden en dos idiomas y la implementación de estrategias de enseñanza intencionales para fomentar el aprendizaje del lenguaje será beneficioso para la adquisición de su primer y segundo idioma. Una mayor comprensión del proceso del desarrollo de un segundo idioma por parte de los niños que aprenden en dos idiomas fomentará que todos los niños cuenten con servicios más sensibles y dirigidos a necesidades específicas.

EL DESARROLLO PROFESIONAL ACERCA DE LA PRÁCTICA INCLUSIVA

Los programas

- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional a miembros del personal y a las familias sobre la práctica inclusiva y otras pautas relacionadas, incluyendo el trabajo en equipo y la colaboración con los especialistas en intervención temprana.
- Facilitan el diálogo entre el personal y los miembros de las familias acerca de cómo aplicar al programa los principios del lenguaje que da prioridad a la persona (*People First Language*).
- Colaboran con proveedores de servicios especializados para ofrecer oportunidades de desarrollo profesional a los miembros del personal y los miembros de las familias acerca de cómo fortalecer el sentido de pertenencia entre los niños, incluyendo a los niños con discapacidades u otros retrasos.
- Se familiarizan con la declaración de principios conjunta acerca de la inclusión (Joint Position Statement on Inclusion) y las recomendaciones sobre la práctica inclusiva de la División de la Infancia Temprana (Division of Early Childhood) y la Asociación Nacional para la Educación Infantil (National Association for the

Education of Young Children) (DEC y NAEYC 2009) y la declaración del Departamento de Servicios de Salud y Humanos y del Departamento de Educación de EE.UU. (U.S. Department of Health and Human Services and U.S. Department of Education 2015) sobre su política respecto a la inclusión de los niños con discapacidades en los programas de la infancia temprana.

Los maestros

- Siguen las pautas que les indican las familias y los proveedores de servicios especializados para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño, de acuerdo con las teorías del desarrollo y la filosofía y las prácticas del programa.
- Siguen las pautas para fomentar la participación activa de cada niño en las oportunidades de aprendizaje mediante el uso de materiales, estrategias y técnicas de fácil adaptación.
- Exploran el papel de los valores, las creencias y las percepciones al observar y responder a la conducta de los niños, sus habilidades relacionadas con su nivel de desarrollo y los enfoques al aprendizaje.



Referencias bibliográficas

Ackerman, D. J. 2005. “Getting Teachers from Here to There: Examining Issues Related to an Early Care and Education Teacher Policy”. *Early Childhood Research & Practice* 7 (1).

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

California Department of Education y First 5 California. 2011. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

- Division for Early Childhood y National Association for the Education of Young Children. 2009. *Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo102>.
- Howes, C., R. Pianta, D. Bryant, B. Hamre, J. Downer y S. Soliday-Hong. 2008. *Ensuring Effective Teaching in Early Childhood Education Through Linked Professional Development Systems, Quality Rating Systems and State Competencies: The Role of Research in an Evidence-Driven System*. NCRECE White Paper. Charlottesville, VA: National Center for Research on Early Childhood Education.
- National Association for the Education of Young Children. Sin fecha. Professional Development. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo103>.
- . 2011. *NAEYC Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment*. Washington, DC: NAEYC.
- Virmani, E. A., K. E. Masyn, R. A. Thompson, N. A. Connors-Burrow y L. Whiteside-Mansell. 2012. “Early Childhood Mental Health Consultation: Promoting Change in the Quality of Teacher-Child Interactions”. *Infant Mental Health Journal* 34 (2): págs. 156 a 72.
- Wayne, A. J., K. S. Yoon, P. Zhu, S. Cronen y M. S. Garet. 2008. “Experimenting with Teacher Professional Development: Motives and Methods”. *Educational Researcher* 37 (8): págs. 469 a 79.
- U.S. Department of Health and Human Services y Departamento de Educación de EE.UU. 2015. Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo104>.
- Zaslow, M., K. Tout, T. Halle, J. Vick Whittaker y B. Lavelle. 2010a. “Emerging Research on Early Childhood Professional Development”. In *Preparing Teachers for the Early Childhood Classroom: Proven Models and Key Principles*. Editado por S. B. Neuman, M. L. Kamil y D. Strickland. Baltimore, MD: Brookes.

———. 2010b. *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators: Literature Review*. Alexandria, VA: Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Roducido para el Departamento de Educación de EE.UU.

Lecturas adicionales

Burchinal, M., M. Hyson y M. Zaslow. 2008. “Competencies and Credentials for Early Childhood Educators: What Do We Know and What Do We Need to Know?” *NHSA Dialog*: 11 (1): págs. 1 a 7.

California Department of Education. 2012. *California Infant/Toddler Curriculum Framework*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

———. 2018. *Marco conceptual del currículo infantil de California*. Sacramento, California: Departamento de Educación de California.

California Early Learning Quality Improvement System Advisory Committee. 2010. *Dream Big for Our Youngest Children: California Early Learning Quality Improvement System Advisory Committee Final Report*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Castle, K. 2012. “Professional Development through Early Childhood Teacher Research”. *Voices of Practitioners* 7 (2): págs. 1 a 8.

Curtis, D., D. Lebo, W. C. M. Cividanes, M. Carter. 2013. *Reflecting in Communities of Practice*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.

Heath, C. y D. Heath. 2007. *Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die*. New York, NY: Random House.

Howes, C. y R. C. Pianta. 2011. *Foundations for Teacher Excellence: Connecting Early Childhood Quality Rating, Professional Development, and Competency Systems in States*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co.

Institute of Medicine and National Research Council. 2012. *The Early Childhood Care and Education Workforce: Challenges and Opportunities: A Workshop Report*. Washington, DC: The National Academies Press.

———. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, DC: The National Academies Press.

Jones, E. 2007. *Teaching Adults, Revisited: Active Learning for Early Childhood Educators*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Landreman, L. M. 2013. *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Merriam, S. B., editor. 2008. *Third Update on Adult Learning Theory: New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- National Association for the Education of Young Children. 2007. "Professional Development: Educational Qualifications of Program Administrators and Teaching Staff, Building Better Futures for Children and the Profession". *Beyond the Journal: Young Children on the Web*.
- . 2011. *Position Statement: Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment*. A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children. Washington, DC: NAEYC.
- Palmer, P. J. 2007. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. 10a edición. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Administrar los programas y supervisar al personal

Dos componentes vitales del aprendizaje y el cuidado temprano de alta calidad son las prácticas administrativas eficaces y la mejora continua del programa. Ambos componentes permiten a los profesionales de la infancia temprana prestar un mejor servicio a los niños pequeños y sus familias y cumplir con las metas del programa a corto y largo plazo. Los estudios demuestran que las prácticas administrativas eficaces son indispensables para garantizar resultados de alta calidad para los niños y las familias (Talan y Bloom 2004) y señalan que las interacciones de alta calidad y los ambientes de aprendizaje no se pueden sostener a largo plazo sin poner en marcha estos sistemas y prácticas administrativas.

Los administradores eficaces de los programas de la infancia temprana demuestran varias

disposiciones clave respecto a su trabajo, las cuales incluyen el valorar la alta calidad y las exigencias altas; valorar la inclusión y la diversidad en los ambientes de aprendizaje y cuidado temprano; considerar perspectivas múltiples en los contextos de la planificación y la toma de decisiones, y hacer hincapié en la mejora continua del programa, basándose tanto en las evaluaciones como en la colaboración. Ellos poseen habilidades y conocimientos en las áreas de planificación, desarrollo y operaciones del programa; recursos humanos, y sistemas, pautas y procedimientos organizativos.

El administrador de un programa ofrece liderazgo al establecer las prácticas y sistemas que permiten al programa cumplir con su misión y servir debidamente a la comunidad. Los demás profesionales de la infancia temprana del programa también desempeñan papeles de liderazgo clave. En una organización colaborativa, ellos trabajan en equipo con el administrador para planificar y evaluar las operaciones

del programa, contribuyen a las decisiones relacionadas con las pautas y los procedimientos, así como la supervisión y la documentación continua para cumplir con los estándares y dar mantenimiento a los sistemas que



garantizan un funcionamiento agilizado del programa día tras día.

Muchas prácticas de los administradores de programa eficaces respecto al apoyo al personal se abordan en las siguientes guías a seguir recomendadas para los programas. Para evitar su repetición, cada práctica aparece generalmente solo incluida en una de las guías. Los administradores pueden consultar una lista completa de prácticas en la sección de Administración y Supervisión de California Department of Education y First 5 California 2011 (*California Early Childhood Educator Competencies*). Allí se describen las siguientes practicas:

- Fomentar la comunicación positiva y eficaz entre miembros del personal y los colegas
- Abordar la resolución de conflictos entre miembros del personal y los colegas
- Apoyar las relaciones positivas entre miembros del personal y los colegas, para favorecer un ambiente de equipo y contribuir a la mejora continua del programa
- Asegurarse de que la remuneración del personal sea una prioridad del programa y que la escala salarial sea adecuada a la formación y la educación
- Fomentar la práctica reflexiva y la supervisión reflexiva
- Fomentar el aprendizaje y el apoyo proporcionado por asesores y mentores (*coaching and mentoring*) para los adultos

10.1

Los programas tienen un sistema de remuneración que reconoce y valora la capacitación y experiencia requerida para cada miembro del personal, y proporciona un salario digno, así como aumentos salariales basados en la educación y las actividades profesionales adicionales.

El Departamento de Educación de California, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil (CDE/ELCD, por sus siglas en inglés), reafirma su aprobación y respaldo al principio de proporcionar salarios y beneficios a la fuerza laboral de la infancia temprana que sean equivalentes a sus colegas en el sistema escolar de Kindergarten al 12° grado. La mayor parte de los maestros que son miembros de los programas de educación temprana de California siguen recibiendo ingresos muy bajos y un mínimo de beneficios, incluyendo a los muchos maestros con amplia capacitación universitaria que apenas ganan un salario digno. Una mejor remuneración atrae a un personal más capacitado y disminuye los cambios de personal. Esto a su vez resulta en una mejor calidad del programa y mejores resultados para los niños y las familias (Whitebook y Ryan 2011).



LA REMUNERACIÓN

Los programas

- Dan prioridad a la remuneración para todos los miembros del personal, para que sea equiparable con la del sistema de Kindergarten al 12° grado, respaldados por los administradores, familias, junta directiva y organizaciones patrocinadoras del programa.
- Implementan un programa de remuneración equitativa, con incrementos periódicos, como una herramienta clave del programa para el desarrollo y la retención del personal
- Basan los aumentos salariales en los avances a lo largo de una trayectoria profesional que se corresponda con el nivel de educación alcanzado, las actividades de desarrollo profesional recomendadas por los mentores, un dominio manifiesto de sus habilidades documentado en las evaluaciones de desempeño anuales, y el asumir mayores responsabilidades.
- Seleccionan planes médicos y de jubilación y otros beneficios que sean equitativos.
- Garantizan que las escalas salariales se correspondan con el nivel de educación alcanzado.
- Siguen las pautas recomendadas para una escala salarial justa (Burton y Whitebook 1998, 10):
 - La estructura básica de las pautas salariales establece un nivel mínimo para el personal de recién ingreso y puntos de referencia ascendentes para el personal altamente capacitado desempeñando funciones de enseñanza y administración.
 - El salario de un asistente de maestro, el nivel mínimo establecido en las pautas se ajusta al salario de autosuficiencia necesario para adultos solteros en el condado.
 - El punto de referencia para un maestro principal con licenciatura y que cumpla con el requisito de experiencia de una práctica supervisada, es un salario equivalente al de un maestro principiante de escuela primaria pública en el distrito escolar local.
 - El salario del director del programa se ajusta al de un maestro de escuela pública, con experiencia, en el distrito escolar local.

LOS MAESTROS

- Conocen las pautas del programa relacionadas con los salarios, los beneficios y los ascensos y piden aclaraciones del personal correspondiente cuando sea necesario.
- Buscan y siguen trayectorias educativas y de desarrollo profesional que les ayuden a avanzar a lo largo de la trayectoria profesional y la escala salarial.

10.2

Los programas crean condiciones de trabajo que apoyen la satisfacción laboral.



El ambiente en el lugar de trabajo es un factor importante que contribuye a la satisfacción laboral de los maestros. La calificación positiva o negativa al clima de la organización, en general, es

ampliamente compartida por los miembros del personal (Bloom 2010). Además de una remuneración justa y adecuada, las buenas prácticas administrativas también fomentan la satisfacción laboral de los maestros y pueden disminuir los cambios de personal, contribuyendo así a la estabilidad que ayuda a que los programas de cuidado infantil tengan éxito en la mejora de la calidad.

LA PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA Y LAS PAUTAS PARA EL PERSONAL

Los programas

- Invitan al personal, a las familias y a demás personas a participar en la planificación del programa.
- Piden al personal participar en el establecimiento de metas anuales para mejorar el programa, proporcionan recursos y apoyo para alcanzar los objetivos y evalúan los avances hacia las metas del programa.
- Tienen conocimiento de los temas relacionados con la negociación laboral y los contratos colectivos.

Los maestros

- Participan en la planificación del programa, incluyendo la toma de decisiones acerca del currículo y, según corresponda, aportando ideas acerca de la enseñanza.
- Conocen las expectativas del puesto de trabajo y se

familiarizan con las demás pautas para el personal, incluyendo las pautas sobre los salarios, beneficios y acuerdos de trabajo voluntario o con becarios.

- Buscan el apoyo de educadores de la infancia temprana con mayor experiencia, para que les sirvan de mentores, y también se convierten ellos en mentores de colegas con menos experiencia.

LAS EVALUACIONES DEL DESEMPEÑO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

Los programas

- Efectúan evaluaciones del desempeño formales, en privado, por lo menos una vez al año.
- Se aseguran de que los miembros del personal entiendan el papel de las evaluaciones del desempeño formales como parte del crecimiento profesional continuo.
- Se aseguran de proporcionar un ambiente de crecimiento continuo para que todos los individuos puedan obtener educación adicional y certificación profesional.

LAS INSTALACIONES

Los programas

- Desarrollan y evalúan las pautas y prácticas sobre el diseño de las instalaciones que reflejen la filosofía del programa de proporcionar un ambiente de

alta calidad que se adapte a los requisitos, siempre cambiantes, de las familias y los miembros de la familia.

- Facilitan el acceso de los miembros del personal a los juguetes, muebles y materiales necesarios para equipar el ambiente de aprendizaje y cuidado infantil de alta calidad, así como a los fondos o procedimientos para reemplazarlos cuando sea necesario.

Los maestros

- Participan en adaptar y mantener las instalaciones y el ambiente conforme sea necesario para satisfacer las necesidades, los intereses y la comodidad de los adultos, así como los intereses, el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Los maestros

- Proporcionan comentarios oportunos y objetivos al personal y los colegas.
- Efectúan evaluaciones de desempeño formales, o contribuyen a ellas, incluyendo una evaluación del desempeño del supervisor, al menos una vez al año, basándose en descripciones del puesto de trabajo claramente definidas, expectativas y observaciones

directas, e incorporando comentarios de otras personas cuando corresponda.

- Mantienen la confidencialidad y protegen la privacidad en la supervisión y la evaluación del personal y los colegas.

EL DESARROLLO PROFESIONAL

Los maestros

- Buscan oportunidades para su superación profesional y educativa y aprenden cómo establecer un plan de desarrollo profesional.
- Crean competencias esenciales como se detalla en *California Early Childhood Educator Competencies* (California Department of Education y First 5 California 2011).

10.3

Los programas fomentan las relaciones respetuosas y de colaboración entre el personal.



El líder administrativo es quien establece un clima de trabajo respetuoso y colaborativo dentro de un programa. El líder del programa establece pautas que favorecen las relaciones positivas entre el personal; da ejemplo de utilizar estilos de interacción respetuosos y constructivos, y reconoce, por medio de sus palabras y sus actos, las contribuciones diversas de cada persona al programa.

LAS PAUTAS PARA EL PERSONAL

Los programas

- Fomentan las relaciones positivas entre miembros del personal para favorecer un ambiente de trabajo en equipo.
- Garantizan la transparencia de las pautas y las prácticas relacionadas con el personal, según corresponda.
- Se comunican de manera proactiva con el personal acerca de cualquier cambio relacionado con el personal.

Los maestros

- Se familiarizan con las pautas y prácticas relacionadas con el personal.

LA COMUNICACIÓN ENTRE EL PERSONAL

Los programas

- Interpretan y aplican las pautas sobre la comunicación, según corresponda, para garantizar la

eficacia para miembros diversos del personal o en situaciones complejas.

- Adaptan estrategias de comunicación para responder a las habilidades diversas de miembros del personal respecto al lenguaje y la lectoescritura.
- Designan tiempo durante las reuniones del personal para dar información.
- Dan ejemplo demostrando métodos adecuados de comunicación y teniendo en cuenta las preferencias de comunicación del personal y las familias.
- Mantienen la confidencialidad y el profesionalismo en las comunicaciones con el personal.

Los maestros

- Determinan los estilos de comunicación y las preferencias del personal y sus colegas, y recurren a esta información al comunicarse.
- Mantienen la transparencia y asumen responsabilidad durante las interacciones.
- Se comunican de manera oportuna y precisa.
- Establecen relaciones con otros miembros del personal que fomentan los intercambios mutuos de información e ideas.
- Dan ejemplo demostrando métodos adecuados de comunicación y teniendo en cuenta las preferencias de

comunicación de sus colegas.

- Mantienen la confidencialidad y el profesionalismo en las comunicaciones con el personal.
- Adaptan estrategias de comunicación en respuesta a las habilidades diversas del personal y los colegas respecto al lenguaje y la lectoescritura.

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ENTRE MIEMBROS DEL PERSONAL

Los programas

- Piden la participación de los miembros del personal en el desarrollo de protocolos o la resolución de situaciones de conflicto específicas, según corresponda.
- Proporcionan un desarrollo profesional y apoyo a los miembros del personal respecto a la resolución de conflictos que tome en cuenta los aspectos culturales.
- Piden a un asesor o facilitador externo a la organización que oriente al personal respecto a la resolución de problemas basándose en las relaciones, la comunicación reflexiva y las habilidades para resolver conflictos.

Los maestros

- Facilitan el uso de estrategias de resolución de conflictos entre el personal y los colegas.
- Inician el diálogo para tener

clara la comprensión de las consideraciones culturales e individuales en la resolución de conflictos.

- Anticipan las áreas de posibles conflictos entre el personal y los colegas y abordan con el personal proactivamente y por adelantado las áreas de preocupación que se hayan identificado, para evitar posibles conflictos.
- Utilizan un código de ética profesional que haya sido establecido por una organización nacional respetada en el campo de la infancia temprana (como la NAEYC).
- Remiten las situaciones de conflicto complejas al supervisor u otros miembros del personal o colegas, según corresponda.

10.4

Los programas colaboran con el personal en la toma de decisiones.

La toma de decisiones participativa es uno de los sellos distintivos de un programa verdaderamente colaborativo. Este modelo de liderazgo democrático reconoce que la satisfacción laboral aumenta cuando los maestros tienen voz en la toma de decisiones que afectan sus vidas (Bloom 2011). El tener con regularidad oportunidades para hacer aportaciones positivas y reconocidas para mejorar el funcionamiento eficaz de su programa refuerza las percepciones

que los educadores de la primera infancia tienen de sí mismos como profesionales a los cuales se valora.



LA FILOSOFÍA DEL PROGRAMA

Los programas

- Colaboran con miembros del personal, las familias y demás personas de la comunidad del programa para evaluar la declaración escrita de la filosofía del programa y sus implicaciones para la práctica.

EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA, LAS PAUTAS Y LOS PROCEDIMIENTOS

Los programas

- Piden la participación de los miembros del personal en la planificación y evaluación, incluyendo el establecer metas anuales para mejorar el programa, planificar y evaluar el

currículo del programa, contratar al personal e inscribir a los niños.

- Consultan al personal, a las familias y a los demás miembros del personal de la comunidad del programa acerca de cualquier cambio en las pautas del programa.

Los maestros

- Obtienen información acerca de los niños, de las familias, el personal y los colegas, para contribuir al proceso de planificación.
- Participan en la planificación del programa (incluyendo el currículo), la inscripción de los niños, así como los procedimientos para responder a las necesidades individuales de los niños y de las familias, según corresponda.
- Participan en los procesos de contratación de personal, según corresponda.

LAS PAUTAS Y LOS PROCEDIMIENTOS DE LOS PROGRAMAS

Los programas

- Colaboran con las familias y miembros del personal para adaptar las pautas y los procedimientos para responder a las necesidades individuales de los niños y las familias, según corresponda.

LOS PROCEDIMIENTOS FISCALES

Los programas

- Colaboran con los miembros del personal, las familias y demás interesados para establecer metas financieras para el programa a corto y largo plazo.

LAS INSTALACIONES DEL PROGRAMA

Los maestros

- Identifican los recursos disponibles para resolver cualquier problema o asunto relacionado con el mantenimiento de las instalaciones del programa, como las compañías del agua, electricidad, etc., y los servicios de reparación y resuelven cualquier problema con eficacia.
- Adaptan las instalaciones y el ambiente según sea necesario para dar apoyo a las necesidades, intereses y comodidad de los adultos, así como los intereses, el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

10.5

Los programas establecen e implementan pautas respecto a la práctica reflexiva y la supervisión reflexiva.

Un administrador que estructura el programa de cuidado infantil como una comunidad de aprendizaje

tanto para los adultos como para los niños percibe la supervisión del personal desde la óptica de un mentor y asesor (*coach*). El objetivo es alentar la práctica reflexiva, abordando el ambiente educativo con la intención de observar atentamente, responder de manera reflexiva y dedicar tiempo para dialogar acerca de las reflexiones, profundizando en el conocimiento y la comprensión y mejorando así la propia práctica de la profesión (Heffron y Murch 2010). La supervisión reflexiva es una manera de guiar a los maestros para que adquieran enseñanzas de sus propias experiencias, las cuales seguramente mejorarán sus interacciones con los niños a quienes cuidan (Howes, James y Ritchie 2003).



LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Los programas

- Proporcionan oportunidades para el desarrollo profesional y establecen pautas para los programas acerca de la práctica y la supervisión reflexivas.
- Invitan a un asesor o facilitador externo para que oriente al personal acerca de cómo incrementar la comunicación auténtica y cómo perfeccionar las habilidades para la comunicación reflexiva.
- Crean un ambiente en el cual los adultos puedan emprender el aprendizaje y el desarrollo continuo.
- Usan los “momentos didácticos” con los adultos por medio de las prácticas de asesoramiento (*coaching*).
- Proporcionan oportunidades de desarrollo profesional para los miembros del personal, para hacer que el trabajo de los educadores de la primera infancia sea significativo, interesante y estimulante.
- Cultivan el desarrollo de las habilidades para llegar a ser un mentor usando un estilo de liderazgo que se caracterice por la disposición abierta, la honestidad, la atención, el dar ánimo a los demás y el tener habilidad para la comunicación reflexiva.

Los maestros

- Demuestran y aplican su comprensión de los principios de la práctica reflexiva.
- Utilizan el ambiente de aprendizaje para incorporar los principios del aprendizaje en los adultos y también los del aprendizaje y el desarrollo infantil.
- Buscan el apoyo de educadores de la infancia temprana con mayor experiencia, para que les sirvan de mentores, y también se convierten ellos en mentores de otros colegas con menos experiencia.
- Entienden que las oportunidades de aprendizaje para los adultos fuera del programa fortalecen su trabajo con los niños.

10.6

Los programas crean pautas para el personal y sistemas para mantener la estabilidad y la uniformidad en la calidad del programa.

Los niveles estables y constantes de personal durante periodos largos de tiempo son vitales para que los programas de cuidado infantil puedan alcanzar y mantener una alta calidad. La mejora continua de los programas depende del establecimiento de una comunidad estable, comprometida y profesional de educadores que interactúen directamente con una junta directiva

(o consejo o comité consultor de la comunidad), administradores y miembros de la comunidad escolar, para esforzarse en alcanzar las metas del programa a largo plazo. La existencia de una serie de pautas y sistemas de apoyo para el personal pueden ayudar a conseguir esta estabilidad.

EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA Y LAS PAUTAS PARA EL PERSONAL

Los programas

- Invitan a personas adicionales a participar en el establecimiento de metas anuales para el mejoramiento del programa, proporcionan recursos y ayuda para alcanzar los objetivos y evalúan los avances hacia las metas del programa.
- Crean e implementan pautas de contratación y descripciones del puesto de trabajo para miembros del personal que cumplan con las regulaciones y demás requisitos y consideran las experiencias lingüísticas y culturales diversas de los niños y las familias, incluyendo a los individuos con discapacidades u otros retrasos.
- Crean un proceso para informar al personal nuevo y a los colegas, incluyendo a los maestros suplentes, los voluntarios y los becarios, acerca de las pautas, procedimientos y sistemas de apoyo del programa.



Los maestros

- Participan en la planificación del programa contribuyendo con ideas provenientes del equipo de maestros.
- Notifican al personal nuevo y a los colegas, incluyendo a los voluntarios y a los becarios, acerca de las pautas, procedimientos y sistemas de apoyo.
- Se comunican de manera proactiva con las familias, el personal y los colegas acerca de los cambios de personal.
- Participan en los procesos de contratación, según corresponda.
- Conocen las expectativas de la descripción del puesto de trabajo y están familiarizados con las demás pautas para el personal, incluyendo aquellas relacionadas con los salarios, los beneficios y los acuerdos con voluntarios y becarios.

LA MEJORA CONTINUA DEL PROGRAMA

Los programas

- Planifican e implementan un plan de evaluación y mejora del programa para fomentar los resultados positivos de los niños y las familias.
- Colaboran con una junta directiva o comité de consultores de la comunidad para crear un plan estratégico o marco de referencia para la mejora continua del programa.
- Mantienen un programa de alta calidad basado en los estándares establecidos por el programa o la agencia.
- Integran los estándares a la planificación del programa.
- Fomentan las pautas y las prácticas de alta calidad entre los miembros del personal y otras personas que contribuyen al funcionamiento continuo del programa.

Los maestros

- Emprenden la práctica reflexiva y la autorreflexión con el personal, sus colegas y las familias e implementan planes de acción para fortalecer las relaciones con las familias y otros colaboradores de la comunidad.
- Participan en actividades para el mejoramiento del programa.

- Ayudan a mantener un programa de alta calidad basándose en los estándares establecidos por el programa o la agencia.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Los maestros

Evalúan y documentan el desempeño del personal y los colegas basándose en las descripciones de los puestos de trabajo claramente definidas, las expectativas y la observación directa, incorporando comentarios de las familias u otros miembros del personal o colegas, según corresponda.

Hacen aportaciones a las evaluaciones del desempeño propio y de su supervisor.

EL DESARROLLO PROFESIONAL

Los maestros

Animan a los colegas a establecer metas profesionales y educativas relacionadas con la obtención de una certificación profesional.

Buscan oportunidades para superarse profesionalmente y aumentar su educación y también para establecer un plan de desarrollo profesional.

10.7

Los programas adoptan prácticas comerciales sólidas.

Un componente de un programa de alta calidad es la presencia de

prácticas comerciales sólidas. Aunque sea un aspecto menos visible que el trabajo directo con los niños, las prácticas comerciales sólidas permiten que un programa funcione con agilidad y eficacia, evitando interrupciones debido a las incertidumbres respecto al cumplimiento de los reglamentos, la precisión del presupuesto y la capacidad para alcanzar metas financieras a corto y largo plazo. La habilidad para mejorar las instalaciones y el mobiliario, aumentar la remuneración del personal y mejorar los servicios para los niños y las familias depende de una administración competente, tanto a corto como a largo plazo, de los procedimientos y los recursos.

LA DOCUMENTACIÓN Y EL MANTENIMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Los programas

- Analizan los datos en la documentación y aplican la información en la planificación, la toma de decisiones, las evaluaciones y el seguimiento del programa, para asegurarse de cumplir con los requisitos necesarios.
- Proporcionan actividades de desarrollo profesional acerca de los requisitos de documentación y establecen pautas y procedimientos para el programa que faciliten el mantenimiento de los expedientes y archivos.

Los maestros

- Implementan sistemas de mantenimiento de la documentación que cumplan con los requisitos de las agencias reguladoras, financiadoras y acreditadoras.
- Explican los requisitos de documentación al personal, a los colegas y a las familias, según corresponda.
- Recopilan información del personal, los colegas y las familias que les sirva de guía en los procesos del mantenimiento de la documentación y los archivos, según corresponda.

PAUTAS Y PROCEDIMIENTOS DE LOS PROGRAMAS

Los programas

- Crean, documentan y evalúan las pautas y los procedimientos de los programas para que sean eficaces y adecuados y cumplan con las regulaciones y los requisitos.

Los maestros

- Explican las pautas y procedimientos a los adultos cuando sea necesario.
- Mantienen un inventario de todos los juguetes, muebles y materiales, conforme sea necesario.
- Cumplen con las pautas y los procedimientos del programa.

LAS AGENCIAS REGULADORAS

Los programas

- Sirven de enlace entre el programa y las agencias reguladoras regionales y nacionales.
- Se aseguran de cumplir con las leyes y las regulaciones por medio del seguimiento y presentan los informes necesarios con regularidad y de forma oportuna.

Los maestros

- Se familiarizan con los requisitos de las agencias reguladoras correspondientes (por ejemplo, los organismos que otorgan las licencias al programa, los departamentos de salud o de bomberos) y cumplen con ellos.

LOS PROCEDIMIENTOS FISCALES

Los programas

- Colaboran con los miembros del personal, las familias y demás interesados para establecer metas financieras a corto y largo plazo para el programa.
- Identifican fuentes de financiamiento múltiples.
- Cumplen con los requisitos de presentar informes.

Los maestros

- Administran el presupuesto para los materiales, las provisiones y la documentación

correspondiente, para satisfacer los requisitos necesarios para los informes.

- Conocen las fuentes de financiamiento del programa y los requisitos que conllevan (por ejemplo, ingresos por pago de matrícula, financiamiento estatal y federal o de fundaciones privadas).
- Hacen uso de los recursos y los mantienen de manera adecuada.

LAS PÉRDIDAS Y LAS RESPONSABILIDADES FINANCIERAS

Los programas

- Evalúan los requisitos del seguro del programa y mantienen una cobertura adecuada para cubrir las pérdidas y las responsabilidades financieras.
- Crean pautas para el programa y garantizan oportunidades de desarrollo profesional acerca de las estrategias para prevenir pérdidas y disminuir las responsabilidades financieras.

Los maestros

- Mantienen actualizada la documentación necesaria para minimizar los riesgos.
- Remiten las preguntas relacionadas con las pérdidas y las responsabilidades financieras al personal correspondiente y le informan de cualquier irregularidad.

LAS INSTALACIONES

Los programas

- Entienden cómo funcionan y se administran las instalaciones, contribuyen con sus ideas de diseño y se familiarizan con todos los aspectos del uso de las instalaciones, incluyendo los aspectos de acceso y adaptaciones que se especifican en la Ley para Estadounidenses con Discapacidades o ADA, por sus siglas en inglés.

Los maestros

- Identifican los recursos que tengan a su disposición para resolver problemas y asuntos relacionados con las instalaciones, como los servicios y las reparaciones.
- Se mantienen al tanto de los requisitos de las instalaciones e informan de los problemas de mantenimiento a su supervisor.

Referencias bibliográficas

Bloom, P. J. 2010. *A Great Place to Work: Creating a Healthy Organizational Climate*. Lake Forest, Illinois: New Horizons.

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

Burton, A. y M. Whitebook. 1998. *Child Care Staff Compensation Guidelines for California*. Washington, DC: Center for the Child Care Workforce.

California Department of Education y First 5 California. 2011. *California Early Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Heffron, M. C. y T. Murch. 2010. *Reflective Supervision and Leadership in Infant and Early Childhood Programs*. Washington, DC: ZERO TO THREE.

Howes, C., J. James y S. Ritchie. 2003. “Pathways to Effective Teaching”. *Early Childhood Research Quarterly* 18: págs. 104 a 20.

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

Whitebook, M. y S. Ryan. 2011. “Degrees in Context: Asking the Right Questions about Preparing Skilled and Effective Teachers of Young Children”. *Preschool Policy Brief*. New Brunswick, Nueva Jersey: National Institute for Early Education Research.

Lecturas adicionales

Aguilar, E. 2013. *The Art of Coaching: Effective Strategies for School Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

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

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

Bruno, H. E., J. Gonzalez-Mena, L. A. Hernandez y D. R. Sullivan. 2013. *Learning from the Bumps in the Road: Insights from Early Childhood Leaders*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.

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

- Chu, M. 2013. *Developing Mentoring and Coaching Relationships in Early Care and Education: A Reflective Approach*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson.
- Committee on Early Childhood Care and Education Workforce. 2012. *The Early Childhood Care and Education Workforce: Challenges and Opportunities: A Workshop Report*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Espinosa, L. 1997. "Personal Dimensions of Leadership". *Leadership in Early Care and Education*, editado por Sharon L. Kagan y Barbara T. Bowman. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Espinosa, L. M. 2010. *Getting It Right for Young Children from Diverse Backgrounds: Applying Research to Improve Practice*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Gilliam, W. S. 2008. *Implementing Policies to Reduce the Likelihood of Preschool Expulsion* (Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK-3, Núm. 7). New York, NY: Foundation for Child Development.
- Goffin, S. G. y V. Washington. 2007. *Ready or Not: Leadership Choices in Early Care and Education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Harms, T., R. M. Clifford y D. Dryer. 2005. *Early Childhood Environment Rating Scale*, Revised Edition. New York, NY: Teachers College Press.
- Heffron, M. C. y T. Murch. 2012. *Finding the Words, Finding the Ways: Exploring Reflective Supervision and Facilitation*. San Francisco, CA: WestEd.
- Heller, S. y L. Gilkerson, editores. 2009. *A Practical Guide to Reflective Supervision*. Washington, DC: ZERO TO THREE.
- Leana, C., E. Appelbaum y I. Shevchuk. 2009. "Work Process and Quality of Care in Early Childhood Education: The Role of Job Crafting". *Academy of Management Journal*, 52 (6): págs. 1169 a 92.
- Marquardt, M. J. 2014. *Leading with Questions: How Leaders Find the Right Solutions by Knowing What to Ask*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- McCormick Center for Early Childhood Leadership. 2011. "Quality in Context— How Directors' Beliefs, Leadership, and Management Practices Relate to Observed Classroom Quality". *Research Notes*. Wheeling, Illinois: National Louis University.
- National Association for the Education of Young Children. 2017. *NAEYC Accreditation Standards and Criteria*. Washington, DC: National Association for the Accreditation of Young Children.
- Pacchiano, D., R. Klein y M. S. Hawley. 2016. *Job-Embedded Professional Learning Essential to Improving Teaching and Learning in Early Education*. Chicago, Illinois: Ounce of Prevention Fund.
- Pianta, R. C., K. M. La Paro y B. K. Hamre. 2008. *Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore: Brookes Publishing Co. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo105>.
- Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. T. Downer, B. K. Hamre y L. Usatice. 2008. "Effects of Web-Mediated Professional Development Resources on Teacher–Child Interaction in Pre-Kindergarten Classrooms". *Early Childhood Research Quarterly* 23 (4): págs. 431 a 51.
- Rohacek, M., G. C. Adams y E. E. Kisker. 2010. *Understanding Quality in Context: Child Care Centers, Communities, Markets, and Public Policy*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Schein, E. H. 2013. *Humble Inquiry: The Gentle Art of Asking Instead of Telling*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Sciarra, D. J. y A. G. Dorsey. 2009. *Developing and Administering a Child Care and Education Program*. 7a edición. Clifton Park, New York, NY: Thompson Delmar.
- Senge, P. M. 2012. *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, NY: Crown Business.
- Whitebook, M. y S. Ryan. 2012. "More Than Teachers: The Early Care and Education Workforce". *Handbook of Early Childhood Education*, edited by R. C. Pianta, págs. 92 a 110. New York, NY: Guilford Press.
- Whitebook, M. y D. Bellm. 2013. *Supporting Teachers as Learners: A Guide for Mentors and Coaches in Early Care and Education*. Washington, DC: American Federation of Teachers.



Apéndices

APÉNDICE A

Recursos para los programas de aprendizaje y cuidado temprano



All About Young Children

ofrece recursos e información, centrados en la familia, y describe los Fundamentos para los niños pequeños y en edad preescolar de California. Toda la información se proporciona en ocho idiomas.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo106>



Beginning Together es un proyecto diseñado para ayudar a que las experiencias inclusivas de los niños pequeños con discapacidades u otros retrasos y sus familias pasen de la teoría a la práctica.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo107>



CDE/ECE Faculty Initiative Project compara e integra el contenido y competencias esenciales de los materiales e iniciativas clave del CDE/ELCD con el currículo esencial de los sistemas de los colegios universitarios y las universidades estatales de California.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo108>



California Collaborative on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CA CSEFEL)

es un proyecto que vincula los programas de cuidado infantil con capacitadores y asesores (*coaches*) familiarizados con CA CSEFEL *Teaching Pyramid Framework*. Este programa es un enfoque basado en la evidencia de los estudios de investigación. Las prácticas de CA CSEFEL hacen hincapié en las prácticas que fomentan el desarrollo socioemocional sano; las prácticas que ayudan a prevenir los comportamientos que presentan un reto en los ambientes de cuidado infantil en grupo, y las intervenciones para abordar las conductas individuales de los bebés tiernos y los niños pequeños. Los capacitadores y asesores de CA CSEFEL maximizan la colaboración para fortalecer los vínculos y métodos para que las agencias locales proporcionen servicios y vinculen a las familias con las intervenciones adecuadas, incluyendo aquellas de salud mental infantil, Early Start, educación especial y servicios médicos.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo109>



California Early Care and Education Workforce Registry es una colaboración estatal, regional y local diseñada para dar seguimiento y promover la educación, la capacitación y la experiencia de la fuerza laboral del cuidado y el aprendizaje temprano con el fin de mejorar el profesionalismo y la calidad de la fuerza laboral, para tener un impacto positivo en los niños.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo110>



California Early Childhood Mentor Program proporciona recursos e información tanto a los aspirantes a maestros como a los maestros y administradores con experiencia en programas que cuidan a niños durante los primeros cinco años de vida y en los programas para después de la escuela.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo111>



California Early Childhood Online (CECO) proporciona módulos en línea que ofrecen un panorama general de las publicaciones y recursos del Departamento de Educación de California y demás contenido autorizado por el estado. Los módulos incluyen una visión general con duración de una hora acerca de los Fundamentos, los Marcos conceptuales, los Resultados Deseados, CA CSEFEL, Strengthening Families y las “3R” de la educación de la infancia temprana. Los participantes inscritos reciben certificados cuando terminan cada módulo con éxito.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo112>



California Inclusion and Behavior Consultation (CIBC) Network es un recurso de desarrollo profesional que incluye consultas a los programas, conversaciones sobre la práctica reflexiva y recursos respecto a la conducta difícil y las necesidades especiales.



California Map to Inclusion and Belonging: Making Access Possible (MAP). Produce materiales y actúa como distribuidora de recursos e información para individuos, organizaciones y proveedores de cuidado infantil en el Estado acerca de las prácticas inclusivas, incluyendo información actual acerca de iniciativas estatales y locales que han sido exitosas.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo113>



Child Development Training Consortium (CDTC) proporciona asistencia financiera y técnica a estudiantes y profesionales en el campo del aprendizaje y el cuidado temprano, además de servir de sede de una herramienta de mapeo del Departamento de Educación de California que permite a los sistemas de capacitación comprobar la relación del contenido de sus cursos con las *Competencias de los educadores de la infancia temprana de California*, y el Curriculum Alignment Project que establece el alineamiento de los programas de estudios esenciales que se requieren para los diplomados en la educación temprana. Además, el sitio electrónico alberga información acerca de la *California Professional Growth Matrix* y también incluye una lista de consejeros para el crecimiento profesional.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo114>



CompSAT–Competencies Self-Assessment Tool es un sitio electrónico sobre desarrollo profesional repleto de actividades interactivas y de autorreflexión, así como videos, que destacan las pautas, basadas en la evidencia que proporcionan los estudios de investigación, de las *Competencias de los educadores de la infancia temprana de California*.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo115>



Desired Results for Children and Families proporciona capacitación y asistencia técnica en la implementación del Sistema de Resultados Deseados, incluyendo la evaluación de los niños con el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados©.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo116>



Family Child Care at Its Best Program. Proporciona educación de alta calidad acerca del desarrollo infantil a miles de proveedores de cuidado infantil en el hogar tanto con licencia como exentos de licencia en todo California.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo117>



Program for Infant Toddler Care (PITC) es un sistema de capacitación para profesionales que trabajan con niños de cero a tres años. El PITC se dedica a asegurarse de que los bebés de Estados Unidos tengan un comienzo en su vida que sea sano, protegido, seguro emocionalmente y enriquecedor.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo118>

Si desea más información acerca de recursos de la Early Learning and Care Division, (ELCD) vaya a:

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo119>.

Organizaciones

Las siguientes organizaciones proporcionan recursos que abarcan una amplia gama de temas relacionados con la educación de la infancia temprana.

AARP Grandparent Information

601 E Street, NW

Washington, DC 20049

Teléfono: 888-687-2277

Teléfono gratuito (Español): 877-342-2277

Correo electrónico: member@aarp.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo120>

La organización AARP proporciona los siguientes recursos en línea: (1) hojas de consejos acerca de una gama de temas (por ejemplo, abuelos que crían a sus nietos, cómo comenzar un grupo de apoyo, ideas para viajar con sus nietos, y muchos más); (2) publicaciones impresas en inglés y español; (3) información y remisiones a grupos de apoyo locales para abuelos cuidadores a través de la base de datos nacional y remisiones a servicios legales, incluyendo el acceso a los beneficios de la red de servicios legales para miembros de la AARP; (4)

remisiones a otras organizaciones que tengan información pertinente para abuelos; (5) asistencia técnica y enlaces con organizaciones locales, estatales y nacionales; (6) estudios de investigación acerca de leyes clave y temas de política pública; (7) copatrocinio de actividades para abuelos a nivel local, estatal y nacional, para intercambiar información y crear consciencia acerca de diversos temas relacionados con los abuelos, y (8) labores de abogacía en colaboración con grupos dedicados a los asuntos de la AARP en el estado y a la defensa jurídica.

ASPIRA

1444 I Street, NW, Suite 800

Washington DC 20005

Teléfono gratuito: 800-233-1200

Fax: 202-835-3613

Correo electrónico: info@aspiradc.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo121>

La asociación ASPIRA desea hacer un una “inversión en los jóvenes latinos” y ofrece una gama de programas y servicios para los niños. ASPIRA también ofrece programas para padres que

se enfocan en la educación y el desarrollo del liderazgo de los padres.

Adolescent Family Life Program (AFLP)

Maternal, Child and Adolescent Health (MCAH) Division
California Department of Health Services
P.O. Box 997420, MS 8300
Sacramento, CA 95899-7420
Teléfono gratuito: 866-241-0395
Fax: 916-650-0305
Correo electrónico: mchinet@cdph.ca.gov
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo122>

El programa AFLP, el cual opera por medio del Departamento de Salud Pública de California, se dedica a asegurar que los adolescentes, sus familias y sus sistemas de apoyo social reciban servicios de redes eficaces e integrales de programas y agencias locales. El AFLP proporciona muchos servicios a padres adolescentes y sus familias, incluyendo facilitar el acceso a recursos de salud médica, atención prenatal, la formulación de metas educativas y vocacionales y la prevención del embarazo.

American Indians in Children's Literature (AICL)

Correo electrónico: dreese.nambe@gmail.com
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo123>

Establecido en el 2006, el AICL proporciona perspectivas críticas y análisis de comunidades indígenas en libros para niños y adultos jóvenes, el currículo escolar, la cultura popular y la sociedad. Este sitio electrónico enumera sugerencias sobre libros adecuados para niños de cero a tres años, con descripciones específicas de tribus determinadas. Un buen recurso para proveedores de cuidado infantil para poder incluir materiales que sean culturalmente pertinentes para los niños y las familias en sus programas.

Beginning Together

Teléfono: 760-304-5200
Fax: 760-304-5252
Correo electrónico: beginningtogether@wested.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo124>

El propósito de Beginning Together es asegurarse de que se incorpore a los niños con necesidades especiales y se fomenten las prácticas inclusivas adecuadas a través de la capacitación y asistencia técnica que proporciona el grupo de capacitadores y asesores (*coaches*) en California. Beginning Together

fue creado por el California Institute of Human Services, Sonoma State University, en colaboración con el Departamento de Educación de California, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil y WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia, como apoyo para el Programa para el Cuidado Infantil en temas sobre la inclusión y desde entonces se ha ampliado para incluir a capacitadores que dan apoyo a proveedores que cuidan a niños de cero a cinco años.

Esto se logra por medio de un instituto de “capacitación de capacitadores”, actividades a nivel regional, la actualización y creación de materiales impresos, apoyo a los graduados del instituto y el apoyo de las prácticas inclusivas en las actividades del Programa para el Cuidado Infantil (PITC).

California Black Infant Health (BIH) Program

1615 Capitol Avenue
Building 173, 5th Floor
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-650-0300
Fax: 916-650-0305
Correo electrónico:
BlackInfantHealth@cdph.ca.gov
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo125>

El Programa BIH pretende mejorar la salud de las madres afroamericanas y sus bebés y disminuir las discrepancias entre personas de raza negra y blanca al empoderar a las mujeres

afroamericanas embarazadas y con niños a que tomen decisiones saludables para ellas mismas, sus familias y sus comunidades.

California Center for Infant-Family and Early Childhood Mental Health

1000 G Street, Suite 500
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-492-4009
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo126>

California Center for Infant-Family and Early Childhood Mental Health ayuda a los legisladores, los financiadores y las organizaciones a diseñar e implementar prácticas de alta calidad que fomenten el desarrollo socioemocional sano de los niños del nacimiento hasta los cinco años. El sitio electrónico de la organización contiene muchos recursos, incluyendo: “*What is Infant Mental Health and Why is it Important*”, en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo127>.

California Child Care Resource and Referral Network

1182 Market Street, Suite 300
San Francisco, CA 94102
Teléfono: 415-882-0234
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo128>

California Child Care Resource and Referral Network se fundó en 1980 como una asociación de agencias de recursos y remisiones

(R&R, por siglas en inglés) de todo el estado.

Estas organizaciones ayudan a los padres a localizar servicios de cuidado infantil y proporcionan un sistema plenamente desarrollado que apoya a padres, a proveedores y a comunidades locales con la localización, planificación y provisión de cuidado infantil económico y de alta calidad.

Los R&R se han convertido en agencias integrales capaces de proporcionar información, capacitación y apoyo a padres, cuidadores, otras agencias comunitarias, empresarios con capacidad de empleo y legisladores.

California Childcare Health Program

UCSF School of Nursing
Department of Family Health Care
Nursing

2 Koret Way, Box 0606
San Francisco, CA 94143-0606

Teléfono: 415-476-4695

Correo electrónico: abbey.alkon@ucsf.edu

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo129>

La misión del California Childcare Health Program es mejorar la calidad del cuidado infantil al iniciar y fortalecer los vínculos entre la salud, la seguridad y las comunidades de cuidado infantil y las familias a quienes prestan servicio. Su sitio electrónico contiene abundantes materiales acerca de la salud y la seguridad

en los ambientes de aprendizaje y cuidado temprano para profesionales y familias, desde las hojas de trabajo para la higiene y la desinfección y las listas para la salud y la seguridad, hasta la prevención de lesiones y la transmisión de enfermedades contagiosas.

California Department of Education (CDE)

CDE Press Sales Office
1430 N Street, Suite 3207
Sacramento, CA 95814

Teléfono gratuito: 800-995-4099

Fax: 916-323-0823

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo130>

El sitio electrónico de CDE Press contiene información acerca de publicaciones, como los estándares ejemplares para currículo, materiales sobre el desarrollo infantil, la evaluación de la calidad, el cuidado de los niños en edad escolar, las discapacidades u otros retrasos, además de recursos para cuidadores y padres de niños de cero a tres años.

California Early Start

California Department of
Developmental Services
1600 9th Street
Sacramento, CA 95814
Teléfono gratuito: 800-515-2229
TTY: 916-654-2054
Correo electrónico: [earlystart@dds.
ca.gov](mailto:earlystart@dds.ca.gov)
Sitio electrónico: [https://www.cde.
ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.
asp#hipervinculo131](https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo131)

Las familias cuyos niños de cero a tres años tienen algún retraso o discapacidad o una condición de riesgo establecida con una alta probabilidad de resultar en un retraso, podrían tener derecho a “un comienzo temprano” en California. Los equipos de coordinadores de servicios, los proveedores de servicios médicos, los especialistas en intervención temprana, los terapeutas y los especialistas en recursos para padres evalúan a los niños de cero a tres años y les proporcionan servicios adecuados de intervención temprana y apoyo familiar para niños pequeños de cero a tres años. También se pueden obtener publicaciones, así como un directorio central de recursos para la intervención temprana.

Cal-Learn Program

Sitio electrónico: [https://www.cde.
ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.
asp#hipervinculo132](https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo132) (con un enlace
al condado de Los Ángeles)

Como estrategia para disminuir las tasas de embarazo en adolescentes y la dependencia del sistema de asistencia social (*welfare*) a largo plazo, el programa Cal-Learn está diseñado para ayudar a los padres adolescentes a recibir ayuda por medio del programa California Work Opportunity and Responsibility to Kids (CalWORKS). El programa Cal-Learn, administrado por el Departamento de Servicios Sociales de California, ayuda a las adolescentes embarazadas y aquellas con hijos a graduarse de la escuela preparatoria (*high school*) o su equivalente. Esta ambiciosa labor consta de tres servicios coordinados que se diseñaron para ayudar a los adolescentes a llegar a ser autosuficientes y responsables: (1) administración intensiva de ayuda a los padres adolescentes a obtener educación, atención médica y servicios sociales; (2) pagos para el cuidado infantil, el transporte y gastos educativos necesarios permiten a las adolescentes embarazadas y con niños asistir a la escuela, y (3) incentivos y sanciones para alentar la asistencia escolar y las buenas calificaciones.

Center for Family Policy and Practice

23 N. Pinckney Street, Suite 304
Madison, WI 53703
Teléfono: 608-257-3148
Correo electrónico: info@cffpp.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo133>

Este centro es una organización sin fines de lucro que se fundó en el 1995 para incorporar las necesidades de los hombres afroamericanos de bajos ingresos en el diálogo acerca de las soluciones a la pobreza. Su trabajo aborda las barreras sistémicas y estructurales a la seguridad económica, con atención especial a las políticas relacionadas con la cuota de manutención para menores y el sistema público de asistencia social (*welfare*). La organización aboga políticas que beneficien a miembros de las familias y las comunidades de bajos ingresos.

Center for the Child Care Workforce

555 New Jersey Avenue, NW
Washington, DC 20001
Teléfono: 202-662-8005
Fax: 202-662-8006
Correo electrónico: ccw@aft.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo134>

Este centro es un colaborador de la Federación Americana de Maestros (AFTEF, por sus siglas en inglés), patrocina el Día del Salario Digno y coordina el movimiento a

favor del salario digno. La misión de esta organización es mejorar la calidad del aprendizaje y cuidado temprano para todos los niños al fomentar políticas que garanticen que la fuerza laboral del aprendizaje y cuidado temprano obtenga la formación debida, reciba mejor remuneración y tenga voz en el lugar de trabajo. El sitio electrónico incluye muchas publicaciones informativas y gratuitas que los maestros, los directores y los legisladores pueden obtener.

Center for the Study of Child Care Employment (CSCCE)

Institute for Research on Labor and Employment (IRLE)
University of California, Berkeley
2521 Channing Way, #5555
Berkeley CA 94720-5555
Teléfono: 510-643-8293
Correo electrónico: cscceinfo@berkeley.edu
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo135>

Este centro proporciona estudios de investigación y análisis de expertos acerca de temas como la remuneración y la inseguridad económica entre los educadores de la infancia temprana, la preparación de los maestros de la infancia temprana y el acceso a las oportunidades educativas, los ambientes de trabajo y los recursos y sistemas de datos sobre la fuerza laboral de la infancia temprana. El centro CSCCE también trabaja directamente con los legisladores

y organizaciones locales para evaluar las propuestas legislativas y proporcionar asistencia técnica para implementar políticas sólidas para la fuerza laboral de los programas de aprendizaje y cuidado temprano.

Center on the Developing Child at Harvard University

50 Church Street, 4th Floor
Cambridge, MA 02138

Teléfono: 617-496-0578

Correo electrónico:

developingchild@harvard.edu

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo136>

La misión de este centro es impulsar innovaciones basadas en la investigación que consigan resultados sobresalientes para los niños que enfrentan adversidades. El Centro tiene una biblioteca exhaustiva de recursos.

Child Care Aware of America

1515 N. Courthouse Road, 3rd Floor
Arlington, VA 22201

Teléfono: 703-341-4100

Fax: 703-341-4101

Correo electrónico: [info@](mailto:info@childcareaware.org)

childcareaware.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo137>

Child Care Aware® proporciona información, remisiones, herramientas y recursos a familias que buscan cuidado infantil a nivel nacional, con un énfasis especial en atender a las poblaciones vulnerables y especiales como,

por ejemplo, los refugiados y los asilados políticos, las familias de las fuerzas armadas y las familias de bajos ingresos.

Child Care Law Center (CCLC)

445 Church Street

San Francisco, CA 94114

Teléfono: 415-558-8005

Correo electrónico: [info@](mailto:info@childcarelaw.org)

childcarelaw.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo138>

Esta organización nacional sin fines de lucro de servicios legales fue fundada en 1978. El principal objetivo del centro CCLC, por sus siglas en inglés, es utilizar herramientas legales para fomentar el desarrollo del cuidado infantil económico de alta calidad para todos los niños, padres y comunidades. El CCLC se dedica a ampliar las opciones de cuidado infantil, especialmente para familias de bajos ingresos, y asegurarse de que los niños estén seguros y reciban cariño en los programas de cuidado infantil fuera del hogar. El centro CCLC es la única organización en el país que se centra exclusivamente en los temas legales complejos en torno al establecimiento y provisión de cuidado infantil.

Childhelp National Child Abuse Hotline

4350 E. Camelback Road, Bldg.
F250 Phoenix, AZ 85018
Teléfono: 480-922-8212
Teléfono gratuito: 800-422-4453
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo139>

Una línea telefónica gratuita y confidencial de 24 horas ofrece información acerca del tratamiento y prevención del maltrato infantil. ChildHelp USA proporciona terapia en casos de crisis a sobrevivientes adultos y víctimas infantiles del abuso o maltrato infantil, así como a los agresores y a los padres.

Children Now

Headquarters
1404 Franklin Street, Suite 700
Oakland, CA 94612
Teléfono: 510-763-2444
Fax: 510-763-1974
Correo electrónico: info@childrennow.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo140>

Esta organización impulsa la acción comunitaria y los cambios en las políticas para mejorar la calidad de vida de los niños, haciendo hincapié en los niños pobres y en situación de riesgo. Cada año publica una “boleta de calificaciones” sobre la economía, la salud, la educación y la seguridad familiar. Una sucursal de esta organización se ubica en la siguiente ciudad:

Sacramento Office
1303 J Street, Suite 370
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-379-5256
Fax: 916-443-1204
Correo electrónico: info@childrennow.org

Child Trauma Academy (CTA)

5161 San Felipe, Suite 320
Houston, Texas 77056
Teléfono gratuito: 866-943-9779
Fax: 713-513-5465
Correo electrónico: cta@childtrauma.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo141>

Esta organización sin fines de lucro con sede en Houston, Texas, se dedica a mejorar las vidas de los niños que se encuentran en una situación de riesgo por medio de los servicios directos, los estudios de investigación y la educación. Ofrece capacitaciones en línea y en persona, además de videos educativos, materiales de capacitación y herramientas de transición para los niños.

Coalition for Asian American Children and Families (CACF)

50 Broad Street, 18th Floor
New York, NY 10004
Teléfono: 212-809-4675
Correo electrónico: cacf@cacf.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo142>

Esta organización proporciona estadísticas, recursos y un tablero

de avisos para profesionales e individuos interesados. El objetivo del sitio electrónico de CACF es proporcionar información acerca de varias comunidades asiático-americanas, desafiar el mito de la “minoría modelo”, ofrecer capacitación culturalmente sensible y abogar por el cambio para los niños asiático-americanos pobres.

Disability Rights of California

1831 K Street
Sacramento, CA 95811
Teléfono: 916-504-5800
Fax: 916-504-5802
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo143>

Esta organización aboga por los residentes de California con discapacidades, educa al público, realiza investigaciones y emprende litigios para defender y proteger sus derechos.

Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children

2900 Crystal Drive, Suite 100
Arlington, VA 22202-3557
Teléfono gratuito: 888-232-7733
Fax: 855-678-1989
Correo electrónico: service@cec.sped.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo144>

Esta organización impulsa pautas y prácticas basadas en la evidencia que apoyen a las familias y mejoren el desarrollo óptimo de los niños

de cero a ocho años con retrasos del desarrollo o discapacidades o que tengan factores de riesgo. La DEC, por sus siglas en inglés, es una organización internacional de membrecía para aquellos que trabajen con o a favor de los niños de cero a ocho años con discapacidades u otros retrasos y sus familias.

Early Head Start (EHS)

Teléfono gratuito: 866-763-6481
Correo electrónico: HeadStart@eclkc.info
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo145>

Los programas EHS prestan servicio a niños de cero a tres años y a mujeres embarazadas. Los programas EHS proporcionan un desarrollo infantil intensivo e integral y también servicios de apoyo a familias con niños de cero a tres años de bajos ingresos, así como a las mujeres embarazadas y a sus familias.

Early Educator Central

Correo electrónico: ADean@zerotothree.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo146>

Este proyecto está administrado conjuntamente por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU. (U.S. Department of Health and Human Services, DHHS), la Administración para niños y familias (Administration

for Children and Families, ACF), y las Oficinas de Cuidado Infantil y Head Start (Offices of Child Care and Head Start). Early Educator Central proporciona cursos y apoyos a maestros que ayudan a los educadores de niños pequeños, administradores de los programas de la primera infancia y planificadores y creadores de cursos de los sistemas de enseñanza superior y de desarrollo profesional, además de proporcionar apoyos sistémicos para los planificadores del desarrollo profesional y la enseñanza superior.

Early Start Neighborhood

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo147>

Este recurso proporciona una comunidad virtual para los profesionales y colaboradores de California Early Start que buscan capacitación, asistencia técnica y recursos por los requisitos Parte C de la intervención temprana, así como la implementación y prácticas basadas en la evidencia.

Educational Equity Center at FHI 360

71 Fifth Avenue, 6th Floor
New York, NY 10003

Teléfono: 212-243-1110

Fax: 212-627-0407

Correo electrónico: lcolon@fhi360.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo148>

Esta organización atiende tanto a maestros como a padres y fomenta el aprendizaje libre de prejuicios por medio de programas y materiales innovadores que pretenden disminuir la discriminación basada en el género, la raza o etnicidad, la discapacidad o el nivel de ingresos de la familia. Un recurso que vale la pena señalar es *Including All of Us: An Early Childhood Curriculum About Disability*.

Educational Resources

Information Center (ERIC)

Teléfono gratuito: 800-538-3742

Correo electrónico: ERICRequests@ed.gov

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo149>

Este centro proporciona recursos a educadores de la infancia temprana y de primaria. La organización mantiene un archivo de artículos de estudios de investigación y escritos sobre teoría, práctica y políticas para la educación de la infancia temprana y de la escuela primaria y proporciona, gratuitamente, resúmenes de artículos útiles para padres y maestros.

Families and Work Institute (FWI)

245 5th Avenue, #1002

New York, NY 10016

Teléfono: 212-465-2044

Fax: 212-465-8637

Correo electrónico: FWINews@familiesandwork.org

Website: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo150>

Este centro de investigación sin fines de lucro proporciona datos para la toma de decisiones acerca de la fuerza laboral cambiante, la familia y la comunidad. Como destacado instituto de estudios (“*think tank*”), al FWI se le conoce por estar en la vanguardia, identificar temas novedosos y luego realizar estudios de investigación que con frecuencia desafían los

cánones aceptados y ofrecen nuevas perspectivas y conocimientos.

Su labor se centra en tres áreas principales: la fuerza laboral/el lugar de trabajo, los jóvenes y la infancia temprana.

Federation of Families for Children’s Mental Health (FFCMH)

12320 Parklawn Drive

Rockville, MD 20852

Teléfono: 240-403-1901

Correo electrónico: ffcmh@ffcmh.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo151>

Esta organización sin fines de lucro, administrada por padres, se enfoca en las necesidades de los niños y los jóvenes con trastornos emocionales, de la conducta y mentales, y sus familias.

First 5 California

California Children and Families Commission

2389 Gateway Oaks Drive, Suite

260 Sacramento, CA 95833

Teléfono: 916-263-1050

Fax: 916-263-1360

Correo electrónico: info@ccfc.ca.gov

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo152>

First 5 California se dedica a mejorar las vidas de los niños pequeños de California y sus familias por medio de un sistema integral de programas educativos,

servicios médicos, cuidado infantil y otros programas vitales. Desde su fundación, First 5 California ha hecho llegar estos servicios críticos a millones de familias, cuidadores y niños de cero a cinco años. First 5 California distribuye fondos a comunidades locales por medio de los 58 condados del estado, todos de los cuales han creado sus propias comisiones de condado locales.

Healthy Families America (HFA)
228 S. Wabash, 10th Floor
Chicago, IL 60604
Teléfono: 312-663-3520
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo153>

La HFA se esfuerza por proporcionar a los padres que están esperando a un bebé o que acaban de tener un bebé la oportunidad de recibir la educación y el apoyo que necesitan en el momento en que nazca su hijo. Esta organización ofrece información sobre cómo tener un comienzo sano y también ofrece servicios a las familias cuando se sienten desbordadas.

Healthy Teen Network, Inc.
1501 Saint Paul Street, Suite 114
Baltimore, MD 21202
Teléfono: 410-685-0410
Correo electrónico: Info@HealthyTeenNetwork.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo154>

Esta organización nacional se centra en la salud y bienestar

de los adolescentes, con énfasis en la prevención del embarazo, el embarazo, y la paternidad en adolescentes. Healthy Teen Network utiliza un enfoque colaborativo y orgánico basado en la ciencia y las aportaciones de sus miembros para proporcionar ayuda con el fortalecimiento de la capacidad a profesionales y organizaciones que proporcionan servicios para mejorar la salud y el bienestar de los jóvenes. El sitio electrónico incluye recursos (incluyendo una central informativa cibernética), obras relacionadas e información acerca de su conferencia anual.

Inclusion Collaborative of Santa Clara County (IC)

Correo electrónico: inclusion@sccoe.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo155>

Esta entidad encabeza los esfuerzos para proporcionar a todos los niños del Condado de Santa Clara ambientes de aprendizaje de alta calidad. La organización se centra en la inclusión exitosa de los niños con necesidades especiales en el cuidado infantil, los programas preescolares, los ambientes de aprendizaje temprano y la comunidad, por medio de la educación, la concienciación y la defensa de los derechos de las familias. La IC organiza una conferencia estatal anual sobre la inclusión.

Infant Mental Health Services

California Department of
Developmental Services
1600 9th Street
Sacramento, CA 95814
Teléfono gratuito: 800-515-2229
TTY: 916-654-2054
Correo electrónico: [mhsa@dhcs.
ca.gov](mailto:mhsa@dhcs.ca.gov)

Sitio electrónico: [https://www.cde.
ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.
asp#hipervinculo156](https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo156)

Este departamento recibe fondos de la Ley de Servicios de Salud Mental para centros regionales, para el desarrollo y supervisión de proyectos innovadores.

Estos proyectos se enfocan en el tratamiento de los niños y las familias con diagnósticos relacionados con la salud mental. Este sitio electrónico también incluye Research Synthesis for Infant Mental Health and Early Care and Education Providers.

Institute of Education Sciences (IES)

550 12th Street, SW
Washington, DC 20024
Teléfono: 202-245-6940
Correo electrónico: [contact.IES@
ed.gov](mailto:contact.IES@ed.gov)
Sitio electrónico: [https://www.cde.
ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.
asp#hipervinculo157](https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo157)

El instituto IES es la rama del Departamento de Educación de California de EE.UU. dedicada a las estadísticas, los estudios de investigación y las evaluaciones. Ellos son independientes y no tienen

afiliación partidista. Su misión es proporcionar pruebas científicas que sirvan de base para la práctica y las políticas educativas y divulgar esta información en formatos que sean útiles y accesibles para los educadores, los padres, los legisladores, los investigadores y el público. El IES efectúa seis tipos de trabajo en general que abordan la preparación para la escuela y la educación, desde la infancia temprana hasta la madurez, e incluye poblaciones especiales, como los niños que aprenden inglés y los estudiantes con discapacidades.

- **What Works Clearinghouse (WWC)**

Sitio electrónico: [https://www.
cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-
guia.asp#hipervinculo158](https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo158)

La WWC identifica estudios que proporcionan evidencia verídica y fiable acerca de la eficacia de determinadas prácticas, programas o políticas y difunde la información resumida e informes en su sitio electrónico.

- **National Education Research and Development Centers (R&D Centers)**

Sitio electrónico: [https://www.
cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-
guia.asp#hipervinculo159](https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo159)

Estos centros generan, ponen a prueba y difunden enfoques nuevos para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y el desempeño estudiantil. Cada centro efectúa estudios

de investigación sobre la educación en el área temática de su especialización. Además, cada centro colabora con el National Center for Education Research, realiza estudios de investigación suplementarios dentro de su amplia área temática y proporciona liderazgo a nivel nacional en cuanto a la definición de la orientación de los estudios de investigación y el desarrollo dentro de su área temática.

- **Regional Educational Laboratory Program**

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo160>

Los 10 Laboratorios Educativos Regionales (REL, por sus siglas en inglés) atienden las necesidades educativas de las regiones designadas, usando estudios de investigación aplicados, el desarrollo, la difusión y la capacitación y asistencia técnica para integrar los mejores estudios y prácticas comprobadas para mejorar las escuelas.

Medline Plus

Website: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo161>

La Biblioteca Nacional de Medicina de EE.UU. (U.S. National Library of Medicine) y los Institutos Nacionales de Salud (National Institutes of Health) ofrecen un sitio electrónico exhaustivo que destaca

una lista de artículos acerca de varios temas de salud, como la salud de los niños de cero a tres años, el cuidado de los bebés recién nacidos y el desarrollo infantil.

Mental Health America (MHA)

500 Montgomery Street, Suite 820
Alexandria, VA 22314

Teléfono: 703-684-7722

Teléfono gratuito: 800-969-6642

Fax: 703-684-5968

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo162>

Fundada en 1909, esta organización comunitaria sin fines de lucro es la más destacada a nivel nacional y se dedica a abordar las necesidades de las personas que viven con enfermedades mentales y a fomentar la salud mental general de todos los estadounidenses. Su trabajo está motivado por un compromiso con el fomento de la salud mental como un aspecto crítico del bienestar en general, incluyendo los servicios de prevención para todos, la identificación temprana y la intervención para todas las personas que se encuentran en una situación de riesgo, el cuidado, los servicios y los apoyos integrados para personas que los necesitan, teniendo como meta su recuperación.

Mental Health America of California

2110 K Street
Sacramento, CA 95816-4921
Teléfono: 916-557-1167
Fax: 916-836-3225
Correo electrónico: info@mhac.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo163>

La misión de esta organización es ayudar con la defensa de los derechos, la educación, la información y cualquier asistencia que sea necesaria para asegurar que todas las personas que requieran servicios de salud mental puedan recibirlos y no se les denieguen otros beneficios, servicios, derechos ni oportunidades a causa de su necesidad de servicios de salud mental. Este sitio electrónico tiene enlaces y datos para comunicarse y solicitar ayuda de inmediato.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC)

1313 L Street, NW, Suite 500
Washington, DC 20005-4101
Teléfono: 202-232-8777
Teléfono gratuito: 800-424-2460
Correo electrónico: naeyc@naeyc.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo164>

La NAEYC es una organización profesional que fomenta la excelencia en la educación de la infancia temprana y publica obras y recursos que abarcan temas que

se incluyen en la *Guía para los programas de cuidado infantil*.

National Association for Family Child Care (NAFCC)

1743 West Alexander Street, Suite 201
Salt Lake City, UT 84119
Teléfono: 801-866-2322
Correo electrónico: nafcc@nafcc.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo165>

Esta organización sin fines de lucro está dedicada a fomentar la calidad del cuidado infantil al fortalecer la profesión del cuidado infantil en el hogar. Las metas de la asociación son: (1) fortalecer las asociaciones estatales y locales como sistema de apoyo principal para los proveedores individuales de cuidado infantil en el hogar;

(2) fomentar un programa de acreditación profesional que reconozca y aliente el cuidado de alta calidad para los niños; (3) representar a los proveedores de cuidado infantil en el hogar al actuar como defensor de sus necesidades y colaborar con otras organizaciones; (4) fomentar la diversidad de la profesión del cuidado infantil en el hogar por medio de la capacitación, las asociaciones estatales y locales, la educación pública y la participación en juntas directivas, y (5) entregar programas eficaces por medio de una administración organizativa sólida.

**National Association for
Multicultural Education**

2100 M Street, Suite 170–24

Washington, DC 20037

Teléfono: 202-679-6263

Fax: 202-628-6264

Correo electrónico: name@nameorg.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo166>

Esta organización tiene como meta conseguir la equidad social, política, económica y educativa. El sitio electrónico ofrece información sobre sus publicaciones, conferencias y actividades, además de un grupo de diálogo por correo electrónico.

**National Black Child
Development Institute (NBCDI)**

8455 Colesville Road, Suite 910

Silver Spring, MD 20910

Teléfono: 202-833-2220

Teléfono gratuito: 800-556-2234

Correo electrónico: mtoreinfo@nbcdi.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo167>

Este instituto se dedica a mejorar y proteger la calidad de vida de los niños afroamericanos. El instituto proporciona y da apoyo a programas, talleres y recursos para niños, sus familias y sus comunidades en las áreas de salud de la infancia temprana, así como de educación sobre la salud, el bienestar y la crianza infantil. En California, las sucursales locales trabajan a

nivel comunitario en Los Ángeles, Pasadena/Altadena y Sacramento.

**National Center for Quality
Teaching and Learning (NCQTL)**

Teléfono: 844-261-3752

Correo electrónico: ecdtl@ecetta.info

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo168>

Este centro apoya a Head Start con recursos eficaces y capacitación para mejorar las prácticas y ayudar a los niños pequeños a tener éxito en la escuela y en la vida. El NCQTL colabora con capacitadores y maestros de Head Start para crear y distribuir currículo, instrucción y herramientas de evaluación que sean eficaces en una gama de ambientes de la vida real. La organización también proporciona asesoría (*coaching*) y oportunidades de desarrollo profesional para dar a los maestros el apoyo que necesitan.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)

Study of Early Child Care (SECC)

P.O. Box 3006

Rockville, MD 20847

Teléfono gratuito: 800-370-2943

Fax: 866-760-5947

TTY: 888-320-6942

Correo electrónico:

NICHDInformationResourceCenter@mail.nih.gov

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo169>

El NICHD SECC es el estudio más exhaustivo que se haya realizado hasta la fecha acerca del cuidado infantil, para determinar cómo las distintas variaciones en el cuidado infantil se relacionan con el desarrollo infantil. Los resultados de este estudio se pueden obtener en el sitio electrónico de la organización.

Office of Child Care (OCC)

U.S. Department of Health and Human Services

Administration for Children and Families Mary E. Switzer Building

330 C Street, SW, 4th Floor

Washington, DC 20201

Teléfono: 202-690-6782

Fax: 202-690-5600

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo170>

Esta entidadEsta apoya a familias de bajos ingresos al proporcionar acceso a programas de cuidado infantil y de después de la escuela que sean económicos y de alta

calidad. La OCC administra el Child Care and Development Fund (CCDF, por sus siglas en inglés) y trabaja con gobiernos del estado, territoriales y tribales para proporcionar apoyo a niños y a sus familias que tienen horarios de trabajo complejos y tienen dificultad para encontrar programas de cuidado infantil que respondan a sus necesidades y puedan preparar a sus hijos para tener éxito en la escuela.

Office of Special Education Programs (OSEP)

Office of Special Education and Rehabilitative Services

U.S. Department of Education

400 Maryland Avenue, SW

Washington, DC 20202-7100

Teléfono: 202-245-7459

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo171>

Esta entidad se dedica a mejorar los resultados de los bebés tiernos, los bebés mayorcitos, los niños mayores y los jóvenes con discapacidades (de cero a 21 años) al proporcionar liderazgo y apoyo económico para ayudar a los distintos estados y a los distritos locales. La Ley sobre la Educación de los Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act) autoriza becas a estados y a instituciones de enseñanza superior y otras organizaciones sin fines de lucro, para apoyar los estudios de investigación, la asistencia técnica y la difusión, el desarrollo tecnológico

y del personal, así como la capacitación y centros informativos para padres.

Program for Infant/Toddler Care (PITC)

180 Harbor Drive, Suite 112
Sausalito, CA 94965-1410
Teléfono: 415-289-2300
Fax: 415-289-2301
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo172>

Esta organización es un proveedor principal de capacitación, videos y recursos bibliográficos en línea sobre el cuidado infantil que fueron creados de manera colaborativa por el Departamento de Educación de California y WestEd, para los cuidadores de niños de cero a tres años.

Resources for Infant Educators (RIE)

6720 Melrose Avenue
Los Angeles, CA 90038
Teléfono: 323-663-5330
Fax: 323-663-5586
Correo electrónico: educarer@rie.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo173>

Esta organización sin fines de lucro creó una metodología singular para el trabajo con bebés llamada “Educaring”, la cual se basa en el respeto. El sitio electrónico ofrece información acerca de capacitación para la certificación profesional, clases para padres y bebés, citas

de la fundadora Magda Gerber y compra en línea de materiales audiovisuales, libros y demás recursos para los padres y los profesionales.

Teaching Tolerance

Southern Poverty Law Center
400 Washington Avenue
Montgomery, AL 36104
Teléfono: 334-956-8200
Teléfono gratuito: 888-414-7752
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo174>

Este extenso sitio electrónico para maestros, padres y niños fomenta el respeto hacia las diferencias y valora la diversidad. Teaching Tolerance fue fundado por el Southern Poverty Law Center y actúa como distribuidora de información acerca de programas que combaten los prejuicios y actividades e iniciativas que se implementan en las escuelas de todo el país.

World Association for Infant Mental Health (WAIMH)

University of Tampere
Medical School, Arvo Yipon katu
34 33014 University of Tampere
Finland
Teléfono: +358-50-4627379
Correo electrónico: office@waimh.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo175>

Esta organización internacional e interdisciplinaria se interesa

por el desarrollo óptimo de los bebés y por las relaciones entre los bebés y los cuidadores, además de fomentar la educación, los estudios de investigación y el estudio de los efectos del desarrollo mental durante la infancia temprana en el desarrollo normal y psicopatológico posterior; estudios de investigación y el estudio de la salud de los padres, las familias y otros cuidadores de bebés tiernos, y el desarrollo de programas de cuidado, intervención y prevención de los impedimentos mentales durante la infancia temprana basados en la ciencia. También patrocina congresos regionales y mundiales dedicados al trabajo científico, educativo y clínico con bebés tiernos y sus cuidadores, además de publicar boletines trimestrales, proporcionar tecnología informática y el desarrollo de filiales en todo el mundo. La publicación oficial de la organización es el *Infant Mental Health Journal*.

ZERO TO THREE

1255 23rd Street, NW, Suite 350

Washington, DC 20037

Teléfono: 202-638-1144

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo176>

Sitio de la librería: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo177>

Teléfono: 800-899-4301

Esta es una organización nacional sin fines de lucro dedicada exclusivamente a impulsar el

desarrollo sano de los bebés y los niños pequeños. También difunde información clave sobre el desarrollo, capacita a proveedores, fomenta los enfoques modelo y los estándares para la práctica profesional y se dedica a concienciar al público en general acerca de la importancia de los primeros tres años de vida.

ZERO TO THREE, Infant and Early Childhood Mental Health

National Center for Infants,

Toddlers, and Families

1255 23rd Street, NW, Suite 350

Washington, DC 20037

Teléfono: 202-638-1144

Teléfono gratuito: 800-899-4301

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo178>

Este sitio ofrece recursos e información acerca de la salud mental y socioemocional de los bebés.

Estándares e instrumentos de evaluación

Los estándares ayudan a guiar a los programas hacia su meta de proporcionar una educación de la primera infancia de alta calidad. Además, los instrumentos de evaluación, cuando se usan de manera periódica, no solo evalúan la calidad actual del programa, sino que apoyan la participación en una mejora continua

Los recursos que se enumeran a continuación ayudarán a los administradores del programa en sus intentos de mantener la calidad del programa.

Estándares

California Commission on Teacher Credentialing

Desde su fundación en 1970, esta comisión ha contribuido al desarrollo profesional de todos los educadores. El crecimiento de un educador es una señal de su estatus profesional y es una fuente de estímulo al desempeño de los niños. La Comisión cree que los “alumnos que aprenden” tienen más probabilidades de encontrarse en presencia de “maestros que aprenden” y otros educadores.

El manual titulado *The Child Development Permit Professional*

Growth Manual (2015) se puede obtener de la Commission on Teacher Credentialing. Este documento proporciona información acerca de cómo renovar el permiso. El manual también proporciona información respecto a los consejeros de crecimiento profesional, los cuales son individuos que aconsejan a los maestros acerca de su crecimiento y desarrollo profesional, así como información acerca de todos los niveles del permiso, los requisitos para su renovación, la selección de un consejero de crecimiento profesional y las etapas del ciclo de crecimiento profesional.

Puede obtener más información del sitio electrónico de la California Commission on Teacher Credentialing en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo179>.

National Association for the Education of Young Children Accreditation System

La Asociación Nacional de Educación Infantil (NAEYC, por sus siglas en inglés) es la organización más grande del país de educadores de la primera infancia y tiene un programa de acreditación establecido por medio

de su academia, llamada NAEYC Academy for Early Childhood Program Accreditation. Desde 1985, el Sistema de acreditación nacional de la NAEYC ha establecido estándares profesionales para los programas de la educación de la primera infancia, permitiendo a las familias encontrar programas de alta calidad para sus hijos.

La acreditación de los programas para niños pequeños de la NAEYC desea impulsar el bienestar y el aprendizaje temprano de los niños al mejorar la calidad de los programas de la infancia temprana que atienden a los niños, desde que nacen hasta el Kindergarten. La NAEYC Academy for Early Childhood Program Accreditation establece y supervisa los estándares para los programas para niños pequeños de alta calidad y acredita a los programas que cumplen con dichos estándares, lo cual constituye un sello de alta calidad en la educación de la primera infancia.

Este programa es un sistema nacional de acreditación voluntaria para todos tipos de programas prescolares, Kindergarten, centros de cuidado infantil y programas de cuidado para niños en edad preescolar.

Puede obtener más información acerca del programa de acreditación de la NAEYC en el sitio electrónico de la NAEYC: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo180>.

Instrumentos de evaluación

Ages and Stages Questionnaires®

Los Cuestionarios sobre edades y etapas (ASQ-3™, por sus siglas en inglés) y los Cuestionarios sobre edades y etapas, socioemocionales, segunda edición (ASQ:SE-2™) son una serie de cuestionarios diseñados para evaluar el desempeño del desarrollo de los niños en las áreas de la comunicación, las habilidades motoras gruesas, las habilidades motoras finas, la resolución de problemas, las habilidades personales y sociales, el desarrollo socioemocional y el desarrollo general a lo largo del tiempo. La escala, que corresponde con la edad, es contestada por un padre o cuidador. Los puntos en la escala representan conductas que el niño debería poder realizar a esa edad.

Se puede obtener más información del sitio electrónico de Ages and Stages Questionnaires en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo181>.

The Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™)

Éste es un instrumento basado en las observaciones que proporciona un enfoque, mediciones y pautas en común para identificar y describir las interacciones en el salón de clase que fomentan el aprendizaje y el desarrollo infantil. Los datos de las observaciones del CLASS se utilizan para dar apoyo a las necesidades de desarrollo profesional de los

maestros, así como proporcionar datos globales de todo el sistema acerca de las interacciones que los niños están experimentando. Existen actualmente versiones de CLASS para salones de bebés tiernos hasta la escuela preparatoria (*high school*). El proyecto se enfoca en la versión para bebés tiernos de CLASS, con la intención de identificar de manera sistemática los tipos de interacciones entre maestros y niños que fomentan el desarrollo de los niños pequeños.

Puede obtener más información del sitio de CLASS en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo182>.

Desired Results for Children and Families

El sitio electrónico de los Resultados Deseados para los Niños y las Familias ofrece un panorama de los antecedentes, el propósito y los componentes del Sistema de Resultados Deseados. El sistema incluye el Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP 2015), el cual es una evaluación basada en las observaciones de los avances de los niños en cuanto a aprendizaje y desarrollo; la Escala de Evaluación del Ambiente (ERS, por sus siglas en inglés), la cual evalúa la calidad del programa a través de una definición amplia del ambiente, y la Encuesta para padres sobre los Resultados Deseados.

Se puede obtener más información del sitio electrónico de Desired Results en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo183>.

Developmental and Behavioral Screening Guide for Early Care and Education Providers

Esta guía incluye un panorama general y un análisis del papel del proveedor en la detección y el seguimiento del desarrollo dentro del contexto de los ambientes de aprendizaje y cuidado temprano, incluyendo las diferencias entre la detección y el seguimiento, cuándo y por qué usar instrumentos de detección y cómo ayudar a las familias a participar y darles apoyo con el proceso. También se incluye una lista completa en línea de las mejores prácticas a seguir y de los recursos para las evaluaciones de detección del desarrollo y la conducta, así como de remisiones y los tipos de seguimientos disponibles en línea.

La Developmental and Behavioral Screening Guide for Early Care and Education Providers se puede descargar gratuitamente del internet en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo184>.

Environment Rating Scale (ERS)[®]

La Escala de Evaluación del Ambiente (ERS[®]) fue creada por el Frank Porter Graham Child Development Center de la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill. El programa se utiliza ampliamente como instrumento de evaluación de la calidad y se diseñó para programas para niños de cero a tres años (ITERS-R y ITERS-3), programas preescolares

(ECCRS-R) y programas de cuidado infantil (FCCERS-R). Las escalas se diseñaron para evaluar la calidad en un grupo de niños pequeños o de niños en edad escolar y se enfocan en las interacciones en un salón de clases entre el personal y los niños, entre el mismo personal, entre los padres, con otros adultos y entre los niños mismos, así como las interacciones que los niños tienen con los muchos materiales y actividades en el ambiente.

Infant/Toddler Environment Rating Scale®, Revised (ITERS-R)

La ITERS-R es una actualización integral de la Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños, o ITERS-R (ITERS, 1990). Esta escala se diseñó para evaluar los programas para niños de cero a 30 meses. Sus 39 elementos se organizan en siete subescalas: espacio y mobiliario, rutinas del cuidado personal, escuchar y hablar, actividades, interacciones, estructura del programa y padres y personal. Los elementos se han añadido para que la escala sea más inclusiva y culturalmente sensible, para satisfacer las necesidades profesionales del personal y para reflejar la información más actual sobre la salud y la seguridad.

Infant/Toddler Environment Rating Scale®, Third Edition (ITERS-3)

Las versiones anteriores de la ITERS se aplicaban a salones de clase en los que la mayoría de los niños tenían menos de 30 meses (2.5 años). La ITERS-3 amplía los

parámetros de edad y es válida y adecuada para salones de clase en que la mayoría de los niños tienen menos de 36 meses, abarcando así el periodo completo de los primeros tres años de vida. La escala se organiza en seis subescalas: espacio y mobiliario, rutinas del cuidado personal, lenguaje y libros, actividades, interacciones y estructura del programa.

Family Child Care Environment Rating Scale—Revised Edition (FCCERS-R)

La FCCERS-R evalúa una definición amplia del ambiente que incluye la organización del espacio, las interacciones, las actividades, los horarios y las disposiciones para padres y proveedores.

Los 38 elementos se organizan en siete subescalas: espacio y mobiliario, rutinas del cuidado personal, escuchar y hablar, actividades, interacciones, estructura del programa y padres y proveedores. Debido a que los programas de cuidado infantil en el hogar con frecuencia inscriben a niños de una amplia gama de edades, esta escala se diseñó para evaluar a los programas que cuidan a niños desde que nacen hasta la edad escolar (hasta los 12 años), incluyendo a los propios niños del proveedor en caso de que ellos estén presentes en el programa. Por lo tanto, la FCCERS-R contiene puntos para evaluar la provisión en el ambiente para una amplia gama de edades, para garantizar la salud y la seguridad de los niños, su la

estimulación adecuada mediante el lenguaje y las actividades y la interacción cálida y de apoyo.

Puede obtener más información del sitio electrónico del Environment Rating Scale Institute en <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo185>.

Head Start Program Preparedness Checklist, Version 5

Esta Lista ayuda a los programas Head Start y Early Head Start a fomentar la preparación para la escuela de los niños que aprenden en dos idiomas, al analizar los sistemas y los servicios para los niños y las familias que hablen idiomas distintos al inglés. Este documento exhaustivo y actualizado destaca indicadores derivados de las Pautas de Desempeño del Programa Head Start, de los estudios de investigación y de las prácticas recomendadas.

PITC Program Assessment Rating Scale© (PARS)

La escala PITC PARS es un instrumento que se utiliza para medir componentes esenciales del cuidado infantil en grupo, desde las interacciones del cuidado infantil hasta el ambiente físico, las pautas del programa y sus estructuras administrativas. La escala permite a los observadores evaluar hasta qué punto fomentan los programas de cuidado infantil en el hogar y los centros de cuidado infantil un cuidado de los niños de cero a tres años que sea sensible y basado en las relaciones.

Los evaluadores utilizan la escala PITC PARS para medir el apoyo de los programas al desarrollo socioemocional, cognitivo, lingüístico y físico de los niños. El instrumento permite a los evaluadores realizar una evaluación usando múltiples métodos, que incluyen la observación directa, la entrevista y la revisión de los materiales del programa, para medir las interacciones de los cuidadores, el ambiente de cuidado infantil, las pautas del programa y las estructuras administrativas.

Se puede obtener más información acerca del instrumento PITC PARS en el sitio electrónico del PITC en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo186>.

The Program Administration Scale (PAS)

La escala PAS es un instrumento válido y fiable y fue diseñado para medir las prácticas de liderazgo y ejecutivas de los programas de la infancia temprana. La PAS proporciona datos valiosos a los directores acerca de la calidad de sus prácticas administrativas y se puede utilizar para mejorar los programas.

Se puede obtener más información del sitio electrónico del McCormick Center en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo187>.

Teaching Pyramid Infant–Toddler Observation Scale (TPITOS™)

La escala TPITOS mide si los maestros de cuidado infantil

están utilizando con fidelidad las prácticas de la Pirámide de la enseñanza. La TPITOS se basó en la Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT™) para salones de clase preescolares y se diseñó para centros de cuidado infantil para niños de cero a tres años. Al enfocarse en las prácticas de los maestros y las variables ambientales del salón de clase, la TPITOS mide cómo fomenta el personal de su programa las relaciones sensibles y cariñosas con los niños y favorece un desarrollo socioemocional estable durante los primeros años de vida.

Se puede obtener más información en el sitio electrónico de Brookes Publishing en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo188>.

Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT™)

El instrumento TPOT sirve para las observaciones y mide lo bien que los maestros implementan el modelo de la pirámide de tres niveles de las prácticas del salón de clase que se relacionan específicamente con el fomento de la capacidad socioemocional de los niños pequeños y cómo abordar los comportamientos difíciles en los salones de clase de los programas preescolares.

Se puede obtener más información en el sitio electrónico de Brookes Publishing en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo189>.

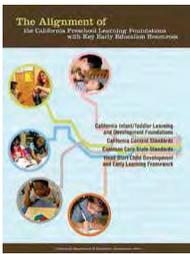
Questions to Consider in Universal Design Learning (UDL) Observations of Early Childhood Environments – Building Inclusive Child Care (BICC)

Los individuos que realizan observaciones en ambientes de cuidado infantil pueden utilizar estas preguntas para determinar cómo incrementar las pautas y prácticas del diseño universal para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés), e identificar aquellas que ya existen.

Se puede obtener más información en el sitio electrónico de North Hampton Community College: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo190>

APÉNDICE B

Libros y recursos mediáticos sobre la educación temprana del Departamento de Educación de California



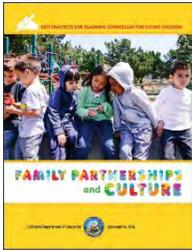
The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources

Describe cómo los *Fundamentos preescolares de California* están alineados con los *Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California*, los *Estándares de contenido de California (California Content Standards)*, los *estándares esenciales del Estado (Common Core State Standards)* y el *Marco para el desarrollo y aprendizaje temprano infantil de Head Start (Head Start Child Development & Early Learning Framework)*.



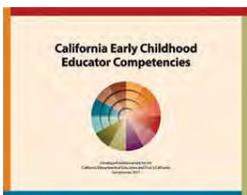
Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: The Integrated Nature of Learning

Esta obra proporciona pautas a los administradores y a los maestros de los programas de educación de la infancia temprana para apoyar un enfoque integrado a la planificación del currículo. Esta obra se diseñó para complementar a los demás recursos del Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo del Departamento de Educación de California y analiza cómo el juego, el aprendizaje y el currículo se utilizan de manera conjunta en la educación temprana. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo191>



Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Family Partnerships and Culture

Este documento ofrece pautas a los administradores y maestros de los programas de la educación de la infancia temprana acerca de las prácticas que fomentan el desarrollo de las colaboraciones con las familias y la inclusión de las experiencias culturales de los niños como partes esenciales de la planificación del currículo. Las familias pueden ser colaboradores muy valiosos en los esfuerzos por parte de los programas de la infancia temprana de estimular el aprendizaje temprano y preparar a los niños para la escuela. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo192>



California Early Childhood Educator Competencies

Este importante recurso profesional describe los conocimientos, las habilidades y las disposiciones que los educadores de la infancia temprana necesitan para poder proporcionar un cuidado y una

educación de alta calidad a los niños pequeños y a sus familias.

Las *Competencias de los educadores de la infancia temprana de California* se dividen en las siguientes áreas que se solapan entre ellas: (1) El desarrollo y el aprendizaje infantil; (2) La cultura, la diversidad y la equidad; (3) Las relaciones, las interacciones y las pautas; (4) la participación activa de la familia y de la comunidad; (5) El desarrollo de dos idiomas; (6) las observaciones, las evaluaciones de detección y la documentación; (7) Las necesidades especiales y la inclusión; (8) Los ambientes de aprendizaje y el currículo; (9) La salud, la seguridad y la nutrición; (10) El liderazgo en la educación de la infancia temprana; (11) El profesionalismo; y (12) La administración y la supervisión. Las *Competencias de los educadores de la infancia temprana de California* se basan en los estudios de investigación y están alineadas con los *Fundamentos del aprendizaje preescolar de California* y los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*, para guiar el desarrollo profesional y las actividades de mejora de la calidad. El documento se puede obtener como una descarga gratuita y como publicación lista para encuadernar. También se pueden obtener versiones en inglés y en español de los videos correspondientes a las distintas áreas.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo193>



California Preschool Program Guidelines

Esta obra exhaustiva fue diseñada por administradores, directores, supervisores, profesores universitarios y legisladores e incluye enfoques eficaces para la creación de programas prescolares de alta calidad. Se incluyen capítulos especiales como “El apoyo a los niños pequeños que aprenden en dos idiomas” y “El uso de la tecnología y los medios interactivos con niños en edad preescolar”. También incluye un DVD. Se pueden obtener versiones en inglés y en español.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo194>

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo195>



California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers

Esta serie de resúmenes de los estudios de investigación abarca las disciplinas de la neurociencia, la ciencia de la cognición y la psicología del desarrollo, así como la evaluación, los estudios de investigación sobre pedagogía, la participación activa de las familias y las necesidades especiales. Estos resúmenes ayudan a entender cómo aprenden dos idiomas los niños pequeños y cómo aprenden y se desarrollan en los demás dominios del desarrollo. Esta obra en línea ofrece pautas a educadores de la infancia temprana acerca de cómo apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños que aprenden en dos idiomas en los programas preescolares. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo196>



Curriculum Frameworks

Los marcos conceptuales para la planificación del currículo están alineados con los Fundamentos y orientan a los educadores de la infancia temprana que trabajan en programas para niños de cero a cinco años. Los marcos curriculares ofrecen pautas acerca de la implementación de los currículos y prácticas didácticas de alta calidad que optimizan el potencial de los niños para adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para garantizar que estén listos para ingresar al Kindergarten. Se pueden obtener versiones en inglés y en español.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo197>

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo198>

DRDP (2015)

A Developmental Continuum from Early Infancy to Kindergarten Entry
Calibration Version



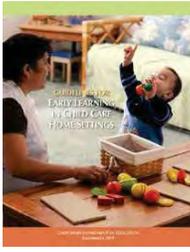
For use with preschool-age children

Desired Results Developmental Profile© (DRDP [2015])

El DRDP es un instrumento de evaluación basado en las observaciones que se utiliza para evaluar los avances en el desarrollo de los niños. El DRDP se creó para cuatro grupos de edades:

- Bebés y niños pequeños: de cero a 36 meses de edad
- Preescolar: desde los tres años hasta su ingreso al Kindergarten
- Edad escolar: desde el Kindergarten hasta los doce años
- Preparación para la escuela: el Kindergarten de transición y el Kindergarten tradicional

Se pueden obtener versiones en inglés y en español para su descarga del sitio electrónico de Desired Results en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo199>

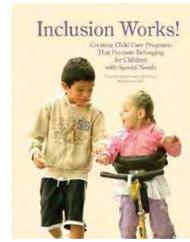


Guidelines for Early Learning in Child Care Home Settings

Esta obra reconoce la importancia de los programas de cuidado infantil en el hogar en la sociedad actual y proporciona pautas para ayudar a los proveedores del cuidado infantil en el hogar a ofrecer a los niños experiencias de aprendizaje y cuidado temprano de alta calidad. La publicación abarca temas como: los papeles y las relaciones que forman parte del cuidado infantil en el hogar; cómo crear ambientes seguros e inclusivos que fomenten el aprendizaje y el desarrollo temprano; ideas para implementar un currículo adecuado; el desarrollo profesional para los proveedores de cuidado infantil en el hogar, y aspectos a tomar en cuenta cuando los niños de cero a tres años reciben cuidado en ambientes con edades mixtas. Se pueden obtener versiones en inglés y en español.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo200>

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo201>



Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs

Esta obra para programas de aprendizaje y cuidado temprano ofrece pautas y recursos acerca de maneras de incluir a los niños pequeños con discapacidades u otros retrasos. Se abordan estrategias acerca de cómo adaptar el ambiente, crear enfoques a la inclusión que sean favorables para las familias y cómo aprovechar y hacer uso de estos recursos sobre la inclusión en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo202>



Learning Foundations

El elemento central del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California son dos series de fundamentos del aprendizaje: *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil (Infant/Toddler Learning and Development Foundations)* y *Fundamentos del aprendizaje preescolar de California*, volúmenes

1, 2 y 3, (*California Preschool Learning Foundations*). El conjunto completo de fundamentos describe capacidades, es decir, conocimientos y habilidades, que todos los niños pequeños generalmente aprenden cuando reciben el apoyo adecuado. Se pueden obtener series en DVD que abarcan todos los dominios de los fundamentos. Se pueden obtener versiones en inglés y en español de alguna de estas publicaciones.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo203>

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo204>

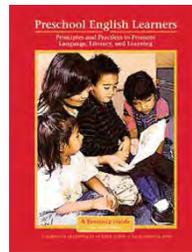


The Program for Infant/Toddler Care (PITC) – Publicaciones

El Programa para el Cuidado Infantil ha creado materiales de alta calidad basados en principios y estudios de investigación teóricos bien fundamentados. Estos materiales se crearon para capacitadores, administradores de programa y maestros de niños de cero a tres años y detallan un enfoque sensible y basado en las relaciones para el cuidado temprano, en el cual los maestros aprenden a entender las señales, los intereses y las habilidades de los niños y a utilizarlos como la base de un

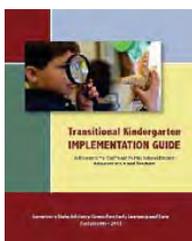
currículo integrado que incluya el desarrollo cognitivo, lingüístico, perceptual-motor y socioemocional. A lo largo de todos los materiales del PITC se destaca la importancia de establecer una relación estrecha y cariñosa con cada niño y cada familia. Se pueden obtener versiones en inglés y en español de varios de estos recursos.

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo205>



Preschool English Learners (PEL) – A Resource Guide

La Guía para niños de edad preescolar que aprenden inglés: principios y prácticas que fomentan el lenguaje, la lectoescritura y el aprendizaje fue creada por expertos con una sólida formación como académicos e investigadores. Esta obra presenta varios conocimientos y herramientas específicas que se necesitan para fomentar el lenguaje, la lectoescritura y el aprendizaje de los niños pequeños que aprenden inglés. La guía se puede obtener en inglés y español. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo206>
<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo207>



Transitional Kindergarten Implementation Guide

Esta obra se centra en los componentes esenciales de un programa completo de Kindergarten de transición (TK, por sus siglas en inglés). El primer capítulo abarca consideraciones para la estructura y diseño de los programas TK. Los capítulos del 2 al 8 abordan a fondo los enfoques didácticos y curriculares eficaces. Las colaboraciones con las familias y la comunidad y los sistemas de apoyo son indispensables para el TK. Los enlaces a los videos se encuentran integrados a la guía digital. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo208>



Watching My Child Grow

Este DVD proporciona una introducción al Sistema de Resultados Deseados y se puede obtener en inglés, español y mandarín. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo209>



A World Full of Language: Supporting Preschool English Learners DVD

Este DVD y libreto ofrecen información acerca de cómo los niños pequeños adquieren el inglés como segundo idioma. Se destacan estrategias basadas en los estudios de investigación que sirven de guía a los maestros acerca de cómo dar apoyo a los niños que aprenden el inglés. El DVD cuenta con subtítulos y su formato permite que se pueda ver de principio a fin o por secciones. El DVD suplementa a *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning* y se puede obtener con versiones en inglés y español en un solo disco. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo210>

Enlace del catálogo de recursos educativos del CDE: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo211>

Enlace para las publicaciones del CDE/ELCD: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo212>

Para pedir obras impresas y DVD del CDE/ELCD, vaya a: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo213>, llame gratuitamente al 800-995-4099, envíe un correo electrónico a sales@cde.ca.gov o envíe un pedido a CDE Press, Sales Unit, 1430 N Street, Suite 3207, Sacramento, CA 95814.

APÉNDICE C

Recursos para el desarrollo profesional acerca de los niños de cero a tres años del Departamento de Educación de California

Desde 1986, el Programa para el Cuidado Infantil (PITC, por sus siglas en inglés) ha sido una colaboración multifacética entre el Departamento de Educación de California, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil (ELCD, por sus siglas en inglés) y el Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd para apoyar el desarrollo de profesionales que cuidan a los niños de cero a tres años en grupo. Los DVD, con calidad profesional, las Guías para el cuidado infantil, los Manuales pedagógicos para capacitadores, las actividades de capacitación y otros recursos del PITC son un reflejo de los mejores conocimientos que se tienen como producto de los estudios de investigación y la práctica. Bajo la dirección operativa de J. Ronald Lally y Peter L. Mangione, codirectores del Centro para estudios del Niño y la Familia de WestEd, los recursos y capacitaciones del PITC han seguido evolucionando. El fomento de las relaciones cercanas con los bebés tiernos, los bebés mayorcitos y sus familias ha sido una meta

fundamental de la filosofía del cuidado del PITC.

El PITC considera a las relaciones como parte del aprendizaje

Los materiales del PITC se diseñaron para apoyar a los líderes de los programas de cuidado infantil y a los maestros de cuidado infantil a ser sensibles a las señales de los bebés, vincularse con las familias y las culturas de los bebés y establecer relaciones sensibles. La meta del PITC es ayudar a los maestros a reconocer la importancia vital de proporcionar un cuidado tierno y cariñoso y ayudar con el desarrollo intelectual de los bebés por medio de la observación atenta y la interpretación de las señales de cada niño. Los materiales de capacitación proporcionan las bases de un enfoque en el cual los maestros de cuidado infantil observan a los bebés a quienes cuidan, reflexionan acerca de los intereses y habilidades de los niños, los documentan y buscan maneras de asentar las bases para los siguientes aprendizajes de los niños. Ante todo, los maestros colaboran

con las familias para compartir el estudio continuado del desarrollo de los niños y crean oportunidades de aprendizaje que sean personalmente significativas para los niños de cero a tres años.

Al implementar el proceso de planificación del currículo del PITC, los maestros de cuidado infantil:

1. Colaboran con las familias para darle apoyo al aprendizaje de sus bebés.
2. Exploran maneras de llevar el compás con cada niño en su programa, aprendiendo del bebé lo que necesita, piensa y siente y efectuando una exploración semejante con la familia del bebé.
3. Generan diferentes maneras mediante las cuales puedan profundizar sus relaciones con los bebés, respondiendo a sus necesidades y comprendiendo sus pensamientos y sentimientos particulares.
4. Hacen adaptaciones al cuidado infantil que se basen en las respuestas del bebé y tomen en cuenta las inquietudes del bebé o de su familia.
5. Organizan el ambiente, los materiales y el contexto social para el aprendizaje en respuesta a los mensajes del bebé y la cultura de la familia.
6. Asumen el papel de observadores y se comprometen a seguir aprendiendo continuamente.

Los DVD, las Guías y los Manuales del PITC se diseñaron para ayudar a los líderes de los programas y a los cuidadores a ser más sensibles a las señales de los bebés, a establecer una conexión con su familia y su cultura y a proporcionar un cuidado infantil sensible basado en las relaciones.

El currículo de PITC proporciona una serie completa de videos de alta calidad que exploran todas las facetas del cuidado de los niños de cero a tres años durante las etapas formativas críticas para su desarrollo.

Hay cuatro módulos de fácil uso: Módulo I: El crecimiento socioemocional y la socialización; Módulo II: El cuidado infantil en grupo; Módulo III: El aprendizaje y el desarrollo, y Módulo IV: La cultura, la familia y los proveedores. Cada módulo contiene DVD con folletos, Guías para el cuidado infantil y Manuales pedagógicos para capacitadores que ofrecen estrategias y estructuras basadas en los estudios de investigación y teorías bien fundadas respecto al desarrollo. La mayoría de los recursos del PITC están disponibles en inglés y en español.

Módulo I: El crecimiento socioemocional y la socialización

Los DVD y folletos para este módulo incluyen:

- *Los primeros pasos: El niño es bienvenido a un ambiente acogedor*

- *Flexible, cauteloso, o inquieto: Los temperamentos de infantes*
- *Llevar el compás: La creación de relaciones cariñosas con infantes y niños pequeños*

Los materiales impresos para este módulo incluyen:

- *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización, segunda edición*
- *Manual pedagógico – Módulo I, segunda edición*

Módulo II: El cuidado infantil en grupo

Los DVD y folletos para este módulo incluyen:

- *No es solo una rutina: La alimentación, los pañales y las siestas infantiles*
- *Con respeto: El enfoque de Magda Gerber para cuidados infantiles profesionales*
- *Un lugar para crecer: Cómo crear un ambiente de cuidado para niños de cero a tres años*
- *Unidos en el corazón: Satisfaciendo las necesidades de intimidad de infantes en grupos*

Los materiales impresos para este módulo incluyen:

- *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para las rutinas cotidianas del cuidado infantil, segunda edición*
- *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para crear los ambientes del cuidado infantil, segunda edición*

- *Manual pedagógico – Módulo II, segunda edición*

Módulo III: El aprendizaje y el desarrollo

Los DVD y folletos para este módulo incluyen:

- *Las edades de la infancia: Cuidando a bebés tiernos, que se movilizan y mayorcitos*
- *Descubrimientos de la infancia: Desarrollo cognitivo y del aprendizaje*
- *El comenzar de la comunicación: Facilitando el desarrollo del lenguaje*

Los materiales impresos para este módulo incluyen:

- *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, segunda edición*
- *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el desarrollo del lenguaje y la comunicación, segunda edición*
- *Manual pedagógico – Módulo III*

Módulo IV: La cultura, la familia y los proveedores

Los DVD y folletos para este módulo incluyen:

- *Relaciones indispensables: Diez pautas para un cuidado infantil culturalmente sensible*
- *El instinto protector: Trabajando con los sentimientos de los padres y cuidadores*

Los materiales impresos para este módulo incluyen:

- *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para establecer relaciones de colaboración con las familias, segunda edición*
- *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible, segunda edición*
- *Manual pedagógico – Módulo IV*
- *Materiales suplementarios: Segmentos de video para el diálogo en grupo:*
 - Temas de diálogo para Relaciones indispensables
 - Temas de diálogo para El instinto protector

Para obtener información para pedidos, visite el sitio electrónico de CDE Press en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo214> o comuníquese con CDE Press:

California Department of Education
 CDE Press, Sales Unit
 1430 N Street, Suite 3207
 Sacramento, CA 95814
 Horario del departamento de ventas:
 8:00 a.m. a 4:30 p.m., lunes a
 viernes
 (Horario estándar del Pacífico)
 Teléfono gratuito: 800-995-4099
 Correo electrónico: sales@cde.ca.gov

Oportunidades de capacitación

Esta sección proporciona información acerca de la capacitación que ofrecen varios programas y se ofrece por medio del Departamento de Educación de California. Estas oportunidades de capacitación reflejan la filosofía y el currículo del PITC. Los programas pueden recibir la capacitación en su programa proporcionada por capacitadores certificados por PITC, o bien, los individuos que así lo deseen pueden asistir a institutos para convertirse ellos en capacitadores certificados.

PITC Partners for Quality

Como parte del compromiso continuo de mejorar el cuidado infantil del Departamento de Educación de California, la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil (CDE/ELCD, por sus siglas en inglés) Socios para la Calidad del PITC efectúa capacitaciones en línea y en persona, además proporciona asistencia técnica al personal de los centros de cuidado infantil y a grupos de proveedores de cuidado infantil en el hogar.

PITC Trainer Institutes

El CDE/ELCD, en colaboración con el Centro para estudios del Niño y la Familia organiza institutos para capacitadores del PITC para educadores, directores de programa y demás profesionales cuya responsabilidad es la capacitación de maestros de cuidado infantil.

Estos institutos intensivos ayudan a los capacitadores a profundizar su comprensión de la filosofía del PITC y el proceso de planificación del currículo y a adquirir habilidades en la presentación integrada de los conceptos contenidos en los DVD y las Guías del PITC. Los institutos también sirven de apoyo a los esfuerzos de los participantes para implementar las pautas recomendadas para los programas de cuidado infantil respecto a: (1) el cuidado principal; (2) los grupos pequeños; (3) la continuidad en el cuidado infantil; (4) la individualización del cuidado infantil; (5) el cuidado culturalmente sensible; y (6) la inclusión de los niños con discapacidades u otros retrasos. Los Institutos de Capacitación se efectúan cada año en California, alternando entre el norte y el sur de California.

Los institutos para capacitadores del PITC también se dan fuera de California y se pueden patrocinar a nivel nacional e internacional.

El proceso de certificación del PITC

Los participantes de los institutos para capacitadores del PITC reciben un certificado de haber participado en cada módulo. Al cumplir los requisitos de certificación de cada módulo, al participante se le reconoce como capacitador del PITC para dicho módulo. Los capacitadores del PITC que se certifiquen en los cuatro módulos tienen derecho a asistir a actividades

de capacitación especializadas que organiza el PITC. Los participantes del instituto deberán cumplir con todos los requisitos de certificación para poder completar su certificación.

Actividades de capacitación del PITC

Para pedir información sobre cómo participar en los Institutos del PITC de California, el proceso de acreditación, capacitación o asistencia técnica de Socios para la calidad o para contratar una capacitación o institutos especializados del PITC, vaya a: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo215> o comuníquese con:

WestEd Center for Child & Family Studies
180 Harbor Drive, Suite 112
Sausalito, California 94965
Teléfono: 415-289-2300; Fax 415-289- 2301

Beginning Together: Caring for Infants and Toddlers with Disabilities and Special Needs in Inclusive Settings

Comenzando Juntos fue creado en 1999 por el Instituto de Servicios Humanos de la Universidad Estatal de Sonoma, en colaboración con el Departamento de Educación de California, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil y WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia (CCFS, por

sus siglas en inglés), como apoyo acerca de la inclusión al PITC. En el 2007, el proyecto se trasladó de la Universidad Estatal de Sonoma a WestEd, CCFS.

El propósito de Comenzando Juntos es fomentar prácticas inclusivas adecuadas en los ambientes de cuidado infantil en grupo, centros preescolares y otros ambientes de aprendizaje y cuidado temprano. Comenzando Juntos también se asegura de que la información acerca de los niños con discapacidades u otros retrasos se integre a los materiales del CDE/ELCD. Comenzando Juntos colabora con el PITC en todo California para fomentar las prácticas inclusivas.

Sus actividades incluyen un Instituto de Capacitación de Capacitadores; actividades regionales de asistencia técnica; apoyo para graduados del instituto; compartir información con especialistas en intervención temprana de la comunidad (aquellos que proporcionen servicios especializados a los niños con discapacidades u otros retrasos) acerca de las actividades, materiales y producciones del CDE/ELCD sobre la infancia temprana, y apoyar las prácticas inclusivas en otras actividades a nivel estatal.

Se puede obtener más información acerca de Beginning Together en www.CAinclusion.org/bt o enviando un correo electrónico a beginningtogether@wested.org. El número de teléfono es 760-304-5200.

Family Child Care at Its Best

El programa El Cuidado Infantil Familiar en su Máxima Expresión imparte desarrollo profesional de alta calidad a proveedores acreditados. Las oportunidades de desarrollo profesional y de aprendizaje se ofrecen a nivel estatal y ayudan a los proveedores a mejorar sus conocimientos, habilidades y la calidad del cuidado infantil que proporcionan. El programa tiene como objetivo:

- Mejorar la calidad y la seguridad de los programas de cuidado infantil en el hogar con licencia.
- Aumentar la retención de los programas de cuidado infantil en el hogar ya existentes.
- Proporcionar a agencias estatales y locales datos acerca de capacitaciones y asistencia técnica para responder a las necesidades de los programas de cuidado infantil en el hogar.
- Establecer vínculos entre los proveedores de cuidado infantil en el hogar, las agencias de recursos y remisiones, los departamentos del condado de asistencia social (*welfare*) y las asociaciones de cuidado infantil.

Los capacitadores de este programa tienen amplia experiencia trabajando con niños y familias que son étnica y culturalmente diversas. Ellos pueden facilitar experiencias de aprendizaje para la transferencia de conocimientos a los adultos. Los talleres se facilitan en inglés, español, ruso, cantonés,

mandarín, árabe y farsi, con currículos traducidos para impulsar el aprendizaje de los adultos.

El programa recibe apoyo del Departamento de Educación de California, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil, la

cual permite que se ofrezcan talleres gratuitos a los participantes. Si desea más información acerca de Family Child Care at Its Best y los cursos que ofrece, envíe un correo a FCCB@placercoe.k12.ca.us.

APÉNDICE D

Resultados Deseados para los Niños y las Familias

Resultados Deseados (DR, por sus siglas en inglés) es un sistema mediante el cual los educadores pueden documentar los avances que logran los niños y las familias al tratar de alcanzar los resultados deseados.

Contexto de los Resultados Deseados para los Niños y las Familias

El sistema DR del Departamento de Educación de California, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil (CDE/ELCD) se diseñó para mejorar la calidad de los programas y servicios que se ofrecen a todos los niños, desde que nacen hasta los 12 años, que están inscritos en programas de aprendizaje y cuidado temprano y en programas para después de la escuela, así como a sus familias. Los Resultados Deseados se definen como las condiciones de bienestar de los niños y sus familias. Cada Resultado Deseado define un resultado general. El sistema DR fue creado basándose en seis Resultados Deseados: cuatro de ellos son para los niños y dos para sus familias.

Resultados Deseados para los Niños y las Familias

DR1: Los niños son personal y socialmente competentes

DR2: Los niños aprenden eficazmente

DR3: Los niños demuestran capacidades físicas y motoras

DR4: Los niños están seguros y sanos

DR5: Las familias dan apoyo al aprendizaje y el desarrollo del niño

DR6: Las familias alcanzan sus metas

El sistema de los Resultados Deseados que ha implementado el Departamento de Educación de California es un enfoque integral que ayuda a los niños y a las niñas a alcanzar los Resultados Deseados que se hayan identificado. California es uno de los pocos estados en el país que ha creado su propio sistema diseñado específicamente para medir los avances de los niños hacia los resultados deseados. El sistema está alineado tanto con los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo del estado para los programas de aprendizaje y cuidado temprano como con los Estándares del contenido para el Kindergarten.

Componentes del Sistema de Resultados Deseados

El Sistema de Resultados Deseados consta de los siguientes componentes:

1. Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP [2015]): Un continuo del desarrollo, desde la infancia temprana hasta principios del Kindergarten
2. Encuesta para padres sobre los Resultados Deseados
3. Escala de calificación del ambiente (ERS, por sus siglas en inglés)
4. Autoevaluación del programa

1. Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados: Un continuo del desarrollo, desde la infancia temprana hasta principios del Kindergarten

Los instrumentos de evaluación del DRDP se diseñaron para que los maestros observen, documenten y reflexionen acerca del aprendizaje, el desarrollo y los avances de los niños, desde que nacen hasta los doce años¹¹, que estén inscritos en los programas de aprendizaje y cuidado temprano y en programas para antes y después de la escuela. La intención de los resultados de las evaluaciones es que los maestros

los utilicen para planificar el currículo tanto para cada uno de los niños como para grupos de niños y que sirva como guía en la mejora continua del programa.

El DRDP (2015) es una continuo del desarrollo desde el nacimiento al Kindergarten, se basa en instrumentos del DRDP anteriores e incluye perfeccionamientos realizados a lo largo de varios años, así como elementos nuevos que son esenciales para la calidad de la educación de la infancia temprana. El DRDP (2015) consta de ocho dominios: enfoques al aprendizaje/ autorregulación; desarrollo socioemocional; desarrollo del lenguaje y la lectoescritura; desarrollo del idioma inglés; cognición: matemáticas; cognición: ciencias; desarrollo físico/salud; historia y ciencias sociales, y artes gráficas y escénicas). El enfoque de cada dominio del desarrollo es la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las conductas que reflejen los conceptos del desarrollo de cada dominio. El DRDP está alineado con los Fundamentos del aprendizaje y desarrollo temprano del CDE.

2. Encuesta para padres sobre los Resultados Deseados

La Encuesta para Padres se diseñó para ayudar a los programas

11 Además del DRDP (2015), también se cuenta con el DRDP-K (2015) y el DRDP-SA (2015) para evaluar a los niños de Kindergarten y aquellos en edad escolar, respectivamente. Puede obtener más información acerca de los instrumentos del DRDP y el sistema DR en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo264>.

a recopilar datos de las familias acerca de: (1) la satisfacción de los miembros de la familia con el programa de su hijo y con cómo fomenta el programa el aprendizaje y el desarrollo de su hijo, y (2) las percepciones de los miembros de la familia acerca de sus avances respecto a los dos Resultados Deseados que se identifican para las familias. A las familias en el programa se les pide contestar la Encuesta para Padres una vez al año y entregarla en su salón de clase. Las familias contestan esta encuesta de manera anónima para garantizar que sus opiniones y preocupaciones se mantengan confidenciales.

3. Escalas de calificación del ambiente (ERS, por sus siglas en inglés)

Las escalas ERS se utilizan para medir la calidad del ambiente del programa (por ejemplo, las interacciones entre niños y maestros, las interacciones y actividades de los niños, el uso del lenguaje, las prácticas de salud y seguridad, el espacio y los materiales). Las ERS son instrumentos obligados para la autoevaluación anual de los programas y se utilizan para las evaluaciones que efectúa el personal del programa CDE/ELCD.

4. Autoevaluación del programa

La autoevaluación del programa aborda: la participación activa de las familias y la comunidad; la operación y administración; el financiamiento; los estándares, la evaluación y la contabilidad;

el personal y el crecimiento profesional; las oportunidades y el acceso equitativo a la educación, y los enfoques a la enseñanza y el aprendizaje. La calidad del programa se evalúa anualmente por medio de la autoevaluación y las evaluaciones necesarias que realiza el personal del programa del CDE/ELCD.

Cómo funciona el Sistema de los Resultados Deseados (DR, por sus siglas en inglés)

Todos los componentes del sistema DR actúan en conjunto para servir de referencia y facilitar las actividades dirigidas a impulsar los programas de alta calidad para los niños de California. Los resultados de las evaluaciones del DRDP (2015) proporcionan al maestro información acerca del nivel de desarrollo de cada niño y guían la planificación del currículo para fomentar el aprendizaje de cada uno de los niños. La Encuesta para padres proporciona información a las familias acerca de si los programas responden a sus necesidades y las necesidades de sus hijos. Las Escalas de calificación del ambiente (ERS, por sus siglas en inglés) proporcionan un sistema para evaluar el ambiente de aprendizaje y hacer mejoras en el ambiente a lo largo de una serie completa de elementos. La autoevaluación del programa revela áreas del programa que necesitan mejorar y que pueden ser abordadas por el personal y los administradores del programa.

El CDE/ELCD da seguimiento al uso que dan las agencias locales a los componentes de DR para garantizar la mejora continua de los programas de aprendizaje y cuidado temprano que reciban financiamiento del estado. El apoyo y la asistencia técnica del CDE aumenta la calidad del programa y la habilidad para identificar tendencias generales para su consideración para las pautas a nivel estatal.

A nivel de programa, los proveedores de cuidado infantil utilizan el sistema DR para determinar cómo avanzan los niños y las familias hacia alcanzar los Resultados Deseados. Además, los resultados de las evaluaciones del DRDP (2015) para niños y par salones de clase son utilizados por los maestros, los miembros de la familia y los administradores de los programas para mejorar las experiencias de cada niño en el programa, así como la calidad del programa. Este sistema permite a los programas implementar actividades de mejora de la calidad en beneficio de los participantes.

Las siguientes obras abarcan los distintos componentes del sistema:

- *California Preschool Curriculum Framework (tres volúmenes)* (Volumen 1 disponible en español)
- *California Preschool Learning Foundations (Disponible en español)*
- *California Preschool Program Guidelines* (Disponible en español)
- *Guidelines for Early Learning in Childcare Home Settings* (Disponible en español)
- *Infant-Toddler Curriculum Framework* (Disponible en español)
- *Infant/Toddler Program Guidelines* (Disponible en español)
- *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning.* (Disponible en español)
- *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Family Partnerships and Culture*
- *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: Integrated Nature of Learning*
- *California Infant/Toddler Learning and Development Foundations* (Disponible en español)

APÉNDICE E

Leyes estatales y federales respecto a las personas con discapacidades

Las leyes estatales y federales dan protección a las personas con discapacidades u otros retrasos.

Individuals with Disabilities Education Act

La Ley sobre la Educación de Individuos con Discapacidades es una ley federal que hace obligatoria la educación especial para todos los niños que cumplan con los requisitos necesarios. La Ley sobre el Mejoramiento de la Educación para Individuos con Discapacidades del 2004 (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEA, por sus siglas en inglés) es la reautorización más reciente de la ley. Dicha ley contiene cuatro partes: la Parte A describe el propósito general de la ley y sus definiciones; la Parte B aborda los requisitos para la educación de todos los niños con discapacidades, desde los tres hasta los 21 años; la Parte C abarca los requisitos específicos de los servicios a niños de cero a treinta y seis meses con discapacidades y sus familias, y la Parte D autoriza actividades nacionales para mejorar los servicios de educación especial (estudios de investigación, desarrollo del personal, asistencia técnica y becas estatales para mejoras).

La IDEA hace posible que los estados y los municipios reciban fondos federales para ayudar con la educación de los bebés tiernos, los bebés mayorcitos, los niños en edad preescolar, los niños pequeños y los jóvenes con discapacidades u otros retrasos.

California's Early Start Program

La Parte C de IDEA es la ley federal que aborda los servicios para niños de cero a tres años, en tanto que la Ley sobre Servicios de Intervención Temprana de California (*California Early Intervention Services Act*) es la ley estatal que implementa IDEA. El programa Early Start de California es el programa de intervención temprana del estado para los niños de cero a treinta y seis meses y se rige por las leyes tanto federales como estatales. El Departamento de Servicios de Desarrollo es la agencia principal de *Early Start* y colabora con el Departamento de Educación, el Departamento de Servicios Sociales y otras agencias estatales, para proporcionar servicios a los niños de cero a tres años que tengan alguna discapacidad del desarrollo o se encuentren en riesgo de tener

discapacidades del desarrollo. Los niños y las familias que reúnan los requisitos del programa Early Start tienen derecho a los servicios de intervención temprana. Los centros regionales comparten la responsabilidad principal con las agencias educativas locales (LEAs, por sus siglas en inglés), como los distritos escolares y las oficinas educativas del condado, para coordinar y proporcionar los servicios de intervención temprana a nivel local. Los servicios pueden incluir la instrucción especializada, los servicios del habla y el lenguaje, la terapia física u ocupacional y el transporte.

A los niños de cero a tres años se les puede identificar y remitir a los centros regionales o LEAs usando los medios disponibles en sus comunidades, incluyendo a los hospitales, los proveedores de atención médica, los proveedores de cuidado infantil, las LEAs, los programas de servicio social o la familia del niño. Cada niño de cero a tres años a quien se remita a Early Start recibirá una evaluación para determinar si reúne los requisitos y también para determinar sus necesidades de servicios, en caso de reunir los requisitos. El Plan Individualizado de Servicios a la Familia (IFSP, por sus siglas en inglés) es un documento legal que describe los servicios que el niño está recibiendo. Los IFSP se actualizan al menos cada seis meses y se anima a los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano a

que participen en estas reuniones con el permiso de los padres del niño. La participación de los proveedores de cuidado y educación temprana (ECE, por sus siglas en inglés) en estas reuniones podría ser especialmente importante si el niño está recibiendo servicios de intervención temprana en el programa de cuidado y educación temprana.

Las leyes federales y estatales resaltan que los servicios de intervención temprana deben proporcionarse en “ambientes naturales” siempre que sea posible. Los ambientes naturales son aquellos lugares donde estarían un niño y su familia, como su casa o un programa de cuidado infantil, si el niño no tuviera alguna discapacidad. Por lo tanto, un padre podría hablar con los proveedores de cuidado infantil para pedir que le proporcionen servicios de intervención a su hijo en el programa de cuidado infantil. El dar la bienvenida a un terapeuta o especialista en intervención temprana en el programa de educación temprana es una manera positiva de fomentar la inclusión y de enriquecer al programa en general.

Early Start también proporciona financiamiento para 55 centros de recursos familiares para proporcionar el apoyo de otros padres a familias de niños con discapacidades u otros retrasos. La mayor parte del personal de estas Redes de Centros de Recursos

Familiares (FRCN, por sus siglas en inglés) son padres y dan apoyo en un ambiente que no es clínico y está centrado en la familia. Los FCRN proporcionan información sobre cómo remitir a los niños y colaboran con comunidades con falta de servicios, impulsan actividades de identificación de niños con discapacidades y de colaboración entre familias y profesionales, además de ayudar a las familias con las transiciones.

California's Unruh Civil Rights Act

Cada estado tiene su propia opción de implementar disposiciones que proporcionen protecciones más allá de las establecidas por la Ley para Estadounidenses con Discapacidades (ADA, por sus siglas en inglés). California tiene la Ley de Derechos Civiles Unruh, el Artículo 51 del Código Civil de California, el cual tiene un alcance mucho mayor que la ADA y ofrece una protección incluso mayor para niños con discapacidades u otros retrasos. A diferencia de la ADA, dispone de protecciones contra la discriminación en cualquier establecimiento comercial en California, incluyendo la vivienda y las adaptaciones de los espacios públicos. La ley de California incluso puede aplicarse a entidades religiosas, aunque no se han publicado fallos judiciales con los que se haya puesto a prueba.

Americans with Disabilities Act (ADA)

La Ley para Estadounidenses con Discapacidades es una ley federal promulgada en 1990. La ADA garantiza la protección de los derechos civiles de las personas con discapacidades en áreas como el empleo, el transporte y las adaptaciones de los espacios públicos, incluyendo los programas de cuidado infantil. Tanto los centros de cuidado infantil como los programas de cuidado infantil en el hogar deben cumplir con la ley ADA, sin importar que cuenten con financiamiento privado o público. Las únicas excepciones permitidas son para organizaciones religiosas que administren programas de cuidado infantil. La ADA protege a un niño o adulto que cumpla alguno de los siguientes criterios.

- Tiene un impedimento físico o mental que limite notablemente una o más de las “actividades cotidianas principales”;
- Tiene un historial sobre dicho impedimento;
- Se le considera que tiene un impedimento; o
- Está vinculado con un individuo que tenga alguna discapacidad.

La ley ADA dicta que deben hacerse “adaptaciones razonables” para niños con discapacidades en los programas de cuidado infantil. En la mayoría de los casos, las adaptaciones necesarias son bastante económicas y sencillas

de implementar. Por ejemplo, un niño con diabetes podría necesitar algo de comer a una hora diferente o con mayor frecuencia que otros niños; un niño que tenga dificultad para hacer la transición a diferentes actividades podría necesitar tiempo adicional o apoyo para hacerlo. La ADA también deja claro que el programa de cuidado infantil no puede cobrar a las familias con niños con discapacidades tarifas mayores a las que paguen otras familias.

La ADA también dicta que las barreras arquitectónicas que impidan el ingreso o el uso de las instalaciones deben retirarse cuando esto sea algo “que se logre fácilmente”. Esta frase significa que aquellos cambios necesarios que no impongan “una carga excesiva” al proveedor deben realizarse (“una carga excesiva” se define como una “dificultad o un gasto considerable”). Ejemplos de diseños que se logren fácilmente pueden incluir el reorganizar los muebles del salón de clase para un niño con impedimentos de la vista, la instalación de un pasamanos en el baño para un niño que use un andador, cambiar las manijas de las puertas u otras adaptaciones semejantes. Al hacer estas adaptaciones relativamente sencillas, un proveedor de cuidado infantil cumple así con la ley ADA.

Sin embargo, las adaptaciones, en ciertas instancias, pueden implicar cambios más significativos. Por fortuna, los créditos aplicables a los

impuestos y otros recursos pueden ayudar a compensar por el costo de modificaciones más extensas al programa de cuidado infantil.

La ley ADA también reconoce que es posible que a un niño no se le admita en el programa si representa una amenaza directa para los demás, si la modificación alterase de manera fundamental al programa o si la adaptación necesaria fuera a causar dificultades indebidas al programa. Estas excepciones se consideran caso por caso y la ley espera que los proveedores de cuidado infantil hagan esfuerzos para incluir a los niños con discapacidades con la mayor frecuencia posible.

Si desea información acerca de estas leyes, consulte los siguientes recursos:

Americans with Disabilities Act

U.S. Department of Justice
Civil Rights Division
Disability Rights Section-NYA
950 Pennsylvania Avenue, NW
Washington, DC 20530
Línea informativa sobre ADA: 800-514-0301

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo216>

Página sobre cuidado infantil: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo217>

Preguntas frecuentes acerca de los centros de cuidado infantil y la Ley para Estadounidenses con Discapacidades (Commonly

Asked Questions About Child Care Centers and the Americans with Disabilities Act) es una publicación de 13 páginas que explica cómo los requisitos de ADA se aplican a los centros de cuidado infantil. La obra también describe algunos de los esfuerzos del Departamento de Justicia para que se cumpla la ley en el área de cuidado infantil, así como una lista de recursos acerca de fuentes de información acerca del ADA. Este documento se obtiene en el sitio electrónico mencionado anteriormente. Las regulaciones de la ley ADA, los materiales de asistencia técnica y las obras se pueden obtener en formato impreso estándar, así como formatos alternativos para personas con discapacidades. Llame a la línea informativa sobre ADA las 24 horas para hacer un pedido a través del sistema automatizado.

Child Care Law Center

445 Church Street
San Francisco, CA 94114
Teléfono: 415-558-8005
Fax: 415-394-7140
Correo electrónico: info@childcarelaw.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo218>

El Centro Legal para el Cuidado Infantil (CCLC, por sus siglas en inglés) es una organización nacional sin fines de lucro, fundada en 1978, que ofrece servicios legales. El objetivo principal del CCLC es utilizar instrumentos legales para

fomentar el desarrollo del cuidado infantil de alta calidad y bajo costo para cada niño, cada padre y cada comunidad. El CCLC se esfuerza por ampliar las opciones de cuidado infantil, especialmente para familias de bajos ingresos, y garantizar que los niños estén protegidos y bien alimentados en los programas de cuidado infantil fuera del hogar. El CCLC es la única organización en el país que se centra exclusivamente en los temas legales complejos en torno al establecimientos y provisión de cuidado infantil.

Disability Rights Education & Defense Fund

3075 Adeline Street, Suite 210
Berkeley, CA 94703
Teléfono: 510-644-2555
Fax/TTY: 510-841-8645
Correo electrónico: info@dredf.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo219>

El Fondo para la Educación y la Defensa de los Derechos de Discapacidad, fundado en 1979, es el centro nacional de derecho y políticas sobre derechos civiles dirigido por individuos con discapacidades y padres de niños con discapacidades.

APÉNDICE F

Recursos sobre la infancia temprana

La práctica inclusiva

Los siguientes recursos fueron recopilados y actualizados en enero del 2019 y la información era correcta en aquel momento.

California MAP to Inclusion & Belonging: Making Access Possible

751 Rancheros Drive, Suite 2

San Marcos, CA 92069

Teléfono: 760-304-5200

Fax: 760-304-5252

Correo electrónico: map@wested.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo220>

Este sitio electrónico exhaustivo del Proyecto sobre el MAPA de California para la Inclusión y la Pertenencia (es administrado por el Centro para estudios del Niño y la Familia de WestEd y recibe financiamiento de la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil del Departamento de Educación de California. Una porción recibe financiamiento del fondo federal llamado: Child Care Development Fund Quality Improvement Allocation. Este sitio incluye abundante información centrada en la inclusión y las discapacidades.

Agencias del Estado de California

California Department of Developmental Services

1600 9th Street

Sacramento, CA 95814

P.O. Box 944202

Sacramento, CA 94244

Teléfono: 916-654-1690

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo221>

El Departamento de Servicios del Desarrollo de California (DDS, por sus siglas en inglés) es la agencia estatal que proporciona servicios y apoyo a los niños y adultos con discapacidades del desarrollo. Estas discapacidades incluyen el retraso mental, la parálisis cerebral, la epilepsia, el autismo y otras condiciones. El DDS es la agencia principal en California para servicios para niños de cero a tres años, según se define en la Parte C de la Ley para Estadounidenses con Discapacidades. Hay varios enlaces a las agencias y los servicios relacionados con Early Start:

- California Early Start: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo222>

- Family Resource Center/
Network: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo223>
- Regional Centers: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo224>

California Department of Education, Early Learning and Care Division

1430 N Street, Suite 3410
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-322-6233
Fax: 916-323-6853
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo225>

La misión de la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil es dar pautas y apoyo a todos los individuos y todas las organizaciones interesadas en la infancia y las familias, al impulsar la alta calidad de los programas de desarrollo infantil. La división se empeña en educar al público en general acerca de las prácticas adecuadas para el desarrollo de los bebés tiernos, los bebés mayorcitos, los niños en edad preescolar y los niños en edad escolar, en una gama de ambientes de desarrollo y cuidado infantil seguros y sanos. La División mide su éxito mediante el predominio de niños que estén listos para aprender a su ingreso a la escuela y mediante la cantidad de niños en edad escolar que continúen exitosamente con su educación. La meta es que los esfuerzos combinados resulten en

que los niños y las familias sigan aprendiendo de manera equilibrada durante toda la vida.

California Department of Education, Special Education Division

1430 N Street, Suite 2401
Sacramento, CA 95814
Teléfono: 916-445-4613
Fax: 916-327-3706
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo226>

La página inicial del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial, contiene enlaces a información actualizada acerca de servicios y programas de educación especial que ofrece el departamento.

California Department of Health Care Services, Children's Medical Services Branch, California Children's Services

MS 8100
P.O. Box 997413
Sacramento, CA 95899
Teléfono: 916-327-1400
Fax: 916-327-1106
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo227>
Sitio electrónico de Servicios Infantiles de California: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo228>

La Rama de Servicios Médicos Infantiles (CMS, por sus siglas en inglés) proporciona un sistema

integral de atención médica para niños por medio de evaluaciones de detección preventivas, diagnósticos, tratamientos, rehabilitación y servicios de seguimiento. El CMS es un sistema de administración de espectro completo para el Programa de Servicios Infantiles de California.

California Department of Social Services

744 P Street
Sacramento, CA 95814
Teléfono gratuito: 800-952-5253
Correo electrónico: piar@dss.ca.gov
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo229>
Sitio electrónico de Community Care Licensing Division:
<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo230>

La misión del Departamento de Servicios Sociales de California es atender, auxiliar y proteger a los niños y adultos marginados y vulnerables de maneras que se fortalezcan y protejan sus familias, se aliente la responsabilidad personal y se fomente su independencia.

First 5 California

Comisión de niños y familias de California

2389 Gateway Oaks Drive, Suite 260

Sacramento, CA 95833

Teléfono: 916-263-1050

Fax: 916-263-1360

Correo electrónico: info@ccfc.ca.gov

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo231>

First 5 California, también conocido como la Ley de 1998 sobre Niños y Familias de California (CCF, por sus siglas en inglés) o la Propuesta de Ley 10, se dedica a mejorar las vidas de los niños pequeños de California y sus familias por medio de un sistema integral de educación, servicios de salud, cuidado infantil y otros programas vitales. Muchas de sus actividades incluyen a los niños con discapacidades u otros retrasos y su sitio electrónico incluye enlaces a comisiones de la CCF de los condados locales y muchas cosas más.

Organizaciones de capacitación y asistencia técnica de California

Las organizaciones de esta sección proporcionan asistencia técnica que podría ser útil para proveedores de cuidado infantil, personal de preescolares, personal de programas para después de la escuela, proveedores de servicios especializados o familias que estén creando o proporcionando apoyo a un ambiente inclusivo para niños. Aquí se incluyen también a las organizaciones estatales. Se puede obtener información acerca de capacitaciones y asistencia técnica en su localidad, a través de una agencia local de recursos y referencias sobre cuidado infantil o un centro de recursos familiares Early Start de su localidad (vea más adelante).

Beginning Together: Caring for Young Children with Disabilities in Inclusive Settings

Teléfono: 760-304-5200

Fax: 760-304-5252

Correo electrónico:

beginningtogether@wested.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo232>

El propósito de Comenzando Juntos es asegurarse de que los niños con discapacidades u otros retrasos sean integrados y que se fomenten las prácticas inclusivas adecuadas en las capacitaciones y asistencia técnica que proporciona

el grupo de capacitadores existente en California. Comenzando Juntos fue creado por el Instituto de Servicios Humanos de California de la Universidad Estatal de Sonoma, en colaboración con el Departamento de Educación de California, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil, y el Centro para estudios del Niño y la Familia de WestEd, como apoyo para la inclusión del PITC, y desde entonces se ha ampliado para incluir a capacitadores que proporcionen apoyo a proveedores que atienden a niños en edad preescolar. Esto se logra mediante un instituto de “capacitación de capacitadores”, actividades de promoción a nivel regional, la actualización de materiales impresos, el apoyo a graduados del instituto y apoyo a las prácticas inclusivas en otras actividades del PITC.

Organizaciones de padres de California

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo233>

Este sitio electrónico enumera las agencias de California que ofrecen recursos a familias con niños con discapacidades, incluyendo centros de capacitación e información para padres, centros comunitarios de recursos para padres y centros de empoderamiento para familias.

California Services for Technical Assistance and Training

5789 State Farm Drive
Rohnert Park, CA 94928
Fax: 707-586-2735
Correo electrónico: info@calstat.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo234>

Los Servicios de Asistencia Técnica y Capacitación de California (CalSTAT, por sus siglas en inglés) es un proyecto financiado por el Departamento de Educación de California, División de Educación Especial. El Proyecto apoya y establece colaboraciones con escuelas y familias al proporcionar capacitación, asistencia técnica y recursos, tanto sobre educación especial como sobre educación general.

Center for Prevention & Early Intervention

1000 G Street, Suite 500
Sacramento, CA 95814
Teléfono gratuito: 800-869-4337
Fax: 916-492-4002
Correo electrónico: cpei@wested.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo235>

El Centro para la Prevención e Intervención Temprana (CPEI, por sus siglas en inglés), proporciona capacitación y asistencia técnica en la formulación de pautas, la aplicación de los estudios de investigación a la práctica, los sistemas de evaluación y la implementación de prácticas basadas en la evidencia para apoyar a los niños y jóvenes (hasta los 21 años) que tengan o se encuentren en riesgo de tener alguna discapacidad y a sus familias.

Desired Results Access Project

Teléfono gratuito: 800-673-9220
Correo electrónico: info@draccess.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo236>

El Proyecto de Acceso a Resultados Deseados ayuda a la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California a implementar el sistema de evaluación del Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés) para medir los avances de los niños

de cero a tres años de California con Planes Individualizados de Servicios a Familias (IFSP, por sus siglas en inglés) que se notifiquen al sistema CASEMIS y niños en edad preescolar (tres a cinco años no inscritos en el Kindergarten de transición o el Kindergarten) que tengan un IEP. El sitio electrónico del Proyecto de Acceso a Resultados Deseados ofrece información y recursos para ayudar a educadores especiales, administradores y familias con su participación en el sistema de evaluación de Resultados Deseados.

Family Resource Centers Network of California

1331 Garden Highway
Sacramento, CA 95833
Teléfono: 916-993-7781
Fax: 916-285-1801
Correo electrónico: info@frcnca.org
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo237>

La Red de Centros de Recursos para Familias de California (FRCNCA, por sus siglas en inglés) es una coalición de 47 Centros de Recursos para Familias Early Start. El personal de los centros de recursos son familias con niños con discapacidades u otros retrasos y ofrecen apoyo y ayuda a otros padres, familias y niños para localizar y utilizar los servicios que necesitan. Ellos ofrecen recursos en muchos idiomas, que pueden incluir boletines, bibliotecas de recursos, sitios electrónicos y servicios de

apoyo, como grupos de apoyo para padres, grupos de apoyo para hermanos, líneas telefónicas de apoyo emocional llamadas *warm lines* e información y remisiones para padres y profesionales.

Kids Included Together

2820 Roosevelt Road, Suite 202
San Diego, CA 92106
Teléfono: 858-225-5680
Fax: 619-758-0949
Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo238>

Los Niños están Incluidos Juntos (KIT, por sus siglas en inglés) cumple con su misión por medio de la capacitación, la asistencia técnica y los recursos de alta calidad para el personal de los programas para después de la escuela, cubriendo todo tipo de niveles de experiencia e intereses. KIT utiliza la tecnología más reciente en combinación con presentaciones en vivo de capacitadores y maestros dinámicos y con experiencia que ayudan a los proveedores a incluir a los niños con discapacidades u otros retrasos.

Least Restrictive Environment Resources Project

Teléfono: 916-492-4013

Correo electrónico: dmeinde@wested.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo239>

El Proyecto de Recursos Ambientales Menos Restrictivos, administrado por WestEd para el Departamento de Educación de California, genera recursos para que los usen los distritos y centros escolares para mejorar los servicios para todos los alumnos. Para lograr esta meta, el proyecto está estableciendo una red de centros de liderazgo y también de asesores que se centran en la capacitación de maestros, el apoyo proporcionado por mentores, la facilitación, la asistencia técnica y los materiales especializados.

Seeds of Partnership

10474 Mather Boulevard

P.O. Box 269003

Sacramento, CA 95826

Teléfono: 916-228-2388

Fax: 916-228-2311

Correo electrónico: rryan@scoe.net

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo240>

Semillas para la Colaboración ayuda a los maestros de educación especial, los administradores, el personal y las familias de los programas para niños con discapacidades u otros retrasos. Nuestra meta es crear o proporcionar

canales e instrumentos para acelerar y mejorar las colaboraciones, proporcionar recursos de desarrollo profesional, así como herramientas que ayuden a las agencias educativas locales que deseen mejorar las prácticas de sus programas para fomentar la participación de las familias, así como sus resultados académicos. Este proyecto está financiado por el Departamento de Educación de California, División de Educación Especial, y se encuentra bajo el patrocinio de la Oficina de Educación del Condado de Sacramento.

Organizaciones profesionales

American Speech-Language-Hearing Association

2200 Research Boulevard

Rockville, MD 20850

Teléfono gratuito: 800-498-2071

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo241>

La Asociación Estadounidense del Habla, el Lenguaje y la Audición (ASHA, por sus siglas en inglés) es una asociación profesional, científica y de acreditación de más de 103,000 audiólogos, patólogos del habla y el lenguaje y científicos del habla, el lenguaje y el oído. La misión de la ASHA es asegurarse de que todas las personas con trastornos del habla, el lenguaje y el oído tengan acceso a servicios de alta calidad para ayudarles a comunicarse más eficazmente.

Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children

2900 Crystal Drive, Suite 100
Arlington, VA 22202-3557
Teléfono gratuito: 888-232-7733
Fax: 855-678-1989
Correo electrónico: [service@cec.
sped.org](mailto:service@cec.sped.org)

Sitio electrónico: [https://www.cde.
ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.
asp#hipervinculo242](https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo242)

La División de la Infancia Temprana (DEC, por sus siglas en inglés) fomenta políticas y avances en las prácticas basadas en la evidencia que den apoyo a familias y mejoren el desarrollo óptimo de los niños pequeños de cero a ocho años que tengan o se encuentren en riesgo de tener retrasos o discapacidades del desarrollo. DEC es una organización internacional. Sus miembros son personas que trabajan con o representan a los niños de cero a ocho años con discapacidades u otros retrasos y a sus familias.

DEC Recommended Practices

Sitio electrónico: [https://www.cde.
ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.
asp#hipervinculo243](https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo243)

Las Prácticas recomendadas por la División de la Infancia Temprana (DEC, por sus siglas en inglés) (2014) son una iniciativa de la DEC que cierra la brecha entre los estudios de investigación y la práctica, ofreciendo pautas a padres y profesionales que trabajen con niños pequeños de cero a cinco

años que tengan o estén en riesgo de tener retrasos del desarrollo o discapacidades. La serie de prácticas actualizadas consta de ocho dominios: liderazgo, evaluación, ambiente, familia, instrucción, interacción, trabajo en equipo y colaboración y transición.

Infant Development Association of California

P.O. Box 188320
Sacramento, CA 95818
Teléfono: 916-453-8801
Correo electrónico: [mail@idaofcal.
org](mailto:mail@idaofcal.org)

Sitio electrónico: [https://www.cde.
ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.
asp#hipervinculo244](https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo244)

La Asociación para el Desarrollo Infantil de California (IDA, por sus siglas en inglés) es una organización civil sin fines de lucro compuesta de profesionales de distintas disciplinas, agencias y sistemas de servicios, así como de padres, que asumen el compromiso de mejorar nuestro sistema de servicios de intervención temprana. La IDA aboga por que los servicios de prevención e intervención temprana se mejoren para que sean más eficaces, a la vez que proporciona información, educación y capacitación a los padres, los profesionales y las autoridades, entre otros.

National Association for the Education of Young Children

1313 L Street, NW, Suite 500
Washington, DC 20005

Teléfono: 202-232-8777 o teléfono gratuito: 800-424- 2460

Correo electrónico: naeyc@naeyc.org

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo245>

La Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC, por sus siglas en inglés) es la organización más grande del país para profesionales de la infancia temprana y otros profesionales que se dedican a mejorar la calidad de los programas de la educación de la infancia temprana para niños de cero a ocho años. Las principales metas de la NAEYC son mejorar la práctica profesional y las condiciones laborales en la educación de la infancia temprana y conseguir que el público entienda mejor y apoye a los programas de la infancia temprana de alta calidad.

ZERO TO THREE

1255 23rd Street, NW, Suite 350
Washington, DC 20037

Teléfono: 202-638-1144

Teléfono gratuito: 800-899-4301

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo246>

Sitio electrónico de la librería:

<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo247> y <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo248>

CERO A TRES es una organización nacional sin fines de lucro que se dedica exclusivamente a impulsar el desarrollo sano de los bebés y los niños pequeños. CERO A TRES disemina información clave sobre el desarrollo, capacita a proveedores, fomenta el uso de enfoques y estándares ejemplares de la práctica profesional y se dedica a concienciar al público en general acerca de la importancia de los primeros tres años de vida.

Recursos nacionales sobre la discapacidad y la inclusión

Center for Inclusive Child Care

Concordia University
1282 Concordia Avenue
St. Paul, MN 55104

Teléfono: 651-603-6265

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo249>

La misión del Centro para el Cuidado Infantil Inclusivo (CICC, por sus siglas en inglés) es crear, fomentar y apoyar a las vías para el cuidado inclusivo exitoso de todos los niños. El programa es una red de recursos integral sobre la inclusión para los maestros de la infancia temprana, los programas para niños en edad escolar y los proveedores. El CICC proporciona liderazgo, apoyo administrativo, capacitación y asesoría a los proveedores de aprendizaje y cuidado temprano, los proveedores de cuidado para niños en edad escolar, los padres y los profesionales.

Disability Is Natural

Braveheart Press

P.O. Box 39076

San Antonio, TX 78218

Teléfono: 210-320-0678

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo250>

La misión de la Discapacidad es Natural es alentar nuevas maneras de pensar acerca de las discapacidades del desarrollo, con la creencia de que nuestras actitudes motivan nuestras acciones, y que los cambios en nuestras actitudes y acciones pueden ayudar a crear una sociedad en la que todos los niños y adultos con discapacidades del desarrollo tengan oportunidades para vivir las vidas que ellos sueñan y ser incluidos en todos los aspectos de la vida. Este sitio electrónico creado por Kathie Snow incluye su muy difundido artículo sobre el lenguaje que da prioridad a la persona y otros recursos para impulsar la inclusión. Ella desafía las maneras anticuadas de pensar y ayuda a los padres, a las personas con discapacidades y a los profesionales a adquirir percepciones y actitudes nuevas, lo cual es el primer peldaño en la escalera del cambio.

Early Childhood Technical Assistance Center

CB 8040

Chapel Hill, NC 27599-8040

Teléfono: 919-962-2001

Fax: 919-966-7463

Correo electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo251>

Sitio electrónico: <http://ectacenter.org/>

El Centro para la Asistencia Técnica sobre la Infancia Temprana está financiado por la Oficina para Programas de Educación Especial para mejorar la intervención temprana y los sistemas de servicios sobre educación especial de la infancia temprana del estado, aumentar la implementación de prácticas eficaces y mejorar los resultados de estos programas para niños pequeños y sus familias

Fathers Network

Teléfono: 425-653-4286

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo252>

La Red de Padres es una organización sin fines de lucro que actúa como defensora de los derechos de los hombres y cree que ellos son indispensables en las vidas de sus familias y los niños. La red ofrece apoyo y recursos a los padres y a las familias de los niños con discapacidades del desarrollo y enfermedades crónicas, así como a los profesionales que les atienden.

Individuals with Disabilities Education Act

IDEA Partnership

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo253>

Este sitio electrónico es parte de un proyecto federal para fomentar la implementación de la Ley sobre la Educación de los Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés). La Asociación IDEA refleja la labor colaborativa de más de 50 organizaciones nacionales, proveedores de asistencia técnica y organizaciones y agencias a nivel estatal y local. El sitio electrónico contesta preguntas acerca de la ley IDEA y ofrece el texto completo de la ley y sus reglamentos.

National Professional Development Center on Inclusion Frank Porter Graham Child Development Institute

The University of North Carolina at
Chapel Hill

CB 8180

Chapel Hill, NC 27599

Teléfono: 919-966-2622

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo254>

El Centro Nacional para el Desarrollo Profesional sobre la Inclusión (NPDCI, por sus siglas en inglés) colabora con los distintos estados para garantizar que los maestros de la infancia temprana estén preparados para educar y cuidar a los niños pequeños con discapacidades en ambientes naturales, al lado de sus compañeros con un desarrollo típico.

APÉNDICE G

¡Yo pertenezco!

Lista para fomentar la práctica inclusiva para los niños de cero a tres años con discapacidades u otros retrasos

Utilice esta lista para evaluar las prácticas inclusivas de su programa para niños de cero a tres años. Estos indicadores le ayudarán a pensar acerca de las distintas maneras de fomentar una verdadera sensación de pertenencia en su programa de cuidado infantil. Piense acerca del personal del programa al considerar cada paso.

Acceso	¿Sí o no?	Pasos a seguir
Creemos que todos los niños pueden aprender y tenemos la expectativa de que cada niño alcance su máximo potencial.		
Demostramos respeto hacia todos los niños por medio de palabras y actos (uso del lenguaje que da prioridad a la persona, rutinas del cuidado infantil individualizadas, etc.).		
Diseñamos el ambiente para fomentar la exploración y la autonomía de los niños, incluyendo el uso de posicionamiento con apoyo y/o de equipo adaptativo, según sea necesario.		
Integramos los principios y prácticas del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) en las rutinas y experiencias diarias.		

Participación	¿Sí o no?	Pasos a seguir
Creamos una sensación de pertenencia para todos los niños y familias.		
Fomentamos la conciencia social y las relaciones sociales positivas entre los niños.		
Diseñamos y modificamos las experiencias de aprendizaje para animar a los niños a que participen lo mejor que puedan.		
Proporcionamos tiempo y oportunidades adicionales a los niños para que practiquen sus habilidades.		

Apoyos	¿Sí o no?	Pasos a seguir
Trabajamos en colaboración con las familias y proveedores de servicios especializados para integrar servicios y terapias de intervención temprana en las rutinas y experiencias cotidianas del niño.		
Tomamos en cuenta y desarrollamos los puntos fuertes e intereses de los niños.		
Reforzamos nuestros conocimientos y habilidades por medio de experiencias de desarrollo profesional.		

Referencias bibliográficas

- Division for Early Childhood.
2014. *DEC Recommended Practices*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo255>.
- Division for Early Childhood/
National Association for the
Education of Young Children.
2009. *Early Childhood Inclusion:
A Joint Position Statement of the
Division for Early Childhood
(DEC) and the National
Association for the Education of
Young Children (NAEYC)*. Chapel
Hill: The University of North
Carolina, FPG Child Development
Institute.
- Universal Design for Learning
(UDL) Checklist for Early
Childhood Environments (BICC
UDL Checklist PDF). 2013.
Northampton Community College
and Pennsylvania Developmental
Disabilities Council. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo256>.
- Willis, C. 2009. *Teaching Infants,
Toddlers, and Twos with Special
Needs*. Beltsville, Maryland:
Gryphon House.

7 adaptaciones para ser usadas con el DRDP (2015)



Sistemas de comunicación aumentativos o alternativos

Métodos de comunicación diferentes al lenguaje oral que permiten que el niño que no puede usar el lenguaje oral se comunique.



Modo alternativo al lenguaje escrito

Métodos de lectura o escritura empleados por el niño que no puede ver lo suficientemente bien para leer o escribir o el niño que no puede agarrar y manipular un utensilio de escritura lo suficientemente bien como para producir símbolos escritos.



Apoyo Visual

Ajustes al ambiente que proporcionan información adicional a un niño que tiene visión limitada o reducida.



Equipo o dispositivos de asistencia

Herramientas que hacen posible o más fácil que el niño realice una tarea.



Posicionamiento funcional

Posicionamiento estratégico y apoyo a la postura para permitir que el niño tenga mayor control de su cuerpo.



Apoyo sensorial

Aumentar o disminuir la información sensorial para facilitar la atención e interacción del niño en el ambiente.



Modo de respuesta alternativo

Reconocer que el niño puede demostrar su dominio de una habilidad de una manera única.

- ➔ Las adaptaciones son cambios en el ambiente o diferencias en el comportamiento observado que permiten que los niños con IFSPs y IEPs puedan ser evaluados adecuadamente en sus ambientes típicos.
- ➔ Las adaptaciones para el DRDP (2015) se han creado para que la evaluación mida adecuadamente las habilidades del niño en vez del impacto de la discapacidad del niño.

- ➔ Las adaptaciones se usan durante el transcurso del día, no solamente durante la evaluación, para que el niño pueda interactuar con su ambiente y asegurar que los evaluadores puedan obtener las medidas más validas de las habilidades del niño.



Napa County Office of Education, Research and Professional Development Center
Fundado por el Departamento de Educación de California, División de Educación Especial
©2015 Departamento de Educación de California

Para obtener
más información:
draccess.org/adaptations



APÉNDICE I

Motivos de preocupación de que su hijo o un niño a su cargo puede necesitar ayuda especial¹²

Esta información puede ayudarle a resolver o confirmar inquietudes que pueda tener sobre el desarrollo de un niño.

Los niños se desarrollan a un ritmo diferente y de forma diferente. Las diferencias en el proceso de desarrollo pueden relacionarse con la personalidad, temperamento y/o experiencias. Algunos niños también pueden tener necesidades de salud que afectan a su desarrollo.

Los primeros cinco años en la vida de un niño son muy importantes. Cuanto antes se identifique un motivo de preocupación, antes podrán recibir el niño y su familia servicios especializados para apoyar el crecimiento y el desarrollo. Los padres, familiares y personas que cuidan al niño pueden tener inquietudes sobre el desarrollo del niño y buscar ayuda cuando la necesitan. Siempre es una buena idea para las familias hacerle las preguntas que tengan al médico

del niño. Las personas que cuidan al niño deberían expresar sus inquietudes a las familias para ver cómo pueden ayudar.

Factores de riesgo

Los siguientes factores pueden poner a los niños en mayor riesgo de presentar problemas de salud y del desarrollo:

- Nacimiento prematuro o con poco peso
- Problemas de la vista o del oído
- Exposición prenatal o de otro tipo a drogas, alcohol o tabaco
Mala nutrición o dificultad para comer (carece de alimentos nutritivos, vitaminas, proteínas o hierro en su dieta)
- Exposición a pintura con plomo (lame, come o chupa pedazos de puertas, pisos, muebles, juguetes, etc., que tengan pintura con plomo)
- Factores ambientales, como maltrato o negligencia

12 Nota: El texto tiene aquí distinto formato que en el folleto.

Conductas y relaciones

Algunas de las siguientes conductas pueden ser motivo de preocupación en cualquier niño, independientemente de su edad:

- Evita que lo abracen, no le gusta que lo toquen
- Se resiste a que lo calmen, no es posible calmarlo
- Evita o rara vez hace contacto visual con otras personas
- A los cuatro meses de edad, no hace ruidos ni sonríe al interactuar con otras personas
- Al año, no participa en juegos como “Te veo,” en juegos de dar palmaditas y cantar y tampoco dice adiós con las manos
- A los dos años, no imita al padre, madre o la persona que lo cuida en las tareas cotidianas, como lavar los platos, cocinar o cepillarse los dientes
- A los tres años, no juega con otros niños
- Se comporta regularmente con agresividad, se hace daño o lastima a otros

Oído

- Tiene frecuentes dolores de oído
- Ha tenido muchas infecciones de oído, nariz o garganta
- No mira hacia donde se originan sonidos o voces ni reacciona a ruidos fuertes
- Habla en voz muy alta o muy baja, o la voz tiene un sonido inusual

- No siempre responde cuando lo llaman desde otro punto de una habitación, incluso aunque sea para algo que generalmente le gusta o le interesa
- Gira el cuerpo para que siempre tenga el mismo oído enfocado hacia un sonido

Vista

- Tiene ojos rojizos, lagrimosos o párpados con lagañas
- Se frota los ojos con frecuencia
- Cierra un ojo o gira hacia atrás la cabeza cuando mira un objeto
- Tiene dificultad para seguir objetos o mirar a la gente cuando se le habla
- Tiene dificultad para concentrarse o hacer contacto visual
- Generalmente sostiene libros u objetos muy cerca de la cara o se sienta con la cara muy cerca de la televisión
- Tiene un ojo u ojos cruzados o girados hacia un lado, o no mueve los ojos juntos

Movimiento

- Tiene brazos o piernas rígidos
- Empuja para alejarse o arquea la espalda cuando lo abrazan o sostienen en brazos
- A los cuatro meses, no sostiene la cabeza hacia arriba
- A los seis meses, no se da la vuelta cuando está acostado
- Al año, no se sienta con la

espalda recta ni intenta gatear usando manos y rodillas, no recoge objetos pequeños usando el pulgar y otros dedos

- A los dos años, no camina solo, tiene dificultad para sostener lápices grandes de colorear y hacer garabatos
- A los tres años, muestra mala coordinación y se cae o tropieza mucho cuando corre, y tiene dificultad para pasar páginas en un libro
- A los cuatro años, tiene dificultad para sostenerse en un solo pie por poco tiempo
- A los cinco años, no salta ni se desplaza sobre un pie, y tiene dificultad para dibujar formas sencillas

Comunicación

- A los tres meses, no hace ruidos ni sonríe
- A los seis meses, no hace sonidos para atraer la atención
- Al año, no responde de forma diferente a palabras tales como “Buenas noches” o “Pelota”
- Al año, no dice palabras para nombrar a personas u objetos, como “Mamá” o “Biberón,” ni mueve la cabeza diciendo que “No”

- A los dos años, no señala con el dedo ni nombra objetos o personas para expresar cosas que quiere o necesita
- A los dos años, no usa frases de dos palabras, como “Quiero jugo” o “Mamá ir”
- A los tres años, no intenta decir rimas ni cantar canciones que le resultan familiares
- A los tres años, no puede seguir instrucciones sencillas
- A los cuatro años, no cuenta cuentos, reales o imaginarios, ni hace preguntas
- A los cuatro años, no habla de forma que lo comprendan otros adultos que no sean de la familia

Pensamiento

- Al año, tiene dificultad para encontrar un objeto después de haberlo visto escondido
- A los dos años, no señala partes del cuerpo cuando le hacen preguntas como “¿Dónde tienes la nariz?”
- A los tres años, no participa en juegos imaginarios
- A los tres años, no comprende ideas como “Más” o “Uno”
- A los cuatro años, no responde a preguntas sencillas, como “¿Qué haces cuando tienes hambre?” o “¿De qué color es esto?”
- A los cinco años, no comprende el significado de hoy, ayer o mañana

Inquietudes sobre el desarrollo del niño

Si le preocupa algo sobre el desarrollo de su hijo, hable con el médico del niño. El médico puede recomendarle llamar al centro regional local o al programa de educación especial en el distrito escolar o en la oficina de educación del condado. La familia también puede comunicarse directamente con estas agencias. Si tiene alguna preocupación relacionada con un niño a su cargo, hable sobre ello con la familia. Este folleto puede ayudarle a hablar con la familia sobre inquietudes específicas.

Los siguientes pasos

Una vez que haya contactado a un centro regional o distrito escolar, un representante de la agencia proporcionará información adicional sobre los servicios, y si es aplicable, hará los trámites necesarios para que se realice una evaluación del niño. Es posible que el niño califique para servicios especiales. Los padres deben dar permiso por escrito para que se realice la evaluación del niño y reciba servicios de educación especial o de intervención temprana, los cuales son confidenciales y gratuitos para la familia. La familia también puede recibir información sobre los Centros de Recursos Familiares de Intervención Temprana (*Early Start Family Resource Centers*) en su comunidad y los Centros de Ayuda Familiar para Discapacidades (*Family Empowerment Centers*

on Disability), los cuales brindan apoyo de unos padres a otros y materiales de recursos, además de otra información.

Nacimiento a los tres años

Puede obtener información sobre recursos locales para niños desde su nacimiento hasta los tres años en la siguiente organización:

California Department of Developmental Services

P.O. Box 944202, Sacramento, CA 94244-2020

Teléfono gratuito: 800-899-4301
800-515-BABY (2229)

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo257>

Correo electrónico: earlystart@dds.ca.gov

Tres a cinco años

Puede obtener información sobre recursos locales para niños entre los tres y los cinco años en las siguientes organizaciones:

California Department of Education

Special Education Division
1430 N Street, Suite 2401,
Sacramento, CA 95814

Teléfono: 916-445-4613

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo258>

**California Child Care Health
Program**

UCSF School of Nursing
Department of Family Health Care
Nursing

2 Koret Way, Box 0606

Correo electrónico: Abbey.alkon@ucsf.edu

Teléfono: 415-476-4695

Sitio electrónico: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo259>

Este folleto está disponible en inglés, español, vietnamita, hmong y chino (gratuito).

Para obtener información sobre cómo solicitarlo, diríjase a <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo260>

Puede descargar el folleto en: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo261> o en <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo262>.

APÉNDICE J

El permiso del desarrollo del niño indicando las opciones alternativas para cumplir los requisitos

Titulo del permiso	Requisitos de educación (Aplica a la Opción 1 solamente)	Requisitos de experiencia (Aplica a la Opción 1 Solamente)	Calificaciones alternativas (Indicado con el número de opciones aceptables)	Autorización	Renovación de cinco años
Asistente de maestro (opcional)	Opción 1: 6 unidades en Educación Temprana De La Niñez (ECE) o Desarrollo del Niño (CD)	Ninguno	Opción 2: Acreditado por el programa HERO (incluyendo ROP)	Autoriza que asista en el cuidado, desarrollo e instrucción de niños en un programa de desarrollo y cuidado de niños bajo la supervisión de un Maestro Asociado, Maestro, Maestro Principal, Supervisor de Centro o Director de Programa.	105 horas de crecimiento profesional*****
Maestro asociado	Opción 1: 12 unidades en ECE/ CD incluyendo los cursos esenciales**	50 días de 3 horas o más por día dentro de 2 años	Opción 2: Credencial Asociado en Desarrollo del Niño (Child Development Associate Credential o CDA).	Autoriza proveer servicios en el cuidado, desarrollo e instrucción de niños en un programa de desarrollo y cuidado de niños y puede supervisar el Asistente y un ayudante.	Debe cumplir 15 unidades adicionales hacia un permiso de Maestro, Debe cumplir los requisitos para Maestro dentro de 10 años

Titulo del permiso	Requisitos de educación (Aplica a la Opción 1 solamente)	Requisitos de experiencia (Aplica a la Opción 1 Solamente)	Calificaciones alternativas (Indicado con el número de opciones aceptables)	Autorización	Renovación de cinco años
Maestro	Opción 1: 24 unidades en ECE/CD incluyendo los cursos esenciales** más 16 unidades en Educación General (GE)*	175 días de 3 horas o más por día dentro de 4 años	Opción 2: AA o más alto en ECE/CD o en una área similar (Human Development), con 3 unidades de experiencia supervisada en un sitio de ECE/CD	Autoriza proveer servicios en el cuidado, desarrollo e instrucción de niños en un programa de desarrollo y cuidado de niños y puede supervisar el Maestro Asociado, Asistente y un ayudante.	105 horas de crecimiento profesional*****
Maestro principal	Opción 1: 24 unidades en ECE/CD incluyendo los cursos esenciales** más 16 unidades en GE* más 6 unidades en una área de especialización más 2 unidades en supervisión de adultos	350 días de 3 horas o más por día dentro de 4 años	Opción 2: BA o más alto (no tiene que ser en ECE/CD) con 12 unidades en ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en un sitio de ECE/CD	Autoriza proveer servicios en el cuidado, desarrollo e instrucción de niños en un programa de desarrollo y cuidado de niños y puede supervisar el Maestro, Maestro Asociado, Asistente y un ayudante. El Permiso también le autoriza ser el coordinador de currículo y del desarrollo profesional del personal.	105 horas de crecimiento profesional*****

Título del permiso	Requisitos de educación (Aplica a la Opción 1 solamente)	Requisitos de experiencia (Aplica a la Opción 1 Solamente)	Calificaciones alternativas (Indicado con el número de opciones aceptables)	Autorización	Renovación de cinco años
Supervisor de centro	<p>Opción 1: Título de AA (o 60 unidades) incluyendo: 24 unidades en ECE/CD con los cursos esenciales** más 6 unidades en administración más 2 unidades en supervisión de adultos</p>	<p>350 días de 3 horas o más por día dentro de 4 años incluyendo por lo menos 100 días supervisando adultos.</p>	<p>Opción 2: BA o más alto (no tiene que ser en ECE/CD) con 12 unidades en ECE/CD, más 3 unidades en experiencia supervisada en un sitio de ECE/CD, o</p> <p>Opción 3: Credencial Administrativa*** con 12 unidades en ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en un sitio de ECE/CD; o</p> <p>Opción 4: Credencial de Maestro**** con 12 unidades en ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en un sitio de ECE/CD</p>	<p>Autoriza supervisar un programa de cuidado y desarrollo de niños que funciona en un terreno solitario; proveer servicio en el cuidado, desarrollo e instrucción de niños en un programa de cuidado y desarrollo de niños; puede ser el coordinador de currículo y del desarrollo profesional del personal.</p>	<p>105 horas de crecimiento profesional*****</p>

Título del permiso	Requisitos de educación (Aplica a la Opción 1 solamente)	Requisitos de experiencia (Aplica a la Opción 1 Solamente)	Calificaciones alternativas (Indicado con el número de opciones aceptables)	Autorización	Renovación de cinco años
Director de programa	<p>Opción 1: Título de BA (no tiene que ser en ECE/CD) o más alto incluyendo: 24 unidades en ECE/CD con los cursos esenciales** más 6 unidades en administración más 2 unidades en supervisión de adultos</p>	<p>Posición de Supervisor de Centro y un año del programa de experiencia de Supervisor de Centro.</p>	<p>Opción 2: Credencial Administrativa *** con 12 unidades en ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en un sitio de ECE/CD; o</p> <p>Opción 3: Credencial de Maestro**** con 12 unidades en ECE/CD, más 3 unidades de experiencia supervisada en un sitio de ECE/CD, más 6 unidades en Administración; o</p> <p>Opción 4: Maestría (Master Degree) en ECE/CD o en Desarrollo Humano (Human Development)</p>	<p>Autoriza supervisar un programa de cuidado y desarrollo de niños que funciona en un terreno solitario o terrenos múltiples; proveer servicio en el cuidado, desarrollo e instrucción de niños en un programa de cuidado y desarrollo de niños; puede ser el coordinador de currículo y del desarrollo profesional del personal.</p>	<p>105 horas de crecimiento profesional*****</p>

NOTA: Todos los requisitos de unidad enumerados arriba son unidades de semestre. Todo su estudio debe ser completado con un grado de C o mejor de un colegio reconocido por la región. Traducciones en Inglés están disponibles.

* Un curso en cada una de las siguientes cuatro categorías de Educación General, que son aplicables para un título: Inglés o Artes de Lenguaje; Matemáticas o Ciencias; Ciencias Sociales y Humanidades o Bellas Artes.

** Cursos esenciales incluyen: Crecimiento y Desarrollo del Niño y de la Humanidad; El Niño la Familia y la Comunidad; o Relaciones entre el Niño y Su Familia, y Programa Educacional (Currículo). Tiene que tener como mínimo 3 unidades de semestre o 4 unidades de cuatrimestre en cada uno de los cursos esenciales.

*** Personas con Credenciales en Servicios Administrativos pueden trabajar como Supervisores de un Centro o como Directores de Programa.

**** Un tema múltiple o singular valido o un tema único en Economía Hogareña.

***** Las horas del crecimiento profesional se deben cumplir bajo la dirección de un Consejero de Crecimiento Profesional. Llame (209) 572-6085 para recibir asistencia para localizar a un consejero.

Glosario

Administración participativa (*Participatory management*). Un modelo democrático de liderazgo en el cual los empleados tienen voz en la toma de decisiones que afectan a sus vidas.

Administrador (véase también líder del programa) (*Administrator (see also program leader)*). Un profesional de la infancia temprana que generalmente tiene varios títulos y puestos en distintas organizaciones: los dueños de programas de cuidado infantil en el hogar, pequeños o grandes, con o sin empleados; directores de programas con un solo centro; supervisores en programas con varios centros. Sin importar el tamaño o características de un programa en particular, los líderes de los programas enfrentan problemáticas y preocupaciones semejantes.

Andamiaje (*Scaffolding*). Un proceso mediante el cual los adultos u otros compañeros más capaces proporcionan una estructura de apoyo para ayudar a los niños a aprender y jugar. Proporcionar el andamiaje necesario es útil cuando los niños enfrentan algún desafío que pueden resolver con una simple pista, pregunta o indicación.

Aprendizaje integrado (*Integrated learning*). El aprendizaje integrado identifica el proceso mediante el cual los niños pequeños generan conocimientos al encontrarle sentido a sus experiencias cotidianas. El aprendizaje en los dominios, como las matemáticas, las ciencias, la historia, las ciencias sociales, las artes, el desarrollo socioemocional y el lenguaje, no ocurren de manera aislada unos de otros, sino que están integrados a las experiencias que uno tiene de encontrarle significado a las acciones, las interacciones y las características físicas de las cosas (CDE 2016, 14).

Control inhibitorio (*Inhibitory control*). La habilidad de resistir la tentación de actuar de manera “automática” y hacer lo que sea necesario para alcanzar metas (Gallinsky 2012).

Corteza prefrontal (*Prefrontal cortex*). Un área del cerebro cuyas funciones principales incluyen las habilidades de la función ejecutiva (incluyendo la planificación y la memoria activa), las habilidades cognitivas, la lógica y el razonamiento, así como el autocontrol y la inhibición de la conducta.

Cuidado centrado en la familia (*Family-centered care*).

Una filosofía basada en las fortalezas, en que las familias y los maestros: reconozcan y respeten los conocimientos y las habilidades de cada uno, intercambien información a través de la comunicación recíproca, compartan la autoridad y la toma de decisiones, y valoren y respeten la diversidad además de crear redes de apoyo (Keyser 2017).

Diseño universal para el aprendizaje (*Universal design for learning*).

Un marco de referencia pedagógico, basado en estudios de investigación sobre las ciencias del aprendizaje, que sirve de guía en el desarrollo de ambientes de aprendizaje flexibles que puedan acomodar las diferencias individuales en el aprendizaje (Center for Applied Special Technology 2008). Véase también: formas múltiples de participación, expresión y representación.

Dispositivo tecnológico de asistencia (*Assistive technology device*).

Cualquier objeto, aparato o producto, ya sea adquirido comercialmente listo para su uso o modificado u adaptado, que se utilice para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de un niño con alguna discapacidad (Mistrett 2004).

Enfoque basado en las fortalezas (*Strengths-based approach*). Un enfoque basado en las fortalezas se concentra en las fortalezas inherentes de los individuos, las familias, los grupos y las organizaciones, aprovechando las cualidades personales para apoyar la superación y el empoderamiento.

Enseñanza intencional

(*Intentional teaching*). La enseñanza intencional significa que los maestros actúan con ciertos resultados o metas en mente para todos los dominios del desarrollo y el aprendizaje infantil. Los maestros intencionales utilizan sus conocimientos y su juicio para organizar las experiencias de aprendizaje para los niños. Cuando surge una situación imprevista, ellos son capaces de reconocer una oportunidad para la enseñanza y aprovecharla (Epstein 2015).

Epigenética (*Epigenetics*).

Cambios en los organismos provocados por modificaciones en la expresión de los genes en lugar de una alteración del código genético en sí.

Evaluación auténtica (*Authentic assessment*). Una evaluación auténtica se refiere a aquella que elige instrumentos de evaluación basados en tareas que se utilizan en la vida real y cotidiana y que estén estrechamente relacionadas con las experiencias de los niños pequeños a los que se esté evaluando (McAfee, Leong y Bedrova 2004).

Evaluaciones sumativas

(*Summative assessments*).

Las evaluaciones sumativas se centran en los resultados, como la evaluación del aprendizaje de los niños al final del ciclo escolar. Las evaluaciones sumativas se contrastan con las evaluaciones formativas, las cuales documentan el aprendizaje continuo de los niños.

Filosofía pedagógica (*Pedagogical philosophy*). Una teoría o enfoque respecto a la enseñanza.

Flexibilidad cognitiva (*Cognitive flexibility*). La habilidad para cambiar de perspectivas o el foco de atención y adaptarse a exigencias o prioridades que han cambiado (Diamond et al. 2007).

Formas de expresión múltiples (*Multiple means of expression*).

Permitir a los niños usar formas alternativas para comunicarse o demostrar lo que saben o sienten, como por medio de gestos, usando imágenes o el lenguaje de señas.

Formas de participación múltiples (*Multiple means of engagement*).

Proporcionar opciones en el ambiente que faciliten el aprendizaje al ampliar los intereses, las experiencias, los conocimientos y las habilidades de los niños, como, por ejemplo, proporcionando una silla a un niño que quiere participar en una mesa para el juego sensorial, pero usa un andador terapéutico.

Formas de representación

múltiples (*Multiple means of representation*).

Información presentada de maneras diversas para responder a las necesidades de aprendizaje de todos los niños. Por ejemplo, es importante hablar claramente a los niños con discapacidades auditivas en un área sin ruido o con poco ruido de fondo, al mismo tiempo que se esté presentando la información de manera visual (como con objetos o imágenes).

Habilidades de la función ejecutiva (*Executive function skills*).

Las habilidades esenciales de la función ejecutiva son la inhibición (por ejemplo, el autocontrol, resistir las tentaciones y resistirse a actuar de manera impulsiva) y el control de la interferencia (por ejemplo, la atención selectiva y la inhibición cognitiva), la memoria activa y la flexibilidad cognitiva (incluyendo el pensar creativamente con ideas novedosas, ver las cosas desde perspectivas diferentes y adaptarse con rapidez a cambios en las circunstancias) (Diamond 2013).

IDEA / (IDEA). La Ley sobre la Educación de los Individuos con Discapacidades (de cero a veintiún años) es una ley que garantiza servicios a niños con discapacidades en todo el país. Dicha ley rige la manera en que los estados y las agencias públicas proporcionan intervención temprana, educación especial y

servicios relacionados a más de 6.5 millones de bebés tiernos, bebés mayorcitos, niños y jóvenes con discapacidades.

Identidad de grupo (*Group identity*). La identidad de grupo se refiere al sentido de pertenencia de una persona a un determinado grupo.

Idioma de la familia (*Home language*). El idioma principal que utilice la familia del niño en el hogar. Algunos niños podrían tener más de un idioma de la familia (por ejemplo, cuando uno de los padres habla en chino y el otro habla en inglés).

Interdependencia (*Interdependence*). La dependencia que dos o más personas o cosas tienen entre sí.

Lenguaje que da prioridad a la persona (*People-first language*). El lenguaje que da prioridad a la persona antes que a la discapacidad y describe lo que una persona tiene, en lugar de lo que es. Expresarse dando prioridad a las personas es el uso intencional de calificativos positivos y precisos para fomentar la dignidad, el respeto, la libertad y la inclusión para todos (Snow 2016).

Líder del programa (véase también administrador) (*Program leaders (see also administrator)*). Un profesional de la infancia temprana que podría poseer varios títulos y

puestos en una amplia gama de programas: operadores de programas de cuidado infantil en el hogar, grandes o pequeños, con o sin empleados; directores de programas con un solo centro; o supervisores de programas con múltiples centros. Sin importar el tamaño o las características de un determinado programa, los líderes de los programas se enfrentan a cuestiones y preocupaciones similares.

Ley para Estadounidenses con Discapacidades (*Americans with Disabilities Act*). La Ley para Estadounidenses con Discapacidades es una legislación sobre los derechos civiles que prohíbe la discriminación y garantiza que las personas con discapacidades tengan las mismas oportunidades que las demás personas de participar en la vida típica en los Estados Unidos, para disfrutar oportunidades laborales, adquirir bienes y servicios y participar en programas y servicios proporcionados por los gobiernos estatales y locales.

Liderazgo pedagógico (*Pedagogical leadership*). El apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo la explicación de la filosofía del programa a las familias y el personal, definiendo el enfoque del currículo del programa, apoyando a los maestros en la implementación del currículo y estableciendo procesos que usen

los datos como referencia para la mejora continua de la calidad.

Maestro (*Teacher*). Un adulto con responsabilidades respecto a la educación y el cuidado en un programa de aprendizaje y cuidado temprano. Los maestros incluyen a los adultos que interactúan directamente con los niños pequeños en los programas preescolares.

Medios electrónicos (*Electronic media*). Los medios que se basan en la tecnología para difundir o almacenar información. Algunos ejemplos son la televisión, la radio, los DVD, las computadoras, el internet, los teléfonos, las consolas para juegos de video y los dispositivos portátiles.

Medios interactivos (*Interactive media*). Los medios electrónicos cuyo contenido está diseñado para facilitar el uso activo y creativo por parte de los niños pequeños y animar su interacción social con otros niños y con los adultos (NAEYC y FRC 2012). Los tipos de medios interactivos incluyen los programas informáticos, las aplicaciones, los medios de difusión, internet, los libros digitales y ciertos programas de televisión infantil.

Memoria activa (*Working memory*). El proceso cognitivo que implica el guardar información en la mente mientras se trabaja con ella o se actualiza (Gallinsky 2012).

Modelo operativo interno (*Internal working model*). Una representación mental de las interacciones y la organización de la relación de apego de una persona. Permite al niño elegir sus acciones para alcanzar sus metas en una relación de apego. Por ejemplo, el niño sabe qué hacer para volver a captar la atención de un cuidador significativo.

Niños con discapacidades u otros retrasos (*Children with disabilities or other delays*). Los niños con un diagnóstico específico y los niños que no tienen un diagnóstico, pero cuya conducta, desarrollo o salud afecta la habilidad de su familia para recibir servicios de cuidado infantil. La discapacidad u otro retraso puede ser tan leve como un ligero retraso del habla o tan complejo como un diagnóstico de impedimentos motores, impedimento de la vista y retrasos cognitivos. Por lo general, esto incluye a aquellos niños de cero a 22 años que gozan de las protecciones de la Ley ADA (CDE 2009).

Niños que aprenden en dos idiomas (*Dual language learners*). Los niños pequeños que aprenden dos o más idiomas al mismo tiempo, así como aquellos que aprenden un segundo idioma mientras siguen desarrollando su primer idioma (o idioma de la familia).

Plasticidad cerebral (*Brain plasticity*). La plasticidad cerebral, o neuroplasticidad, describe la manera en que las experiencias reorganizan los circuitos neuronales en el cerebro. Los cambios funcionales duraderos en el cerebro ocurren cuando aprendemos cosas nuevas o memorizamos datos nuevos. A estos cambios en las conexiones neuronales se les conoce como neuroplasticidad.

Parentesco ficticio (*Fictive kinship*). El parentesco ficticio es un término que utilizan los antropólogos y los etnógrafos para describir los tipos de enlaces de parentesco o sociales que se basan en enlaces que no son sanguíneos ni políticos (por medio del matrimonio), en contraste con los enlaces de verdadero parentesco (Henderson y Mapp 2002).

Partes interesadas / Organizaciones comprometidas (*Stakeholders*). Un grupo, organización, miembro o sistema que afecta o puede ser afectado por las acciones de una organización.

Participación activa de la familia (*Family engagement*). El concepto de la participación activa de la familia (a diferencia de la participación de los padres) reconoce a todos los miembros de la familia del niño (no solo a los padres), y destaca la importancia de la relación recíproca entre las familias y las escuelas. La

participación activa de las familias se da cuando hay una colaboración continua, recíproca y basada en las fortalezas, entre las familias y los programas de educación de la infancia temprana (Halgunseth et al. 2009). Los principios de la participación activa de las familias incluyen: animar y validar la participación activa de la familia en la toma de decisiones relacionadas con la educación de los niños; la comunicación continua y recíproca, a través de distintos medios, que sea sensible a las preferencias lingüísticas de la familia; la colaboración y el intercambio de conocimientos; la colaboración entre las familias y los programas en la creación de actividades de aprendizaje en el hogar y la comunidad; la creación de un ambiente en el hogar que valore el aprendizaje; la colaboración entre las familias y los maestros para establecer metas en casa y en la escuela para los niños, y el apoyo y la capacitación de los profesionales de la educación para la creación de un sistema integral para fomentar la participación activa de las familias.

Participación activa de los padres (*Parent engagement*). La participación de los padres en las escuelas se define como la colaboración entre los padres y el personal de la escuela para fomentar y mejorar el aprendizaje, el desarrollo y la salud de los niños y los adolescentes.

Participación activa y relacional de las familias (*Relational family engagement*). La participación activa y relacional de las familias se refiere a la participación de las familias basada en la atención intencional a la calidad emocional de las interacciones, entendiendo que las relaciones entre padres e hijos y entre maestros y niños son un elemento central para los resultados positivos del desarrollo y el aprendizaje infantil a largo plazo.

Participación activa y transformativa de las familias (*Transformative family engagement*). Una responsabilidad compartida de las familias, escuelas y comunidades cuyo objetivo es ayudar a los niños a aprender y tener éxito. Es un proceso continuo desde que nacen hasta el tercer grado, y también más adelante, y ocurre en todos los lugares donde los niños aprenden, al crear un clima que apoye a los padres y a las familias como líderes y defensores de los derechos de sus hijos.

Periodo sensible (*Sensitive period*). Un tiempo o periodo en el desarrollo de los niños durante el cual son más sensibles a ciertos estímulos y podrían llegar a dominar ciertas habilidades con mayor facilidad.

Perspectiva ecológica (*Ecological perspective*). El punto de vista o creencia de que las interacciones

con los demás y el ambiente influyen en el desarrollo.

Planificación diferenciada (*Differentiated planning*). La diferenciación significa adaptar la instrucción para responder a necesidades individuales. Ya sea que los maestros diferencien el contenido, el proceso, los productos o el ambiente de aprendizaje, el uso la evaluación continua y de grupos flexibles permite que esto sea un enfoque exitoso a la instrucción.

Práctica reflexiva (*Reflective practice*). La consideración reflexiva de los pensamientos, sentimientos, acciones y experiencias al aplicar los conocimientos a la práctica. Esto se hace para aprender de la experiencia y de la exploración sistemática de otros enfoques o conductas. La práctica reflexiva puede ser más eficaz cuando cuenta con la colaboración de los colegas o el apoyo proporcionado por asesores profesionales (coaching).

Prácticas que responden sensiblemente a la cultura (*Culturally responsive practices*). Las prácticas que reflejan la habilidad de entender, comunicarse e interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas. Estas prácticas incluyen el conocer las perspectivas culturales propias, iniciar diálogos con las familias con bagajes culturales

diferentes, para aprender acerca de las experiencias culturales y perspectivas de cada familia y adaptar el aprendizaje y cuidado temprano para vincular o conectar las experiencias de origen cultural que cada niño tiene en casa con las experiencias que se proporcionan en el programa de cuidado infantil.

Preparación para la escuela (*School readiness*). Un constructo multidimensional que se refiere a la preparación de los niños para aprender e incluye su bienestar y desarrollo físico (perceptual y motor), socioemocional, cognitivo y lingüístico, así como su manera de abordar las tareas del aprendizaje.

Proceso paralelo (*Parallel process*). El proceso paralelo se refiere al concepto de que “así como se nos dé apoyo físico y emocional, así seremos capaces de darlo nosotros a los demás” (Heller y Gilgerson 2009, 11)

Proveedores de servicios especializados (*Specialized service providers*). Los profesionales que trabajan principalmente con los niños y sus familias que tienen necesidades de servicios especiales que superan lo que generalmente proporciona un educador de la infancia temprana. Estos proveedores con frecuencia son maestros de educación especial de la infancia temprana, pero también podrían incluir a los patólogos del habla y el lenguaje,

los terapeutas ocupacionales y físicos, así como los especialistas en discapacidades menos comunes.

Sensibilidad cultural (*Cultural responsiveness*). La habilidad para saber y entender las culturas y los puntos de vista culturales diversos. Se deriva de un intento deliberado de conocer, respetar y entender las culturas distintas a la propia. Un programa de desarrollo profesional bien diseñado ofrece oportunidades para que el personal del programa adquiera sensibilidad cultural. Por ejemplo, por medio del desarrollo profesional, a los maestros se le podría animar a que descubran sus propios valores y predisposiciones culturales que se basan en sus experiencias de la infancia y en las influencias culturales actuales además de la capacitación y las experiencias profesionales. Al ser conscientes de su “óptica” cultural, los maestros logran entender sus prácticas y sus respuestas a los niños y las familias.

Supervisión reflexiva (*Reflective supervision*). La supervisión reflexiva se refiere a varias ideas y enfoques relacionados que se diseñaron para ayudar a los profesionales a considerar, en presencia de otra persona, sus pensamientos, sentimientos, acciones y reacciones al empeñarse en fomentar el desarrollo sano de los niños pequeños y sus familias.

Transmisión cultural (*Cultural transmission*). El aprendizaje cultural, también llamado transmisión cultural, es la manera en que un grupo de personas dentro de una sociedad o cultura tienden a aprender o transmitir información.

Referencias bibliográficas

- California Department of Education. 2009. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- . 2016. *Best Practices for Planning Curriculum for Young Children: The Integrated Nature of Learning*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Center for Applied Special Technology. 2008.
- Diamond, A. 2013. “Executive Functions”. *Annual Review of Psychology* 64: págs. 135 a 68.
- Diamond, A., S. Barnett, J. Thomas y S. Munro. 2007. “Preschool Program Improves Cognitive Control”. *Science* 318: págs. 1387 a 88.
- Epstein, A. S. 2015. *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children’s Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Gallinsky, E. 2012. “Executive Function Skills Predict Children’s Success in Life and in School”. *HuffPost*.
- Halgunseth, L., S. Moodie, A. Peterson y D. Stark. 2009. “Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature”. *Young Children* 64 (5): págs. 56 a 8.
- Heller, S. y L. Gilkerson, editores. 2009. *A Practical Guide to Reflective Supervision*. Washington, DC: ZERO TO THREE.
- Henderson, A. T. y K. L. Mapp. 2002. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Tejas: National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Keyser, J. 2017. *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.

- McAfee, O., D. J. Leong y E. Bodrova. 2004. *Basics of Assessment: A Primer for Early Childhood Educators*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Mistrett, S. 2004. “Assistive Technology Helps Young Children with Disabilities Participate in Daily Activities”. *Technology in Action* 1 (4): págs 1 a 7.
- National Association for the Education of Young Children en el Fred Rogers Center for Early Learning and Children’s Media at Saint Vincent College. 2012. *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Declaración conjunta de su postura. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; Latrobe, Pennsylvania: Fred Rogers Center for Early Learning and Children’s Media at Saint Vincent College.
- Snow, K. 2016. “To Ensure Inclusion, Freedom, and Respect for All, It’s Time to Embrace People First Language”. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/hipervinculo-guia.asp#hipervinculo263>.

[Page 488 intentionally left blank.]

