

Fundamentos del aprendizaje

en preescolar y kindergarten de transición de California

Introducción



Preescolar
universal



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

Tabla de contenido

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado	3
Agradecimientos	5
Introducción a los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten	11
El desarrollo de los niños está determinado por la cultura, los orígenes raciales y étnicos, el idioma y las experiencias de vida	13
Promoción de la diversidad, la equidad y la inclusión	14
Principios rectores	15
Organización de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten	18
Dominios y subdominios	18
Categorías y subcategorías	19
Declaraciones fundamentales	19
Niveles de edad	19
Ejemplos	20
Interrelación de los dominios	21
Cómo promueven los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten la diversidad, la equidad, la inclusión y la pertenencia	23
Diversidad cultural y lingüística	24
Niños que aprenden en múltiples lenguas	25
Niños con discapacidades	26
Uso de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en California	29
Notas (bibliográficas)	30
Referencias y materiales originales	34

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado



Me enorgullece presentar los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en California (PTKLF, por sus siglas en inglés), que detallan los indicadores y marcadores del desarrollo de los niños de tres a cinco años y medio que participan en entornos de escuela preescolar en centros o en el hogar y de transición a kindergarten. Con la expansión del kindergarten universal (UPK, por sus siglas en inglés) en el estado, este recurso refuerza la iniciativa UPK al establecer objetivos de aprendizaje claros para los niños pequeños, independientemente del programa UPK en el que participen, de modo que cada niño pueda tener un comienzo sólido antes de ingresar al kindergarten.

Esta nueva versión de los PTKLF se basa en los Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California (PLF, por sus siglas en inglés) (volúmenes 1 a 3, de 2008 a 2012) al incorporar las investigaciones más recientes sobre el desarrollo infantil, como una inclusión más sólida de las ciencias del aprendizaje y el desarrollo de la alfabetización, que se alinea con mi iniciativa para garantizar que todos los estudiantes aprendan a leer en tercer grado.

California también es el primer estado en adoptar un énfasis significativo en la diversidad, la equidad y la inclusión en las expectativas de aprendizaje en la escuela preescolar. El dominio del desarrollo del Lenguaje y lectoescritura ha sido reestructurado para incluir no sólo el desarrollo del inglés sino también el desarrollo único de cualquier idioma o dialecto. Este enfoque celebra las fortalezas del multilingüismo; un valor fundamental en la educación en California. A través del dominio del desarrollo del Lenguaje y lectoescritura, verá ejemplos individuales del habla en menores de edad que reflejan las innumerables lenguas maternas de California, incluidos el español, mandarín, cantonés, vietnamita, lenguaje de señas estadounidense y más. En todos los dominios, verá referencias a las lenguas maternas de los niños que aprenden en múltiples lenguas.

También hay varios ejemplos de habilidades demostradas por niños con discapacidades, lo que se alinea con nuestro compromiso de que todos los programas UPK fomenten un sentido de pertenencia e inclusión y que cada niño reciba oportunidades de aprendizaje alegres y enriquecedoras. Además, en esta nueva iteración de los PTKLF se destaca y se afirma la rica diversidad de culturas, experiencias e identidades étnico-raciales de California, tales como las comunidades latina y asiática, las naciones nativas y las comunidades tribales y las comunidades negra o afroamericana.

Me complace la importante contribución de los diversos educadores, interesados claves y expertos en desarrollo infantil de todo el estado que brindaron sugerencias sobre estas revisiones. Los PTKLF son un recurso increíble para los programas UPK y espero que los líderes distritales, los supervisores locales, los directores de programas, los proveedores de cuidado infantil familiar y los maestros de preescolar y kindergarten transicional apliquen los PTKLF de una manera que celebre la población única y diversa de los niños pequeños de California y garantice oportunidades de aprendizaje alegres y lúdicas.

Atentamente,

A handwritten signature in black ink that reads "Tony Thurmond". The signature is written in a cursive, flowing style.

Tony Thurmond
superintendente de instrucción pública del estado

Agradecimientos

El desarrollo de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten (TK, por sus siglas en inglés) involucró a muchas personas. Los siguientes grupos contribuyeron: (1) los líderes de proyecto; (2) los redactores principales; (3) los expertos en la materia en su dominio; (4) los revisores y colaboradores expertos en diversidad, equidad e inclusión; (5) el personal del Departamento de educación de California (CDE, por sus siglas en inglés); (6) el equipo de diseño de investigación de pre-kindergarten universal del CDE; (7) el Consejo de educación Estatal; (8) las partes y los grupos interesados en la primera infancia; (9) los grupos focales de educadores; y (10) el personal del proyecto de WestEd.

Líderes de proyecto

Se agradece a los siguientes miembros del personal por su liderazgo en general: **Sara Neville-Morgan**, **Stephen Propheter**, **Olivia DeMarais** y **Lillie Moffett** del Departamento de educación de California y **Peter Mangione**, **Osnat Zur**, **Lynneth Solís** y **Ann-Marie Wiese** de WestEd.

Redactores principales

Los redactores principales de cada dominio son los siguientes:

Enfoques de aprendizaje

Anabel Castillo, WestEd

Desarrollo social y emocional

Tatiana Hill-Maini, WestEd

Alexa Roth, WestEd

Jennifer Marcella-Burdett, WestEd

Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura: desarrollo lingüístico fundamental

Amy Woodbridge, WestEd

Rosalie Odean, WestEd

Ann-Marie Wiese, WestEd

Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura: desarrollo del idioma inglés

Rosalie Odean, WestEd

Amy Woodbridge, WestEd

Ann-Marie Wiese, WestEd

Matemáticas

Sophie Savelkouls, WestEd

Osnat Zur, WestEd

Ciencias

Lynneth Solís, WestEd

Osnat Zur, WestEd

Desarrollo físico

Sandy L. González, Hospital Infantil Nicklaus
Rosalie Odean, WestEd

Salud

Joanna Mackie, Universidad de California, Merced
Anabel Castillo, WestEd

Historia-Ciencias Sociales

Katherina A. Payne, Universidad de Texas, Austin
Lynneth Solís, WestEd

Artes visuales y escénicas

Christa Greenfader, Universidad Estatal de California,
Fullerton
Amy Woodbridge, WestEd

Expertos en la materia de en su dominio

Expertos en materias específicas del dominio guiaron el desarrollo de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de TK:

Enfoques de aprendizaje

Dana Miller-Cotto, Universidad Estatal de Kent
Jelena Obradović, Universidad Stanford
Michael Willoughby, Instituto internacional del triángulo de investigación
Phillip David Zelazo, Universidad de Minnesota

Desarrollo social y emocional

Oscar A. Barbarín, Universidad de Maryland
Stephanie Jones, Universidad de Harvard
Sara Rimm-Kaufman, Universidad de Virginia
Ross Thompson, Universidad de California, Davis

Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura: desarrollo lingüístico fundamental

Alison L. Bailey, Universidad de California, Los Ángeles
Anne Blackstock-Bernstein, Universidad de California, Los Ángeles
Anne Cunningham, Universidad de California, Berkeley
Beverly Falk, Colegio de la ciudad de Nueva York
Rebecca Silverman, Universidad de Stanford

Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura: desarrollo del idioma inglés

Xi Chen, Universidad de Toronto
Linda Espinosa, Universidad de Misuri
Lulu Song, Colegio Brooklyn de la universidad de la ciudad de Nueva York
Yuuko Uchikoshi, Universidad de California, Davis

Matemáticas

Douglas H. Clementes, Universidad de Denver
Megan Franke, Universidad de California, Los Ángeles
Linda M. Platas, Universidad estatal de San Francisco
Deborah Stipek, Universidad de Stanford

Ciencias

Martha Allestaht-Snider, Universidad de Georgia
Kimberly Brenneman, Fundación Heising-Simons
Andrés Bustamante, Universidad de California, Irvine
Daryl Greenfield, Universidad de Miami

Desarrollo físico

Patty Kimbrell, Universidad estatal de San Diego

Kari Kretch, Universidad del Sur de California

Salud

Victoria Leonardo, Universidad de California,
San Francisco

Sharon E. Taverno Ross, Universidad de Pittsburgh

Historia-Ciencias Sociales

Anna Falkner, Universidad de Menfis

Artes visuales y escénicas

Liane Brouillette, Universidad de California, Irvine

Thalia R. Goldstein, Universidad de George Mason

Revisores y colaboradores expertos en diversidad, equidad e inclusión

Las siguientes personas proporcionaron análisis y contribuyeron con contenido al desarrollo de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de TK para elevar la equidad y la inclusión de la diversidad de niños y familias en California con un enfoque en poblaciones específicas, incluidos los niños multilingües, los niños con discapacidades, los niños racial y culturalmente diversos y los niños de naciones nativas y comunidades tribales. Entre las personas que se enumeran a continuación, algunas aportaron su pericia en una materia relacionada con la investigación centrada en la equidad y la inclusión de poblaciones diversas, otros aportaron una rica experiencia profesional en educación temprana y otros aportaron conocimiento de las lenguas maternas que hablan los niños multilingües o las prácticas culturales de niños, familias y comunidades diversas.

Asesores y revisores

Frieda Bennet, Reserva india de Quartz Valley

Dina C. Castro, Universidad de Boston

Flóra Faragó, Universidad estatal Stephen F. Austin

Margarita Gillis, SRI International

Iheoma U. Iruka, Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill

Denisha Jones, Universidad Sarah Lawrence College

Mary McLean, Universidad de Florida

Gigliana Melzi, Escuela Steinhardt de cultura, educación y desarrollo humano de la universidad de Nueva York

Felicia Moore Mensah, Colegio de Educadores de la Universidad de Columbia

Patricia Snyder, Universidad de Florida

Julie Washington, Universidad de California, Irvine

LaWanda Wesley, Servicios educativos Wesley

Marlene Zepeda, Universidad estatal de California, Los Ángeles

Colaboradores de ejemplos

Saeideh Akbari, La Escuela de Golestán

Redab Al Janaideh, Universidad de Toronto

Annie BichLoan Duong, Oficina de educación del condado de San Joaquín

Jennifer S. Carter, Centro de aprendizaje Oak Tree

Jua Cha, Distrito escolar unificado de Fresno

Mui Duong, Centros de conexiones familiares

Valentina Feldman, Centro de desarrollo temprano Kirkham, Bright Horizons

Nataliya Gamburg, Universidad Skyline College

Olga Ilyin, Distrito escolar San Bruno Park

Nathalie Karimian, ReadWorks

Han Lee, Universidad de California, Los Ángeles

Tontra Love, Entrenadora de aprendizaje temprano/apoyo para TK, Distrito escolar unificado de Oakland

Tonia McMillan, Cuidado infantil familiar en el hogar de Kiddie Depot

Miganoush Melkoian, Distrito escolar unificado de Glendale

Laura Peterson, Escuela de California para sordos

Da Monica Robinson, Distrito escolar unificado de Oakland

Ann Kristinne Rubio, Distrito escolar unificado de Hayward

Gurminder Sangha, Universidad de la ciudad de Fresno

Jenny Shin, Escuelas de convenio Gabriella

Patricia Sullivan, Preescolar Baby Steps Nature y Directora, Asociación de cuidado Infantil familiar en el hogar de San Francisco

Ly Thao, Distrito escolar unificado de Fresno

Elsa Wan, Centros de conexiones familiares

Qihao Yu, Centros de conexiones familiares

Colaboradores del Departamento de educación de California

Los siguientes miembros del personal y divisiones del CDE contribuyeron revisando y editando el contenido para los fundamentos del aprendizaje preescolar y de TK:

Sara Neville Morgan, superintendente adjunta de instrucción pública

Lillie Moffett, consultora de evaluación e investigación educativa, División de educación temprana

Olivia DeMarais, consultora de desarrollo temprano, División de educación Temprana

Stephanie Myers, administradora, División de educación temprana

Alesha Moreno Ramírez, directora, División de apoyo multilingüe

También agradecemos al personal de revisión adicional del CDE de la **División de Educación Temprana**, a la **División de Marcos Curriculares y Recursos Instructivos** y a la **División de Educación Especial**.

Agradecimientos especiales

Equipo de diseño de investigación de prekindergarten universal

También agradecemos al **equipo de diseño de investigación de prekindergarten universal del CDE**.

La Mesa directiva estatal de educación de California

También agradecemos a **Linda Darling Hammond** y al personal del Consejo de educación.

Partes y grupos interesados en la primera infancia

Muchas organizaciones estatales brindaron perspectivas en grupos focales que aportaron información para la revisión de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de TK:

Comisión asesora de educación especial

Asociación de administradores escolares de California

Asociación de educación bilingüe de California

Asociación de supervisión y desarrollo curricular de California

Red de información y capacitación profesional sobre el autismo de California

Asociación de coordinadores de cuidado infantil de California

Colaborativo de California para la excelencia educativa

Comisión de acreditación de maestros de California

Educadores de la primera infancia del Colegio comunitario de California

Superintendentes del condado de California, Comité de apoyo y mejoramiento curricular

Iniciativa de California sobre la dislexia

Socios educativos de California

Red de cuidado infantil en el hogar de California

Asociación de kindergarten de California

Red de instrucción preescolar de California

Asociación de juntas escolares de California

Asociación del área del plan local para la educación especial de California

Asociación de maestros de California

Californians Together

Centro de recursos de cuidado infantil

Consejo para niños excepcionales y división de la primera infancia de California

Decodificando la dislexia, California

Proyecto de acceso a resultados deseados

Early Edge

EdTrust West

EveryChild California

First 5 California

Kidango

Instituto de políticas de aprendizaje

Head Start para migrantes

Instituto de padres para la educación de calidad

PEACH: colaborativo de educación superior para la primera infancia

Asociación Head Start de la región IX

Lenguaje académico temprano de Sobrato

Asociación de cuidado infantil tribal de California

Grupos de opinión de educadores

También agradecemos especialmente a los 113 educadores y profesionales de la primera infancia que brindaron comentarios invaluableles al principio del proceso, que informaron el enfoque para revisar los fundamentos de aprendizaje preescolar y, posteriormente, revisar un primer borrador completo de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de TK revisados.

Personal del proyecto de WestEd

Se agradece a los siguientes miembros del personal por sus contribuciones al desarrollo de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de TK:

Tamarra Barrett-Osborne

Min Chen Gaddini

Alexandra Le Varrat

Gina Morimoto

Jaylin Nesbitt

Niki Sandoval

Ramee Serwanga

Erika Vasquez-Chilin

Amy Yanchik

Diseñadores y editores

Michelle Andrews-Young

Alex Dang-Lozano

Maria Jose Suarez

Natalia Kolyvayko

Jonathan Lemon

Charlie Levin

Liz Medina

Sara Miller

Christy Ostler

Amy Reff

Grace Srinivasiah

Grace Vannelli

Introducción a los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten

En los Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en California (PTKLF) se describen los conocimientos y las habilidades que la mayoría de los niños de tres a cinco años y medio suelen desarrollar en programas de educación temprana de alta calidad, equitativos y receptivos, incluido el kindergarten transicional (TK), el Programa preescolar del estado de California (CSPP, por sus siglas en inglés) y otros programas preescolares privados y financiados con fondos públicos y federales. Los fundamentos están diseñados para reconocer que los primeros años de educación son una época de gran crecimiento físico, cognitivo, lingüístico y socioemocional. Los niños pequeños son curiosos y están ansiosos por explorar y darle sentido a su mundo. A través del juego, la exploración y la interacción dirigidos por los niños con adultos y compañeros en el hogar y en el entorno de la educación temprana, los niños desarrollan habilidades que sientan las bases para el éxito en la escuela y en la vida. Durante este período, los niños participan más en conversaciones y actividades compartidas con otros, forman relaciones con sus compañeros y aprenden a regular sus emociones y comportamientos con menos apoyo de los adultos. Continúan ampliando sus habilidades lingüísticas en su lengua materna, inglés u otros idiomas, y desarrollan habilidades fundamentales en lectoescritura temprana, matemáticas y ciencias.

Basado en las ciencias del aprendizaje y el desarrollo más recientes¹, los PTKLF describen las competencias clave que los niños desarrollan en nueve dominios de aprendizaje: (1) enfoques de aprendizaje, (2) desarrollo social y emocional, (3) lenguaje y lectoescritura (incluido el desarrollo lingüístico fundamental y el desarrollo del idioma inglés), (4) matemáticas, (5) ciencias, (6) desarrollo físico, (7) salud, (8) historia y ciencias sociales y (9) artes visuales y escénicas. Los fundamentos reflejan una atención al niño en su totalidad, centrándose en todos los aspectos del aprendizaje y el desarrollo, incluido el desarrollo socioemocional y físico de los niños, al mismo tiempo que abordan el desarrollo de los niños en áreas que se relacionan más directamente con materias académicas como las matemáticas, el lenguaje y la alfabetización y las ciencias. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el aprendizaje es una experiencia integral y que el desarrollo en un dominio afecta el desarrollo en otros dominios. Entonces, aunque los fundamentos

Fundamentos del aprendizaje en preescolar y kindergarten de transición de California son las normas de aprendizaje temprano de California para niños en programas de educación temprana. ¿Por qué llamarlos fundamentos? Se utiliza el término “fundamento” en lugar de “estándar” para transmitir que el aprendizaje en todos los ámbitos sienta los fundamentos de la preparación escolar y el éxito futuro en la vida.

están organizados para representar habilidades discretas, el aprendizaje ocurre simultáneamente en todos los dominios dentro de experiencias educativas alegres y significativas. Los programas de educación temprana de alta calidad brindan interacciones, instrucción y entornos que, según las investigaciones, promueven este aprendizaje y desarrollo tempranos integrados.

Los PTKLF brindan orientación a todos los programas de educación temprana de California, incluidos TK, programas preescolares federales y estatales (por ejemplo, CSPP, Head Start), preescolares privados y hogares de cuidado infantil familiar en el hogar, que ofrecen una experiencia de educación temprana.

Programa de educación temprana se refiere a un entorno que proporciona un componente educativo o plan de estudios que fomenta el aprendizaje y el desarrollo integral del niño, incluidos todos los dominios cubiertos en los PTKLF. El término incluye el TK, los programas preescolares federales y estatales (por ejemplo, CSPP, Head Start), los preescolares privados y los hogares de cuidado infantil familiar en el hogar que ofrecen una experiencia de educación temprana.

En general, los PTKLF:

- Proporcionan a los maestros, las familias y el público una comprensión clara de la amplia gama de conocimientos y habilidades que los niños de tres a cinco años y medio suelen adquirir cuando asisten a un programa de educación temprana de alta calidad, con el entendimiento de que los niños desarrollan estas competencias en diferentes momentos y de diferentes maneras.
- Describen los conocimientos y las habilidades que sirven como base para el aprendizaje y el rendimiento académico a largo plazo desde el kindergarten hasta el duodécimo grado. Los PTKLF describen las expectativas en nueve dominios del aprendizaje y desarrollo temprano de manera similar a como las normas de contenido académico en K–12 definen el conocimiento, los conceptos y las habilidades que los estudiantes deben adquirir en diversas áreas de contenido en cada grado escolar.

El desarrollo de los niños está determinado por la cultura, los orígenes raciales y étnicos, el idioma y las experiencias de vida

Demografía de los niños en California

California tiene una población de niños extraordinariamente diversa. Entre los 2,5 millones de niños de 0 a 5 años que vivían en California en 2022, el 51 % eran hispanos, el 23 % eran blancos, el 12 % eran asiáticos, el 5 % eran negros y el 0,2 % eran nativos americanos o indios americanos². Además, casi el 60 % de los niños de 0 a 5 años hablan un idioma que no sea el inglés en casa³ y entre 2021 y 2022 se identificó que casi 94 000 niños de 0 a 5 años tenían una discapacidad⁴.

El desarrollo de los niños pequeños está determinado por sus diferentes experiencias, culturas, orígenes raciales y étnicos, idiomas, fortalezas individuales y necesidades diversas. Por ejemplo, los idiomas que los niños hablan en casa apoyan su desarrollo en otros ámbitos, ya que el lenguaje es fundamental para todo aprendizaje. El desarrollo de la lengua materna de los niños también apoya el desarrollo del idioma inglés, como fundamentos sólidos en la transferencia de un idioma al aprendizaje de otros idiomas. Las investigaciones también sugieren que los valores culturales y las prácticas domésticas de los niños pueden influir en el desarrollo de enfoques para aprender habilidades, incluida su iniciativa y su forma de demostrar curiosidad⁵. Del mismo modo, los niños con discapacidades, como autismo,

sensibilidad sensorial y trastorno de atención y control de impulsos, pueden expresar sus emociones y participar en interacciones sociales de manera diferente a sus compañeros que tienen un desarrollo típico. Es fundamental que los programas de educación temprana creen entornos de aprendizaje en los que se honre y apoye la diversidad, mientras que las familias y los adultos importantes en la vida de los niños se sientan bienvenidos a participar en la experiencia educativa de sus hijos. Un entorno así fortalece el sentido de pertenencia y la alegría de aprender de los niños.

Crear espacios seguros y acogedores para los niños y sus familias también incluye comprender las posibles fuentes de estrés y trauma que pueden afectar su desarrollo e implementar prácticas curativas que actúen como amortiguadores contra los posibles efectos negativos de las experiencias adversas. Las fuentes de estrés o trauma pueden incluir, entre otras, la pobreza, la inseguridad alimentaria y de vivienda, la violencia doméstica, la violencia de género, la negligencia, el racismo, la inmigración y la migración forzada, así como las separaciones familiares, la muerte o enfermedad de un padre de familia o un familiar y otros eventos impactantes de la vida. Además, el trauma histórico que resulta de la opresión sistémica ha afectado a las comunidades, las familias y sus hijos durante generaciones⁶. Las experiencias de los niños afroamericanos o negros y sus familias en los programas de educación temprana se ven afectadas por la historia del

racismo en nuestra nación, que ha creado una brecha de oportunidades y tasas desproporcionadas de disciplina, expulsión y suspensión⁷. Históricamente, las naciones nativas y las comunidades tribales se han visto afectadas por políticas y prácticas estatales y federales de separación de familias en las que los niños eran retirados de sus hogares. De manera similar, las políticas de control de inmigración que conducen a separaciones familiares forzadas han afectado la salud, el sentido de seguridad y el bienestar en general de los niños de las comunidades de inmigrantes latinos⁸. Los niños cuyas familias se han visto obligadas a reasentarse en los Estados Unidos como resultado de la violencia y los disturbios en sus países y continentes de origen, como los inmigrantes o refugiados del Medio Oriente o del Norte de África, Europa del Este, América Central y el Sudeste Asiático, experimentan muchas amenazas a su bienestar, incluidas la pobreza, la desnutrición, la vulnerabilidad emocional y las condiciones de salud mental personales y familiares⁹. Estas experiencias causan un trauma intergeneracional como resultado de la ruptura de familias y comunidades. Las interacciones cálidas, afectuosas y perceptivas con adultos y compañeros son esenciales para el bienestar y el desarrollo saludable de los niños que han experimentado adversidades y traumas. Los entornos de apoyo donde los niños se sienten emocional y físicamente seguros los ayudan a afrontar el estrés y desarrollar su resiliencia.

Promoción de la diversidad, la equidad y la inclusión

Promover la equidad para los niños pequeños significa “garantizar que todos los niños puedan alcanzar su máximo potencial individual como estudiantes comprometidos y miembros valiosos de la sociedad”¹⁰. Adoptar un enfoque basado en los puntos fuertes, los PTKLF representan y honran la diversidad en las culturas, idiomas y experiencias de vida de los niños; apoyan el crecimiento continuo de las lenguas maternas de los niños; y brindan ejemplos de prácticas cultural y lingüísticamente receptivas. Los PTKLF reconocen las diversas fortalezas, necesidades, vulnerabilidades y formas de conocimiento y comunicación de los niños para garantizar una participación plena y un sentido de pertenencia para todos los niños y familias dentro de los programas de educación temprana. En general, estos fundamentos del aprendizaje proporcionan la base para establecer programas de educación temprana equitativos en los que se reconoce, valora y apoya a los niños.

Las poblaciones lingüísticamente diversas, las naciones nativas y las comunidades tribales y las personas con discapacidades han experimentado los efectos del racismo y los prejuicios estructurales, que pueden afectar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños. Las experiencias de los niños en el mundo están determinadas por la interseccionalidad o interconexión de diferentes aspectos de sus identidades y experiencias. Aunque los fundamentos representan el aprendizaje de niños con diversos antecedentes culturales, raciales y étnicos, lenguas maternas y habilidades diferentes, estos aspectos de la identidad funcionan juntos. Los entornos de apoyo con relaciones positivas sólidas y experiencias de aprendizaje enriquecedoras pueden ayudar a abordar los efectos del estrés o el trauma y apoyar la resiliencia y el

bienestar de los niños. Al trabajar con niños pequeños, los maestros deben considerar cómo los diferentes aspectos de las identidades de los niños afectan su aprendizaje y desarrollo y cómo pueden utilizar prácticas informadas sobre el trauma y la curación para apoyar el bienestar de los niños.

Principios rectores

- **Los niños aprenden mejor en el contexto de relaciones y entornos de apoyo, afirmación y estímulo que los hagan sentir emocional y físicamente seguros y en las que experimenten seguridad y un sentido de pertenencia.**

Las relaciones de apoyo, receptivas y consistentes con los adultos brindan a los niños una base segura donde se sienten seguros para explorar, interactuar con otros y buscar apoyo cuando sea necesario. En relaciones emocionalmente seguras, los niños

tienen oportunidades de explorar y seguir sus intereses, aprender a participar y comunicarse de manera efectiva, expresar sus emociones y construir relaciones positivas con adultos y otros niños.

- **Cada niño es único y tiene diversas fortalezas arraigadas en las culturas, los idiomas, las prácticas y las experiencias de sus familias y comunidades.** Los niños provienen de una amplia variedad de orígenes raciales, étnicos, culturales y lingüísticos y experiencias de vida. Al ofrecer entornos de aprendizaje receptivos e inclusivos, los programas de educación temprana valoran, respetan y se basan en los antecedentes únicos y las experiencias previas de cada niño/a. A través de experiencias en sus hogares y comunidades, los niños adquieren conocimientos y creencias que les ayudan a moldear su forma de experimentar, comprender e interpretar el mundo. Las oportunidades de aprendizaje que se basan en las experiencias culturales, raciales, étnicas y lingüísticas de los niños en el hogar y en sus comunidades sirven de puente entre el hogar y los entornos de educación temprana, además, fortalecen el sentido de identidad y pertenencia de los niños.



- **Las lenguas maternas de los niños son una ventaja y establecen una base sólida para el aprendizaje y el desarrollo en todos los ámbitos.** El multilingüismo es una fortaleza, con amplios beneficios que incluyen el crecimiento lingüístico, social y cognitivo. Fomentar la lengua materna construye conexiones con la familia y la comunidad, apoya el desarrollo social y de identidad de los niños y sienta las bases para el éxito académico. Las prácticas equitativas en la primera infancia respaldan el multilingüismo como objetivo a largo plazo y parte integral de los entornos de aprendizaje temprano de los niños¹¹.
- **Las asociaciones con la familia y la comunidad crean conexiones significativas y respaldan el sentido de pertenencia de los niños.** Las colaboraciones significativas con las familias se basan en relaciones respetuosas, recíprocas y de confianza en las que las familias y los maestros comparten la responsabilidad del bienestar y la educación de los niños. Los maestros y los programas de educación temprana involucran a las familias a través de interacciones cultural y lingüísticamente afirmativas, con el deseo de aprender con las familias y de estas sobre sus metas, valores y aspiraciones. Las relaciones recíprocas entre los maestros y las familias crean una colaboración bidireccional significativa y conexiones entre el hogar y la escuela que apoyan el aprendizaje y el sentido de pertenencia de los niños, así como el sentido de pertenencia de sus familias.
- **El aprendizaje y el desarrollo de los niños están integrados en todos los dominios.** Si bien los PTKLF están organizados en distintos dominios de aprendizaje y desarrollo, el aprendizaje de cualquier habilidad o concepto no ocurre de forma aislada. Los niños desarrollan habilidades y conceptos en todos los dominios dentro de experiencias de aprendizaje ricas y significativas. Además, las habilidades o capacidades que los niños aprenden en un dominio respaldan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en otros dominios. Por ejemplo, la creciente comprensión y uso del lenguaje por parte de los niños les ayuda a aprender nuevas ideas y conceptos, expresar sus emociones, resolver problemas y conectarse con los demás.
- **Los niños demuestran diversas fortalezas y necesidades en su desarrollo y aprendizaje en todos los dominios.** Cada niño es único y se desarrolla a su manera y a su propio ritmo. Algunos niños pueden exhibir competencias que van más allá del nivel descrito en un fundamento particular, mientras que otros pueden necesitar más tiempo para alcanzar ese nivel. A medida que los niños se desarrollan, pueden mostrar competencias más avanzadas en un dominio que en otro. La forma en que los niños aprenden también varía de uno a otro. El camino de aprendizaje individual de un niño está influenciado por muchos factores, incluido su temperamento; experiencias raciales-étnicas, culturales y lingüísticas; condiciones de vida; fortalezas, intereses, habilidades y disposiciones personales; y si experimentan o han experimentado estrés tóxico o trauma. Las prácticas docentes eficaces se basan en las fortalezas únicas de cada niño/a y ofrecen experiencias de aprendizaje significativas y adaptadas para apoyar los diversos puntos fuertes, intereses y necesidades de los niños.

- **Los niños tienen diferentes formas de conocimiento y pueden expresar sus conocimientos y habilidades en distintos ámbitos a través de diferentes medios y modalidades.** Los niños pueden demostrar sus ideas, conocimientos y comprensión a través de varias modalidades y formas de comunicación, tanto verbal como no verbal. Los niños que aprenden en múltiples lenguas utilizan su lengua materna, el inglés, o una combinación de todos los idiomas que están aprendiendo para expresarse y entender. Los niños pueden comunicar sus ideas y expresar su comprensión, por ejemplo, mediante el dibujo, el modelado, el movimiento y el juego de roles. Los niños con discapacidades pueden utilizar diferentes modalidades de comunicación, como el lenguaje de señas, gestos no verbales, un sistema de intercambio de imágenes o un dispositivo electrónico de comunicación con tecnología asistencial.
- **El juego es un contexto primario para el aprendizaje y la creación de espacios de aprendizaje alegres.** El juego ofrece oportunidades de aprendizaje y desarrollo lúdicas en todos los ámbitos¹². Las experiencias de juego brindan un contexto poderoso para las interacciones sociales, la creatividad, la expresión personal, el pensamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje basado en la investigación. Las experiencias de aprendizaje lúdicas, desde el juego libre hasta el juego guiado, facilitan el compromiso de los niños y maximizan su atención y autorregulación. Al proporcionar entornos de aprendizaje temprano de alta calidad, los programas de educación temprana valoran el juego y ofrecen a los niños un equilibrio de actividades de juego dirigidas por niños y guiadas por maestros para promover el interés y el compromiso de los niños en su aprendizaje.
- **La enseñanza intencional mejora el desarrollo de los niños a través de experiencias de aprendizaje planificadas diseñadas para apoyar a los niños individualmente.** Los maestros utilizan intencionalmente su conocimiento sobre el desarrollo, los intereses y los antecedentes raciales, étnicos, culturales y lingüísticos de cada niño para diseñar diversos entornos de aprendizaje que permitan a los niños exploraciones significativas y aprendizaje lúdico. Los maestros son intencionales en sus esfuerzos para apoyar el aprendizaje de los niños en áreas identificadas por los PTKLF a través del aprendizaje dirigido por los niños y experiencias de aprendizaje facilitadas por los maestros. Son flexibles a la hora de adaptarse a las diferencias en las fortalezas, los intereses y las necesidades de aprendizaje de los niños.



Organización de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten

Dominios y subdominios

Los PTKLF describen el aprendizaje y el desarrollo de niños desde los tres hasta los cinco años y medio en nueve dominios, con un dominio que comprende dos subdominios:

1. Enfoques de aprendizaje
2. Desarrollo social y emocional
3. Lenguaje y lectoescritura
 - Desarrollo lingüístico fundamental
 - Desarrollo del idioma inglés
4. Matemáticas
5. Ciencias
6. Desarrollo físico
7. Salud
8. Historia-ciencias sociales
9. Artes visuales y escénicas

Enfoques de aprendizaje



Desarrollo social y emocional



Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura

Desarrollo lingüístico fundamental



Desarrollo del idioma inglés



Matemáticas



Ciencias



Desarrollo físico



Salud



Historia-ciencias sociales



Artes visuales y escénicas



Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura: una estructura novedosa

El dominio “Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura” consta de dos subdominios complementarios: el desarrollo lingüístico fundamental y el desarrollo del idioma inglés. El subdominio “Desarrollo lingüístico fundamental” está diseñado para ser utilizado con todos los niños. Describe el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en cualquier idioma, incluido el inglés, elevando la lengua materna como un activo lingüístico que los niños multilingües aportan a los programas de educación temprana. El subdominio “Desarrollo del idioma inglés” está diseñado para usarse con niños que están aprendiendo inglés como idioma adicional en programas de educación temprana.

Categorías y subcategorías

Cada dominio está organizado por categorías y subcategorías que representan áreas importantes de aprendizaje y desarrollo dentro del dominio.

Declaraciones fundamentales

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

Niveles de edad

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

- Una “Fundamento de edad temprana” cubre las habilidades y los conocimientos que los niños suelen demostrar entre los tres y los cuatro años y medio de edad.
- Una “Fundamento de edad posterior” cubre las habilidades y los conocimientos que los niños suelen demostrar entre los cuatro y los cinco años y medio de edad.

Ampliar la etapa posterior hasta los cinco años y medio enfatiza cómo los PTKLF incluyen la edad cronológica de la mayoría de los niños en TK. En el subdominio “Desarrollo del idioma inglés”, los tres niveles (descubrimiento, desarrollo y ampliación) se basan en la comprensión y el uso del inglés por parte de los niños y no en su edad.

La superposición entre las etapas “temprana” y “posterior” resalta el aprendizaje y el desarrollo como algo continuo en lugar de estar vinculados a expectativas discretas relacionadas con la edad. Esta superposición es intencional y refleja con mayor precisión la variación individual en el desarrollo de los niños en lugar de centrarse en edades estrictamente definidas. Es importante tener en cuenta que, aunque se espera una variación en el desarrollo según el recorrido de desarrollo individual de los niños, si surgen inquietudes sobre el desarrollo de un niño, los maestros pueden asociarse con las familias para realizar pruebas

de detección sistemática de trastornos del desarrollo que los ayuden a decidir si derivar al niño a una evaluación integral del desarrollo y posiblemente apoyos y servicios especializados adicionales.

Ejemplos

Hay muchas maneras diversas en que los niños pueden demostrar la habilidad o el concepto descrito en una declaración fundamental. Para cada nivel de cualquier fundamento determinado, al menos tres ejemplos ilustran las diferentes formas en que los niños pueden demostrar sus conocimientos y habilidades. Algunos ejemplos también incluyen cómo el maestro puede apoyar el desarrollo continuo a medida que los niños avanzan al siguiente nivel. Los maestros pueden hacer una pregunta abierta, reforzar el aprendizaje haciendo una sugerencia o dando indicaciones, o comentando lo que está haciendo un niño. El objetivo de los ejemplos es ayudar a los maestros a evaluar dónde se encuentra el desarrollo de un niño y considerar cómo apoyar su aprendizaje dentro de su nivel de habilidad actual, así como avanzar hacia el siguiente nivel de habilidad en esa base. Mientras los maestros revisan los ejemplos, deben considerar lo siguiente:

- Cada ejemplo captura un momento en el tiempo, ilustrando cómo los niños demuestran la habilidad o comprensión descrita en los fundamentos dentro de un ambiente de apoyo para el aprendizaje temprano.
- Los primeros ejemplos de cada fundamento están alineados en los niveles de edad temprana y avanzada. En el desarrollo del idioma inglés, el primer ejemplo se alinea en los tres niveles de desarrollo: descubrimiento, desarrollo y ampliación. Este enfoque ilustra de forma más explícita cómo se desarrollan las habilidades o conocimientos de los niños con el tiempo.
- En los ejemplos se observa cómo los niños pueden demostrar una habilidad o conocimiento en desarrollo como parte de sus rutinas diarias, experiencias de aprendizaje e interacciones con adultos y compañeros.
- Los ejemplos están escritos para reflejar la diversidad en cómo los niños demuestran sus habilidades y cómo pueden comunicar sus conocimientos en varias formas verbales y no verbales. Los ejemplos también representan a niño/as de diversos orígenes culturales y lingüísticos.
- Los ejemplos proporcionan diversas formas en las que los niños pueden demostrar sus habilidades en desarrollo en diferentes contextos, ya sea en interiores o al aire libre, y en una variedad de actividades a lo largo del día.

Los ejemplos de una base determinada son solo algunas de las muchas maneras en que los niños pueden demostrar una habilidad o conocimiento. Además, si bien los ejemplos pueden proporcionar a los maestros ideas valiosas sobre cómo apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños a medida que desarrollan sus habilidades o conocimientos, los ejemplos solo son un pequeño subconjunto de todas las diferentes

estrategias que los maestros pueden emplear para evaluar y apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en cualquier área determinada. Los maestros se beneficiarán del desarrollo profesional y el coaching, el uso del plan de estudios, las evaluaciones de observación de niños, las indicaciones estructuradas, las evaluaciones directas y otros recursos y herramientas complementarios para guiar su práctica mientras apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños en todos los dominios.

Categoría	Categoría 2.0: Operaciones y pensamiento algebraico	
Subcategoría	Subcategoría: Operaciones numéricas	
Título del fundamento	Fundamento 2.1 Principios de suma y resta	
Rangos de edad	Edades tempranas entre 3 y 4 años y medio	Edades posteriores entre 4 y 5 años y medio
Fundamentos	Demostrar comprensión de que al agregar o quitar uno o más objetos de un grupo aumentará o disminuirá la cantidad de objetos en el grupo.	Demostrar comprensión de que al agregar o quitar un objeto cambia el número en un pequeño grupo de objetos exactamente en uno.
Ejemplos	Ejemplos en edades tempranas	Ejemplos en edades posteriores
Los primeros ejemplos se conectan a través de los rangos de edad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mientras construye afuera con piñas, un niño toma otra piña de un compañero y le dice: "¡Ahora tengo más!" ● Un niño saca un animal de peluche de una colección de ocho animales de peluche y se lo da a un compañero. El niño comenta: "Ahora yo tengo menos y tú tienes más". 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mientras construye afuera con piñas, un niño las cuenta y le dice a un compañero: "Tenemos cinco". Luego, el niño agrega otra piña a su estructura y dice: "Ahora tenemos seis". ● Un niño saca un animal de peluche de una colección de ocho animales de peluche y se lo da a un compañero. El niño comenta: "Ahora tengo siete". Luego, el niño cuenta los animales

Interrelación de los dominios

Aunque los PTKLF están organizados como dominios separados, el aprendizaje y el desarrollo de los niños están integrados y se llevan a cabo en todos los dominios. Los niños aprovechan sus habilidades y conocimientos en un dominio para participar en el aprendizaje de habilidades y conocimientos en otros dominios. Los niños utilizan todos sus sentidos y competencias mientras aprenden cosas nuevas y relacionan las experiencias nuevas con las anteriores. Por ejemplo, los hábitos saludables de nutrición, sueño, higiene y actividad física ayudan a los niños a mantenerse física y mentalmente sanos y apoyan el crecimiento intelectual, físico y social. A su vez, el desarrollo físico de los niños apoya su juego y su desarrollo social, emocional, cognitivo y del lenguaje. Los maestros deben estar atentos a los activos de

desarrollo que los estudiantes aportan a cada experiencia de aprendizaje y aprovecharlos para apoyar otras áreas de desarrollo.

Los enfoques de las habilidades de aprendizaje, como las formas en que los niños expresan curiosidad e interés o participan en la resolución de problemas, son fundamentales para el aprendizaje en todos los dominios¹³. Además, el desarrollo de las funciones ejecutivas de los niños contribuye a sus resultados académicos en matemáticas¹⁴, lenguaje y alfabetización¹⁵, ciencias¹⁶ y desarrollo social y emocional¹⁷.

Durante las experiencias de aprendizaje lúdicas, como construir un castillo de bloques juntos, los niños utilizan sus enfoques

de aprendizaje y habilidades científicas para planificar, probar y ajustar sus soluciones de diseño y construcción; participan en la resolución colaborativa de problemas, lo que implica usar sus habilidades sociales y emocionales para negociar y resolver conflictos; además, toman decisiones en colaboración y expresan acuerdos y desacuerdos con respeto como miembros de su comunidad en el aula.

De manera similar, durante la lectura de un libro en voz alta, los niños utilizan su comprensión del lenguaje, su conciencia emocional, su capacidad para concentrarse y participar activamente y toda una gama de experiencias en el hogar y en sus comunidades para establecer nuevas conexiones y significados. Comprender y comunicarse a través del lenguaje es un elemento crucial del aprendizaje en cualquier ámbito. Los niños aprovechan su comprensión y uso del lenguaje para interactuar y conectarse con otros, aprender ideas y conceptos nuevos, expresar emociones y resolver problemas¹⁸. A medida que los niños participan en diferentes actividades de aprendizaje relacionadas con la alfabetización, las matemáticas, las ciencias u otras áreas, adquieren vocabulario nuevo y desarrollan sus habilidades de conversación. Por ejemplo, a medida que exploran conceptos científicos o dialogan sobre temas nuevos relacionados con la historia y las ciencias sociales, naturalmente encuentran nuevas situaciones en las que hacer preguntas y brindar explicaciones.

El aprendizaje de las ciencias fomenta la alegría del descubrimiento y un enfoque global positivo hacia el aprendizaje. Hacer descubrimientos, identificar soluciones e implementar ideas desarrolla la iniciativa de



los niños en el aprendizaje y les ayuda a convertirse en estudiantes seguros de sí mismos¹⁹. Las experiencias científicas tempranas brindan situaciones auténticas para aprender y utilizar habilidades lingüísticas y de alfabetización²⁰. Además, muchas de las habilidades en matemáticas están estrechamente relacionadas con las prácticas científicas. Por ejemplo, las habilidades matemáticas, como la capacidad de notar patrones y estructuras, recopilar o interpretar datos, comparar tamaños o cantidades y ordenar y clasificar objetos, son parte integral del proceso científico cuando los niños realizan investigaciones y documentan e interpretan sus observaciones.

La participación en artes visuales y escénicas apoya el crecimiento del lenguaje, la cognición, las habilidades sociales y emocionales y las capacidades físicas. Las artes visuales y escénicas también brindan a los niños una alternativa a la comunicación verbal para expresar y comunicar sus observaciones, descripciones y explicaciones. Cuando un niño canta sus canciones favoritas en su lengua materna, participa en un baile de su comunidad cultural o participa en una obra dramática que se conecta con sus intereses, puede fortalecer su desarrollo físico; practicar sus habilidades lingüísticas y de alfabetización; practicar la autorregulación y desarrollar sus habilidades de funciones ejecutivas; y experimentar conexión social, alegría y un sentido de pertenencia²¹.

Cuando las experiencias de educación temprana se basan en lo que los niños saben y los invitan a usar sus habilidades y conocimientos de manera lúdica en todos los ámbitos, su aprendizaje y desarrollo prospera. Los niños construyen conexiones entre áreas de contenido y practican sus habilidades de maneras auténticas que sientan las bases para el éxito académico y el bienestar.

Cómo promueven los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten la diversidad, la equidad, la inclusión y la pertenencia

Los PTKLF y los ejemplos que los acompañan resaltan las formas en que las experiencias de los niños con prácticas culturales, lenguas, formas de comunicación y habilidades diversas fortalecen su aprendizaje y desarrollo. En particular, los PTKLF ayudan a ilustrar el aprendizaje y el desarrollo de niños de diversos orígenes raciales, étnicos y culturales, estudiantes multilingües, niños con discapacidades y niños de naciones nativas y comunidades tribales.

Aunque se ha puesto gran cuidado en representar los antecedentes y experiencias de los niños en los fundamentos, es imposible representar adecuadamente todas las culturas, los idiomas y las habilidades variadas dada la rica diversidad de los niños pequeños en California. Las experiencias individuales de los niños están determinadas por muchos factores distintivos, incluida su cultura, antecedentes lingüísticos y características personales. Los fundamentos proporcionan una guía que los maestros y los programas de educación temprana pueden utilizar para informar cómo se relacionan con los niños, las familias y las comunidades únicas a las que sirven. Los maestros y los programas pueden trabajar para construir un

entendimiento compartido a través de relaciones recíprocas con las familias para crear oportunidades de aprendizaje temprano culturalmente receptivas y afirmativas para los niños.

Un proceso de desarrollo que promueve la equidad, la diversidad y la inclusión

El desarrollo de los PTKLF se basó en expertos en materias de un dominio específico, incluidos aquellos con pericia en equidad e inclusión de niños diversos en el aprendizaje temprano. Participaron expertos como escritores, colaboradores y revisores especiales enfocados en la equidad y la diversidad, los niños multilingües y la inclusión de niños con discapacidades. Este proceso también involucró a miembros de naciones nativas y comunidades tribales para promover y representar las culturas y los idiomas tribales. Grupos clave que representan la diversidad de niños y familias en California brindaron comentarios sobre los borradores de trabajo en grupos focales y contribuyeron al desarrollo de ejemplos que elevan las lenguas maternas y las prácticas culturalmente específicas de los niños.

Diversidad cultural y lingüística

Los fundamentos resaltan las formas en que las experiencias culturales y raciales-étnicas de los niños pueden brindar información sobre cómo los niños aprenden y se desarrollan y cómo las oportunidades de aprendizaje pueden aprovechar el conocimiento previo de los niños. Los ejemplos en todos los dominios reflejan múltiples orígenes raciales y étnicos, culturas e idiomas para honrar y celebrar la diversidad en la forma en que los niños pueden demostrar sus habilidades y conocimientos en desarrollo. En muchos ejemplos se nombran prácticas y experiencias culturales específicas que los niños aprovechan para darle sentido a lo que están aprendiendo y demostrar sus crecientes habilidades y desarrollo. También se escribieron ejemplos para reflejar la diversidad de las naciones nativas y las comunidades tribales en California e iluminar los aspectos únicos de las prácticas culturales de las naciones nativas y las comunidades tribales específicas.

Los niños pequeños desde el nacimiento hasta los cinco años y medio desarrollan y aprenden habilidades y conocimientos lingüísticos fundamentales en las variedades lingüísticas de sus hogares, comunidades y programas de educación temprana. Desde una perspectiva de desarrollo, todas las variedades lingüísticas que los niños aportan al programa de educación temprana deben aprovecharse como activos lingüísticos. Esto incluye perfeccionar las prácticas de instrucción que apoyan el aprendizaje del inglés de los niños para usos sociales y académicos. Estas experiencias de lenguaje y alfabetización proporcionan una base sólida a medida que los niños avanzan de grado en la escuela primaria y adquieren un inglés más académico en el lenguaje hablado y la expresión escrita²². En general, los niños deberían tener la oportunidad de aprender

los usos sociales y académicos del inglés en el contexto de prácticas de enseñanza culturalmente afirmativas que valoren las variedades lingüísticas que aprenden en el hogar y en sus comunidades.

Niños que aprenden en múltiples lenguas

El término “niño estudiante multilingüe” se refiere a un niño que está adquiriendo dos o más idiomas al mismo tiempo o que está aprendiendo inglés mientras continúa desarrollando su lengua materna. En las investigaciones se demostró que el multilingüismo es un activo que brinda a los niños fortalezas lingüísticas, sociales y de desarrollo y sirve como base para el aprendizaje a largo plazo²³. Los PTKLF elevan las lenguas maternas de los niños de manera que representen la diversidad de los niños pequeños en California. Varios ejemplos representan a niños que hablan completamente

en su lengua materna, así como el cambio de código²⁴ que resalta el poder del translenguaje²⁵ en el aprovechamiento de las capacidades multilingües como recursos para el aprendizaje por parte de los niños. Además, los subdominios de lenguaje y lectoescritura de los fundamentos incluyen ejemplos en la ortografía de las siguientes lenguas maternas de los niños que aprenden en múltiples lenguas: español, cantonés, mandarín, vietnamita, árabe, armenio, punjabi, ruso, ucraniano, farsi, coreano, hmong y tagalo.

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

Un **estudiante multilingüe** es un niño que aprende dos o más idiomas al mismo tiempo o que aprende inglés mientras continúa desarrollando su lengua materna. El término “estudiante multilingüe” puede superponerse o incluir otros términos utilizados con frecuencia, como aprendiz de inglés (EL, por sus siglas en inglés) o aprendiz de dos idiomas (DLL, por sus siglas en inglés).

base fundamental para el desarrollo del idioma inglés. Los maestros también deben alentar a las familias a promover el desarrollo continuo de la lengua materna de sus hijos como un activo para el aprendizaje global y un sentido positivo de sí mismos.

Niños con discapacidades

Cada niño aporta una perspectiva única en el aula, un testimonio de la hermosa diversidad de cómo los niños asimilan y procesan la información y las experiencias y expresan su aprendizaje. Cada estudiante, incluidos aquellos con diversas capacidades de aprendizaje o necesidades educativas distintas, enriquece nuestra comprensión del potencial humano. Los maestros tienen la increíble responsabilidad y oportunidad de fomentar esta variedad de estilos de aprendizaje, asegurando un entorno inclusivo y de apoyo que valore y fomente el enfoque único de cada niño

hacia el conocimiento y el crecimiento. Los fundamentos se escribieron para ilustrar las oportunidades de aprendizaje inclusivo para todos los niños, reconociendo que cada niño es único y puede requerir un enfoque diferente para demostrar su desarrollo. En determinadas situaciones, algunos niños pueden tener diversas habilidades que podrían beneficiarse de métodos alternativos para demostrar su desarrollo.

Para promover la inclusión, se incorporó el diseño universal para el aprendizaje en los fundamentos, reconociendo y adaptando las formas únicas en que los niños pueden demostrar su crecimiento, independientemente de sus habilidades. Los términos *se comunica*, *responde*, *comparte* y *se expresa* se utilizan a menudo, así como el término *dice*, para respetar la diversidad de estilos de comunicación y garantizar la inclusión de cualquier idioma y cualquier forma de comunicación, incluida la expresión oral, el lenguaje de señas, la ortografía con los dedos, las imágenes, los dispositivos electrónicos de comunicación, los gestos, la mirada, etc. Los términos *identifica* e *indica* o *señala* se utilizan para



representar múltiples formas de indicar objetos, personas o eventos en el entorno. Se utilizan acciones, como dibujar, modelar con diferentes materiales, juegos de roles y movimientos para describir cómo los niños pueden demostrar su comprensión y habilidades de maneras diferentes al lenguaje verbal (consultar la figura 1). Este enfoque inclusivo garantiza que se utilice y celebre la forma única de compromiso y aprendizaje de cada niño.

Los ejemplos también se escribieron en un lenguaje que afirma la identidad de cada niño e incluye tanto el idioma primario de la persona (por ejemplo, un niño con autismo) como el idioma primario de la identidad (por ejemplo, un niño sordo) para resaltar cómo se representan las identidades de los niños en los fundamentos. Al reconocer que las necesidades y capacidades de cada niño son únicas, los niños con discapacidades pueden necesitar apoyo, adaptaciones y modificaciones adicionales para demostrar las habilidades detalladas en los fundamentos, como adaptaciones ambientales (por ejemplo, limitar el ruido de fondo y otras distracciones o usar asientos flexibles), adaptaciones de los materiales (por ejemplo, usar un adaptador de lápiz o indicaciones visuales) y adaptaciones de instrucción (por ejemplo, modelar o dar indicaciones). Los maestros y los programas de educación temprana deben consultar y colaborar con el equipo del Plan de servicios familiares individualizados (IFSP, por sus siglas en inglés) o del Programa individualizado de educación (IEP, por sus siglas en inglés), incluidos logopedas, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, especialistas de la vista y educadores especiales, para conocer e implementar las adaptaciones y modificaciones según lo indique el IEP del estudiante.

Figura 1. Comunicar conocimientos y habilidades de distintas formas

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

Cada fundamento va acompañado de ejemplos que demuestran algunas de las formas en que un niño puede demostrar sus conocimientos. Considere las distintas formas en que un niño podría demostrar sus conocimientos sobre el hábitat de una araña.

Usar diferentes lenguas maternas:

Inglés: un niño dibuja una araña en su red y explica: “The spider made a web to catch food” (La araña hizo una telaraña para atrapar comida).

Español: un niño dibuja una araña en su red y explica en español: “La araña hizo una telaraña para atrapar comida”.

Mandarín: un niño dibuja una araña en su red y explica en mandarín: “这只蜘蛛结了一张网捕虫” (La araña hizo una telaraña para atrapar comida).

Cantonés: un niño dibuja una araña en su red y explica en cantonés: “呢隻蜘蛛結咗一張網捕蟲” (La araña hizo una telaraña para atrapar comida).

Lenguaje de señas americano: un niño dibuja una araña en su red y explica en lenguaje de señas americano: “La araña hizo una telaraña para atrapar comida”.

Una mezcla de inglés y español: un niño dibuja una araña en su red y explica en español e inglés: “La araña made a telaraña to catch food” (La araña hizo una telaraña para atrapar comida).

Uso de la comunicación no verbal:

Un dispositivo de comunicación aumentativa y alternativa (CAA): un niño señala la imagen de una telaraña en un libro. Luego, señala “insecto” y “comer” en su tablero de comunicación y hace un gesto hacia la red, indicando que la araña se comerá un insecto en la red.

Dibujar: un niño dibuja una telaraña con una mosca atrapada en ella. El niño hace un movimiento de “comer”, abriendo y cerrando la mano, moviendo la mano hacia el papel con su dibujo.

Encarnado a través del juego: después de leer un libro sobre arañas, un niño usa materiales naturales para crear una telaraña e insectos de juguete para mostrar cómo una araña usa su red para atrapar comida.

Uso de los fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en California

Las expectativas de aprendizaje descritas en los PTKLF proporcionan una columna vertebral para alinear las múltiples dimensiones de la práctica, incluido el plan de estudios, las prácticas de instrucción, la evaluación y el desarrollo profesional de los educadores. Para los programas de educación temprana de California, en los PTKLF se definen los conocimientos, los conceptos y las habilidades que la mayoría de los niños aprenden a medida que se preparan para la transición de los programas de educación temprana al kindergarten, dadas sus experiencias en el hogar, en los programas de educación temprana y en sus comunidades. Los líderes y educadores de la primera infancia en California pueden utilizar los PTKLF para:

- establecer objetivos de aprendizaje para los niños;
- guiar prácticas inclusivas, equitativas y apropiadas para el nivel de desarrollo, incluida la planificación de entornos de aprendizaje, experiencias y estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje de los niños en todos los dominios;
- seleccionar e implementar planes de estudio alineados con los PTKLF;
- diseñar y utilizar pruebas alineadas con los PTKLF;
- diseñar programas de coaching y desarrollo profesional para educadores a fin de apoyar la comprensión y el uso efectivo de los fundamentos del aprendizaje en todos los dominios;
- mejorar la continuidad desde la escuela preescolar hasta el tercer grado (P–3); y
- informar la planificación de los programas y la mejora de calidad continua.

Notas (bibliográficas)

- 1 Linda Darling-Hammond et al., “Implicaciones para la práctica educativa de las ciencias del aprendizaje y el desarrollo” “Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development”, *Applied Developmental Science* 24, núm. 2 (2020): 97–140; David Osher et al., “Impulsores del desarrollo humano: cómo las relaciones y el contexto moldean el aprendizaje y el desarrollo” “Drivers of Human Development: How Relationships and Context Shape Learning and Development”, *Applied Developmental Science* 24, núm. 1 (2020): 6–36; Alianza para la Ciencia del Aprendizaje y el Desarrollo, *Cómo la ciencia del aprendizaje y el desarrollo puede transformar la educación: conclusiones iniciales* How the Science of Learning and Development Can Transform Education: Initial Findings (Alianza para la Ciencia del Aprendizaje y el Desarrollo, 2020), 1–15.
- 2 Oficina del Censo de Estados Unidos, 2022, “Datos de la encuesta de la comunidad estadounidense” “American Community Survey Data”, <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/data.html>.
- 3 Ivana Tú Nhi Giang y Maki Park, *Estudiantes de doble idioma de California: características y consideraciones clave para los programas de la primera infancia* California’s Dual Language Learners: Key Characteristics and Considerations for Early Childhood Programs (Washington, DC: Instituto de Políticas Migratorias, 2022), 1–7.
- 4 “Recuento de niños y entornos educativos en la Parte B de la Ley IDEA” “IDEA Part B Child Count and Educational Environments”, Departamento de Educación de EE. UU., Productos de datos de la Sección 618 de la Ley IDEA: tablas estáticas, 2021–22, consultado el 6 de julio de 2023. <https://data.ed.gov/dataset/idea-section-618-data-products-static-tables-part-b-count-environ-table1/resources>; “Part Recuento de niños y entornos de la Parte C” “Part C Child Count and Settings”, Departamento de Educación de EE. UU., Productos de datos de la Sección 618 de la Ley IDEA: tablas estáticas, 2021–22, consultado el 6 de julio de 2023. <https://data.ed.gov/dataset/idea-section-618-data-products-static-tables-part-c-child-count-and-settings-table-1/resources>.
- 5 Andrés S. Bustamante y Annemarie H. Hindman, “Construyendo en la Fuerza: los enfoques de aprendizaje y la preparación escolar en niños latinos atendidos por Head Start” “Approaches to Learning and School Readiness Gains in Latino Children Served by Head Start”, *Early Childhood Research Quarterly* 52 (2020): 124–137.
- 6 Administración para Niños y Familias, 2023, “¿Qué es el trauma histórico?” “What is Historical Trauma?” <https://www.acf.hhs.gov/trauma-toolkit/trauma-concept>.
- 7 Shantel Meek et al., *Comenzar con equidad Start with Equity: California*, (Proyecto de Equidad Infantil, 2020).
- 8 Megan Finno-Velasquez et al., “Aplicación intensificada de la ley de inmigración y bienestar de los niños pequeños en familias inmigrantes: respuestas del programa de la primera infancia” “Heightened Immigration Enforcement and the Well-Being of Young Children in Immigrant Families: Early Childhood Program Responses”, *Zero to Three Journal: separación familiar y pérdida de los padres en la primera infancia* Family Separation and Parental Loss in Early Childhood 39, núm. 1 (2018): 27–32.
- 9 John S. Murray, “Guerra y conflicto: abordar las necesidades psicosociales de los niños refugiados” “War and Conflict: Addressing the Psychosocial Needs of Child Refugees”, *Revista de formación de docentes de la primera infancia* 40, núm. 1 (2019): 3–18; Rebecca J. Scharf, Christie Zheng, Christina Briscoe Abath, Susanne P. Martin-Herz, “Inquietudes sobre el desarrollo de los niños que llegan a los Estados Unidos como refugiados” “Developmental Concerns in Children Coming to the United States as Refugees”, *Pediatría* 147, núm. 6 (2021): e2020030130.

- 10 Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, *Advancing Equity and Diversity in Early Childhood Education: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children* (Washington, DC: Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, 2018), 4.
- 11 Consejo Nacional de Maestros de Inglés, *Equidad y educación en la primera infancia: recuperando al niño. Equity and Early Childhood Education: Reclaiming the Child* (Consejo Nacional de Maestros de Inglés, 2016), 1–5, <https://cdn.ncte.org/nctefiles/equityearlyedbrief.pdf>.
- 12 Michael Yogman et al., “El poder del juego: el papel de la pediatría para mejorar el desarrollo de los niños pequeños” “The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children”, *Pediatría* 142, núm. 3 (2018); Jennifer M. Zosh et al., “Acceder a lo inaccesible: redefinir el juego como espectro” “Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum,” *Frontiers in Psychology* 9 (2018): 1124.
- 13 Matthias J. Gruber, Bernard D. Gelman y Charan Ranganath, “Los estados de curiosidad modulan el aprendizaje dependiente del hipocampo a través del circuito dopaminérgico” “States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning Via the Dopaminergic Circuit” *Neurona* 84, núm. 2 (2014): 486–496.
- 14 Clark, Caron A. C., Verena E. Pritchard y Lianne J. Woodward, “Las habilidades del funcionamiento ejecutivo en el preescolar anticipan un rendimiento temprano en matemáticas” “Preschool Executive Functioning Abilities Predict Early Mathematics Achievement”, *Psicología del desarrollo* 46, núm. 5 (2010): 1176–1191; Kimberly Andrews Espy et al., “La contribución de las funciones ejecutivas a las habilidades matemáticas emergentes en niños en edad preescolar” “The Contribution of Executive Functions to Emergent Mathematic Skills in Preschool Children”, *Neuropsicología del desarrollo* 26, núm. 1 (2004): 465–486; David J. Purpura, Sara A. Schmitt y Colleen M. Ganley, “Fundamentos de las matemáticas y la alfabetización: el papel de los componentes del funcionamiento ejecutivo” “Foundations of Mathematics and Literacy: The Role of Executive Functioning Components”, *Revista de Psicología Experimental de Niños Journal of Experimental Child Psychology* 153 (2017): 15–34; Philip David Zelazo y Stephanie M. Carlson, “El neurodesarrollo de las habilidades de las funciones ejecutivas: implicaciones para las brechas del rendimiento académico” “The Neurodevelopment of Executive Function Skills: Implications for Academic Achievement Gaps”, *Psicología y Neurociencia* 13, núm. 3 (2020): 273–298.
- 15 Carol McDonald Connor et al., “Efectos recíprocos de la autorregulación, el conocimiento semántico y la comprensión de lectura en la escuela primaria temprana” “Reciprocal Effects of Self-Regulation, Semantic Knowledge, and Reading Comprehension in Early Elementary School”. *Desarrollo temprano* 87, núm. 6 (2016): 1813–1824.
- 16 Christopher J. Anthony y Julia Ogg, “Función ejecutiva y promoción de la competencia socioemocional” “Executive Function, Learning-Related Behaviors, and Science Growth from Kindergarten to Fourth Grade”, *Revista de Psicología Educativa* 112, núm. 8 (2020): 1563–1581.
- 17 Nathaniel R. Riggs et al., “Función ejecutiva y promoción de la competencia socioemocional” “Executive Function and the Promotion of Social–Emotional Competence”, *Revista de Psicología del Desarrollo Aplicada* 27, núm. 4 (2006): 300–309; Philip David Zelazo y Stephanie M. Carlson, “Conciliación de la dependencia en el contexto y la generalidad del dominio de las habilidades de las funciones ejecutivas desde la perspectiva de los sistemas de desarrollo” “Reconciling the Context-Dependency and Domain-Generality of Executive Function Skills from a Developmental Systems Perspective”, *Revista de Cognición y Desarrollo* 24, núm. 2 (2022): 205–222; Philip David Zelazo, Clancy B. Blair y Michael T. Willoughby, *Función*

ejecutiva: implicaciones para la educación Executive Function: Implications for Education, NCER 2017-2000 (Washington, DC: Centro Nacional de Investigación en Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de EE. UU., 2016); Adele Diamond, “Funciones ejecutivas” “Executive Functions”, *Revisión Anual de Psicología* 64 (2013): 135-168.

- 18 Luna Beck et al., “Relación entre la competencia lingüística y la competencia emocional en la infancia media” “Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood”, *Emoción* 12, núm. 3 (2012): 503; Deborah Laible y Jeanie Song, “Construcción de la comprensión emocional y relacional: el papel del afecto y el discurso entre madres e hijos” “Constructing Emotional and Relational Understanding: The Role of Affect and Mother-Child Discourse”, *Merrill-Palmer Quarterly* 52, núm. 1 (2006): 44–69; Katie A. Gilligan-Lee et al., “Diferencias basadas en la edad en las habilidades lingüísticas espaciales desde los 6 a los 10 años: relaciones con las habilidades espaciales y matemáticas” “Aged-Based Differences in Spatial Language Skills from 6 to 10 Years: Relations with Spatial and Mathematics Skills”, *Aprendizaje e instrucción* 73 (2021): 101417.
- 19 James Bellanca y Ron Brandt, *Habilidades del siglo XXI: repensar cómo aprenden los estudiantes. 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. (Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010).
- 20 Kimberly Brenneman, Judi Stevenson-Boyd y Ellen C. Frede, “Matemáticas y ciencias en el preescolar: políticas y práctica” “Math and Science in Preschool: Policies and Practice”, en *la serie de resúmenes de políticas* 19, editado por Ellen C. Frede y W. Steven Barnett (Nuevo Brunswick, Nueva Jersey: Instituto Nacional de Investigación de Educación Temprana, 2009), 1–11; Lucia French, “La ciencia como centro de un plan de estudios coherente e integrado para la primera infancia” “Science as the Center of a Coherent, Integrated Early Childhood Curriculum”, *Early Childhood Research Quarterly* 19, núm. 1 (2004): 138–149.
- 21 Kay Cowan y Peggy Albers, “Semioticas Representaciones semióticas: construcción de prácticas de alfabetización complejas a través de las artes” “Semiotic Representations: Building Complex Literacy Practices Through the Arts”, *The Reading Teacher* 60, núm. 2 (2006): 124–137; Thalia R. Goldstein y Matthew D. Lerner, “Los juegos dramáticos mejoran de manera única el control emocional en los niños pequeños” “Dramatic Pretend Play Games Uniquely Improve Emotional Control in Young Children”, *Ciencias del desarrollo* 21, núm. 4 (2018): e12603; Christa Mulker Greenfader, Liane Brouillette y George Farkas, “Efecto de un programa de artes escénicas en la competencia de expresión oral de los estudiantes jóvenes de inglés” “Effect of a Performing Arts Program on the Oral Language Skills of Young English Learners”, *Reading Research Quarterly* 50, núm. 2 (2015): 185–203; Christa Mulker Greenfader, “Cómo desarrollar habilidades de funciones ejecutivas con actividades artísticas” “Building Executive Function Skills with Arts Activities”, en *Integración de las artes en aulas diversas de K–5*, editado por Liane Brouillette (Nueva York, NY: Teachers College Press, 2019), 107–120.
- 22 Departamento de Educación de California, *Marco de las artes de lenguaje en inglés/desarrollo del idioma inglés para las escuelas públicas de California: desde el kindergarten hasta el duodécimo grado. English Language Arts/English Language Development Framework for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve* (Sacramento, CA: Departamento de Educación de California, 2015)

- 23 Academias Nacionales de Ciencias, *Engineering, and Medicine, Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures. Ingeniería y Medicina, Promoción del éxito educativo de niños y jóvenes que aprenden inglés: futuros prometedores* (Washington, DC: The National Academies Press, 2017), 507; Diane August, Peggy McCardle y Timothy Shanahan, “Desarrollo de la alfabetización en aprendices del idioma inglés: conclusiones de una revisión de la investigación experimental” “Developing Developing Literacy in English Language Learners: Findings from a Review of the Experimental Research”, *School Psychology Review* 43, núm. 4 (2014): 490–498; David K. Dickinson et al., “Transferencia entre idiomas de la conciencia fonológica en niños en edad preescolar bilingües de bajos ingresos en español e inglés” “Cross-Language Transfer of Phonological Awareness in Low-Income Spanish and English Bilingual Preschool Children”, *Applied Psycholinguistics* 25, núm. 3 (2004): 323–347; Fred Genesee, “Desarrollo de dos idiomas en niños en edad preescolar” “Dual Language Development in Preschool Children”, en *Jóvenes estudiantes de inglés: investigaciones actuales y direcciones emergentes para la práctica y las políticas Young English Language Learners: Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy* (Nueva York, NY: Teachers College Press, 2010), 59–79; Fred Genesee, “Repensar la educación en la primera infancia para los aprendices de inglés: el papel del lenguaje” “Rethinking Early Childhood Education for English Language Learners: The Role of Language”, en *Educación en la primera infancia en inglés para hablantes de otras lenguas* (Reino Unido: consejo británico, 2016), 21–42.
- 24 El cambio de código es el uso de dos o más idiomas dentro de una sola frase, oración o conversación. El cambio de código es una habilidad que se incluye en el ámbito más amplio del translenguaje.
- 25 El translenguaje abarca el uso del repertorio lingüístico completo (todo su conocimiento sobre el lenguaje) de un individuo multilingüe sin separar los idiomas. El translenguaje abarca muchas habilidades y comportamientos, como el cambio de código, que permite a una persona multilingüe utilizar el lenguaje con fluidez.

Referencias y recursos

- Administración para Niños y Familias. 2023. “¿Qué es el trauma histórico?” <https://www.acf.hhs.gov/trauma-toolkit/trauma-concept>.
- Anthony, Christopher J. y Julia Ogg. 2020. “Función ejecutiva, comportamientos relacionados con el aprendizaje y el crecimiento científico desde el kindergarten hasta el cuarto grado” “Executive Function, Learning-Related Behaviors, and Science Growth from Kindergarten to Fourth Grade”. *Revista de Psicología Educativa* 112 (8): 1563–1581.
- August, Diane, Peggy McCardle y Timothy Shanahan. 2014. “Desarrollo de la alfabetización en aprendices del idioma inglés: conclusiones de una revisión de la investigación experimental” “Developing Literacy in English Language Learners: Findings from a Review of the Experimental Research”. *School Psychology Review* 43 (4): 490–498.
- Beck, Luna, Irina R. Kumschick, Michael Eid y Gisela Klann-Delius. 2012. “Relación entre la competencia lingüística y la competencia emocional en la infancia media” “Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood”. *Emoción* 12 (3): 503.
- Bellanca, James y Ron Brandt. 2010. *Habilidades del siglo XXI: repensar cómo aprenden los estudiantes. 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Brenneman, Kimberly, Judi Stevenson-Boyd y Ellen C. Frede. 2009. “Matemáticas y ciencias en el preescolar: políticas y práctica” “Math and Science in Preschool: Policies and Practice”. *En la serie de resúmenes de políticas* 19, editado por Ellen C. Frede y W. Steven Barnett. Nuevo Brunswick, Nueva Jersey: Instituto Nacional de Investigación de Educación Temprana.
- Bustamante, Andrés S. y Annemarie H. Hindman. 2020. “Construyendo en la Fuerza: los enfoques de aprendizaje y la preparación escolar en niños latinos atendidos por Head Start” “Approaches to Learning and School Readiness Gains in Latino Children Served by Head Start”. *Early Childhood Research Quarterly* 52:124–137.
- Departamento de Educación de California. 2015. *Marco de las artes de lenguaje en inglés/desarrollo del idioma inglés para las escuelas públicas de California: desde el kindergarten hasta el duodécimo grado. English Language Arts/English Language Development Framework for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- Departamento de Educación de California. 2022. Creación de entornos de aprendizaje temprano equitativos para jóvenes de color: cómo alterar resultados desproporcionados. *Creating Equitable Early Learning Environments for Young Boys of Color: Disrupting Disproportionate Outcomes*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- Clark, Caron A. C., Verena E. Pritchard y Lianne J. Woodward. 2010. “Las habilidades del funcionamiento ejecutivo en el preescolar anticipan un rendimiento temprano en matemáticas” “Preschool Executive Functioning Abilities Predict Early Mathematics Achievement”. *Psicología del Desarrollo* 46 (5): 1176–1191.
- Connor, Carol McDonald, Stephanie L. Day, Beth Phillips, Nicole Sparapani, Sarah W. Ingebrand, Leigh McLean, Angela Barrus y Michael P. Kaschak. 2016. “Efectos recíprocos de la autorregulación, el conocimiento semántico y la comprensión de lectura en la escuela primaria temprana” “Reciprocal Effects of Self-Regulation, Semantic Knowledge, and Reading Comprehension in Early Elementary School”. *Desarrollo temprano* 87 (6): 1813–1824.

- Cowan, Kay y Peggy Albers. 2006. "Representaciones semióticas: construcción de prácticas de alfabetización complejas a través de las artes" "Semiotic Representations: Building Complex Literacy Practices Through the Arts". *The Reading Teacher* 60 (2): 124–137.
- Darling-Hammond, Linda, Lisa Flook, Channa Cook-Harvey, Brigid Barron y David Osher. 2020. "Implicaciones para la práctica educativa de las ciencias del aprendizaje y el desarrollo" "Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development". *Applied Developmental Science* 24 (2): 97–140.
- Diamond, Adele. 2013. "Funciones ejecutivas" "Executive Functions." *Revisión Anual de Psicología* 64:135–168.
- Dickinson, David K., Allyssa McCabe, Nancy Clark-Chiarelli y Anne Wolf. 2004. "Transferencia entre idiomas de la conciencia fonológica en niños en edad preescolar bilingües de bajos ingresos en español e inglés" "Cross-Language Transfer of Phonological Awareness in Low-Income Spanish and English Bilingual Preschool Children". *Applied Psycholinguistics* 25 (3): 323–347.
- Espy, Kimberly Andrews, Melanie M. McDiarmid, Mary F. Cwik, Melissa Meade Stalets, Arlena Hamby y Theresa E. Senn. 2004. "La contribución de las funciones ejecutivas a las habilidades matemáticas emergentes en niños en edad preescolar" "The Contribution of Executive Functions to Emergent Mathematic Skills in Preschool Children". *Neuropsicología del Desarrollo* 26 (1): 465–486.
- Finno-Velásquez, Megan, Betsy Cahill, Rebecca Ullrich y Hannah Matthews. 2018. "Aplicación intensificada de la ley de inmigración y bienestar de los niños pequeños en familias inmigrantes: respuestas del programa de la primera infancia" "Heightened Immigration Enforcement and the Well-Being of Young Children in Immigrant Families: Early Childhood Program Responses", *Zero to Three Journal: separación familiar y pérdida de los padres en la primera infancia. Family Separation and Parental Loss in Early Childhood* 39 (1): 27–32.
- French, Lucia. 2004. "La ciencia como centro de un plan de estudios coherente e integrado para la primera infancia" "Science as the Center of a Coherent, Integrated Early Childhood Curriculum". *Early Childhood Research Quarterly* 19 (1): 138–149.
- Genesee, Fred. 2010. "Desarrollo de dos idiomas en niños en edad preescolar" "Dual Language Development in Preschool Children". En *Jóvenes estudiantes de inglés: investigaciones actuales y direcciones emergentes para la práctica y las políticas*, editado por E. E. García y E. C. Frede: 59–79. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Genesee, Fred. 2016. "Repensar la educación en la primera infancia para los aprendices de inglés: el papel del lenguaje" "Rethinking Early Childhood Education for English Language Learners: The Role of Language". En *Educación en la primera infancia en inglés para hablantes de otras lenguas*, editado por M. Evangelou y V. Murphy: 21–42. Oxford, Reino Unido: consejo británico.
- Giang, Ivana Tú Nhi y Maki Park. 2022. *Estudiantes de doble idioma de California: características y consideraciones clave para los programas de la primera infancia. California's Dual Language Learners: Key Characteristics and Considerations for Early Childhood Programs*. Washington, DC: Instituto de Políticas Migratorias.
- Gilligan-Lee, Katie A., Alex Hodgkiss, Michael S. C. Thomas, Pari K. Patel, y Emily K. Farran. 2021. "Diferencias basadas en la edad en las habilidades lingüísticas espaciales desde los 6 a los 10 años: relaciones con las habilidades espaciales y matemáticas" "California's Dual Language Learners: Key Characteristics and Considerations for Early Childhood Programs". *Aprendizaje e instrucción* 73:101417.

- Goldstein, Thalia R. y Matthew D. Lerner. 2018. “Los juegos dramáticos mejoran de manera única el control emocional en los niños pequeños” “Dramatic Pretend Play Games Uniquely Improve Emotional Control in Young Children”. *Ciencias del Desarrollo* 21 (4).
- Greenfader, Christa Mulker. 2019. “Cómo desarrollar habilidades de funciones ejecutivas con actividades artísticas” “Building Executive Function Skills with Arts Activities”. En *Integración de las artes en aulas diversas de K–5*, editado por Liane Brouillette: 107–120. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Greenfader, Christa Mulker, Liane Brouillette y George Farkas. 2015. “Efecto de un programa de artes escénicas en la competencia de expresión oral de los estudiantes jóvenes de inglés” “Effect of a Performing Arts Program on the Oral Language Skills of Young English Learners”. *Reading Research Quarterly* 50 (2): 185–203.
- Gruber, Matthias J., Bernard D. Gelman y Charan Ranganath. 2014. “Los estados de curiosidad modulan el aprendizaje dependiente del hipocampo a través del circuito dopaminérgico” “States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning Via the Dopaminergic Circuit”. *Neurona* 84 (2): 486–496.
- Laible, Deborah y Jeanie Song. 2006. “Construcción de la comprensión emocional y relacional: el papel del afecto y el discurso entre madres e hijos” “Constructing Emotional and Relational Understanding: The Role of Affect and Mother-Child Discourse”. *Merrill-Palmer Quarterly* 52 (1): 44–69.
- Meek, Shantel, Darielle Blevins, Evandra Catherine y Brittany Alexander. 2020. *Comenzar con equidad: California*. Proyecto de equidad infantil.
- Murray, John S. 2019. “Guerra y conflicto: abordar las necesidades psicosociales de los niños refugiados” “War and Conflict: Addressing the Psychosocial Needs of Child Refugees.” *Revista de formación de docentes de la primera infancia* 40 (1): 3–18.
- Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina. 2017. *Promoción del éxito educativo de niños y jóvenes que aprenden inglés: futuros prometedores. Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. 2018. *El avance de la equidad y la diversidad en la educación en la primera infancia: declaración de posición de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. Advancing Equity and Diversity in Early Childhood Education: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños.
- Consejo Nacional de Maestros de Inglés. 2016. *Equidad y educación en la primera infancia: recuperando al niño. Equity and Early Childhood Education: Reclaiming the Child*. Resumen de políticas. <https://cdn.ncte.org/nctefiles/equityearlyedbrief.pdf>.
- Osher, David, Pamela Cantor, Juliette Berg, Lily Steyer y Todd Rose. 2020. “Impulsores del desarrollo humano: cómo las relaciones y el contexto moldean el aprendizaje y el desarrollo” “Drivers of Human Development: How Relationships and Context Shape Learning and Development”. *Applied Developmental Science. Ciencia de Desarrollo Aplicada* 24 (1): 6–36.
- Purpura, David J., Sara A. Schmitt y Colleen M. Ganley. 2017. “Fundamentos de las matemáticas y la alfabetización: el papel de los componentes del funcionamiento ejecutivo” “Foundations of Mathematics and Literacy: The Role of Executive Functioning Components”. *Journal of Experimental Child Psychology. Revista de Psicología Experimental Infantil* 153:15–34.

- Riggs, Nathaniel R., Laudan B. Jahromi, Rachel P. Razza, Janean E. Dillworth-Bart y Ulrich Mueller. 2006. “Función ejecutiva y promoción de la competencia socioemocional” “Executive Function and the Promotion of Social–Emotional Competence”. *Revista de Psicología del Desarrollo Aplicada* 27 (4): 300–309.
- Scharf, Rebecca J., Christie Zheng, Christina Briscoe Abath y Susanne P. Martin-Herz. 2021. “Inquietudes sobre el desarrollo de los niños que llegan a los Estados Unidos como refugiados” “Developmental Concerns in Children Coming to the United States as Refugees”. *Pediatría* 147 (6).
- Alianza para la Ciencia del Aprendizaje y el Desarrollo. 2020. *Cómo la ciencia del aprendizaje y el desarrollo puede transformar la educación: conclusiones iniciales. How the Science of Learning and Development Can Transform Education: Initial Findings*. Alianza para la Ciencia del Aprendizaje y el Desarrollo.
- Oficina del Censo de los Estados Unidos. 2022. “Datos de la encuesta de la comunidad estadounidense” “American Community Survey Data”. <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/data.html>.
- U.S. Department of Education. 2022. “Recuento de niños y entornos educativos en la Parte B de la Ley IDEA” “IDEA Part B Child Count and Educational Environments”. *Productos de datos de la Sección 618 de la Ley IDEA: tablas estáticas, 2021–22*. <https://data.ed.gov/dataset/idea-section-618-data-products-static-tables-part-b-count-environ-table1/resources>.
- U.S. Department of Education. 2022. “Recuento de niños y entornos de la Parte C” “Part C Child Count and Settings”. *Productos de datos de la Sección 618 de la Ley IDEA: tablas estáticas, 2021–22*. <https://data.ed.gov/dataset/idea-section-618-data-products-static-tables-part-c-child-count-and-settings-table-1/resources>.
- Yogman, Michael, Andrew Garner, Jeffrey Hutchinson, Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Michnick Golinkoff, Comité sobre Aspectos Psicosociales de la Salud Infantil y Familiar y Consejo de Comunicaciones y Medios, Rebecca Baum, Thresia Gambon, Arthur Lavin, Gerri Mattson, Lawrence Wissow, David L. Hill, Nusheen Ameenuddin, Yolanda (Linda) Reid Chassiakos, Corinn Cross, Rhea Boyd, Robert Mendelson, Megan A. Moreno, Jenny Radesky, Wendy Sue Swanson, Jeffrey Hutchinson y Justin Smith. 2018. “El poder del juego: el papel de la pediatría para mejorar el desarrollo de los niños pequeños” “The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children”. *Pediatría* 142 (3).
- Zelazo, Philip David, Clancy B. Blair y Michael T. Willoughby. 2016. *Función ejecutiva: implicaciones para la educación. Executive Function: Implications for Education*. NCER 2017-2000. Washington, DC: Centro Nacional de Investigación en Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de EE. UU.
- Zelazo, Philip David y Stephanie M. Carlson. 2020. “El neurodesarrollo de las habilidades de las funciones ejecutivas: implicaciones para las brechas del rendimiento académico” “The Neurodevelopment of Executive Function Skills: Implications for Academic Achievement Gaps”. *Psicología y Neurociencia* 13 (3): 273–298.
- Zelazo, Philip David y Stephanie M. Carlson. 2022. “Conciliación de la dependencia en el contexto y la generalidad del dominio de las habilidades de las funciones ejecutivas desde la perspectiva de los sistemas de desarrollo” “Reconciling the Context-Dependency and Domain-Generalities of Executive Function Skills from a Developmental Systems Perspective”. *Revista de cognición y desarrollo* 24 (2): 205–222.
- Zosh, Jennifer M., Kathy Hirsh-Pasek, Emily J. Hopkins, Hanne Jensen, Claire Liu, Dave Neale, S. Lynne Solis y David Whitebread. 2018. “Acceder a lo inaccesible: redefinir el juego como espectro” “Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum”. *Frontiers in Psychology* 9:1124.-