

Aprendizaje temprano

MARCO DEL PLAN DE ESTUDIOS

VERSIÓN 1 | PRIMAVERA 2023



RIDE Rhode Island
Department
of Education

Tabla de contenidos

Sección 1: Introducción.....	2
Sección 2: Implementación de un Plan de estudios de alta calidad.....	12
Sección 3: Implementación de instrucción de alta calidad.....	22
Sección 4: Aprendizaje de alta calidad mediante la evaluación	88

Sección 1: Introducción

Antecedentes

El Departamento de Educación de Rhode Island (Rhode Island Department of Education, RIDE) asumió el compromiso de asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a planes de estudio e instrucción de alta calidad como componentes esenciales de una educación rigurosa y relevante que prepare a todos los estudiantes para tener éxito en la universidad y/o en su profesión. El más reciente plan estratégico de Rhode Island establece un conjunto de prioridades diseñadas para concretar su misión y visión. Entre estas prioridades se encuentra *Excellence in Learning (Excelencia en el aprendizaje)*. En 2019 la legislatura del estado aprobó la **Ley General de Rhode Island (Rhode Island General Law, RIGL) § 16-22-31**, como parte del [Título 16 Capítulo 97 - La Ley de la 'Rhode Island Board of Education' \(Junta de Educación de Rhode Island\)](#), que señala la importancia de la *Excelencia en el aprendizaje* mediante planes de estudio e instrucción de alta calidad. La RIGL § 16-22-31 exige al Comisionado de Educación Primaria y Secundaria y a RIDE que desarrollen marcos de planes de estudio en todo el estado que respalden la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad.

El marco académico del Aprendizaje temprano, para niños desde el nacimiento hasta los 5 años de edad, está específicamente diseñado para abordar los criterios descritos en la legislación, que incluyen entre otros, los siguientes:

- Información de los procesos de educación tales como la selección de recursos de planes de estudio y el diseño de evaluaciones.
- Animar aplicaciones de la vida real de plan de estudios, instrucción y evaluación alineados con los estándares.
- Contrarrestar la perpetuación de estereotipos de género, culturales, étnicos y raciales.
- Presentar abordajes y estrategias específicos y pedagógicos para cubrir las necesidades académicas y no académicas de estudiantes multilingües.

El marco de Aprendizaje temprano fue desarrollado por un equipo interdisciplinario mediante un proceso abierto y consultivo.

Contexto de Aprendizaje temprano en Rhode Island

En el año escolar 2020-21 hubo aproximadamente 70,220 niños, desde recién nacidos hasta los cinco años de edad en Rhode Island. El 39% (27,344) de esos niños reside en una de las cuatro principales ciudades del estado, Central Falls, Pawtucket, Providence y Woonsocket. A partir del año escolar 2021-22, se inscribió el 30.5% (21,459) de la población de niños desde recién nacidos hasta cinco años de edad en un programa de aprendizaje temprano licenciado basado en la comunidad, en atención infantil o en hogar de atención infantil familiar, el 1.7% (1,205) en 'Head Start', y el 4% (2,834) recibió servicios preescolares en las escuelas públicas de Rhode Island ([RI KIDSCOUNT, 2022](#)). El Departamento de Servicios Humanos, que supervisa estos programas con licencia, trabaja colaborativamente con RIDE para asegurar que los programas de aprendizaje temprano de todo el estado incrementen continuamente la calidad y mejoren la educación dada a los niños, desde recién nacidos hasta 5 años de edad. Mediante el Sistema de calificación y mejora de calidad de BrightStars (BrightStars Quality Rating and Improvement System, QRIS), se recomienda a los proveedores basados en centros como los de Atención Infantil Familiar a incrementar su calificación de estrellas (calificación de calidad), lo que les permitirá recibir tasas de subsidio más elevadas para la atención infantil.

RI Pre-K. RI Pre-K da educación preescolar (Pre-K) gratuita y de alta calidad a niños elegibles de cuatro años de edad. RI Pre-K se ofrece a través de un exclusivo modelo de entrega mixta, conformado por programas 'Head Start', agencias de educación/distritos escolares locales, y proveedores de atención infantil basados en la comunidad. Los programas RI Pre-K se otorgan mediante un proceso competitivo de solicitud de subsidios que evalúa la capacidad y experiencia demostradas de la organización para dar un programa de alta calidad para infancia temprana y un compromiso con las mejoras de calidad constantes. La provisión de acceso a programas de preescolar voluntarios, gratuitos y de alta calidad, es una estrategia comprobada para cerrar las brechas de logros que pueden advertirse incluso antes de que los niños ingresen a la escuela y para dar más oportunidades educativas a los estudiantes.

Estudiantes multilingües. El término “estudiantes multilingües” (multilingual learners, MLL) se refiere a la misma población que en la política federal es denominada Estudiantes de inglés (English learners, EL). Todos los escenarios de infancia temprana de Rhode Island son responsables de apoyar a los MLL en el cultivo de fortalezas culturales, lingüísticas e intelectuales a través de contenido integrado e instrucción del idioma, oportunidades de enriquecimiento y un enfoque de niño integral para la enseñanza y el aprendizaje.

Intervención temprana. Los niños menores de tres años de edad son elegibles para Intervención temprana (Early Intervention, EI) si tienen una “única afección establecida” que se sabe conducirá a atraso de desarrollo (p. ej., muy bajo peso al nacer, Síndrome de Down, etc.) o si tienen un atraso de desarrollo significativo en una o más áreas del desarrollo. Una de las metas de EI es dar apoyo a las familias para que sus hijos puedan desarrollarse a su máximo potencial y para lograr esto de manera óptima, se den servicios en los lugares donde los niños acostumbran a jugar o participan en las actividades diarias. Cualquiera puede derivar un niño/a a EI, como un pediatra, trabajador(a) social, proveedor de cuidado infantil, amigo o familiar. Las derivaciones para EI deberían ser hechas directamente a la agencia de Intervención temprana correspondiente que se indica [aquí](#).

Educación especial para infancia temprana. Educación especial para infancia temprana es un programa obligatorio federal y estatal para niños con atrasos y discapacidades de desarrollo. Se refiere a la gama de servicios de educación especial que se aplican específicamente a los niños con edades entre 3 y 5 años, antes del kínder. La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) y las Reglamentaciones que rigen para la educación de niños con discapacidades de Rhode Island aseguran que todos los niños con discapacidades, incluso aquellos con atrasos de desarrollo, que requieran educación especial para cubrir sus necesidades de educación, sean dados con la educación pública adecuada (FAPE) en el entorno menos restrictivo (least restrictive environment, LRE) de acuerdo con sus necesidades individuales. Para ser elegibles para la educación especial, se debe derivar, evaluar y determinar como elegibles a los niños para que reciban los servicios. [Este documento](#) describe el proceso de responder a las derivaciones, llevar a cabo las evaluaciones y determinar la elegibilidad conforme a las Prácticas recomendadas de la División para Infancia Temprana (Division for Early Childhood, DEC).

Visión para el éxito de los estudiantes en Aprendizaje temprano

RIDE tiene la visión de un panorama educativo en el que todos los niños de Rhode Island ingresen a kínder preparados para el éxito en lo que respecta a su desarrollo y los aspectos sociales, emocionales y educativos, encaminándolos para que lean de manera fluida en 3.º grado ([ECCE Strategic Plan, 2021](#)).

Desde su nacimiento, los niños son curiosos y están preparados para aprender. El crecimiento y el desarrollo de los niños es particularmente rápido durante los primeros cinco años de vida y son influenciados por una compleja combinación de factores, incluso por todas sus interacciones con el mundo físico y social ([Kupcha-Szrom, 2011](#); [Center on the Developing Child, 2012](#)). RIDE tiene la visión de que los entornos y planes de estudio de alta calidad para aprendizaje temprano deben enfocarse en el niño integral, reconociendo que el desarrollo es integrado y ocurre simultáneamente en todos los dominios. Es a través de experiencias de aprendizaje basadas en juegos que los niños se desarrollarán, generarán conocimiento del mundo más amplio y comenzarán a adquirir cualidades para el aprendizaje en toda la vida. Como tal, la meta del marco de Aprendizaje temprano es crear condiciones en las que todos nuestros estudiantes más jóvenes tengan la oportunidad de sumergirse en un entorno basado en juegos respaldado por planes de estudio, instrucción y prácticas de evaluación de alta calidad que están alineadas con los Estándares de aprendizaje temprano y desarrollo de Rhode Island (Rhode Island Early Learning and Development Standards, RIELDS).

A través de la continua colaboración entre agencias con el Departamento de Servicios Humanos, Departamento de Salud, Departamento de los Niños, Adolescentes y Familias, la Oficina Ejecutiva de Servicios Humanos y Sanitarios y la Oficina del Gobernador, RIDE establecerá políticas y orientaciones basadas en la investigación para construir un sólido cimiento para la educación futura, relaciones y desarrollo de los estudiantes tempranos.

Propósito

El propósito del marco de Aprendizaje temprano es dar orientación a los educadores, líderes de planes de estudios, entrenadores de instrucción, administradores de distrito y de programas, proveedores de preparación de educadores y proveedores de aprendizaje profesionales, y miembros de las familias y comunidad, sobre la implementación de los Estándares de aprendizaje temprano y desarrollo de Rhode Island (RIELDS), particularmente en lo que se relaciona con el diseño y uso de materiales de planes de estudio, instrucción y evaluación de programas para servir a niños desde recién nacidos hasta los cinco años de edad. El marco simplifica una aplicación vertical de los estándares y la evaluación a través del continuo de aprendizaje temprano, aumento de oportunidades para que todos los niños interactúen en experiencias de aprendizaje adecuadas en lo que respecta a desarrollo, y en última instancia, apoyo a los educadores y familias para la toma de decisiones que prioricen el aprendizaje de los niños. Estos usos de los marcos de planes de estudio se alinean con el compromiso abarcador de asegurar que todos los niños tengan acceso a planes de estudio, instrucción y evaluación adecuados en lo que respecta a desarrollo, que los prepare para tener éxito en el kínder y más allá.

Criterios de éxito

Este marco académico debe ayudar a los educadores a lograr lo siguiente:



Impulsar de manera equitativa y efectiva el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos los que son multilingües y los que tienen diferentes discapacidades.



Impulsar y reforzar la importancia de las prácticas educativas culturalmente receptivas y sostenibles.



Preparar a los estudiantes para que prosperen y tengan éxito en la universidad y/o en sus carreras.

Principios rectores para los planes de estudio de Rhode Island

Los siguientes cinco principios rectores son el cimiento del Marco académico del Aprendizaje temprano de Rhode Island. Los principios rectores aportan a la coherencia de un sistema educativo basado en estándares rigurosos. Este marco integra recomendaciones y recursos que están basados en experiencias, son específicos para los estándares, apoyan las necesidades de todos los estudiantes, incluso de los estudiantes multilingües y estudiantes con capacidades diferentes, y se vincula con políticas, orientación e iniciativas complementarias de RIDE para crear una visión de un sistema educativo coherente y de alta calidad. Se pretende que los Principios rectores para el marco de Aprendizaje temprano enmarquen la orientación dentro de este documento y en relación con el uso y la implementación de estándares para impulsar los planes de estudio, la instrucción y la evaluación dentro de un sistema de apoyos de varios niveles (multitiered system of supports, MTSS). Estos principios incluyen lo siguiente:

1. Los estándares son el cimiento de un sistema interrelacionado que involucra planes de estudio, instrucción y evaluación de alta calidad.
2. Los materiales de los planes de estudio de alta calidad se alinean con los estándares y, al hacerlo, deben ser accesibles, culturalmente sensibles, útiles para estudiantes multilingües, adecuados en lo que respecta al desarrollo, equitativos, además de aprovechar las fortalezas y activos de los niños.
3. La instrucción de alta calidad, equitativa y adecuada en lo que respecta al desarrollo es impulsada por la información y depende de evaluación basada en evidencias, tomando recursos de las familias y comunidades.
4. Las evaluaciones de alta calidad deben ser válidas y confiables, alineadas con los estándares y deben dar equitativamente a los educadores oportunidades para monitorear el aprendizaje y desarrollo del niño. El juego es el medio principal que usan los niños para demostrar sus logros de aprendizaje temprano.
5. Todos los aspectos de un sistema educativo basado en estándares, incluyendo las políticas, prácticas y recursos, deben trabajar conjuntamente para apoyar a todos los niños, incluso a los estudiantes multilingües y aquellos con capacidades diferentes.

¿Qué es “Plan de estudios”?

RIDE ha definido previamente a los [Planes de estudios](#) como “una secuencia de experiencias planeadas, basada en estándares, en la que los estudiantes practican y adquieren competencia en contenidos y habilidades de aprendizaje aplicadas. Plan de estudios es la guía central para todos los educadores sobre qué es esencial para la enseñanza y el aprendizaje, de manera que todos los estudiantes tengan acceso a rigurosas experiencias académicas”. A partir de esta definición, RIDE también identifica los componentes específicos que conforman un plan de estudios completo. Estos son los siguientes:

- **Metas:** Las metas dentro de un plan de estudios son los puntos de referencia o las expectativas sobre la enseñanza y el aprendizaje con base en los estándares. Con mucha frecuencia, las metas se explicitan en forma de un alcance y secuencia de habilidades a ser abordadas. Las metas deben incluir lo que un estudiante debe aprender con plena variedad y profundidad.

- **Métodos:** Los métodos son las decisiones, enfoques y rutinas instructivas que los maestros usan para involucrar a todos los estudiantes en aprendizaje significativo. Estas elecciones respaldan la facilitación de experiencias de aprendizaje para promover la capacidad de un estudiante de comprender y aplicar contenido y competencias. Los métodos se diferencian para cubrir las necesidades e intereses de los estudiantes, las demandas de las tareas y el entorno de aprendizaje. También se ajustan sobre la base de la revisión continua del progreso de los estudiantes hacia el cumplimiento de las metas.
- **Materiales:** Los materiales son las herramientas y recursos seleccionados para implementar y alcanzar las metas del plan de estudios. Se eligen intencionalmente para apoyar el aprendizaje de un estudiante y la selección de recursos debería reflejar el interés, la diversidad cultural, y las perspectivas globales de los estudiantes, además de estar dirigidos a todos los tipos de estudiantes diversos. Para dar asistencia a los centros de cuidado infantil, hogares de cuidado infantil familiar, Head Starts, y programas de preescolar, y otros programas de infancia temprana de todo el estado con el proceso de selección de planes de estudios, RIDE identificó una: “Lista aprobada de planes de estudios para preescolar”. La intención de esta lista es dar programas con la capacidad de elegir un plan de estudios de alta calidad que mejor se adapte a las necesidades de sus estudiantes, maestros y comunidad y que esté alineado con los Estándares de aprendizaje temprano y desarrollo de Rhode Island (RIELDS), así como una rúbrica desarrollada por el departamento para demostrar la alineación con las expectativas de planes de estudios de alta calidad en el Estado. Vea la sección “Selección de materiales de alta calidad” en la página 18 para obtener más información sobre la Lista de planes de estudios para niños de 3 a 5 años de edad.
- **Evaluación:** La evaluación en un plan de estudios es el proceso continuo de recopilar información acerca del aprendizaje de un estudiante. Esto incluye una variedad de maneras de documentar lo que el estudiante sabe, comprende y puede hacer con su conocimiento y competencias. La información de la evaluación se usa para tomar decisiones sobre enfoques educativos, materiales de enseñanza y apoyos académicos para mejorar las oportunidades del estudiante y guiar la instrucción futura.

Otra manera de pensar acerca del plan de estudios, y una que es sustentada por muchos expertos, es que un plan de estudios bien establecido consta de tres partes interconectadas, todas estrechamente alineadas con los estándares: el plan de estudios imaginado (o escrito), el plan de estudios vivido, y el plan de estudios aprendido (p. ej., Kurz, Elliott, Wehby, & Smithson, 2010). Además, un plan de estudios cohesivo debería asegurar que la enseñanza y el aprendizaje son equitativos, culturalmente sensible y que ofrece a los estudiantes varios medios para aprender y demostrar competencia.

El *plan de estudios escrito* se refiere a las experiencias de aprendizaje y otros apoyos incluidos en la guía de planes de estudios. Esto se alinea con los componentes de 'metas' y 'materiales' descritos anteriormente. Dado esto, los materiales de los planes de estudios (planes de lecciones, libros, actividades de aprendizaje) no forman un plan de estudios por sí mismos, sino que son los recursos que ayudan a implementarlo. También establecen los cimientos de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. El plan de estudios escrito debería dar a los estudiantes oportunidades para interactuar en experiencias de aprendizaje que se basen en sus experiencias anteriores e identidades culturales y lingüísticas a la vez de exponer a los estudiantes a nuevas experiencias e identidades culturales distintas a las suyas. El plan de estudios escrito es crucial para construir un cimiento para el aprendizaje de alta calidad; sin embargo, es importante recordar que solo será tan bueno como la manera en que sea usado y/o implementado.

El *plan de estudios vivido* se refiere a todo lo que los niños realmente experimentan en el entorno de aprendizaje, incluso la manera en que el maestro pone en práctica el plan de estudios, la manera en que los niños experimentan el plan de estudios y la manera en que se evalúa el aprendizaje. En otras palabras, el plan de estudios vivido es definido por la calidad de las prácticas instructivas que se aplican al implementar el plan de estudios escrito. Esto se alinea con la sección de “métodos” de la definición de plan de estudios de RIDE. El plan de estudios vivido debe promover la interacción instructiva mediante la afirmación y validación de la cultura e idioma hogareños de los estudiantes, así como dar oportunidades para el aprendizaje integrador e interdisciplinario. Las experiencias de aprendizaje deben ser instruidas a través de una lente equitativa, lo que da a todos los niños una experiencia de aprendizaje rica y de alta calidad.

Por último, el *plan de estudios aprendido* se refiere a qué proporción del plan de estudios imaginado es aprendido y con qué nivel de corrección, y hasta qué nivel los estudiantes cumplen con las metas de aprendizaje según la definición de los estándares. Esto se define frecuentemente por la validez y confiabilidad de las evaluaciones, así como por los logros de los estudiantes, su trabajo y el rendimiento en las tareas. El plan de estudios aprendido debería reflejar un compromiso con la expectativa de que todos los estudiantes puedan acceder y alcanzar hitos de desarrollo ampliamente logrados alineados con los RIELDS. En última instancia, el plan de estudios aprendido es una expresión y extensión del plan de estudios escrito y vivido y debería promover una consciencia crítica tanto en educadores como en los estudiantes, dando oportunidades para que los educadores y estudiantes mejoren los sistemas de enseñanza y aprendizaje en la comunidad escolar.

Resultados clave

- En primer lugar, el **plan de estudios escrito** (metas y HQCM) debe estar firmemente basado en los estándares e incluir un conjunto robusto de HQCM que todos los maestros conozcan cómo usar, para diseñar e implementar la instrucción y evaluación para los estudiantes.
- En segundo lugar, las características de un robusto **plan de estudios vivido** incluyen prácticas instructivas y estrategias de implementación consecuentes que ocurran en todos los salones de clases que estén impulsadas por estándares, prácticas basadas en evidencias, tareas de aprendizaje para estudiantes que sean rigurosas y atractivas y un sistema de evaluación válido y confiable.
- Por último, el aprendizaje y los logros de los estudiantes serán los que definan en última instancia la fortaleza general de un **plan de estudios aprendido**, incluyendo el nivel de eficacia con que los estudiantes puedan cumplir con los estándares.

¿Qué es un marco de plan de estudios?

Los marcos de áreas de contenido para aprendizaje temprano y K-12 están diseñados para dar una orientación sistemática acerca de cómo usar los estándares para apoyar la selección y uso de los materiales de alta calidad del plan de estudios, prácticas instructivas basadas en evidencia, así como evaluaciones válidas y confiables, todo en un esfuerzo integrado para maximizar el aprendizaje para todos los estudiantes de manera equitativa. Los marcos de planes de estudios también pueden usarse para informar decisiones sobre enfoques apropiados para el aprendizaje, la certificación y evaluación profesionales de maestros y administradores activos y aspirantes.

Los marcos de planes de estudios incluyen información sobre enfoques y estrategias pedagógicas con base en investigaciones, culturalmente sensibles y equitativos para usar durante la implementación de materiales y evaluaciones de planes de estudios de alta calidad, con el fin de dar andamiaje, desarrollar y evaluar las habilidades, competencias y conocimientos requeridos por los estándares del estado.

Organización de los marcos de planes de estudios:

- La **Sección 2** enumera los estándares y da una gama de recursos para ayudar a que los educadores los entiendan y apliquen. La Sección 2 también aborda la manera en que los estándares apoyan la selección e implementación de materiales de planes de estudios de alta calidad.
- La **Sección 3** da orientación y apoyo para la construcción de instrucción de alta calidad y alineada con los estándares en el salón de clases de aprendizaje temprano.
- La **Sección 4** ofrece recursos y apoyo para usar la evaluación de aprendizaje temprano de alta calidad y alineada con los estándares.

En resumen, cada marco de plan de estudios, asociado con materiales de planes de estudios de alta calidad, informa decisiones en el nivel del salón de clases, escuela/programa y distrito/comunidad sobre el uso de materiales, instrucción y evaluación del plan de estudios en línea con los estándares actuales y concentrado en facilitar equitativamente y de manera culturalmente sensible oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Resumen de la estructura de las secciones

<p>Sección II: Implementación de un programa académico de alta calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estándares de aprendizaje temprano según la disciplina en desarrollo. ✓ Selección de materiales curriculares de alta calidad (HQ). ✓ Aprendizaje profesional 	<p>Sección III: Implementación de la formación de alta calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vínculos con prácticas educativas de alta calidad en la educación primaria y secundaria (K-12). ✓ Principios fundamentales de enseñanza durante el aprendizaje temprano. ✓ Preparación del ambiente en el salón de clases ✓ Métodos educativos de alta calidad para el Aprendizaje temprano. 	<p>Sección IV: Aprendizaje de alta calidad mediante la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Principios de evaluación de alta calidad ✓ Propósito y tipos de evaluación ✓ Características distintivas de la evaluación de alta calidad en el aprendizaje temprano. ✓ La evaluación y el ciclo de la enseñanza ✓ Participación de las familias en la evaluación
--	---	--

¿Qué apariencia tiene la implementación eficaz del Marco de plan de estudios?

Las audiencias principales para la información y recursos del Marco del plan de estudios para Aprendizaje temprano son los educadores de Rhode Island que toman decisiones e implementan prácticas que afectan a las oportunidades de los estudiantes para aprender en línea con los estándares. Esto significa que la audiencia principal incluye a educadores, líderes instructivos, coordinadores de educación y administradores de distritos y programas.

A continuación, se incluyen ejemplos de la visión que RIDE tiene sobre la orientación y los recursos dentro de este marco al usarse. Estos ejemplos no son exhaustivos de ninguna manera y tienen la



intención de dar a las partes interesadas de infancia temprana una comprensión inicial de cómo comenzar a pensar prácticamente en la manera de implementar y usar este marco para informar sus prácticas diarias.

Educadores, líderes de planes de estudios y entrenadores instructivos tales como coordinadores de planes de estudios, coordinadores de educación, y directores, pueden usar los marcos de planes de estudios como un recurso útil para comprender de qué manera los Estándares de aprendizaje temprano y desarrollo de Rhode Island se alinean con los materiales de planes de estudio de alta calidad (HQCM) que se han adoptado en su distrito/programa y para tomar decisiones sobre la instrucción y la evaluación que refuerzan las oportunidades de aprendizaje de todos los niños. Por ejemplo, los marcos se pueden usar para:

- Desempacar e internalizar estándares de nivel de edad y alineación de los estándares a través de los dominios.
- Analizar los HQCM y la(s) evaluación/evaluaciones adoptadas en el distrito o programa y entender cómo se aplican los estándares dentro del plan de estudios, instrucción y evaluación.
- Normalizar prácticas instructivas de alta calidad que sean específicas para aprendizaje temprano y prácticas alineadas con K-12.
- Guiar decisiones relacionadas con la instrucción y la evaluación dadas las expectativas de desarrollo de los niños articuladas en los estándares y los HQCM, y
- Planificar instrucción diseñada universalmente y andamiajes alineados que aseguren que todos los niños puedan interactuar significativamente con instrucción adecuada para el desarrollo.

Los **Administradores de distritos y programas** pueden usar los marcos de planes de estudios para calibrar su comprensión de qué aspecto debería tener el plan de estudios, la instrucción y la evaluación dentro de todas las disciplinas y usar dicha comprensión como una guía para:

- Poner los recursos a disposición de los educadores, las familias y otras partes interesadas para respaldar el aprendizaje y desarrollo de los niños.
- Normalizar “qué buscar” en los salones de clases como evidencia de que los niños están recibiendo una experiencia instructiva rigurosa y atractiva, y
- Estructurar conversaciones con maestros y familias sobre los planes de estudios, la instrucción y la evaluación de alta calidad.

Los **Programas de preparación de educadores y los Proveedores de aprendizaje profesionales** pueden usar los marcos de planes de estudios para mejorar oportunidades de aprendizaje profesional de calidad para el campo. Por ejemplo, los marcos se pueden usar para:

- Mejorar el conocimiento de los educadores en actividad o aspirantes sobre los estándares y enfoques pedagógicos en Rhode Island.
- Desplegar una visión sobre el plan de estudios y la instrucción en el distrito o programa, seguido por aprendizaje profesional específico para el plan de estudios.
- Construir capacidad de los educadores en actividad o aspirantes para involucrarse en una preparación intelectual significativa con el fin de apoyar la facilitación de lecciones sólidas.
- Ayudar a los educadores en actividad o aspirantes a interpretar el sentido de los enfoques de estructura, organización y pedagógicos que se usan en diferentes materiales de planes de estudios; y
- Aumentar la capacidad de los educadores en actividad y aspirantes para abordar las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes mediante andamiajes alineados con el plan de estudios.

Las **Familias y los miembros de la comunidad** pueden usar los marcos de planes de estudios para familiarizarse con el aspecto del plan de estudios, la instrucción y la evaluación para cada edad y etapa de desarrollo. Por ejemplo, los marcos se pueden usar para:

- Generar conciencia de cómo deberían ser los planes de estudios, la instrucción y la evaluación de alta calidad, alineados con los estándares y adecuados para el desarrollo.
- Apoyar la toma de decisiones y la selección de entornos basados en el cuidado y en el conocimiento de prácticas de alta calidad para infancia temprana; y
- Apoyar experiencias basadas en el hogar y la comunidad (extracurriculares) que estén basadas en el juego, alineadas con los estándares y que sean adecuadas para el desarrollo.

Visión general y conexión con otros marcos

RIDE desarrolló marcos de planes de estudios para diversas áreas de contenido K-12 entre las que se incluyen matemáticas, ciencia y tecnología, ELA/alfabetización, Historia y Estudios Sociales, Idiomas del mundo y las artes. Si bien el marco de Aprendizaje temprano aborda el desarrollo comprensivo de los niños a través de las áreas de contenido, hay coherencia entre todos los marcos de planes de estudios, incluso una base común de principios enfocados en conexiones con estándares de contenido y la provisión equitativa y culturalmente sensible de oportunidades de aprendizaje mediante los recursos de planes de estudios, instrucción y evaluación. Los marcos de planes de estudios también conectan explícitamente con el trabajo de RIDE en otras áreas, entre otras, estudiantes multilingües, estudiantes con capacidades diferentes, preparación para la universidad y la profesión, y prácticas culturalmente sensibles y sostenibles. A continuación, se incluye una breve visión general de la manera en que se organizan este y otros marcos de planes de estudios, así como un resumen de cómo los marcos de planes de estudios específicos se superponen y conectan entre sí.

Sección	¿Qué hay en común entre los marcos de plan de estudios de áreas de contenido?	¿Qué es específico del contenido en cada marco de plan de estudios de áreas de contenido?
Sección 1: Introducción	La Sección 1 da una visión general del contexto, propósito y expectativas relacionadas con el marco del plan de estudios.	Cada marco del plan de estudios articula una exclusiva visión de cómo el marco puede respaldar la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad
Sección 2: Implementación de un plan de estudios de alta calidad	La introducción a esta sección define cómo RIDE define los HQCM en relación con los estándares. La parte final de esta sección explica cómo los HQCM son seleccionados en RI y da herramientas relacionadas.	La sección central de cada marco de plan de estudios tiene información de contenido específico sobre los estándares detrás de los recursos del plan de estudios y la visión para el éxito del estudiante en el área de contenido tomada como objetivo. La parte final de esta sección incluye cierta información específica sobre los HQCM para el área de contenido tomada como objetivo.
Sección 3: Implementación un plan de estudios de alta calidad	Esta sección da una visión general de cómo la instrucción de alta calidad es guiada por estándares e introduce cinco prácticas instructivas de contenidos cruzados para la instrucción de alta calidad. Esta sección también incluye orientación y herramientas para respaldar la instrucción de alta calidad y el aprendizaje profesional en todas las áreas de contenido.	Esta sección amplía sobre las prácticas instructivas de contenidos cruzados al dar información específica de contenido sobre las prácticas instructivas. Esta sección también incluye orientación más específica y herramientas para considerar a la instrucción y el aprendizaje profesional en el área tomada como objetivo.
Sección 4: un plan de estudios alta calidad mediante la evaluación	Todos los marcos de planes de estudios están basados en información común aquí descrita sobre la función de la evaluación formativa y aditiva y la manera en que estas se alinean con los estándares. También se den algunas herramientas y orientación comunes para evaluación en cualquier área de contenido.	Orientación específica de contenido sobre herramientas y recursos para evaluar a los estudiantes en el área de contenido tomada como objetivo es incluida en esta sección.

Conexiones con otros recursos de RIDE

Este marco de plan de estudios está diseñado como un recurso valioso para educadores y familias. Está pensado para apoyar a los proveedores de programas de infancia temprana con el fin de desarrollar un sistema de enseñanza y aprendizaje robusto y eficaz. Para lograr esto, también conecta a los usuarios con el vasto conjunto de orientación y recursos que posee y seguirá desarrollando el RIDE. Por lo tanto, cuando se hacen referencias lógicas y directas, incluso hipervínculos directos, a cualquier recurso adicional que ayudará a los educadores, a las familias y a los miembros de la comunidad a implementar este marco.

Referencias

Kurz, A., Elliott, S. N., Wehby, J. H., y Smithson, J. L. (2010). Alignment of the Intended, Planned, and Enacted Curriculum in General and Special Education and Its Relation to Student Achievement. *The Journal of Special Education*, 44(3), 131-145. Extraído de [Alignment-of-the-Intended-Planned-and-Enacted-Curriculum-in-General-and-Special-Education-and-Its-Relation-to-Student-Achievement.pdf \(researchgate.net\)](#)

Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education. (2021). *Together Through Opportunity: Pathways to Student Success: Rhode Island's Strategic Plan for PK-12 Education, 2021-2025*. Extraído de [RIDEstrategicPlan_2021-2025.pdf](#).

Sección 2: Implementación de un plan de estudios de alta calidad

Introducción

El hecho de tener acceso a materiales de planes de estudios de alta calidad es un componente importante del aumento del acceso equitativo a una educación rigurosa que prepare a cada estudiante para la universidad y las profesiones. En respuesta a este movimiento nacional para incrementar el acceso mediante materiales de alta calidad, el Estado de Rhode Island, en 2019, aprobó [RIGLS 16.22.30-33](#). La legislación requiere que todos los LEA de RI adopten materiales de planes de estudios de alta calidad en las escuelas para niños de los grados K-12 que estén (1) alineados con los estándares académicos, (2) alineados con los marcos de planes de estudios, y (3) alineados con la(s) prueba(s) estandarizada(s), cuando corresponda. Aunque la legislación no incluye explícitamente el aprendizaje temprano en su alcance, es crucial que los programas dirigidos a los niños menores adopten materiales de planes de estudios de alta calidad para alinearse con los Estándares de aprendizaje temprano y Desarrollo de Rhode Island (RIELDS) ya que las investigaciones indican la influencia positiva que una educación infantil de alta calidad y adecuada para el desarrollo tiene sobre los resultados del desarrollo del niño.

RIDE usa una variedad de factores para determinar los materiales de planes de estudios de alta calidad, principalmente recurriendo a información de [EdReports](#), una organización independiente, sin fines de lucro, que usa equipos de maestros capacitados para llevar a cabo revisiones de planes de Inglés o Artes del Idioma Inglés (ELA), matemáticas y ciencias- Actualmente, EdReports revisa e informa exclusivamente sobre materiales de planes de estudios para niños de los grados K-12. Con respecto al aprendizaje temprano, el Centro de Aprendizaje y Conocimientos para la Infancia Temprana (Early Childhood Learning & Knowledge Center, ECLKC) a través de la Administración para Niños y Familias divulga los [Informes para Consumidores de Planes de Estudios](#), que proporcionan resúmenes de revisiones y calificaciones de planes de estudios integrales para niños menores, preescolar, cuidado infantil familiar, y cuidado infantil basado en el hogar según los Estándares de Rendimiento del Programa Head Start (Head Start Program Performance Standards, HSPPS) y otros estándares para planes de estudios de alta calidad (p. ej., NAEYC). Las conclusiones obtenidas de estos informes pueden no ser totalmente aplicables cuando se analiza la alineación de planes de estudios con los estándares de cada estado para el desarrollo de la infancia temprana, ya que los estándares estatales para la infancia temprana pueden diferir de los Estándares de Rendimiento del Programa Head Start. El resultado es que muchos estados han desarrollado sus propios procesos de evaluación y aprobación de planes de estudios para el aprendizaje temprano. Estos procesos implican a) el análisis de la alineación entre un plan de estudios para aprendizaje temprano y los estándares del estado b) analizar el plan de estudios comparándolo con una rúbrica que contenga indicadores adicionales que sean indicativos de alta calidad. Es crucial que la adopción de planes de estudios de alta calidad para aprendizaje temprano incluya consideraciones sobre las necesidades de los niños a los que están dirigidos. La selección es solo el punto de partida de un proceso más grande de adopción e implementación. Los programas para aprendizaje temprano deben considerar la adopción e implementación del plan de estudios como un proceso iterativo en el que la eficacia de un plan de estudios es revisada y evaluada a nivel del programa de manera continua.

Si bien los estándares describen lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer, no establecen la manera en que ellos deberían recibir la enseñanza, o los materiales usados para enseñarles y evaluarlos (NGA & CCSSO, 2010). Los materiales de los planes de estudios, cuando están alineados con los estándares, den a los estudiantes una variedad de oportunidades para obtener el conocimiento y las habilidades descritas por los estándares. Las evaluaciones, cuando están alineadas con los estándares, tienen la meta de comprender de qué manera está progresando el aprendizaje del estudiante en cuanto a la adquisición de competencia en el conocimiento y las

habilidades descritas en los estándares tal como fueron impartidas por el plan de estudios a través de la instrucción (CSAI 2018).

Ningún conjunto de estándares de nivel de edad puede reflejar la gran variedad de habilidades, necesidades, tasas de aprendizaje y niveles de logros en cualquier salón de clases determinado. Los estándares no definen ni los materiales de apoyo que algunos estudiantes pueden necesitar, ni los materiales avanzados a los que otros deberían tener acceso. También está más allá del alcance de los estándares definir la gama completa de apoyos adecuados para estudiantes multilingües y niños con capacidades diferentes. Aun así, todos los estudiantes deben tener la oportunidad de aprender y alcanzar los mismos estándares elevados si van a acceder al conocimiento y las habilidades que necesitarán en sus vidas. Los estándares deberían ser interpretados como medios para permitir a la mayor gama posible de estudiantes a participar totalmente desde el inicio con adaptaciones adecuadas para asegurar el acceso equitativo, particularmente de los que provengan de poblaciones históricamente postergadas (MDOE, 2017).

El hecho de tener acceso a materiales de planes de estudios de alta calidad es un componente importante del aumento del acceso equitativo a una educación rigurosa que prepare a cada estudiante para la universidad y las profesiones.

Los Estándares de aprendizaje temprano y desarrollo de Rhode Island

Los Estándares de aprendizaje temprano y desarrollo de Rhode Island (RIELDS) 2023 están diseñados para dar orientación a las familias, los maestros y los administradores sobre lo que los niños deberían saber y ser capaces de hacer al ingresar a kínder. Está previsto que sean inclusivos y adecuados para el desarrollo de todos los niños (estudiantes multilingües, niños con necesidades de atención médica especial, niños que tengan capacidades diferentes y niños que se están desarrollando típicamente), reconociendo que todos los niños pueden cumplir con las expectativas de su nivel de edad según se indica en los RIELDS.

Los RIELDS articulan expectativas compartidas para el desarrollo de niños menores en 9 dominios distintos: desarrollo Físico y Motriz, Social y Emocional, Lenguaje, Alfabetización, Cognitivo, Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Artes Creativas. Además, dan un lenguaje común para medir el progreso hacia alcanzar metas específicas de aprendizaje (Kendall 2003, Kagan y Scott-Little, 2004). Los RIELDS extienden las expectativas educativas a los bebés y niños pequeños, y son integrados con los estándares de aprendizaje temprano preescolar para crear un continuo sin complicaciones desde el nacimiento a los 60 meses y están alineados con los Estándares centrales para K-12 de Rhode Island en Matemáticas, ELA/Alfabetización, y Estudios Sociales, los Estándares de Ciencias para la próxima generación, y los Marcos para el Desarrollo y Aprendizaje temprano del Niño de Head Start. Los estándares deben usarse para los siguientes propósitos:

- Guiar a los educadores de infancia temprana en la selección del plan de estudios
- Informar a las familias sobre los hitos de aprendizaje
- Dar un marco de implementación de programas de infancia temprana de alta calidad
- Promover trayectorias óptimas de aprendizaje temprano.

Si bien los RIELDS representan expectativas para todos los niños, cada niño alcanzará los hitos estándar a su propio ritmo y a su propia manera. Por lo tanto, para cumplir con los RIELDS, cada niño requerirá diferentes tipos e intensidades de apoyo a través de los dominios. Por lo tanto, los RIELDS no están previstos para ser usados como prácticas o materiales de enseñanza específicos, como lista de verificación de competencias, ni como plan de estudios o programa independiente; en cambio, los estándares están previstos para representar las expectativas para el aprendizaje y el desarrollo del niño y deben servir como guía para la selección de herramientas de planes de estudios y evaluación.

Organización de los RIELDS

Los Estándares de aprendizaje temprano y desarrollo de Rhode Island están organizados en dominios, componentes, estándares y ejemplos:

Dominios: representan las áreas amplias de aprendizaje temprano.

Desarrollo físico y motriz
 Desarrollo social y emocional
 Desarrollo del lenguaje
 Desarrollo de alfabetización
 Desarrollo cognitivo
 Desarrollo en matemáticas
 Desarrollo en ciencias
 Desarrollo en estudios sociales
 Desarrollo en artes creativas

Componentes: áreas específicas dentro de un dominio.

Dominio: Salud física y desarrollo motriz

- **Componente 1:** Prácticas de salud y seguridad
- **Componente 2:** Desarrollo motriz grueso
- **Componente 3:** Desarrollo motriz fino

Estándares: categorías generales de competencias, comportamientos, conocimientos y habilidades que los niños desarrollan en grados crecientes y con creciente elaboración a medida que crecen.

Dominio: Desarrollo físico y motriz

- **Componente:** Desarrollo motriz grueso
 - **Estándar:** Los niños desarrollan el control, la fuerza y la coordinación de los músculos mayores.
 - **Estándar:** Los niños desarrollan habilidades de desplazamiento.

Ejemplos: establecen los puntos de referencia de desarrollo específico para las competencias, comportamientos, conocimientos y habilidades que la mayoría de los niños poseen o exhiben a una edad determinada para cada meta de aprendizaje. Vistos en conjunto, los [ejemplos](#) representan el progreso del desarrollo a lo largo del tiempo [abarcando desde el Nacimiento hasta los 60 meses](#).

Dominio: Desarrollo físico y motriz

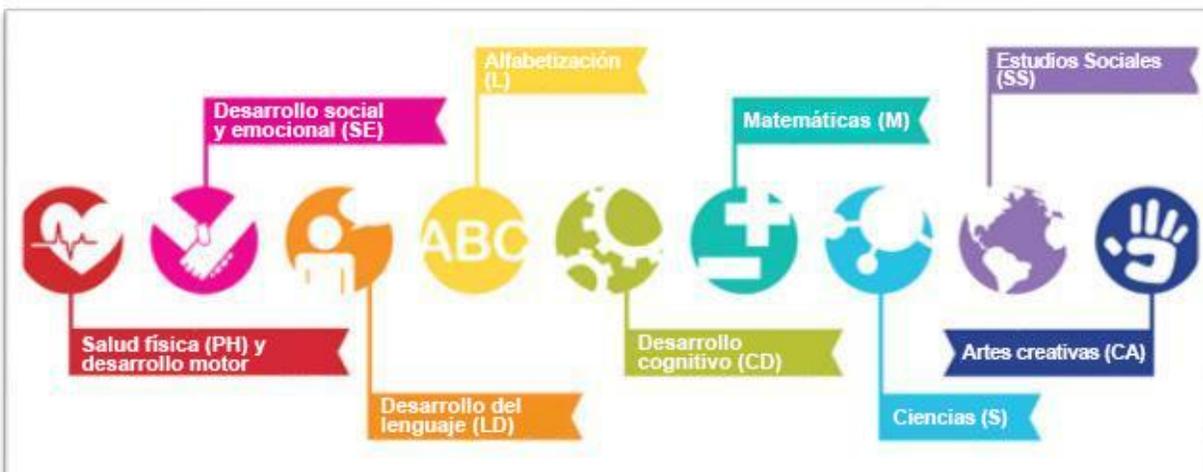
- **Componente:** Prácticas de salud y seguridad
 - **Estándar:** Los niños son cada vez más capaces de identificar situaciones de inseguridad y gradualmente aprenden estrategias para responder a ellas.
 - **Ejemplo (9 meses):** Los niños expresan incomodidad o ansiedad en situaciones de estrés.
 - **Ejemplo (60 meses):** Los niños siguen las normas de seguridad.

Continuo de aprendizaje temprano: Los estándares de aprendizaje temprano y desarrollo describen un continuo de Nacimiento a 60 meses, con seis puntos de referencia del desarrollo.



Dominios de desarrollo

Como se menciona previamente, los RIELDS están organizados a través de 9 dominios centrales, en los cuales se indican las expectativas sobre el crecimiento y desarrollo de los niños.



A continuación, se incluye un resumen de cada dominio de desarrollo que se incluye en los RIELDS.

Salud física y desarrollo motriz

En este dominio, el énfasis está puesto en la salud física y el desarrollo motriz como parte integral del bienestar general de los niños. El desarrollo saludable de los niños menores está directamente relacionado con la práctica de conductas saludables, el fortalecimiento de los músculos mayores y menores, y el desarrollo de la fuerza y la coordinación. A medida que se desarrollan sus habilidades motrices gruesas y finas, los niños experimentan nuevas oportunidades para explorar e investigar el mundo que los rodea. En cambio, los desafíos de la salud física pueden impedir el desarrollo de un niño y están asociados con deficientes resultados de los niños. Por lo tanto, el desarrollo físico es crítico para el desarrollo y el aprendizaje en todos los otros dominios. Los componentes dentro de este dominio abordan prácticas de salud y seguridad, desarrollo motriz grueso y desarrollo motriz fino.

Los niños con problemas físicos pueden demostrar maneras alternativas de cumplir con las metas de motricidad gruesa y fina; por ejemplo, pedaleando un triciclo adaptado, conduciendo una silla de ruedas o alimentándose con una cuchara especializada. Los niños con capacidades diferentes pueden cumplir con las mismas metas de manera diferente, frecuentemente a un ritmo distinto, con un grado de logro diferente, o en un orden distinto al de sus compañeros. Cuando observen de qué manera los niños demuestran lo que ellos saben y pueden hacer, los maestros deben considerar las adaptaciones y modificaciones adecuadas, según sea necesario. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (universal design for learning, UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para el desarrollo de entornos y planes de estudios que mejor respalden la salud física y el desarrollo motriz de todos los niños. Es importante recordar que, si bien este dominio representa las expectativas generales para la salud física y el desarrollo motriz, cada niño alcanzará los estándares individuales a su propio ritmo y a su propia manera.

Desarrollo social y emocional.

El desarrollo social y emocional abarca la capacidad en evolución de los niños menores para formar relaciones cercanas y positivas con adultos y otros niños, para explorar y actuar activamente sobre el entorno en el proceso de aprendizaje sobre el mundo que los rodea, y expresar una gama completa de emociones de maneras social y culturalmente adecuadas. Estas habilidades, desarrolladas en la infancia temprana, son esenciales para el aprendizaje y la adaptación positiva durante toda la vida. El temperamento de un niño (rasgos que están basados biológicamente y que se mantienen coherentes a lo largo del tiempo) desempeña una función significativa en el desarrollo y deben considerarse cuidadosamente cuando se aplican estándares sociales y emocionales. El desarrollo social y emocional saludable se beneficia con interacciones sistemáticas y positivas con los educadores, progenitores/cuidadores primarios, y otros adultos familiares que aprecien el temperamento individual de cada niño. Esta apreciación es clave para promover positivamente la autoestima, la confianza en sí mismo y la confianza en las relaciones. Los componentes dentro de este dominio abordan las relaciones de los niños con terceros (adultos y otros niños) su identidad personal y confianza en sí mismos, y su habilidad para regular sus emociones y comportamientos.

Todos los niños, incluso los estudiantes multilingües y los niños con capacidades diferentes pueden demostrar maneras alternativas de lograr las metas sociales y emocionales; por ejemplo, los niños con deficiencias visuales y/o los niños de otras culturas pueden variar en lo que respecta al contacto visual directo y demostrar su interés en el contacto humano, y la necesidad de este, de otras maneras, como por medio del tacto y la escucha atenta. Los niños con capacidades diferentes pueden iniciar los juegos a través del uso de pistas sutiles, a un ritmo diferente o con un grado diferente de logro. En general, la presencia de una discapacidad puede hacer que un niño demuestre maneras alternativas de cumplir con las metas sociales y emocionales. Las metas son las mismas para todos los niños, aunque el trayecto y el ritmo para su cumplimiento puedan ser diferentes. Cuando los maestros observan cómo los niños responden en las relaciones, deben considerar las adaptaciones y modificaciones adecuadas, según sea necesario. Los Principios de diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para el desarrollo de entornos y planes de estudio que mejor apoyen el desarrollo social y emocional, así como los antecedentes culturales y vivenciales de todos los niños.

Es importante recordar que el desarrollo social/emocional saludable va de la mano con el aprendizaje y desarrollo entre dominios. El desarrollo de los niños de su propia consciencia y afirmación, por ejemplo, está fuertemente vinculado con su aprendizaje en Estudios Sociales (p. ej., Yo, Familia y Comunidad). Su desarrollo del reconocimiento y regulación emocionales contribuye al desarrollo de sus habilidades cognitivas (p. ej., Atención y control inhibitorio) y sus capacidades para persistir en actividades de aprendizaje en lenguaje, alfabetización, matemáticas y ciencias. Las experiencias exitosas en las áreas de contenido también contribuyen al desarrollo social/emocional de los niños.

Desarrollo del lenguaje

El desarrollo de las habilidades de lenguaje tempranas en los niños es crucialmente importante para su futuro éxito académico. Los indicadores del desarrollo del lenguaje reflejan la capacidad de un niño de entender lenguaje cada vez más complejo (habilidades de lenguaje receptivo), la creciente competencia de un niño para expresar sus ideas (habilidades de lenguaje expresivo) y la creciente comprensión por parte de un niño de las reglas sociales y de conversación adecuadas y su capacidad de ajustarse a ellas. Los componentes dentro de este dominio abordan el lenguaje receptivo y expresivo, el pragmatismo y el desarrollo del idioma inglés específico de estudiantes multilingües. Como un creciente número de niños vive en hogares donde el idioma hablado principal no es el inglés, este dominio también aborda el desarrollo del idioma de estudiantes multilingües. Sin embargo, a diferencia de los otros progresos en este documento, los rangos de edad específicos no definen a los indicadores para el desarrollo del idioma inglés (o para el desarrollo de cualquier otro idioma). Los estudiantes multilingües son expuestos a varios idiomas por primera vez a distintas edades. El resultado es que un niño puede comenzar el proceso de desarrollar habilidades de segundo idioma desde el nacimiento y otro niño puede comenzar a los cuatro años, lo que hace inadecuados los umbrales de edad. Por eso, en lugar de usar rangos de edad, los RIELDS usan etapas basadas en investigación para describir el progreso de un niño en el desarrollo secuencial del idioma inglés. Es importante tener en cuenta que no hay una definición de cuánto tiempo tardará un niño en progresar a través de estas etapas. El progreso dependerá de las características exclusivas del niño, de su exposición al idioma inglés en su hogar y otros entornos, de la motivación del niño para aprender inglés y de otros factores.

Los niños con capacidades diferentes pueden demostrar maneras alternativas de cumplir con las metas de desarrollo del lenguaje. Si un niño es sordo o tiene dificultades de audición, podrá demostrar su progreso mediante gestos, señales, símbolos, ilustraciones, dispositivos de comunicación aumentativos y/o alternativos y también mediante palabras habladas. Los niños con capacidades diferentes también pueden demostrar maneras alternativas de cumplir con las mismas metas, a menudo alcanzándolas a un ritmo diferente, con un grado de logro diferente y en orden diferente al de sus compañeros. Cuando se observa cómo los niños demuestran lo que saben y lo que pueden hacer, se debería considerar todo el espectro de opciones de comunicación (incluyendo el uso de Lenguaje de Señas de EE. UU.) y otros sistemas de comunicación aumentativos y/o asistenciales de baja y alta tecnología. Sin embargo, las metas para todos los niños son las mismas, aunque el trayecto y el ritmo aplicados al cumplimiento de las metas puedan ser diferentes. Los Principios de diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para el desarrollo de entornos y de planes de estudios que den el mejor respaldo para el desarrollo del lenguaje de todos los niños. Al considerar los Principios de UDL, se deben tener en cuenta la variación de las normas sociales y de conversación entre las diversas culturas. Por ejemplo, la superposición de diálogos y el contacto visual pueden tener grados de aceptación variables en distintas culturas.

Desarrollo de la alfabetización

El desarrollo en el dominio de la alfabetización sirve como cimiento para la adquisición de la lectura y la escritura. El desarrollo de habilidades tempranas de alfabetización es crucialmente importante para el futuro éxito académico y personal de los niños. Sin embargo, los niños ingresan al kínder con considerables variaciones de estas habilidades; y es difícil para un niño que comienza con atraso cerrar la brecha una vez que ingresan a la escuela (National Early Literacy Panel, 2008). Los componentes dentro de este dominio abordan la consciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la consciencia de la letra de imprenta, la comprensión de textos y el interés por ellos, y la escritura emergente.

Como un creciente número de niños vive en hogares donde el idioma hablado principal no es el inglés, este dominio también aborda el desarrollo de la alfabetización de estudiantes multilingües. Sin embargo, los rangos de edad específicos no definen a los indicadores para el desarrollo de la alfabetización en el idioma inglés, a diferencia de los otros progresos de desarrollo. Los niños que se convertirán en estudiantes multilingües son expuestos al inglés (en este país) por primera vez a diferentes edades. El resultado es que un niño puede comenzar el proceso de desarrollar habilidades de alfabetización en inglés a edad muy temprana y otro niño puede no comenzar hasta los cuatro años, lo que hace inadecuados los umbrales de edad. Por eso, en lugar de usar rangos de edad, los RIELDS usan etapas basadas en investigación para describir el progreso de un niño en el desarrollo secuencial de alfabetización en inglés. Es importante tener en cuenta que no hay una definición de cuánto tiempo tardará un niño en progresar a través de estas etapas. El progreso dependerá de las características exclusivas del niño, de su exposición al idioma inglés en su hogar y otros entornos, de la motivación del niño para aprender inglés y de otros factores.

Los niños con capacidades diferentes pueden demostrar maneras alternativas de cumplir con las metas de desarrollo de la alfabetización. Por ejemplo, un niño con deficiencias visuales demostrará una relación con los libros y experiencias táctiles que serán significativamente diferentes a las de los niños que pueden ver. Igualmente, los niños con otras necesidades y consideraciones especiales pueden cumplir con muchas de las mismas metas, pero a un ritmo diferente, de una manera diferente, con un grado de logro diferente o en un orden diferente al de sus compañeros. Sin embargo, las metas para todos los niños son las mismas, aunque el trayecto y el ritmo aplicados al cumplimiento de las metas puedan ser diferentes.

Desarrollo cognitivo

El desarrollo en el dominio de la cognición involucra los procesos por los cuales los niños menores crecen y cambian en sus habilidades de prestar atención al mundo que los rodea y pensar en él. Los bebés y los niños menores dependen de sus sentidos y relaciones con otros; tanto la exploración de los objetos y los materiales de distintas maneras como la interacción con los adultos contribuyen al desarrollo cognitivo de los niños. Las experiencias y las interrupciones de todos los días dan oportunidades para que los niños menores aprendan cómo resolver problemas, diferenciar entre personas familiares y extrañas, prestar atención a cosas que encuentren interesantes, aunque haya distracciones y comprender cómo sus acciones afectan a otros. Las investigaciones en el desarrollo del niño han resaltado aspectos específicos del desarrollo cognitivo que son particularmente relevantes para el éxito en la escuela y más allá. Estos aspectos caen bajo un conjunto de habilidades cognitivas denominadas función ejecutiva y consisten en la memoria de trabajo, la atención y el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva de un niño. En conjunto, estas habilidades funcionan como un “sistema de control de tráfico”, lo que ayuda al niño a administrar y responder a la gran cantidad de información y experiencias a las que está expuesto diariamente. Los componentes dentro de este dominio abordan las habilidades de lógica y razonamiento, memoria y memoria de trabajo, atención y control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.

Los niños con capacidades diferentes pueden demostrar maneras alternativas de alcanzar las metas del desarrollo cognitivo. Por ejemplo, un niño con una discapacidad física puede requerir juegos adaptativos para explorar las relaciones causa/efecto y un niño con deficiencias del habla puede usar dispositivos de comunicación aumentativos y/o alternativos para volver a relatar una historia o actividad familiar. Los niños con capacidades diferentes pueden alcanzar muchas de estas mismas metas, pero a un ritmo diferente, con un grado de logro diferente o en un orden diferente al de sus compañeros. Sin embargo, las metas para todos los niños son las mismas, aunque el trayecto y el ritmo aplicados al cumplimiento de las metas puedan ser diferentes. Los Principios de diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para el desarrollo de entornos y de planes de estudios que den el mejor respaldo para el desarrollo cognitivo de todos los niños.

Matemáticas

El desarrollo de los conocimientos y habilidades de matemáticas contribuye a la habilidad de los niños para comprender el mundo y resolver situaciones de matemáticas que encuentren en sus vidas cotidianas. El conocimiento de los conceptos básicos de matemáticas y la habilidad para usar las operaciones matemáticas para resolver situaciones matemáticas son aspectos fundamentales de la preparación para la escuela y son predictivas de futuros éxitos en la escuela y la vida. Los componentes dentro de este dominio abordan el sentido y la cantidad de los números; las relaciones y operaciones de los números; clasificación y establecimiento de patrones; medición, comparación y ordenamiento; y geometría y sentido espacial.

Los niños con capacidades diferentes pueden demostrar maneras alternativas de alcanzar las metas de desarrollo en matemáticas. Por ejemplo, un niño ciego puede comenzar a identificar números en sistema Braille y un niño con una discapacidad física puede identificar los números mediante el uso de una mirada fija. Los niños con capacidades diferentes pueden alcanzar muchas de estas mismas metas, pero a un ritmo diferente, con un grado de logro diferente que el de sus compañeros. Sin embargo, las metas para todos los niños son las mismas, aunque el trayecto y el ritmo aplicados al cumplimiento de las metas puedan ser diferentes. Los Principios de diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para el desarrollo de entornos y de planes de estudios que den el mejor respaldo para el desarrollo en matemáticas de todos los niños.

Ciencias

Desde el instante en que nacen, los niños comparten muchas de las características de los jóvenes científicos. Son exploradores curiosos y persistentes que usan sus sentidos para investigar, observar y comprender el mundo que los rodea. A medida que crecen y se desarrollan, son cada vez más adeptos a usar las prácticas que los científicos usan para aprender acerca del mundo; esto incluye hacer preguntas, planificar y llevar a cabo investigaciones, recopilar y analizar información y construir explicaciones basadas en evidencias. Como jóvenes ingenieros, son cada vez más habilidosos para identificar y abordar problemas que surgen en sus juegos y para diseñar y probar soluciones, especialmente en su juego constructivo con objetos y materiales. El dominio de ciencias de RIELDS incluye un estándar enfocado en las prácticas de ciencias e ingeniería, así como estándares que abordan el aprendizaje de los niños de conceptos básicos de física, Tierra/espacio y biología. Los niños profundizan su comprensión de estos conceptos gradualmente, a lo largo del tiempo y muchas experiencias. También se incorporan e integran a cada estándar conceptos cruzados, incluyendo causa y efecto, patrones y estructura y función (p. ej., de qué manera la forma en que algo se fabrica se relaciona con la forma en que se usa). La interacción de las prácticas de ciencias e ingeniería al servicio de construir su comprensión de los conceptos científicos crea muchas oportunidades para que los niños desarrollen conocimientos y capacidades de matemáticas, así como habilidades en los dominios físicos, de lenguaje, alfabetización, cognitivos y socioemocionales, incluyendo habilidades esenciales, pero menos observables a primera vista, de función ejecutiva, como memoria de trabajo, atención a las tareas y flexibilidad cognitiva.

Todos los niños que llegan a la escuela o entorno basado en la comunidad con una variedad de experiencias previas de ciencias pueden participar y aprender ciencias. En relación con los estándares, cada niño expresará su desarrollo y aprendizaje de maneras diferentes, en diferentes momentos y a diferentes ritmos. Los niños con capacidades diferentes pueden demostrar maneras alternativas de alcanzar las metas del dominio de ciencias. Por ejemplo, un niño con un atraso cognitivo puede requerir oportunidades adicionales de aprendizaje práctico para generalizar el contenido de ciencias y un niño con un atraso del lenguaje expresivo puede requerir imágenes o fotografías para aportar observaciones y predicciones después de investigaciones basadas en el salón de clases. Los niños con capacidades diferentes pueden alcanzar muchas de estas mismas metas, pero a un ritmo diferente, con un grado de logro diferente y en un orden diferente al de sus

compañeros. Sin embargo, las metas para todos los niños son las mismas, aunque el trayecto y el ritmo aplicados al cumplimiento de las metas puedan ser diferentes. Los Principios del diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para el desarrollo de entornos, la adopción de planes de estudios y la facilitación de experiencias de los niños de maneras que den el mejor respaldo para el desarrollo en ciencias de todos los niños. Es importante recordar que las prácticas de ciencias incorporan una amplia gama de habilidades de todos los dominios de desarrollo y aprendizaje. Por ejemplo, las prácticas incluyen varias oportunidades para que los niños entablen conversaciones productivas y ejerciten habilidades de lenguaje y alfabetización al formular preguntas, explorar y describir fenómenos observables, registren hallazgos y debatan sus ideas emergentes con otros. Cuando planea experiencias de ciencias, será importante pensar con amplitud en los niveles de desarrollo y aprendizaje de los niños, y considerar sus experiencias diarias en los ámbitos familiar, hogareño y comunitario, de manera de implementar y facilitar experiencias de ciencias que sean significativas y sensibles a las vidas, intereses, antecedentes culturales y lingüísticos de los niños, y que aprovechen sus fortalezas y apoyen las áreas para el crecimiento en contexto.

Estudios sociales

El campo de estudios sociales es interdisciplinario y entrelaza conceptos relativos al gobierno, civismo, economía, historia, sociología y geografía. A través de los estudios sociales, los niños pueden explorar y desarrollar una comprensión del lugar que ocupa dentro de la familia, comunidad, entorno y el mundo, y de su relación con estos ámbitos. El aprendizaje de estudios sociales apoya la comprensión emergente de los niños de las reglas sociales y su habilidad para reconocer y respetar las responsabilidades personales y colectivas como componentes necesarios de una sociedad justa. Al interactuar con adultos familiares y otros niños en el curso de sus vidas diarias, se introduce a los niños, desde su nacimiento hasta los cinco años, a las diferentes perspectivas que ellos y otros comparten y a la vida dentro de su comunidad; como a la comprensión de los principios del cuidado de la comunidad, oferta y demanda, ocupaciones y moneda (Civismo y Gobierno y Economía). Además, el aprendizaje de los estudios sociales ayuda a los niños a desarrollar una consciencia del paso del tiempo y la diversidad (Historia) y lugar (Geografía). A medida que los niños aprenden acerca de su propia historia, la historia de los demás y la diversidad del medio ambiente en el que viven, se ubican a sí mismos dentro de un contexto más amplio del mundo que los rodea y pueden pensar más allá de las paredes de su hogar y salón de clases de infancia temprana.

Los niños con capacidades diferentes pueden demostrar maneras alternativas de alcanzar las metas de desarrollo de estudios sociales. Por ejemplo, un niño con discapacidad física podría necesitar modificaciones ambientales, como un cubículo más bajo o extensiones en los grifos del lavabo para cumplir con las rutinas del salón de clases como guardar una mochila al llegar y lavarse las manos después de una comida. Un niño con atraso cognitivo podría necesitar pistas con ilustraciones para recordar información sobre el pasado inmediato. Los niños con capacidades diferentes pueden alcanzar muchas de estas mismas metas, pero a un ritmo diferente, con un grado de logro diferente y en un orden diferente al de sus compañeros. Sin embargo, las metas para todos los niños son las mismas, aunque el trayecto y el ritmo aplicados al cumplimiento de las metas puedan ser diferentes. Los Principios de diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para el desarrollo de entornos y de planes de estudios que den el mejor respaldo para el desarrollo de estudios sociales de todos los niños. Es importante recordar que las experiencias y evaluaciones de estudios sociales son planeadas para reflexionar sobre la diversidad de los niños en el salón de clases y de qué manera los componentes dentro de este dominio pueden ser representados de maneras que sean significativas para la individualidad de los niños, sus familias, sus hogares y sus comunidades, así como las maneras en las que el desarrollo de Estudios Sociales se relaciona con el desarrollo en otros dominios. Por ejemplo, el desarrollo de la responsabilidad personal y de la pertenencia a un grupo, tienen fuertes vínculos con el Desarrollo Social Emocional.

Artes creativas

Las artes dan a los niños un vehículo y un marco de organización para expresar sus ideas y sentimientos. La música, el movimiento, el teatro y las artes visuales estimulan a los niños a usar palabras, manipular herramientas y medios y resolver problemas de maneras que, simultáneamente, transmiten significado y son estéticamente agradables. Por lo tanto, la participación en las artes creativas es una excelente manera de que los niños menores aprendan y usen sus habilidades creativas en otros dominios. El componente dentro de este dominio aborda la disposición de un niño a experimentar con las artes creativas y a participar en ellas.

Los niños con capacidades diferentes pueden demostrar maneras alternativas de cumplir con las metas del desarrollo de artes creativas. Los niños que no verbalizan, por ejemplo, pueden enfocarse en actividades que sean rítmicas en lugar de vocales, y los niños que sean sordos o tengan dificultades auditivas podrán responder a la música sintiendo las vibraciones en el aire. Los niños con otras necesidades y consideraciones especiales pueden alcanzar muchas de estas mismas metas, pero a un ritmo diferente, con un grado de logro diferente y en un orden diferente al de sus compañeros. Sin embargo, las metas son las mismas para todos los niños, aunque el trayecto y el ritmo para alcanzar las metas sea diferente. Los Principios de diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para el desarrollo de entornos y de planes de estudios que den el mejor respaldo para la participación en las artes creativas de todos los niños.

Selección de materiales de planes de estudios de alta calidad

En marzo de 2021, RIDE emitió una Solicitud de Información de editores de planes de estudios basados en evidencias, integrales y específicos en contenido/dominio para niños de tres a cinco años, con el fin de alinearlos con los RIELDS. La revisión de los planes de estudios se ejecutó a través de un proceso de dos niveles: primero, con alineación general con los RIELDS y con una metodología teórica y basada en evidencias. Los planes de estudios alineados con estas secciones de la rúbrica avanzaron a la segunda fase de la revisión, donde se evaluaba su alineación con otras métricas de alta calidad en el contexto de aprendizaje temprano (p. ej., materiales del salón de clases, sistema de evaluación de los niños, práctica adecuada al desarrollo, capacidad de uso). El proceso de alineación y aval de los planes de estudios consideró adicionalmente elementos de apoyos diferenciados presentes en los materiales presentados (p. ej., *apoyos de planes de estudios para estudiantes multilingües, niños con capacidades diferentes, niños menores de 3 años, niños en transición al kínder*).

A través de las presentaciones recibidas, RIDE ha podido avalar una lista final de planes de estudios aprobados por RIDE. Se pretende que la evaluación y el aval final de los planes de estudios sean usados con el propósito de seleccionar planes de estudios para usar en centros de cuidado infantil, hogares de cuidado infantil familiar, Head Starts, programas de preescolar y otros programas de infancia temprana de todo el estado. Se requiere que los programas Pre-K de RI adopten un plan de estudios que esté aprobado por RIDE. Si bien esto solo es obligatorio para los programas Pre-K de RI, se recomienda que los otros programas usen un plan de estudios aprobado por RIDE para dar un mejor apoyo al aprendizaje y desarrollo de los niños con alineación a los RIELDS.

[The Selecting and Implementing a High-quality Curricula In Rhode Island: A Guidance Document](#) (La selección e implementación de planes de estudios de alta calidad en Rhode Island; Un documento de orientación): resume las disposiciones de RIGL§ 16.22.30-33 con respecto a la adopción de planes de estudios de alta calidad e incluye una lista de los planes de estudios aprobados para Aprendizaje Temprano [al mes de enero de 2021](#) (Anexo C). La página web [Early Learning and Development Standards](#) del sitio web RIDE da más información sobre la Lista aprobada de Planes de estudios para preescolar, y oportunidades y recursos para líderes de programas, educadores, familias y otros miembros de la comunidad interesados en el aprendizaje temprano.

En RIDE, somos conscientes de la importancia de formar parte de la comunidad global y apoyar el aprendizaje multilingüe simultáneo. Muchos de los planes de estudios avalados por RIDE se ofrecen tanto en inglés como en español. Si los programas de aprendizaje temprano están interesados en ofrecer un plan de estudios y evaluación complementario de idioma extranjero, deben asegurar que los programas complementarios seleccionados se alineen con los RIELDS y la orientación instructiva y de evaluación dadas en las [Secciones III y IV](#) de este marco.

Recursos adicionales

Herramientas para apoyar la comprensión de los RIELDS y selección de Planes de estudios de alta calidad

Recurso	Descripción
Rhode Island Early Learning and Development Standards (RIELDS)	Este documento de estándares incluye estándares de desarrollo y aprendizaje para niños, desde recién nacidos hasta los 60 meses de edad. Los estándares representan el desarrollo del niño integral con enfoque en estándares a través de 9 dominios de desarrollo: desarrollo Físico y motriz, Social y emocional, de Lenguaje, Alfabetización, Matemáticas, Cognitivo, Ciencias, Estudios Sociales y Artes creativas.
RIELDS Fun Family Activities Cards y Fun Family Activity Cards Toolkit.	Estos recursos familiares ofrecen información y maneras disfrutables de apoyar el desarrollo y aprendizaje de niños menores, con base en los RIELDS. El recurso de caja de herramientas da a los educadores sugerencias para usar las cartas Fun Family Activity para animar a las familias a apoyar el aprendizaje y desarrollo de su niño.
RIELDS Professional Development Trainings	Esta página web enumera todas las ofertas de desarrollo profesional alineadas con los RIELDS que aceptaron la inscripción en un momento dado. Los cursos de Desarrollo Profesional de RIELDS están disponibles para todos los educadores que estén interesados en profundizar su conocimiento de los RIELDS, el proceso de plan de estudios y planificación, el ciclo instructivo, y la implementación de un programa que esté alineado con los estándares.
Selecting and Implementing a High-Quality Curriculum in Rhode Island: A Guidance Document	Este documento de orientación para la selección de plan de estudios describe a los proveedores de RIGL § 16.22.30-33 con respecto a la adopción de planes de estudios de alta calidad e incluye una lista de planes de estudios aprobados para K-12, así como para preescolar. (Anexo C).
RI's Approved List of Pre-Kindergarten Curricula	Esta lista de planes de estudios aprobados indica planes de estudios para niños de 3 a 5 años de edad que están alineados con los RIELDS, así como con una rúbrica desarrollada por el departamento que demuestre la alineación con las expectativas para planes de estudios de alta calidad en el estado de Rhode Island. Esta lista está prevista para influenciar la selección de materiales de planes de estudios de alta calidad en centros de cuidado infantil, hogares de cuidado infantil familiar, Head Starts, programas de preescolar y otros programas de infancia temprana de todo el estado.

[2021 Early Learning and Development Standards Curriculum Alignment: Guidance Document](#)

Este documento de **orientación** da información a las partes interesadas educativas en centros de cuidado infantil, hogares de cuidado infantil familiar, Head Starts, programas de preescolar y otros programas de infancia temprana de todo el estado, sobre el proceso de alineación y aval de planes de estudios de RIDE.

Sección 3: Implementación de instrucción de alta calidad

Parte 1: Introducción y Visión general

Como se describe en las Secciones 1 y 2 de este marco, si bien los estándares robustos y los materiales de planes de estudios de alta calidad (HQCM) son esenciales para dar a todos los estudiantes las oportunidades de aprender que necesitan en la universidad y profesión de su elección, también se necesita instrucción de alta calidad. Los estándares definen lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer. Los HQCM que están alineados con los estándares den a los educadores una hoja de ruta y herramientas para contribuir a que los estudiantes puedan adquirir ese conocimiento y habilidad. Es la instrucción de alta calidad la que hace que el plan de estudios se haga realidad para los estudiantes. La instrucción de alta calidad da a todos los estudiantes acceso y oportunidad de adquirir el conocimiento y las habilidades definidos por los estándares con un enfoque culturalmente sensible y sostenedor. “Cuando los educadores tienen excelentes materiales instructivos, pueden concentrar su tiempo, energía y creatividad en satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes y ayudar a todos a aprender y crecer. (Instruction Partners Curriculum Support Guide Executive Summary, página 2).

El proceso de traducir un plan de estudios de alta calidad a instrucción de alta calidad implica mucho más que abrir una caja y zambullirse en su interior. Esto se debe a que ningún conjunto de materiales puede coincidir perfectamente con las necesidades de todos los estudiantes a los que los educadores tienen la responsabilidad de enseñar. Por lo tanto, los educadores deben planificar intencionalmente una estrategia de implementación para poder tener la capacidad de traducir los materiales de planes de estudios de alta calidad en instrucción de alta calidad. Algunas funciones claves que deben tenerse en cuenta son:

- Establecer metas sistémicas para la implementación del plan de estudios y establecer un plan para supervisar el progreso.
- Determinar expectativas para uso del educador de los HQCM.
- Dar oportunidades significativas para el aprendizaje profesional integrado y basado en el plan de estudios.
- Incluir la necesidad de planificación y entrenamientos colaborativos, y
- Desarrollar sistemas para alinear de manera colaborativa los HQCM con las necesidades de los estudiantes multilingües y los estudiantes con capacidades diferentes.

De esta manera, con un sistema coherente instalado para apoyar el uso del plan de estudios, los educadores estarán bien posicionados para prestar atención a los matices de sus métodos y hacer que el aprendizaje sea relevante y atractivo para los diversos intereses y necesidades de sus estudiantes.

En vista de lo anterior, ¿qué contribuye a la instrucción de alta calidad? Resumiendo, la instrucción de alta calidad se define por las prácticas que la investigación y la evidencia han demostrado, a lo largo del tiempo, son las más eficaces para respaldar el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, cuando la enseñanza es de alta calidad, incorpora lo que el campo de la educación ha comprobado que funciona mejor. Por lo tanto, esta sección da una síntesis y prácticas basadas en la investigación y evidencias que el Departamento de Educación de Rhode Island considera que caracterizan a la instrucción de alta calidad en el Aprendizaje temprano. Esta sección comienza por

describir las prácticas instructivas de alta calidad que se aplican a través de las áreas y grados de contenidos con detalles y ejemplos que explican cómo son estas prácticas instructivas en Aprendizaje temprano, y también explica otras prácticas instructivas específicas que son la base de la instrucción de alta calidad en Aprendizaje temprano. Las prácticas instructivas articuladas en esta sección están alineadas con, y guiadas por, las prácticas recomendadas para estudiantes multilingües y niños con capacidades diferentes, y se den información y recursos específicos sobre cómo apoyar a todos los estudiantes en su aprendizaje, a la vez de fomentar sus fortalezas individuales. Estas prácticas instructivas también contribuyen a un sistema de niveles varios de apoyo (MTSS) en el que todos los estudiantes tienen acceso equitativo a instrucción eficaz y sólida que apoya sus resultados académicos, conductuales y socioemocionales. Esta sección sobre instrucción termina con un conjunto de recursos y herramientas que pueden facilitar la instrucción de alta calidad y el aprendizaje profesional sobre la instrucción de alta calidad, incluyendo herramientas que son relevantes a través de áreas y grados de contenido y aquellos que son específicos para Aprendizaje temprano. Al repasar esta sección, use la Parte 2 para entender cómo debería ser la instrucción de alta calidad para todos los estudiantes de Aprendizaje temprano.

Parte 2: Prácticas instructivas de alta calidad

Para implementar de manera eficaz los materiales de planes de estudios de alta calidad, así como para asegurar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas de aprender y prosperar, es esencial que los educadores usen y estén familiarizados con las prácticas y métodos instructivos basados en la investigación y la evidencia. Al desarrollar los marcos de planes de estudios de K-12, RIDE estableció cinco prácticas que son esenciales para la enseñanza y el aprendizaje eficaces y que son comunes a todas las disciplinas. La Parte 2 comienza por describir estas prácticas instructivas de alta calidad y luego profundiza las prácticas instructivas que son esenciales y más específicas para los entornos educativos de aprendizaje temprano, al servicio de niños, desde recién nacidos hasta los 5 años de edad. A lo largo de esta sección se encuentran incorporados cuadros de llamada para marcar conexiones entre la instrucción de alta calidad en el contexto de aprendizaje temprano con las cinco prácticas instructivas de alta calidad identificadas para todas las disciplinas. Si bien estos cuadros de llamada representan algunas de estas notables conexiones, los lectores podrán descubrir otros paralelismos entre las prácticas instructivas de alta calidad y la orientación instructiva de aprendizaje temprano.

Instrucción de alta calidad en todas las disciplinas

A continuación, se incluyen cinco prácticas instructivas de alta calidad que RIDE ha identificado como esenciales para la implementación eficaz de los estándares y los planes de estudios de alta calidad en todas las áreas de contenido (ver cifra a la derecha). A lo largo de todos los marcos del plan de estudios se pone énfasis en estas prácticas y ellas son respaldadas por el diseño de los materiales de plan de estudios de alta calidad. También se alinean fuertemente con el marco instructivo para estudiantes multilingües, las prácticas de alto aprovechamiento (HLP) para niños con capacidades diferentes, y el sistema de evaluación de educadores de RIDE. A continuación, se incluye una breve descripción de cada práctica.



Actitud basada en los activos

De forma rutinaria, los maestros se apoyan en las fortalezas y activos de los estudiantes mediante la activación del conocimiento anterior y conectando el nuevo aprendizaje con las experiencias cultural y lingüísticamente diversas de los estudiantes, a la vez de respetar las diferencias individuales.

Metas claras de aprendizaje

De forma rutinaria, los maestros usan una variedad de estrategias para asegurarse de que los estudiantes entiendan lo siguiente:

1. *Lo que están aprendiendo* (y cómo es el trabajo competente),
2. *Por qué lo están aprendiendo* (cómo se conecta a sus propias metas de aprendizaje, a lo que ya han aprendido y a lo que aprenderán), y
3. *Cómo sabrán cuando lo hayan aprendido.*

Participación centrada en el estudiante

De forma rutinaria, los maestros usan técnicas que están centradas en los estudiantes y promueven altos niveles de participación a través de actividades con sentido individuales y colaborativas que promueven la práctica, la aplicación en entornos y contextos cada vez más elaborados y la reflexión metacognitiva.

Discurso académico

De forma rutinaria, los maestros facilitan y animan a los estudiantes a usar el discurso académico a través del interrogatorio eficaz y con propósito, técnicas de debate que fomenten ricas interacciones entre pares y la integración del lenguaje específico de la disciplina en todos los aspectos del aprendizaje.

Evaluación formativa

De forma rutinaria, los maestros usan información de evaluación cualitativa y cuantitativa (que incluye autoevaluaciones de los estudiantes) para analizar su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con el fin de dar comentarios oportunos y útiles a los estudiantes y hacer ajustes necesarios (p. ej., agregar o eliminar andamiaje y/o tecnologías de asistencia, identificando la necesidad de dar instrucción intensiva) que mejore los resultados de los estudiantes.

Instrucción de alta calidad en Aprendizaje temprano

Esta sección analiza varias prácticas instructivas de alta calidad que RIDE ha identificado como esenciales para el uso eficaz de los estándares de aprendizaje temprano (RIELDS) y la implementación de planes de estudios de alta calidad. Estas prácticas instructivas están organizadas dentro de tres áreas clave:

1. **Preparar el escenario para aprender:** principios instructivos fundacionales de aprendizaje temprano que “prepararán el escenario” para respaldar el desarrollo y aprendizaje de los niños a lo largo del año escolar.
2. **Prepararse: Preparar el entorno:** importantes consideraciones para preparar el entorno físico del salón de clases y programas de maneras que sean adecuadas al desarrollo, pensadas y sensibles a las necesidades de los niños destinatarios.
3. **Facilitar el aprendizaje de los niños: Estrategias instructivas:** estrategias de instrucción específicas que apoyen el crecimiento y el desarrollo de Habilidades del Siglo XXI de los niños, con inclusión del pensamiento crítico y resolución de problemas, la comunicación, la colaboración y la creatividad (“Las 4 C”).

RIDE reconoce y asume el compromiso de dar a todos los niños oportunidades equitativas de aprendizaje que los habiliten a lograr su pleno potencial como estudiantes activos y valorados miembros de la sociedad. Este marco es informado por la declaración de posición [Advancing Equity in Early Childhood Education](#) de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Menores (National Association for the Education of Young Children, NAEYC), e incluye consideraciones relacionadas con la creación de

una comunidad caritativa y equitativa de estudiantes comprometidos, estableciendo relaciones recíprocas con las familias; y observando, documentando y evaluando el aprendizaje y desarrollo de los niños, todo lo cual podrá ser usado por los educadores de infancia temprana en la práctica, para promover un espacio inclusivo y equitativo para los estudiantes más pequeños del estado. Además, los temas abordados en este marco integrarán consideraciones relacionadas con promover el diseño universal, abarcando los rangos de edad desde el nacimiento hasta los cinco años, y apoyando a los estudiantes multilingües y a los niños con capacidades diferentes de manera continua.

Preparar el escenario para el aprendizaje

Práctica apropiada para el desarrollo

La Asociación Nacional para la Educación de Niños Menores (NAEYC), define a la Práctica Apropriadada para el Desarrollo (Developmentally Appropriate Practice, DAP) como “Métodos que promueven el desarrollo y aprendizaje óptimos de cada niño a través de una aproximación basada en las fortalezas y el juego al aprendizaje divertido y comprometido. Los educadores implementan la práctica apropiada para el desarrollo al reconocer los varios activos que todos los niños menores aportan al programa de aprendizaje temprano como individuos únicos y como miembros de familias y comunidades. A partir de las fortalezas de cada niño, y cuidando de no dañar ningún aspecto del bienestar físico, cognitivo, social o emocional de cada niño; los educadores diseñan e implementan entornos de aprendizaje para ayudar a que todos los niños logren su pleno potencial en todos los dominios de desarrollo y en todas las áreas de contenidos. DAP reconoce y apoya a cada individuo como miembro valioso de la comunidad del aprendizaje. Como resultado, para ser apropiadas para el desarrollo, las prácticas deben también ser apropiadas para cada niño de manera cultural, lingüística y por capacidad”. ([NAEYC, 2020, p.5](#)). La práctica apropiada para el desarrollo requiere que los educadores de infancia temprana busquen y obtengan conocimientos y comprensión mediante el uso de tres consideraciones centrales:

- **Cosas en común:** investigación y comprensiones actuales de los procesos del desarrollo y aprendizaje del niño que se aplican a todos los niños, incluso la comprensión de que todo el desarrollo y aprendizaje ocurren dentro de contextos sociales, culturales, lingüísticos e históricos específicos.
 - **Ejemplo:** Los educadores tienen una fuerte comprensión fundacional de los Estándares de Aprendizaje temprano y Desarrollo de Rhode Island (RIELDS) y también son estudiantes que buscan sistemáticamente recursos basados en la investigación para mejorar su enseñanza y conocimiento del desarrollo y aprendizaje del niño.
- **Individualidad:** las características y experiencias exclusivas de cada niño, dentro del contexto de su familia y comunidad, que tienen implicancias para el mejor apoyo a su desarrollo y aprendizaje.
 - **Ejemplo:** Los educadores conocen las características exclusivas de cada niño al que están apoyando (p. ej., identidades, intereses, fortalezas, capacidades, lenguajes, necesidades...etc.); los educadores interactúan con las familias de maneras significativas de manera temprana frecuente.
- **Contexto:** todo lo que es discernible acerca de los contextos social y cultural de cada niño, cada educador y del programa como un todo.

Conexiones con el área de contenido K-12
Marcos: Actitud basada en los activos A
 través de la práctica apropiada para el desarrollo, los educadores obtienen una comprensión más profunda de los puntos en común, individualidad y contexto de los niños a su cargo y ajustar la instrucción para adaptar diferencias previas de aprendizaje, culturales y lingüísticas y experiencias diferenciales. Al hacerlo, la práctica apropiada para el desarrollo incorpora un enfoque basado en activos a la instrucción.

- **Ejemplo:** Los educadores comprenden cómo los diferentes contextos dentro de la identidad y vida de un niño (p. ej., raza/etnia, lenguaje, género, clase, capacidad, composición de la familia, estatus socioeconómico, etc.) se intersecan con su desarrollo y aprendizaje y los afectan.

A través de una profunda comprensión de las tres consideraciones anteriores, los educadores determinan la manera en que se puede aplicar un andamiaje al plan de estudios y adaptarlo para facilitar el progreso de cada niño hacia sus metas individuales de aprendizaje. La práctica apropiada para el desarrollo implica flexibilidad en las oportunidades, materiales y estrategias de enseñanza que se ofrecen para apoyar las necesidades individuales de aprendizaje de cada niño.

Estrategias de enseñanza DAP NAEYC identifica 10 estrategias de enseñanza eficaces y apropiadas para el Desarrollo. Estas estrategias de enseñanza no pueden lograrse todas a la vez; en cambio, se espera que un educador eficiente o proveedor de cuidado infantil familiar sea flexible y observador, considere lo que los niños ya saben y son capaces de hacer y determine qué estrategia de enseñanza es adecuada para usar en una situación particular. A continuación, se definen las 10 estrategias de enseñanza, con sus respectivos ejemplos.

Estrategia de enseñanza DAP	Ejemplo
Tenga en cuenta lo que los niños hacen o dicen. Hágalos saber a los niños que los hemos notado al dar una atención positiva, recurriendo a veces a comentarios y otras veces solo sentándonos cerca y observando.	"Gracias por tu ayuda, Kavi". "Hallaste otra manera de mostrar el número 5".
Anime la persistencia y el esfuerzo en lugar de solo elogiar y evaluar lo que el niño hizo.	[A un niño que camina hacia usted]: "Un paso más, ¡puedes hacerlo!" "Estás pensando en muchas palabras para describir al perro en el cuento. ¡Sigamos así!"
Aporte comentarios específicos en lugar de hacer comentarios generales.	"La bolsa de frijoles no llegó al aro, James, así que podrías intentar arrojarla con más fuerza".
Modele actitudes, maneras de abordar los problemas y comportamiento con los demás, mostrándoles a los niños en lugar de solo decírselo.	[A un infante cuando otro niño quiere su pelota]: "Hay más pelotas aquí, ¿le damos una? [Y se acerca caminando para tomar la pelota para el otro niño] El educador comenta, "Bueno... eso no funcionó y necesito pensar por qué".
Demuestre la manera correcta de hacer algo. Generalmente esto involucra un procedimiento que debe hacerse de una manera determinada.	Ayudar a un infante a lavarse las manos, hablando acerca de ello mientras lo hace. Cuando se sigue una receta para hacer plastilina, demuestre cómo medir la harina usando una taza de medir, para que ellos vean cómo se procede a medir un ingrediente seco.

<p>Cree o agregue desafíos de manera que una tarea vaya un poco más allá de lo que los niños ya pueden hacer.</p>	<p><i>Para los infantes, mueva un bloque que esté tratando de alcanzar un poco más lejos o acérquelo un poco más para que puedan alcanzarlo. Para niños preescolares menores anime a los niños a mover sus brazos y piernas de manera coordinada para dar impulso a un columpio, pero quédese cerca para ofrecer ayuda (mediante toques) cuando sea necesario.</i></p>
<p>Haga preguntas que provoquen el pensamiento de los niños.</p>	<p><i>“Si no le pudieras hablar a tu compañero, ¿de qué otra manera podrías decirle qué hacer?”</i></p>
<p>Dé asistencia (como una pista o sugerencia) para ayudar a que los niños trabajen al límite de su competencia actual.</p>	<p><i>“Puedes pensar en una palabra que rime con tu nombre, Mateo? ¿Qué tal solfeo...? ¿Mateo/solfeo? ¿Qué otra palabra rima con Mateo y solfeo?”</i></p>
<p>Dé información, dándole directamente a los niños datos, etiquetas verbales y otra información.</p>	<p><i>“Esto que parece un ratón grande con una cola corta se llama campañol”.</i></p>
<p>Dé instrucciones para las acciones o el comportamiento de los niños.</p>	<p><i>“Toquen cada bloque solo una vez a medida. que los cuentan”.</i> <i>“Deben usar el batidor para mezclar la harina y el agua para crear la masa”.</i></p>

10 Effective DAP Teaching Strategies, National Association for the Education of Young Children:
https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/topics/inforgraphic_DAP_2%20202.pdf

Para obtener más información

A continuación, se incluyen varios vínculos con recursos para obtener más información sobre la Práctica Apropriada para el Desarrollo.

Recurso	Descripción
Which DAP Resource is for Me?	Esta página web ofrece una amplia gama de recursos sobre práctica apropiada para el desarrollo. Los recursos incluyen contenido que apoya la declaración de posición revisada de NAEYC y se relaciona con la equidad y el apoyo al desarrollo social y emocional de los niños.
DAP: Focus on Infants and Toddlers Online Module	Este módulo en línea disponible para ser adquirido a través de NAEYC, da una visión general de la práctica apropiada para el desarrollo a través de la narración, verificaciones interactivas de conocimiento y escenarios de muestra de salones de clases relacionadas con las 10 estrategias de enseñanza de DAP, a través de una lente de salón de clases para Infantes.
DAP: Focus on Preschoolers Online Module	Este módulo en línea disponible para ser adquirido a través de NAEYC, da una visión general de la práctica apropiada para el desarrollo a través de la narración, verificaciones interactivas de conocimiento y escenarios de muestra de salones de clases relacionadas con las 10 estrategias de enseñanza de DAP, a través de una lente de salón de clases para preescolar.
Which DAP Resource Is for Me?	Esta página de destino ofrece a los educadores una amplia gama de recursos sobre DAP. Estos recursos están organizados por tema para apoyar a los educadores en la búsqueda de un recurso que mejor cubra sus necesidades.

El juego en la infancia temprana

Con frecuencia, se habla del juego como si fuera un alivio del aprendizaje serio. Pero para los niños, el juego es aprendizaje serio. El juego es realmente el trabajo de la infancia.

-Fred Rogers

El juego es esencial para el desarrollo de un niño. Los investigadores del campo de la educación, psicología del niño y neurología, han comprobado que el juego contribuye al desarrollo de las habilidades y conductas en todos los dominios centrales del desarrollo del niño escritos en los RIELDS: Desarrollo de Salud física y motriz, Socio- Emocional, Lenguaje, Alfabetización, Cognitivo, Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Artes Creativas. Los neurólogos que estudian el cerebro atribuyen al juego la promoción de crecimiento y desarrollo tempranos del cerebro (NPR, 2014). Como se expone en las Secciones I y II de este Marco, el aprendizaje basado en el juego cubre las necesidades del niño integral y respalda la naturaleza integrada del desarrollo del niño a través de varios dominios.

En una única experiencia de juego, un niño puede desarrollarse físicamente al participar en las actividades motrices finas y gruesas, y socialmente al negociar el juego con sus pares. Usan y aprenden habilidades de lenguaje al interactuar con sus pares y habilidades cognitivas cuando planifican, dirigen y estructuran sus escenarios de juego. El juego también expone al niño a los conceptos básicos de ciencias y estudios sociales. Por ejemplo, cuando un infante experimenta reiteradamente dejar caer, lanzar o hacer rodar una pelota u otro objeto, él observa que la pelota siempre cae al suelo en algún momento pero que él puede cambiar la manera en que se mueve y adónde cae de acuerdo con cómo actúe sobre ella. El niño también aprenderá cómo sus adultos primarios reaccionan y responden a sus experimentos con comentarios positivos o negativos. En general, el juego respalda a una amplia gama de conjuntos de habilidades en cuatro áreas clave identificadas como esenciales para la vida y el trabajo en el siglo XXI: pensamiento crítico y solución de problemas, comunicación, colaboración y creatividad, también denominadas las “4 C”. Cuando los educadores diseñan y planifican intencionalmente experiencias de aprendizaje de manera que estén arraigadas en el juego, los niños tienen oportunidades de desarrollar habilidades a través de los dominios, generar conocimientos del mundo, incorporar resoluciones para el aprendizaje que durarán toda la vida.

Conexiones con marcos de áreas de contenidos para K-12: Participación centrada en el estudiante

Mediante la participación centrada en el estudiante, los educadores dan a los estudiantes oportunidades para dar sentido de manera individual y colaborativamente. Cuando los educadores de infancia temprana crean experiencias de aprendizaje intencionales y basadas en el juego, dan a los niños oportunidades de activar sus conocimientos previos y exponerlos a conceptos académicos y experiencias sociales de maneras cada vez más complejas.

“Sin embargo, mientras los expertos continúan defendiendo un poderoso argumento sobre la importancia del juego en las vidas de los niños, el tiempo real que los niños dedican al juego sigue disminuyendo. Hoy en día, los niños juegan ocho horas menos por semana que los niños de dos décadas atrás. Bajo la presión de elevar los estándares académicos, el juego está siendo reemplazado por la preparación de exámenes en kínder y escuelas de grado, y a los padres que desean poner en ventaja a sus preescolares, se les hace creer que las tarjetas didácticas y los “juguetes” de memoria son el camino hacia el éxito. Nuestra sociedad ha creado una falsa dicotomía entre el juego y el aprendizaje, cuando eso no existe (Elkind, 2008, p.5).

Una razón para esta dicotomía es que los beneficios del juego generalmente no son tan directamente evidentes como las habilidades de preparación para la escuela, como el reconocimiento de las letras, las habilidades numéricas y la correspondencia entre letras y sonidos que a menudo se enseñan mediante la instrucción directa. Aunque el juego puede respaldar estas habilidades concretas, los investigadores asocian más frecuentemente el juego con el beneficio de las habilidades críticas, pero menos evidentes directamente que son fundacionales para la preparación escolar. Estas incluyen habilidades de función ejecutiva, como la memoria de trabajo, el pensamiento flexible, la toma de perspectivas y la autorregulación. Cuando se piensa en los beneficios del juego, es importante ver “debajo del agua”. así como arriba de la superficie, tal como se indica en el siguiente gráfico.

Definición y descripción del juego

Los investigadores han determinado que, generalmente, el juego incluye los siguientes elementos clave: alegría, participación activa, significado o relevancia, interacción social, imaginación e iteración y variedad (Gray, 2017; Yogman et al., 2018; Zosh et al., 2018). Aunque la participación activa es un elemento esencial, no es necesario que una actividad incluya todos estos elementos para ser considerada lúdica. Los investigadores asignan categorías al juego de diferentes maneras, incluyendo por **tipo de juego** (p. ej., con qué y cómo están jugando los niños), por **tipo de juego social** (p. ej., cómo interactúan los niños con otros durante el juego) y por **el continuo de juego** en cuanto se relaciona con la manera en que los niños y/o los adultos inician e interactúan durante el juego:

Bajo la superficie del juego: más allá de la punta del iceberg



"Habilidades de aprendizaje" evidentes

- Reconocimiento de las letras
- Competencias numéricas
- Correspondencia entre la letra y su sonido al pronunciarla

Competencias fundamentales subyacentes

- Memoria de trabajo
- Pensamiento flexible
- Empatía
- Control emocional

Tipos de juego. Aunque los investigadores expresan variaciones sobre cómo asignan categorías al juego, los diferentes tipos de juego se describen generalmente como juego físico, juego de lenguaje, juego exploratorio, juego constructivo, juego fantasioso y juego social. Los bebés, los infantes y los niños con edad preescolar participan todos en estos diferentes tipos de juego, y todos estos tipos de juego se superponen e incorporan beneficios que son más o menos directamente observables.

Farran, D.S., 2022. *Early Developmental Competencies: Or Why Pre-K Does Not Have Lasting Effects*. Extraído de <https://dev.org/early-developmental-competencies-or-why-pre-k-does-not-have-lasting-effects/>

Tipo de juego	Descripción	Beneficios más directamente observables	Beneficios menos directamente observables
Juego físico	Arrastrarse, rodar, trepar, correr, saltar, perseguir, luchar	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar los músculos mayores y la coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el sentido de sí mismo y la confianza • Aprender las propias capacidades y limitaciones de uno mismo • Desarrollar el control de los impulsos
Juego de lenguaje	Jugar con sonidos, inventar palabras, cantarse a sí mismo, jugar con rimas, equívocos y los ritmos del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la consciencia fonológica • Aprender nuevas palabras • Desarrollo de habilidades previas a la lectura y la escritura • Aprender las reglas gramaticales 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad con el sonido y el lenguaje • Pensar en los significados de las palabras y similitudes y diferencias • Expandir las habilidades de comunicación

Juego exploratorio.	Usar todos los sentidos para observar objetos, materiales y seres vivos; actuar sobre los objetos y seres vivos para observar qué ocurre; manipular	<ul style="list-style-type: none"> ● Usar herramientas para observaciones ● Aprender acerca de relaciones causa y efecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Curiosidad y persistencia ● Motivación para explorar y aprender ● Arriesgarse ● Pensamiento crítico y solución de problemas
Juego constructivo	Construir o hacer algo usando muchos objetos y materiales diferentes incluso bloques, elementos de collage, o reciclables	<ul style="list-style-type: none"> ● Ejercitar las habilidades motrices ● Práctica de la coordinación la coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación entre las partes y el todo ● Diseño e innovación de ingeniería ● Pensamiento crítico y solución de problemas
Juego de simulación o fantasía	Asumir roles simulados que pueden ser roles en la familia, la comunidad roles de personajes de fantasía, animales, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ● Explorar diferentes roles y relaciones ● Ejercitar la imaginación ● Abordar temores o aliviar el estrés 	<ul style="list-style-type: none"> ● Asumir puntos de vista ● Solución de problemas ● Imaginación creativa y flexible ● Comunicación
*Juego social	Los niños participan en juegos con otros	<ul style="list-style-type: none"> ● Tomar turnos ● Compartir 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicarse con diferentes niños ● Habilidades de cooperación y colaboración

Tipos de juego social. El juego social es particularmente importante debido a que promueve habilidades sociales básicas como compartir y turnarse, así como el pensamiento crítico (p. ej., la capacidad de incorporar otros puntos de vista al pensamiento propio) y las capacidades de comunicarse y colaborar con otras personas. También contribuye a las habilidades de hablar y escuchar (p. ej., la capacidad de escuchar y responder respetuosamente a observaciones e ideas que difieran de las propias). Los diferentes tipos de juego social están asociados con ciertas edades y etapas, sin embargo, tenga en cuenta que los niños no pasan exactamente de un tipo de juego al otro y tampoco debe esperarse que lo hagan. En cambio, los niños desarrollan habilidades en cada etapa a la vez de fortalecer simultáneamente sus habilidades de las etapas previas. Los tipos de juego social en los que participan los niños, también están estrechamente vinculados con sus experiencias previas con el juego social, las expectativas de sus familias y culturas con respecto al juego, su estatus de estudiantes multilingües, cualquier desafío de desarrollo que pudieran tener y que afecte la comunicación y/o su interacción social, así como sus temperamentos individuales ([Rymanowicz, 2015](#)):

Juego desocupado: Este tipo de juego está asociado con infantes que exploran objetos inmediatamente cercanos. Este tipo de juego no parece tener ninguna organización, pero tiene muchos beneficios fundacionales. Ayuda a los niños a obtener conocimientos de lo que sus cuerpos pueden hacer y cómo pueden mover sus brazos, piernas y otras partes del cuerpo, y expone a los niños a los sonidos, texturas y sensaciones resultantes que experimentan al moverse. También los habilita a experimentar de qué manera sus movimientos afectan al entorno inmediato y cómo sus acciones causan diferentes respuestas de las personas que los rodean. Para los niños mayores, este tipo de juego puede fomentar la creatividad y la solución de problemas cuando ponen a prueba lo que parecen ser estrategias al azar para explorar nuevos objetos y materiales. Los niños que participan en el juego desocupado se benefician al interactuar con adultos que llaman su atención sobre los efectos de sus movimientos en el entorno y los estímulos resultantes que pueden observar a través de sus sentidos.



A continuación, se incluyen ejemplos de juego desocupado de los niños:

- ✓ Un educador podría decirle a un infante que patear un móvil: “¡Oye el sonido que has hecho al patearlo con tus pies! ¡Ding! ¡Ding! ¡Ding!
- ✓ Un infante puede intentar alcanzar un juguete colgante, chapotear sus manos en el agua o patear.
- ✓ Un infante puede agitar sus manos y en la dirección de un juguete sin tener mayor contacto con él.

Juego solitario: Este tipo de juego está asociado con infantes mayores, cuando ellos comienzan a alejarse de un adulto primario e intentan jugar e interactuar con objetos de manera independiente. La capacidad de jugar independientemente es una habilidad importante que deben desarrollar los niños y los de edad preescolar participarán de este tipo de juego, y algunos incluso lo preferirán. Cuando un niño se dedica al juego solitario, por lo general lo hace con mucha concentración y pueden dar la impresión de que no advierten lo que ocurre a su alrededor. Generalmente, la manera en que los niños participan en este tipo de juego se conecta con sus experiencias previas con el juego, los mensajes que reciben de sus familias sobre el juego, sus temperamentos y/o su conocimiento del lenguaje. La educación puede apoyar este tipo de juego al interactuar directamente con el jugador solitario y apoyar su juego al concentrarse en lo que está haciendo, notificando, pensando y preguntándose. Obtener más información sobre sus experiencias de juego previas en su hogar y sus familias (si tienen hermanos o amigos con quienes juegan) puede ayudar al educador a tomar decisiones sobre cuándo y cómo apoyar el juego social.

A continuación, se incluyen ejemplos de juego solitario de niños:

- ✓ Un infante puede usar recipientes para llenarlos con arena y volcarlos en el arenero, sin que parezca advertir la actividad que ocurre en el patio de juegos.
- ✓ Un niño preescolar puede estar tan absorto en pintar una imagen en el caballete que puede parecer ignorar que otros niños estén interpretando música en alto volumen con sus instrumentos en un área adyacente del salón de clases.

Juego de espectador: Este tipo de juego implica niños que observan, pero no participan con otros niños y se lo asocia con niños pequeños, pero puede ocurrir en cualquier momento durante los años previos a la escuela, según las experiencias previas de los niños, su lenguaje y sus temperamentos. El niño espectador puede hacer preguntas a sus pares, o conversar con ellos, pero generalmente mantiene la distancia y observa el juego. Este tipo de juego habilita a los niños a aprender a través de modelos y puede ser beneficioso que el educador describa al espectador lo que están haciendo los niños que juegan, y/o alentar al espectador a que participe en el juego y recomendar a los niños que juegan que inviten al espectador.



A continuación, se incluyen ejemplos de juego de espectador de niños:

- ✓ Los niños pueden observar cómo los otros niños usan los materiales disponibles, cómo interactúan entre ellos y el lenguaje y las palabras que usan mientras juegan.
- ✓ Un niño pequeño o un estudiante multilingüe puede observar cómo otros niños juegan en la mesa de agua sin intentar sumarse a ellos.

Juego paralelo Los niños juegan junto a otros niños sin interacción social entre ellos. A pesar de jugar en proximidad, generalmente el juego de los niños no se superpone. Este tipo de juego se beneficia de las interacciones individuales con el niño que está jugando en paralelo, así como del respaldo para que comiencen e interactúen con niños que juegan en su proximidad.



A continuación, se incluyen ejemplos de juego paralelo de niños

- ✓ Un infante puede jugar en la mesa de agua al mismo tiempo que otros infantes, pero sin aparentar advertir lo que están haciendo.
- ✓ Un niño en edad preescolar puede construir una estructura con bloques, pero no interactuar, ni siquiera advertir, a otros pares que están construyendo colaborativamente en su cercanía.

Juego asociativo Este tipo de juego se asocia generalmente con los niños de edad preescolar e implica participar con pares en una actividad mutua o compartir juguetes y materiales, pero sin organizar necesariamente su juego en relación de unos con otros. Los niños pueden participar en simples interacciones sociales cuando comienzan a practicar habilidades sociales que han conocido a través del juego de espectador o juego paralelo. Este tipo de juego implica frecuentemente apoyo del educador en relación con compartir materiales y turnarse para usarlos.



A continuación, se incluyen ejemplos de juego asociativo de niños:

- Un niño puede compartir su crayón favorito con un compañero en el centro de artes o mostrarle a un compañero en la mesa de agua cómo llenó un cubo con agua.
- Mientras están en el arenero, los niños pueden hablar entre ellos y compartir camiones y rocas; sin embargo, no estarán jugando con un plan formal o conjunto de reglas.

Juego cooperativo/colaborativo Este tipo de juego está asociado con niños preescolares e involucra a niños que organizan su juego con metas y/o reglas compartidas. Este tipo de juego involucra con frecuencia cierta controversia cuando los niños negocian materiales, roles y qué hacer a continuación. Requiere frecuente apoyo del educador para respaldar las acciones de turnarse, compartir y solucionar problemas.

A continuación, se incluyen ejemplos de juego cooperativo/colaborativo de niños:

- Los niños pueden jugar a “la casa” en el área de representación teatral y acordar los roles que interpretarán y comenzar a construir el escenario de juego juntos.
- Cuando estén en el patio de juegos, los niños pueden organizar un juego con sus pares, como las traes o una carrera de postas.

Un continuo de juego. Ver al juego como un continuo es la manera más importante de categorizar el juego, porque desafía la falsa dicotomía entre juego y aprendizaje y da información específica para educadores sobre cómo pueden aprovechar el juego para respaldar el desarrollo de los niños a través de los dominios de los RIELDS. Cuando los adultos piensan en el juego, generalmente piensan sobre los dos extremos de este continuo, incluyendo al juego “libre” que es iniciado por los niños, dirigido por los niños y estructurado por los niños O el juego con partidas que es iniciado y estructurado por los adultos, entre los que se incluyen las partidas deportivas, los juegos de mesa y juegos tales como *Simón Dice*, o *Cabeza, Hombros, Rodillas y Pies*.

Según los investigadores de juegos, la manera más útil de pensar en el juego en el salón de clases es representarlo en un continuo, con el juego libre en un extremo y los juegos con otras actividades estructuradas en el otro extremo. Entre estos dos puntos terminales existe una amplia gama de interacciones de niños y adultos que ahora se denomina “juego guiado”. A continuación, se incluye una tabla que representa el continuo del aprendizaje basado en el juego, seguido por descripciones que dan una visión general más completa de cada tipo de juego (Pyle & Danniels, 2017). Aunque en esta gráfica el autor usa los términos Juego de preguntas, Juego colaborativo y Juego de aprendizaje para describir los diferentes tipos de juegos que se indicaron con anterioridad, TODOS los tipos de juego son importantes.

- El Juego libre, el Juego guiado y Juegos y otras actividades estructuradas, todos dan un contexto para el aprendizaje y desarrollo de los niños.
- El educador tiene una función importante en respaldar todo tipo de juego y esta función difiere a través de los distintos tipos de juego.
- Los niños deberían experimentar un balance de cada tipo de juego con énfasis en el juego guiado, por ser el que permite a los educadores planificar y abordar metas para el desarrollo y aprendizaje de los niños dentro del contexto adecuado para el desarrollo del juego.

La investigación ha comprobado que “la calidad de las interacciones con adultos en los escenarios de juego puede ser más importante que la cantidad”. Cuando los adultos responden de una manera dirigida por los niños, el juego de los niños puede ser más elaborado (White, 2012). A continuación, se incluye una descripción más completa de cada tipo de juego que forma parte del continuo de aprendizaje basado en el juego.

Continuo de aprendizaje basado en juegos				
Dirigido por los niños	Guiado por el educador			Guiado por el educador
Juego Libre	Juego Libre	Juego colaborativo	Aprendizaje lúdico	Juegos de aprendizaje
Los niños inician y dirigen sus propio juego. Los educadores observan y facilitan el entorno.	Los niños hacen preguntas y exploran ideas Los educadores ofrecen recursos y animan a los niños a profundizar	Los educadores co diseñan el juego con los niños y pueden unirse a su juego	Los educadores establecen experiencias que los niños exploran para alcanzar específicos objetivos de aprendizaje.	Los niños siguen las reglas de las actividades de aprendizaje prescriptas diseñadas por los educadores para promover habilidades específicas.
<i>Correr, saltar simular dibujar, construir con materiales</i>	<i>Hacer instrumentos con bandas elásticas investigar cómo se mueven los gusanos y las máquinas simples trabajan</i>	<i>Jugar al restaurante o tienda de comestibles con dinero falso</i>	<i>Ensayar y representar una obra con libreto, hacer una búsqueda del tesoro hornear galletas con una gran receta ilustrada en un cartel</i>	<i>Juegos de coincidencias y líneas numéricas, bingo de palabras, juegos de rimar palabras, Simón Dice, juegos con dados</i>

Adaptado de [Pyle & Danniels, 2017](#)

- **Juego libre** En el juego libre, los niños tienen autonomía y control sobre su juego y cómo lo juegan. Durante este tipo de juego, los niños interactúan con diferentes centros de aprendizaje, materiales y pares, basándose en sus instintos, imaginación e intereses espontáneos. Con frecuencia, el juego libre toma la forma de juego físicamente activo (generalmente al aire libre), juego de simulación, juego socio-teatral y juego constructivo, o incluso artes creativas. Difícilmente incluya alguna meta específicamente planeada para el aprendizaje y desarrollo de los niños. Sin embargo, da muchas oportunidades para que los niños aprendan y practiquen nuevas habilidades. Por ejemplo, durante el juego socio-teatral, los niños periódicamente salen de sus roles simulados para tomar decisiones sobre cómo se desarrollará el escenario o para asignar roles a los niños que se incorporan. El educador tiene el rol crítico de respaldar el juego libre y esto incluye planificarlo y respaldarlo intencionalmente. Los siguientes son algunos ejemplos de cómo los educadores pueden respaldar el juego iniciado y dirigido por ellos.

A continuación, se incluyen ejemplos de cómo puede respaldar el juego libre de los niños:	
<p style="text-align: center;">Juego libre</p> <p>Los niños inician y dirigen sus propio juego. Los educadores observan y facilitan el entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar suficiente espacio y tiempo para este juego en el programa diario. • Poner a disposición objetos y materiales abiertos que estimularán el juego libre físico, dramático y creativo de los niños con consideración de sus edades y etapas (p. ej., pelotas de diferentes tamaños y formas, muñecas y prendas para disfrazarse, pinturas, tizas, papel simple), y colecciones de materiales naturales, botones y otros objetos. • Rotular claramente los estantes con pistas de palabras e imágenes para que todos los preescolares, incluyendo a los estudiantes multilingües, puedan seleccionarlos y reemplazarlos de manera independiente. • Asegurarse de que los espacios para el juego libre estén disponibles para todos los niños incluso aquellos con discapacidades físicas. • Expresar elogios específicos para el juego libre de los niños como <i>Estoy impresionado por cómo usan su imaginación para crear esa construcción con bloques</i>, o <i>Disfruté al observar las actividades familiares que crearon juntos en el centro de representación teatral</i>. • Demostrar el uso lúdico de los materiales, por ejemplo, usar una hoja como pincel o usar un bloque de juego como un teléfono. • Animar a los niños para que resuelvan los problemas que surjan en su juego en lugar de resolverle los problemas a los niños (p. ej., cómo hacer que una construcción con bloques se mantenga en equilibrio o cómo lidiar con diferencias sobre compartir materiales o turnarse) • Dar andamiajes para los niños que necesiten respaldo emocional o de lenguaje para participar en el juego. Por ejemplo, se podría ayudar a un niño a participar en un escenario de juego existente diciendo “Juan quisiera jugar. ¿Cómo puede unirse a ustedes?” • Resistir el impulso de iniciar un juego guiado cuando los niños están momentáneamente aburridos o desocupados.

- **Juego guiado.** El juego guiado combina la autonomía del niño con la orientación del adulto, los niños participan en aspectos de juego libre dirigidos por los niños, mientras que los adultos dan andamiaje, por ejemplo, al instalar centros de aprendizaje con actividades y materiales intencionales relacionados con metas de aprendizaje, organizar actividades que alienten a los niños a explorar un concepto en particular, y/o estructurar actividades para enfocarse en habilidades específicas ([Hassinger-Das, Hirsch-Pasek, & Golinkoff](#)).

[2017; Weisberg et al., 2017](#)). Entonces, los educadores observan el juego de los niños para evaluar formativamente la manera en que usan los materiales y cumplen con las amplias metas de aprendizaje. A continuación, se incluyen tres formas de respaldo que puede adquirir el Juego guiado.

Juego de preguntas: los adultos preparan centros de aprendizaje en el salón de clases con amplias metas de aprendizaje, para respaldar el desarrollo conceptual y/o el pensamiento crítico y solución de problemas, la comunicación, la colaboración y/o la creatividad. Pueden dar objetos, experiencias, carteles y otros materiales para promover aspectos del plan de estudios, pero dándole al niño la autonomía de explorar libremente estos materiales por sí mismo. Los educadores pueden respaldar este tipo de juego al:

A continuación, se incluyen ejemplos de cómo se puede guiar el Juego de preguntas de los niños:	
<p style="text-align: center;">Juego Libre</p> <p>Los niños hacen preguntas y exploran ideas. Los educadores ofrecen recursos e instan a los niños a profundizar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar el área de representación teatral para alinearla con un enfoque temático (<i>p. ej., como una oficina de correos o supermercado para una unidad de ayuda a la comunidad o unidad de comida</i>) • Dar materiales para que niños preescolares exploren un concepto como sombras en interiores (<i>p. ej., linternas, objetos de formas distintas y una pared o superficie vacía</i>) y en exteriores (<i>p. ej., desafiándolos a que cambien los tamaños y las formas de sus propias sombras o creen formas de sombras con un compañero</i>) • Dar materiales para que los infantes participen en explorar el tamaño y forma (<i>p. ej. una variedad de objetos o recipientes con aberturas de tamaños diferentes</i>) o la textura y la manera en que los objetos se mueven (<i>p. ej., pelotas grandes y diferentes superficies para que rueden sobre ellas.</i>) • Dar materiales para “hacedores”, para que los niños creen sus propias herramientas para la exploración, por ejemplo, hacer sus propios instrumentos para explorar el sonido (<i>p. ej., tazas o cajas y gruesas bandas de goma para hacer instrumentos de cuerdas o recipientes hechos de diferentes materiales para hacer tambores</i>). • Dar diversas maneras de que los niños cumplan con las metas de aprendizaje de preguntas, por ejemplo, permitir que los niños cumplan metas de representación al hablar sobre su proceso, mostrarlo usando papel o plastilina, o demostrarlo usando soportes y sus propios cuerpos. • Planear, de manera intencional, preguntas o desafíos que generen problemas que los niños deben resolver. Por ejemplo, ¿Qué tipos de bloques son mejores para hacer torres altas? o ¿Qué colores diferentes podemos hacer usando pintura de los colores primarios, blanca y negra? • Ayudar a los niños a compartir y comparar sus observaciones, experiencias e ideas antes y después de una exploración lúdica. ¿Cómo se parecen y cómo se diferencian nuestras ideas? <p>Dar varias pistas para el lenguaje en todas las fases de una actividad basada en preguntas, incluso soportes, ilustraciones, gestos, lenguaje corporal y usar cognadas (palabras que suenan igual en dos idiomas, como insect/insecto u observe/observar).</p>



- **Juego colaborativo:** los educadores ingresan al juego de los niños y pueden participar como co-diseñadores o co-jugadores y dar un andamiaje al juego de los niños haciendo comentarios, preguntando, o extendiendo los intereses de los niños y alentándolos a que exploren más. Los educadores pueden respaldar este tipo de juego al:

A continuación, se incluyen ejemplos de cómo puede guiar el juego colaborativo de los niños:	
<p>Juego colaborativo</p> <p>Los educadores co diseñan el juego con los niños y pueden unirse a su juego</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respalda el juego “desde adentro” al asumir un rol secundario en la representación teatral de los niños (<i>p. ej., como cliente en un restaurante o paciente en el consultorio del médico</i>). Es importante tener en cuenta que los educadores deben asumir un rol secundario y no un rol protagónico (<i>p. ej., el educador debería ser el paciente en el hospital, no el médico</i>). • Interactuar con niños que jueguen de maneras que pongan énfasis en un concepto específico (<i>p. ej., preguntándoles acerca de los tamaños y formas de los bloques que usaron en su juego de construcción</i>). • Jugar con los niños para respaldar y construir el desarrollo o exploración del lenguaje <i>por ejemplo</i> (<i>p. ej., jugar junto a los niños en la mesa de agua y narrar sus propias observaciones y preguntas acerca de cómo las cosas se hundan y flotan</i>). • Apoyar el juego “desde afuera” al hacer sugerencias para los roles que a los niños no se les hubiera ocurrido con el fin de enriquecer el escenario de juego o guiar a los niños para resolver las disputas que podrían surgir en el juego grupal de los niños y respaldar el desarrollo de las habilidades sociales/emocionales.

- **Aprendizaje lúdico:** el educador establece experiencias más estructuradas para abordar metas de aprendizaje específicas en un dominio, aunque podrían, y deberían, integrarse las habilidades entre dominios. Los educadores pueden respaldar este tipo de juego al:

A continuación, se incluyen ejemplos de cómo puede guiar el juego colaborativo de los niños:	
<p>Aprendizaje lúdico</p> <p>Los educadores establecen experiencias que los niños exploren para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar con los niños en una actividad de plantación o fabricación de plastilina con pasos secuenciales que seguir, usando pistas de palabras e ilustraciones para respaldar la comunicación específica (<i>p. ej., lenguaje, conceptos de impresión</i>) y/o metas de colaboración (<i>p. ej., compartir y turnarse</i>). • Interactuar con los niños en actividades de grupo como escribir e ilustrar un libro del salón de clases para respaldar las metas de aprendizaje relacionadas con la comunicación (<i>p. ej., conocimientos de impresión o de libros y/o correspondencia de sonidos/letras</i>) y/o solución de problemas y colaboración (<i>p. ej., qué ilustraciones deberían ser incluidas y quién dibujará cada una de ellas</i>).

- **Juegos de aprendizaje** Los niños también necesitan oportunidades de interacción en juegos estructurados, incluyendo juegos con reglas. Cuando se diseñan estos tipos de oportunidades de juego, los educadores determinarán metas y resultados específicos que desean que los niños logren. Los educadores deben individualizar para los niños, usando su conocimiento del crecimiento y desarrollo del niño y los RIELDS, para determinar si un juego es adecuado con base en las edades y etapas de los niños y sus normas familiares y culturales. La internacionalidad es clave. Esto debería ser evidente en la manera en que el educador usa el plan de estudios y la información de evaluación para planear y guiar el juego, cómo el educador hace participar a los niños y facilita el juego y cómo el juego respalda el progreso individual de los niños hacia las metas de aprendizaje. **Los educadores pueden respaldar este tipo de juego al:**

A continuación, se incluyen ejemplos de cómo puede dirigir los juegos de aprendizaje:

Juegos de aprendizaje

Los niños siguen las reglas de las actividades de aprendizaje prescriptas diseñadas por los educadores para promover habilidades específicas.

- Hacer participar a los niños en juegos adecuados a sus niveles de desarrollo. *Por ejemplo, los infantes mayores disfrutarán haciendo rodar una pelota hacia usted o hacia usted y uno o dos niños más. Para los infantes, usted puede agregar gradualmente reglas como “haz rodar la pelota al amigo que tiene puesta una camiseta azul”.*
- Dar juegos de mesa adecuados para la edad de preescolares, como Toboganes y Escaleras y/o Candyland. Recuerde que los juegos con reglas desafían las habilidades de los niños en varios niveles. Su meta puede ser que los niños aprendan correspondencia uno a uno mientras mueven sus piezas del juego, pero también estarán practicando habilidades sociales como turnarse y habilidades de funciones ejecutivas como la persistencia en las tareas y el control de impulsos.
- Ajustar las reglas o acortar el juego para abordar los niveles de desarrollo y experiencias previas de los niños con juegos estructurados. Por ejemplo, usted podría tener una regla por la cual los jugadores solo pueden subir por las escaleras, pero no bajar por los toboganes. Si un niño abandona un juego por frustración, entonces no se habrá concretado el aprendizaje.
- Crear sus propios juegos de mesa para acompañar un tema con tableros para carteles y marcadores.
- Incorporar movimiento y creatividad en los juegos a la vez de mantener un objetivo de aprendizaje específico. *Por ejemplo, los niños se turnan para arrojar los dados y elegir si desean saltar, brincar o agitar sus brazos para coincidir con el número obtenido en los dados.*
- Aprender acerca de los juegos que se practican en diferentes familias y culturas. *Por ejemplo, el dominó es un juego preferido de algunas familias, así que puede usarse para apoyar las habilidades numéricas y de emparejamiento en distintos niveles.*
- Introducir a los infantes en juegos de búsqueda del tesoro para apoyar el desarrollo temprano de la alfabetización. *Por ejemplo, usar tarjetas grandes con pistas de palabras e ilustraciones de objetos en el salón de clases para que los busquen y encuentren. Usted podrá incrementar el desafío a medida que los niños encuentran los objetos con mayor rapidez al incluir ilustraciones de objetos que sean más difíciles de observar.*
- Hacer participar a los niños en juegos como Cabeza, Hombros, Rodillas y Pies para respaldar metas para el desarrollo y la coordinación física/motriz, el lenguaje, y/o la colaboración (moviéndose al unísono con otros al ritmo de la música).
- Facilitar juegos motrices grandes como Luz Roja/Luz Verde y Simón Dice para apoyar el desarrollo de los músculos grandes y pequeños, las habilidades de comprensión y/o el control de impulsos.



“Cuando los educadores tienen una comprensión total de la íntima relación entre el juego y el aprendizaje de contenidos, pueden ajustar intencionalmente sus prácticas para apoyar el juego de los niños, así como su crecimiento académico ([Bjorklund, Magnusson, & Palmer, 2018](#); [Zosh et al., 2022](#)).

Para obtener más información

A continuación, se incluyen varios vínculos con recursos para obtener más información sobre la importancia del juego.

Recurso	Descripción
The Power of Play	Este artículo ofrece una definición unificada del juego, las maneras en que la infancia temprana y el juego se entrelazan, y sugerencias de las formas en que los educadores pueden facilitar el juego dentro o fuera del entorno del salón de clases.
The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds	Este informe clínico resalta los factores dentro del entorno del hogar que han reducido el juego libre para los niños menores y cómo los defensores pueden apoyar a las familias, sistemas escolares y comunidades con la protección del juego y mantener un equilibrio en la vida de los niños.
The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children	Este informe clínico da a los médicos pediatras la información que necesitan para promover los beneficios del juego y para escribir una receta para el juego, así como visitas para complementar la ayuda y la lectura.
Play Research	Kathryn Hirsh-Pasek, miembro académico del Departamento de Psicología de la Temple University y Miembro Sénior en el Brookings Institute está dedicada a la investigación del rol del juego en el aprendizaje. Comprometido con la traducción de investigaciones corrientes en la ciencia del aprendizaje para audiencias profesionales y legos, este sitio web proporciona a los administradores, educadores y otras partes interesadas de ECCE con investigaciones digeribles sobre temas clave relacionados con el juego y otros aspectos del aprendizaje temprano.
The Importance of Play for Young Children (Extracto del Capítulo 1)	Este extracto de “This is Play” debate el juego <u>en el contexto de los años de Infantes; específicamente, lo que el juego es en los primeros años, por qué el juego es esencial para el crecimiento y el desarrollo, y de qué manera los educadores pueden apoyar el juego de la mejor manera para los rangos de edad menores.</u>

[Active Play in Many Languages](#)

Este **artículo** presenta los beneficios del juego activo como una manera promover las conexiones sociales para los nuevos estudiantes multilingües en el salón de clases, así como algunas pistas sobre la preparación y comunicación de manera que apoyen el juego motriz grueso seguro y colaborativo.

[Guided Play: Principles and Practices](#)

Este **artículo** se expande sobre las maneras en que las técnicas de Juego guiado mejoran el plan de estudios y pueden prestarse como un enfoque exitoso para la educación a través de una gama de contenidos.

[Summertime, Playtime](#)

Este **artículo** trata sobre la importancia del juego libre en las vidas de los niños dentro del contexto de la época de verano y seleccionando la programación de verano de un niño.

Plan de estudios integrado

A través del uso de los RIELDS y un plan de estudios de infancia temprana de alta calidad endosado por RIDE para lograr fidelidad, los asociados del cuidado y la educación para la infancia temprana desarrollarán una mayor comprensión de la naturaleza integrada del desarrollo del niño. Para citar un extracto de [The Integrated Nature of Learning \(2016\)](#), “Los niños pequeños acumulan conocimientos a medida que encuentran sentido en sus experiencias diarias. Sin embargo, no acumulan conocimiento específico de dominio aparte de sus conocimientos en otros dominios. Por ejemplo, no construyen conceptos que sean solo de matemáticas en un momento y solo de lenguaje en otro momento”. Rompiendo con las convenciones de la educación K-12, en la que los niños son expuestos a áreas de contenidos a través de bloques de aprendizaje específicos, como un Bloque de Alfabetización y un Bloque de Matemáticas, el desarrollo de la infancia temprana ocurre simultáneamente a través de la participación de los niños en actividades rutinarias, el juego y el entorno social. Considere las siguientes experiencias de aprendizaje en un salón de clases preescolar:



Imagine un salón de clases con grandes ventanas, en cuyo exterior se ha colocado un comedero de pájaros. Dentro del centro de ciencias/naturaleza cercano del salón de clases hay una tablilla portapapeles sobre una mesa, en la que un niño puede anotar sus observaciones sobre los pájaros que visitan el comedero. Impresas en el papel de la tablilla portapapeles hay imágenes y nombres escritos de diferentes especies de pájaros, con espacios para que anoten sus observaciones. Podemos observar a los niños contando la cantidad de pájaros por especie que visitan el comedero (*Cuenta y clasificación, memoria de trabajo*), registrar una observación escrita o dibujada de las características de los pájaros que ven (*desarrollo motriz fino, escritura emergente, ciclo de averiguación, artes visuales*), y compartir sus observaciones con sus compañeros y adultos familiares (*lenguaje expresivo, ciclo de averiguación, relaciones con otros*). A través de esta ejemplar actividad de salón de clases, es posible que un niño crezca simultáneamente en áreas de desarrollo de Salud Física y Motriz, Socioemocional, Lenguaje, Matemáticas, Cognitivo, Ciencias y Artes Creativas.

El ejemplo anterior es solo una pequeña instancia de la manera en que el aprendizaje temprano está integrado a través de todas las áreas de desarrollo, y si bien los dominios específicos de aprendizaje están identificados, cada área de aprendizaje está influenciada por el progreso en las otras. El reconocimiento del aprendizaje entre dominios es necesario cuando se considera la totalidad del ciclo instructivo ya que el plan de estudios integrado, las estrategias instructivas y las prácticas de evaluación están interconectadas. Cuando planificamos el plan de estudios y prevemos la amplitud de habilidades que un niño podría usar en una actividad en particular, los educadores estarán mejor equipados para usar las estrategias instructivas con el fin de apoyar el aprendizaje entre dominios y podrán prever las áreas de desarrollo que deben observar y registrar para la evaluación. Un enfoque integrado al ciclo instructivo respaldará el desarrollo del “niño integral”.



La subsección “[Prepararse: Preparar el entorno](#)” de este Marco da una orientación detallada sobre la manera en que los educadores pueden diseñar su salón de clases y centros de aprendizaje para lograr el éxito, sobre la base de las métricas de calidad ITERS-3 y ECERS-3, y las formas de integrar el aprendizaje entre dominios dentro de diferentes centros de aprendizaje y a través de ellos. Además, la Sección IV de este Marco ofrece orientación sobre la naturaleza integrada del desarrollo del niño y el plan de estudios en cuanto se relaciona con la evaluación. Mediante el diseño sensible del salón de clases y prácticas de aprendizaje que apoyen un plan de estudios integrado, los educadores podrán fortalecer el desarrollo del niño integral.

Para obtener más información

A continuación, se incluye una variedad de vínculos con recursos para obtener más información sobre la naturaleza integrada del plan de estudios.

Recurso	Descripción
The Integrated Nature of Learning	Esta publicación examina de qué manera el juego, el aprendizaje y el plan de estudios trabajan conjuntamente en el aprendizaje temprano. Describe el contexto de relación para el aprendizaje temprano y el rol del educador para apoyar la participación activa de los niños en el aprendizaje. Los debates facilitados en esta publicación revelan las maneras en las que las experiencias de aprendizaje de un dominio están conectadas con el aprendizaje en otros dominios.
The Science and Mathematics of Building Structures	Este artículo es un estudio de caso de cómo una unidad sobre edificios, respaldada por una preparación considerada del educador sobre el entorno, apoya a los niños a experimentar el aprendizaje integrado de conceptos de ciencias y matemáticas dentro de un contexto de aprendizaje de lenguaje y alfabetización.

<p>Cross-Domain Development of Early Academic and Cognitive Skills</p>	<p>Este ensayo de introducción presenta los antecedentes de una Edición Especial dedicada al desarrollo entre dominios de habilidades académicas y cognitivas en niños pequeños (del nacimiento a los 8 años). La Edición Especial completa contiene 22 artículos centrados en dominios centrales de preparación para la escuela y cómo estos dominios se desarrollan conjuntamente y son afectados por otros factores y dominios.</p>
<p>The Building Blocks of High-Quality Early Childhood Education Programs</p>	<p>Este resumen de política identifica elementos importantes de programas de educación de alta calidad para infancia temprana según lo indican la investigación y las normas profesionales, en las que las normas y los planes de estudios que abordan al “niño integral”, son críticas.</p>

Construir relaciones positivas

“Ningún aprendizaje significativo puede ocurrir sin una relación significativa”. – Dr. James P. Comer

La construcción de relaciones es una parte integral de crear un salón de clases seguro y unificado.

Tener presentes las teorías de apego desarrolladas por [John Bowlby](#) y [Mary Ainsworth](#), las relaciones de apego en las primeras etapas de la vida cumplen una función importante en el desarrollo de un niño y en su capacidad de crear y mantener relaciones saludables en etapas posteriores de la vida. Se desarrolla un vínculo de apego con las figuras más cercanas a la vida de cada uno y en la infancia temprana, esto puede incluir a los cuidadores primarios, hermanos, parientes cercanos o educadores. Cuando los niños tienen un apego seguro con alguien, se sienten protegidos, vistos y conocidos, confortados, valorados y apoyados para explorar. Si los adultos en los que se confía actúan de maneras inconsecuentes, de rechazo, o incluso de descuido, este apego seguro puede verse comprometido y los niños pueden desarrollar apegos inseguros en sus relaciones sociales, experimentando sentimientos de rechazo, descuido y temor. Estos apegos inseguros afectan el desarrollo de una variedad de habilidades socioemocionales (como el desarrollo de las habilidades de autoayuda, autorregulación, confianza en sí mismo y de relaciones) e incrementa en gran medida el riesgo de externalizar los problemas ([Attachment Project, 2022](#); [Pasco Fearon et al., 2010](#); [Mayo Clinic, 2022](#)).



Las relaciones e interacciones positivas y sensibles entre el educador y el niño son un ingrediente activo y crucial para construir un fuerte vínculo de apego y apoyar el crecimiento y desarrollo de los niños. El **cuidado sensible** se refiere a las interacciones intencionales y nutritivas con un niño basadas en sus fortalezas, temperamentos, áreas de crecimiento, y necesidades únicas. Para los Infantes, las interacciones de **saque y volea** (interacciones “dar y recibir”) entre un niño y un cuidador sensible crea conexiones neurales que fortalecen el cerebro de un niño para apoyar el desarrollo de las habilidades de comunicación y sociales. Según el Centro del Niño en Desarrollo, cuando un bebé . balbucea o usa gestos o expresiones faciales y los adultos responden con vocalizaciones y gestos similares, la interacción “crea una relación en la que las experiencias del bebé se afirman y se nutren nuevas capacidades”. ([National Council on the Developing Child, 2004](#), p.2). El aprendizaje temprano de los niños es social y está basado en las relaciones. Cuando los educadores usan prácticas sensibles de cuidado, los niños son más confiados, colaborativos y abiertos a nuevos aprendizajes ([ELKC, 2020](#)). Cada momento representa una oportunidad para apoyar relaciones positivas. Establézcalas desde el principio y nútralas sistemáticamente para ayudar a que los niños logren resultados positivos.

La investigación ha comprobado que el clima emocional de un salón de clases caracterizado por el comportamiento de aprobación, el tono emocional positivo y la escucha activa de un educador está asociado a avances en las habilidades cognitivas de autorregulación (CSR) de los niños. Las habilidades CSR evaluadas estaban relacionadas con la concentración sostenida, la memoria de trabajo, la desviación de la atención y el control inhibitorio.
([Fuhs, Farran, & Nesbitt, 2013](#))

Las interacciones son las palabras y los gestos que usted comparte con otros. Dentro del mismo día escolar, un educador puede tener diferentes **interacciones “todos los días”** con los niños, a menudo espontáneas, cálidas, de cuidado y de aliento. Ya sea un simple saludo de bienvenida al salón de clases, o una conversación en un centro de aprendizaje, las interacciones de todos los días entre educadores y niños ocurren durante toda la jornada y son componentes importantes para establecer una fuerte relación entre un educador y un niño. Cuando los educadores participan en interacciones con los niños de manera intencional, con un propósito y culturalmente sensibles, estas interacciones “de todos los días” se transforman en **“interacciones potentes”** y tienen el impacto más significativo y

positivo en el aprendizaje de un niño. A través de las interacciones potentes, los educadores desarrollan una conexión más profunda con los niños (una conexión de confianza y seguridad) y se tornan más confiados, concentrados y abiertos al aprendizaje. Como los destacan los investigadores, cuando un educador participa en una interacción potente, él “toma una decisión consciente de decir o hacer algo que le transmite al niño, “Te tengo en cuenta, estoy interesado en ti, y quiero conocerte mejor” ([Dombro, Jablon, & Stetson, 2020](#)).

Hay tres pasos que un educador puede seguir para transformar una interacción ordinaria, de todos los días, en una interacción potente:

**Paso 1:
Tenga
presencia**

Paso 1: Tenga presencia | Lentifíquese física y mentalmente y preste más atención a lo que está sucediendo en cada momento.

- Sintonícese con lo que está sucediendo en el salón de clases.
- Reflexione acerca de sus sentimientos y emociones, y en la manera en que sus creencias, valores y sesgos pueden influir en sus interacciones con cada niño.
- Planifique lo que le agradaría lograr en el día; las metas de aprendizaje cuya evidencia quisiera ver, y las estrategias que puede usar para expandir este aprendizaje.

**Paso 2:
Conéctese**

Paso 2: Conéctese | Reconozca y valide a los niños haciéndoles saber que los ve, que está interesado/a en ellos, que sabe quiénes son, y que desea pasar tiempo con ellos.

- Dirija toda su atención al niño con el que está interactuando y demuestre interés en sus actividades.
- Tome nota del contacto visual, nivel y expresiones faciales que está usando en sus interacciones; asegúrese de que sus señales sean cálidas, positivas y demuestren atención.

**Paso 3:
Extienda
el aprend-
dizaje**

Paso 3: Extienda el aprendizaje | Conéctese con el niño para ampliar su conocimiento, habilidades, razonamiento, o lenguaje y vocabulario.

- Use habla en espejo para describir lo que un niño está haciendo; reflexione o repita lo que el niño está diciendo o haciendo.
- Haga preguntas al niño sobre su actividad.
- Anime al niño a probar algo nuevo o a pensar de maneras nuevas.
- Introduzca nuevo vocabulario y use modelos para fortalecer el crecimiento del lenguaje.
- Demuestre las nuevas habilidades y dé andamiaje/apoyo durante el juego.

Dombro, A.L., J. Jablon, & C. Stetson. 2020. *Powerful Interactions: How to Connect with Children to Extend Their Learning*. 2a. edición. Washington, DC: NAEYC.

Los tres pasos descritos anteriormente ocurren en secuencia para apoyar interacciones más potentes con los niños. A lo largo de este proceso, los educadores comprobarán que sus interacciones serán más intencionales e individualizadas, que crecerán las asociaciones con las familias y que la cultura y clima del salón de clases mejorará. Un [plan de estudios, un entorno de salón de clases y programas considerados, diseñados e implementados, intencionalmente](#), y la reflexión del educador también podrán mejorar la calidad de las interacciones entre el educador y el niño y entre un niño y otro, y se debaten con mayor detalle dentro de este Marco.

Para obtener más información

A continuación, se incluyen varios vínculos con recursos para obtener más información acerca de construir relaciones positivas con los niños en su salón de clases/programa.

Recurso	Descripción
Attachment in Early Care and Education Programs	Esta hoja de sugerencias da estrategias para promover relaciones sensibles y cuidado de calidad a infantes.
A Guide to Serve and Return: How Your Interaction with Children Can Build Brains	En esta guía , los educadores obtendrán más información sobre lo que son las interacciones “saque y volea”, la ciencia detrás de ello, y las estrategias de fácil implementación para practicar estas interacciones con los niños.
Responsive Caregiving as an Effective Practice to Support Children’s Social and Emotional Development	Este seminario web , facilitado por BabyTalks, da estrategias de enseñanza basadas en la investigación que apoyan el cuidado sensible y la importancia de relaciones tempranas y saludables en la vida de un niño.
Building Positive Relationships with Young Children (Supporting Social Emotional Development)	En este video , los educadores, los proveedores de cuidado infantil familiar y expertos en infancia temprana, debaten el impacto que las relaciones adultas con los niños tienen sobre el desarrollo, comportamiento, y preparación de los niños para aprender y compartir estrategias para construir estas fuertes relaciones con niños, desde su Nacimiento hasta los Cinco años de edad.
Building Positive Relationships in the Early Childhood Classroom	Este artículo da sugerencias sobre cómo los educadores pueden construir cercanía con los niños a quienes sirve y cómo ellos pueden minimizar los conflictos en su salón de clases.
Advancing Equity in Early Childhood Education	Esta declaración de posición adoptada por la Junta Nacional de Gobierno de NAEYC en 2019 es un documento fundacional que describe los pasos necesarios para plantear la equidad en la educación de infancia temprana. Este documento da recomendaciones específicas a los educadores y líderes de programas para plantear la equidad y ofrece una síntesis de la investigación actual en la infancia temprana a través de la lente de la equidad.

Diseño universal para el aprendizaje

“El Diseño Universal no es una cosa de “educación especial”, ni una cosa de “educación general”, Es simplemente una “cosa especial”. - Mike Marotta

Cada niño tiene necesidades únicas de desarrollo y aprendizaje y, cuando se organiza un entorno de salón de clases para infancia temprana que sea exitoso, los educadores deben enseñar con un enfoque que se adapte a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes. Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) es un marco que elimina las barreras físicas y estructurales dentro de un entorno, para apoyar el acceso. Al dar varios y variados formatos para la instrucción y el aprendizaje, UDL asegura que todos los niños tengan acceso a los entornos de aprendizaje, a un plan de estudios de educación general y a rutinas y actividades de todos los días (NAEYC, 2009). En última instancia, la meta de UDL es **cambiar el diseño del entorno en lugar de cambiar al estudiante**. Cuando un plan de estudios es fácilmente accesible, todos los niños serán aptos para convertirse en “estudiantes expertos”.

Un estudiante que tenga consciencia de sus propias necesidades de aprendizaje y sea capaz de buscar maneras de asegurar que esas necesidades serán satisfechas. Al reducir las barreras ambientales y estructurales al aprendizaje, todos los estudiantes tendrán la capacidad de participar en aprendizaje riguroso y significativo.

Las Directrices UDL desarrolladas por el Center for Applied Special Technologies (CAST) es una herramienta que ofrece a los educadores sugerencias concretas que pueden aplicarse al aprendizaje en cualquier dominio de desarrollo para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder y participar en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes. Las directrices de UDL están organizadas horizontal y verticalmente: verticalmente, las directrices están organizadas según tres principios de UDL: **participación, representación, y acción y expresión**.

Las directrices también se organizan horizontalmente al ofrecer a los educadores diferentes estrategias para apoyar cada uno de los tres principios.

A continuación, se incluyen descripciones de lo que son cada uno de los tres principios UDL y algunos ejemplos de cómo se podría presentar esto en un salón de clases de infancia temprana.

Varios medios de captación → Los estudiantes se diferencian **según las formas en que son captados o motivados a aprender**; esto es influenciado por la neurología, la cultura, los intereses y los conocimientos anteriores del niño, junto a una variedad de otros factores. Ningún medio único de atracción se adapta perfectamente a todos los estudiantes en todos los contextos; por lo tanto, es esencial dar opciones para la captación.

A continuación, se incluye un ejemplo de cómo varía el emparejamiento de letras mayúsculas y minúsculas según los intereses de los niños:

- En el tapete de bloques, hay automóviles con letras minúsculas y garajes con letras mayúsculas.
- En la mesa de agua, hay letras minúsculas de espuma y varios recipientes rotulados con letras mayúsculas.
- Al aire libre, hay una rayuela preparada con letras minúsculas y bolsas de frijoles para arrojar con letras mayúsculas.

Varios medios de representación → Los estudiantes se diferencian **según las formas en que perciben y comprenden la información** que se les presenta. Algunos niños pueden captar la información de manera más eficiente a través de medios visuales o auditivos, mientras que otros pueden ser más receptivos al contenido a través del aprendizaje cinestésico (aprendizaje mientras se hacen cosas). Ningún medio único de representación se adaptará perfectamente a todos los estudiantes en todos los contextos, por lo tanto, es esencial dar opciones para la representación.

A continuación, se incluye un ejemplo de cómo se puede diseñar universalmente la exploración del concepto de patrones:

- Hay libros disponibles con imágenes de patrones que se leen.
- Se exhiben carteles con patrones en centros apropiados a la altura de los niños que se usan en la instrucción guiada.
- Uso de instrumentos musicales para explorar los patrones de sonidos.
- Se presentan actividades de movimiento al grupo o al aire libre que involucren juegos de dedos o secuencias motrices gruesas (p. ej., brincar, dar pasos, brincar, dar pasos).
- Llamar la atención sobre los patrones en la naturaleza (p. ej., los patrones de las nervaduras en las hojas).

Varios medios de acción y expresión → Los estudiantes se diferencian según las formas en que pueden navegar un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben. La acción y la expresión en el aprendizaje requieren estrategia, práctica y organización, todo lo cual puede verse de formas diferentes en estudiantes diferentes. Por ejemplo, los niños con discapacidades físicas (p. ej., parálisis cerebral) se aproximarán a una tarea de aprendizaje de manera diferente a la que adoptaría un estudiante multilingüe. De manera similar, un estudiante multilingüe se expresará y comunicará de manera diferente que la de un niño que tenga un trastorno de función ejecutiva. Ningún medio único de acción y expresión resultará óptimo para todos los estudiantes, por lo tanto, es esencial dar opciones para la acción y la expresión. A continuación, se incluyen ejemplos de las diversas maneras en que un niño puede expresar su conocimiento de un cuento:

A continuación, se incluyen ejemplos de las diversas maneras en que un niño puede expresar su conocimiento de un cuento:

- Disponer piezas de fieltro que representen a los personajes y escenas de un libro en la secuencia correcta sobre un franelógrafo.
- Dibujar una imagen de una escena de un cuento que les haya resultado memorable.
- Representar un cuento en el centro de representación teatral.
- Usar títeres para volver a contar un cuento.

Para obtener más información

A continuación, se incluyen diversos vínculos con recursos para obtener más información sobre el uso del diseño universal en su salón de clases:

Recurso	Descripción
<p>Universal Design for Learning Guidance versión 2.2.</p>	<p>Este sitio web da abundante información relacionada con la las Directrices de UDL, incluso las tres directrices abarcadoras de UDL, y varios “Puntos de control” que caen dentro de estos principios. Cada punto de control incluye estrategias que los educadores pueden usar como orientación cuando implementan un plan de estudios con consideraciones de UDL. La Research page (página de investigación) da a quienes la visualizan evidencia de investigación de del Punto de control de Directriz UDL.</p>

<p>U.S. Department of Education-Funded Centers that Support UDL</p>	<p>Este recurso da una lista de los centros financiados por el Departamento de Educación de EE. UU. que apoyan al Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL). Cada centro ofrece información, orientación, y/o recursos relacionados con UDL.</p>
<p>Tool Kit on Universal Design for Learning (UDL)</p>	<p>Esta caja de herramientas ofrece una colección de recursos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje que amplía dos de las principales áreas abordadas en la versión inicial de la Caja de Herramientas, incluyendo prácticas instructivas y de evaluación.</p>
<p>Universal Design for Learning (UDL): An Educator's Guide</p>	<p>Este artículo disecciona el marco de Diseño Universal para el Aprendizaje desarrollado por CAST y respaldado por prácticas educativas respaldadas por la investigación y basadas en evidencias, y usa videos y ejemplos de cómo se presenta UDL en el salón de clases.</p>
<p>Creating Inclusive Environments that Support All Children</p>	<p>Este seminario web explora la manera de apoyar a los educadores en la implementación de prácticas de enseñanza eficaces, basadas en evidencias y en la creación de entornos inclusivos donde cada niño se siente seguro y posee una sensación de pertenencia.</p>

Significativo compromiso familiar

Las familias desempeñan un rol clave en el apoyo del aprendizaje y desarrollo de los niños y son el primer y principal educador. Por lo tanto, un programa de infancia temprana de alta calidad debe asociarse significativamente con las familias para comprometerlas eficazmente en el aprendizaje y desarrollo temprano de sus hijos. El compromiso familiar se define como “el proceso colaborativo y basado en las fortalezas, a través del cual los profesionales, familias y niños de infancia temprana construyen relaciones positivas y orientadas a metas”. ([Head Start EKLC, 2022](#)).

El compromiso familiar no debería confundirse con la “**Participación familiar**”, que ocurre cuando una escuela o programa “lidera con su palabra” al decirle a las familias cómo pueden contribuir a la educación de su niño. En contraste, **el compromiso familiar** es mucho más colaborativo con un programa o escuela que “lidere con sus oídos”, o sea que escuche las metas, ideas y preocupaciones de la familia como socios en la educación de los niños ([Ferlazzo & Hammond, 2009](#)).



Los niños son los primeros destinatarios de todas las prácticas de compromiso familiar significativas y, teniendo esto en cuenta, los programas se comunican con los miembros de la familia, y los involucran como socios en la educación de su niño y en la toma de decisiones del programa. El compromiso familiar significativo no es simplemente un evento por única vez, sino que es un ciclo continuo en el que las familias y el personal trabajan juntos para promover la equidad, la inclusión y la sensibilidad cultural y lingüística para mejorar en general la práctica y la calidad del programa.

Los niños necesitan interacciones positivas con los miembros de la familia y sus pares para desarrollar la confianza en sí mismo, una sensación de seguridad, y un amor por el aprendizaje. Décadas de investigaciones demostraron que el compromiso familiar significativo está relacionado con la mejora/el aumento de:

- ✓ **logros del estudiante**
- ✓ **Asistencia y comportamiento**
- ✓ **Habilidades socioemocionales**
- ✓ **Tasas de graduación**

"<https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/fam/>" \I "content" (The IRIS Center, 2008, 2020)

Lograr el compromiso con las familias no ocurre de la noche a la mañana y no ocurre a través de una estrategia; en cambio, el compromiso familiar es único, individualizado y multifacético. NAEYC, asociado con Pre-K Now a través del Engaging Diverse Families Project (EDF) condujo una revisión de la investigación empírica sobre el compromiso familiar e identificó varios temas abarcadores para una práctica exitosa de compromiso familiar del programa. A continuación, se incluyen 6 principios para una práctica eficaz, una descripción de la práctica y algunos ejemplos de cómo esta práctica puede ser implementada en un programa y/o salón de clases. ([NAEYC.2010](#)):

Principios de NAEYC para una Práctica Eficaz	Descripción	Ejemplos
1. Los programas invitan a las familias a participar en la toma de decisiones y establecimiento de metas para sus niños.	Los programas invitan a las familias a participar activamente en la toma de decisiones concernientes a la educación de sus hijos. Los educadores y las familias establecen conjuntamente metas para la educación y el aprendizaje tanto en el hogar como en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientaciones para nuevas familias ✓ Conferencias familiares ✓ Visitas al hogar ✓ Averiguación del historial del niño y/o la familia
2. Los educadores y programas comprometen a las familias por comunicaciones bidireccionales.	Las estrategias contemplan la comunicación iniciada tanto por la escuela como por la familia que sea oportuna y continua. Las conversaciones se enfocan en la experiencia educativa de un niño, así como en el programa total. La comunicación toma varias formas y refleja la preferencia idiomática de cada familia.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reuniones sobre el éxito del estudiante ✓ Cuestionarios escritos ✓ Orientaciones para nuevas familias ✓ Conversaciones individuales y diarias al retirar o al llevar el niño a la escuela, o a través de aplicaciones de comunicaciones basadas en la web entre padres y educadores ✓ Boletines mensuales
3. Los programas y educadores comprometen a las familias de maneras que son realmente recíprocas.	Los programas y las familias se benefician por compartir recursos e información. Los programas invitan a las familias a compartir su exclusivo conocimiento y habilidades y alienta la participación activa en la vida de la escuela. Los educadores buscan información acerca de las vidas, familias y comunidades de los niños e integran esta información al plan de estudios y prácticas de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Política de puertas abiertas para las visitas familiares ✓ Anime y dé la bienvenida a voluntarios familiares en el salón de clases ✓ Conferencias familiares ✓ Comprometer a las familias con el proceso de evaluación del niño

<p>4. Los programas den actividades de aprendizaje para el hogar y en la comunidad.</p>	<p>Los programas usan las actividades de aprendizaje en el hogar y en la comunidad para mejorar el aprendizaje temprano de cada niño y animar y apoyar los esfuerzos de las familias por crear un entorno de aprendizaje más allá del programa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proyectos familiares ✓ Eventos familiares nocturnos ✓ Calendario mensual con Sugerencias de actividades en el hogar o la comunidad ✓ Biblioteca para préstamo de libros, juegos, suministros de arte, rompecabezas, etc.
<p>5. Los programas invitan a las familias a participar en decisiones a nivel del programa y esfuerzos de defensa más amplios.</p>	<p>Los programas invitan a las familias a participar activamente en la toma de decisiones sobre el programa mismo Los programas también invitan a las familias a abogar por la educación de infancia temprana en toda la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación de necesidades de comienzo de año. ✓ Encuesta de comentarios de fin de año ✓ Concejos Asesores de Familias ✓ Comités de PTO
<p>6. Los programas implementan un sistema integral de compromiso familiar para niveles de programa.</p>	<p>Los programas institucionalizan las políticas y prácticas de compromiso y aseguran que los educadores, administradores y otros miembros del personal reciban el apoyo que necesitan para comprometer totalmente a las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacitaciones de todo el programa, talleres y ferias de recursos relacionadas con el compromiso familiar ✓ Dar oportunidades para que las familias den opiniones sobre la filosofía del programa, metas a largo y corto plazo del programa, diseñando oportunidades para el compromiso familiar. ✓ Compartir recursos comunitarios que apoyen los intereses y necesidades de las familias.

Tabla: National Association for the Education of Young Children (2010): *Principles of Effective Family Engagement*. Extraído de: <https://www.naeyc.org/resources/topics/family-engagement/principles>

Para obtener más información

A continuación, se incluyen varios vínculos con recursos para obtener más información sobre el compromiso familiar significativo.

Recurso	Descripción
RI Early Learning and Development Standards: Fun Family Activities	Estas tarjetas de actividades dan a las familias información y maneras disfrutables de apoyar el desarrollo y el aprendizaje de niños pequeños fuera del entorno basado en la escuela. Las actividades están basadas en los Estándares de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de RI y están proyectadas para ayudar a los niños a desarrollar habilidades que sean importantes para el aprendizaje futuro.
Head Start Parent, Family, and Community Engagement Framework	Este marco da a los programas una guía de organización basada en la investigación, para implementar los Estándares de Rendimiento de Head Start para la participación de padres, familias y comunidad.
Family Engagement Plan Suggested Activities	Esta orientación da estrategias y actividades sugeridas para actividades del compromiso familiar eficaz que los programas y los distritos de educación pública pueden usar para reflejar y desarrollar sus propios y exclusivos eventos y práctica.
Family Engagement: Collaborating with Families of Students with Disabilities	Este módulo aborda la importancia de comprometer a las familias de los estudiantes con discapacidades en la educación de sus hijos. Este módulo resalta algunos de los factores clave que afectan a esas familias y describe algunas maneras prácticas de construir relaciones y crear oportunidades para involucrarse.
Strengthening Relationships with Families (On Demand)	Este módulo en línea disponible para su compra incluye estrategias prácticas y recursos útiles para fortalecer las relaciones con las familias en un programa de infancia temprana. El módulo en línea es 1 hora de aprendizaje profesional el contenido está alineado con los 6 principios de compromiso familiar identificados por NAEYC y compartidos en esta sección.
Families and Educators Together: Building Great Relationships that Support Young Children	Este libro , disponible para su compra, ofrece estrategias, recursos y ejemplos de los programas de infancia temprana sobre las maneras de comprometer a las familias en la comunidad de infancia temprana.

Prepararse: Preparar el entorno

Organización y diseño del espacio físico

La preparación de un espacio físico de salón de clases apropiado para el desarrollo antes del comienzo del año escolar es un momento emocionante para los educadores. Esta es una oportunidad para que los educadores comiencen desde cero, reflexionando sobre las mejores prácticas y áreas de mejora con respecto al año escolar previo para armar las piezas del rompecabezas del salón de clases y lograr un espacio cohesivo. Además, a los educadores y administradores se les da de más tiempo para revisar las expectativas de Espacio y mobiliario en los ITERS-3 y ECERS-3 para construir un espacio que sea de alta calidad y más sensible a las necesidades de los niños que albergará, sabiendo que la configuración del salón de clases puede variar de un año a otro, sobre la base de las necesidades de los niños inscritos en el grupo.

Al comenzar el proceso de diseño y organización del Salón de clases, es importante que los educadores y administradores tengan en cuenta las consideraciones clave de diseño relacionadas con el espacio y límites, proximidad y distancia, hogar y cultura, flexibilidad y permanencia, y compromiso con el comportamiento de Aprendizaje/Desafíos ([National Center on Quality Teaching and Learning, 2012](#)). Estas consideraciones y recomendaciones clave para la organización del espacio físico del salón de clases se explican a continuación:

Espacio general del salón de clases

El salón de clases es un lienzo en blanco para que los educadores lo diseñen antes del comienzo del año escolar. Cuando se considera una organización del espacio físico apropiada para el desarrollo, el salón de clases debe ser de tamaño amplio, tal que permita la libre circulación de los niños y el personal docente. A través del salón de clases, debería haber una suficiente cantidad de muebles para el cuidado rutinario, juego y aprendizaje, tales como cubículos para guardar las posesiones de los niños, sillas de tamaño adecuado para cuando los niños coman o trabajen, estantes para guardar materiales sin amontonarlos. El espacio debe incluir una variedad de **centros de interés**, espacio para las comidas y momentos grupales, y luz natural que ingrese a través de ventanas o claraboyas. Los centros de interés son un área de juego claramente definida, proyectada para un tipo determinado de juego, con materiales que estén organizados por tipo y guardados de manera que sean accesibles. Se dará mobiliario si fuera necesario y se dará un espacio suficiente para el tipo de juego que se propone, de acuerdo con los materiales y la cantidad de niños que podrán jugar en el centro. Por ejemplo, si el centro de aprendizaje de ciencias puede admitir hasta 3 niños por vez, se espera que este centro tenga suficientes asientos en la mesa respectiva, lugar para movimientos y carteles accesibles para indicar que la capacidad es de “3 niños”. La capacidad del centro de aprendizaje fluctuará según el propósito del centro y el tamaño del espacio.

Además, y siempre que sea posible, los salones de clases deberían usar muebles diseñados para una actividad específica (p. ej., un caballete para el arte, mesa de arena/de agua, muebles para representaciones teatrales). Si bien no es necesaria una alfombra para cada centro de aprendizaje del salón de clases, debe haber accesibles muebles que den una cantidad substancial de superficies blandas, como un sofá de tamaño infantil, varios cojines o almohadas, una bolsa de frijoles o un pequeño colchón.

Los educadores deben considerar las necesidades de los niños cuando diseñen la disposición del salón de clases; por ejemplo, las adaptaciones estructurales, a través de la instalación de rampas, barandas, acceso de sillas de ruedas, placas de presión en lugar de campanillas y manijas de puerta en lugar de perillas de puerta, son maneras en las que los salones de clases pueden ser más fácilmente accesibles para todos. Además, se deben tener consideraciones espaciales para posibilitar el libre movimiento de los niños y los adultos con sillas de ruedas, andadores y otros equipos de ayuda, y el libre acceso a todas las áreas del entorno de aprendizaje. Para los niños que son sensibles a los sonidos fuertes y luces brillantes, los educadores podrían necesitar hallar maneras de minimizar el ruido y crear un espacio poco iluminado.



Tener en cuenta la proximidad y la distancia: La proximidad y la distancia se refieren a la ubicación de los centros de interés dentro del espacio físico. Cuando se diseñe un salón de clases, los educadores y los administradores deben considerar la proximidad de los centros con los niveles de menor actividad (p. ej., *Espacio acogedor, Biblioteca, Escritura*), con los centros con mayor actividad (p. ej., *Bloques, Representación teatral, Música y & Movimiento*). Los centros menos ruidosos deberían estar ubicados más lejos de los centros ruidosos; mediante esta separación, los niños dedicados a actividades silenciosas serán menos distraídos por sus pares en centros ruidosos y, de manera similar, los que estén en centros ruidosos tendrán más flexibilidad en el nivel de ruido y animación. Los espacios como Matemáticas/Manipulativos, Ciencias, Artes y Sensorial tienen un nivel de ruido medio y pueden ser ubicados entre los centros de interés ruidosos y los silenciosos para actuar como “amortiguadores”, o espacios transitorios. Los educadores deben tener cuidado de no disponer todos los centros de interés contra la pared alrededor del perímetro del salón de clases. En cambio, los centros de interés deberían estar distribuidos intencionalmente en todo el salón para evitar que se generen grandes espacios libres que los niños puedan usar como lugares para correr, lo que plantearía un riesgo de seguridad. Los educadores pueden disponer creativamente alfombras, estanterías y otros muebles usados para actividades específicas, y así establecer límites de los centros de aprendizaje y para segmentar el espacio libre. Los centros de aprendizaje también deben tener puntos de acceso separados para no generar interrupciones en el juego; por ejemplo, un niño o un adulto no debería tener que caminar a través del centro de Bloques para llegar al Centro de Ciencias/Naturaleza. Los diferentes centros de interés requerirán diferentes cantidades de espacio. Algunos centros, como el “área acogedora” pueden estar pensados para un niño, mientras que el centro de bloques puede alojar a 4 niños simultáneamente. El diseño del salón de clases y el tamaño del centro deben ofrecer suficiente espacio para adaptarse al tipo de juego requerido y al número de niños que deseen participar. La capacidad de los espacios debe estar claramente marcada con señalización e ilustraciones/palabras para comunicar la capacidad a adultos y niños. Además, el espacio debería estar organizado de manera obvia, para que sea sencillo deducir la capacidad del centro. Si un espacio para privacidad contiene 2 bolsas de frijoles de tamaño para niños, entonces el mobiliario debería sugerir que el centro no puede albergar más de 2 niños.

Los educadores también deben considerar la proximidad de los centros de aprendizaje con las instalaciones o materiales necesarios para completar las actividades en el área determinada. Los centros Sensorial y Artes deben estar ubicados más cerca de los lavabos para fácil acceso de los niños que se laven las manos. Los espacios acogedores deben estar en áreas de poco tránsito para no interrumpir el tiempo de aislamiento. Las estanterías que contengan juguetes y actividades para un centro en particular deben ubicarse dentro del centro de interés, de manera que los materiales sean fácilmente accesibles para el uso independiente de los niños.

Todos los espacios del salón de clases deben ser visibles para los adultos. De manera similar, los adultos deben ser visibles para los niños y así permitir la supervisión.

Centros de aprendizaje

Según la definición del ECERS-3, un “Centro de interés” es un área de juegos claramente definida para una clase determinada de juego, los materiales están organizados por tipo y guardados para facilitar su acceso por los niños y los muebles

se den para apoyar el uso de estos materiales. Cuando se construye un espacio físico de alta calidad, los salones de clases deberían crear **la siguiente cantidad de centros de interés según el grupo etario:**

2 (Áreas de juego para infantes), 3 (Infantes/Dos años), y 5 (Preescolar/Pre-K), incluyendo un “Área acogedora” que es uno de los centros de interés obligatorios para todos los grupos etarios. El tipo y cantidad de los centros de aprendizaje dentro de un salón de clases dependerá en gran medida del tamaño del salón de clases y su distribución, además de la preferencia del educador; sin embargo los ITERS-3 e ECERS-3 sugieren que los salones de clases pueden considerar lo siguiente (*nota: las expectativas para cada centro de aprendizaje enumerado variarán según el grupo etario, infante o preescolar/pre-k*): Bloques, Artes, Representación teatral, Ciencias/Naturaleza, Matemáticas/Números, Motricidad fina, Motricidad gruesa, Música y Movimiento, Arena/Agua, Espacio para privacidad/Área acogedora, y oportunidades para interactuar con lenguaje y libros integradas a todos. (Harms, Clifford, & Cryer, 2014; Harms et al., 2017).

Conexiones con marcos de áreas de contenidos para K-12: Metas claras de aprendizaje

Al establecer metas claras de aprendizaje, los educadores usan como rutina una variedad de estrategias para asegurar que los estudiantes estén entendiendo lo que aprenden, y cómo sabrán cuando lo hayan aprendido. Cuando los educadores de infancia temprana construyen centros de aprendizaje con conexión a un plan de estudios y observan e interactúan con los niños mientras esos juegan en esos centros, desarrollarán una mayor comprensión de sí los centros de aprendizaje y las interacciones instructivas están apoyando el logro de esa meta de aprendizaje.

Aunque cada centro de interés incluye una configuración y materiales básicos diseñados para apoyar una determinada actividad o tipo de juego, recuerde que los niños profundizarán su comprensión de los conceptos y desarrollarán sus habilidades a través de los dominios en todo centro de interés. Además, un centro de interés, independientemente de lo bien dado que esté, no puede maximizar el aprendizaje de los niños en un dominio. Por ejemplo, cuando los niños juegan en el centro de bloques, les son presentados conceptos de ciencias y matemáticas cuando experimentan las propiedades y atributos de los materiales de construcción (p. ej., tamaño, forma, peso y textura) y cómo estas características influyen en los diseños que ellos pueden crear con diferentes bloques. Estos son conceptos importantes basados en estándares que no están disponibles para que los niños exploren completamente solo en las áreas de interés de matemáticas o ciencias; en cambio, es la naturaleza integrada del plan de estudios para infancia temprana lo que hace posible este tipo de aprendizaje y desarrollo. Para cada uno de los centros de interés descritos a continuación, encontrará sugerencias para crear oportunidades de aprendizaje entre dominios, dentro de los diferentes centros y entre ellos.

Bloques

Los bloques pueden tener varias formas. Al construir el centro de interés de bloques en un salón de clases dedicado a infantes y niños de hasta dos años, el centro debería contener **bloques blandos, bloques de cartón y bloques más pequeños** (p. ej., bloques alfabéticos, bloques de tablas) (Harms et. al., 2017). En un salón de clases para Preescolar/Pre-K, el centro de bloques debería contener **bloques de unidades y, en los niveles de calidad más altos, grandes bloques huecos** (Harms, Clifford, & Cryer, 2017). Generalmente, los bloques de unidades están hechos de madera, plástico o espuma rígida y están contruidos sobre el mismo estándar de medición básico. Los grandes bloques huecos, en cambio, permiten que los niños construyan estructuras más grandes y pueden estar hechos de madera, cartón o plástico. Además, el centro de bloques puede ofrecer a los niños “Accesorios” que podrán usarse con los bloques. Estos accesorios pueden incluir pequeñas figuras de personas, vehículos, animales, señales viales, árboles o cualquier otro tipo de figura que pueda mejorar el juego con bloques. El centro de interés de Bloques es obligatorio en un salón de clases dedicado a Infantes y niños hasta 2 años; sin embargo, los salones de clases con niños de 24 o más meses de edad deben ofrecer a los niños acceso a accesorios de bloques para lograr un nivel de calidad más elevado.



Un centro de Bloques debería ser suficientemente grande como para que un mínimo de 3 niños pueda usarlo a la vez, y contener además amplio almacenamiento en estantes abiertos que estarán rotulados con ilustraciones y palabras. Para esta área se recomienda una alfombra de pelo corto o tapete de espuma, con el fin de dar una superficie blanda y silenciar todo ruido producido por la caída de los bloques.

Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:

- ✓ Dar tablillas portapapeles, papel y lápices para dibujar y escribir sobre las estructuras.
- ✓ Incluir elementos de utilería teatral como cascos y chalecos de constructores.
- ✓ Incluir libros como *Dreaming Up* y *How a House is Built* para inspirar a los niños a construir.
- ✓ Dar herramientas para medir el tamaño de las estructuras que crearon, como una cinta de medir, regla o vara de medición.
- ✓ Exhibir fotografías de niños construyendo y de sus estructuras.
- ✓ Exhibir carteles de edificios de la comunidad de los niños como inspiración para el diseño y la construcción.
- ✓ Introducir desafíos tales como “¿Qué bloques son los mejores para hacer una torre/una escuela?” o “Elijan un animal y diseñen un hogar para él”.



Motricidad gruesa



Un espacio de motricidad gruesa es un espacio al aire libre con suficiente espacio como para permitir juegos vigorosos, incluso carreras y uso de juguetes con ruedas. Solo cuando el tiempo no permita el uso de espacios al aire libre, se podrá recurrir a un espacio en interiores. Los espacios de motricidad gruesa son fácilmente accesibles por los niños y si no están ubicados dentro o en las adyacencias del salón de clases, no se requieren caminatas extensas, interrupciones en otros salones de clases ni el uso de escaleras para acceder a ellos. En general, los espacios deberían ser seguros, sin grandes peligros (p. ej., las protuberancias estarán



enmascaradas, habrá amortiguación protectora en las zonas de caídas severas, postes para proteger un espacio de juegos, (un poste corto para crear un perímetro protector o arquitectónico), y podrán tener dos superficies de juegos diferentes (p. ej., una blanda y una dura) para adaptarse a diferentes tipos de actividades.

Los espacios de motricidad gruesa deberán contener suficientes equipos estacionarios y portátiles como para interesar a todos los niños y mantenerlos activos e involucrados. Los **equipos estacionarios** pueden incluir estructuras para escalar, rampas para arrastrarse, cojines o alfombras para revolcarse, túneles, aros de basquetbol, barras de equilibrio. Los **equipos portátiles para motricidad gruesa** pueden incluir juguetes con ruedas, juguetes para empujar, cuerdas para saltar y “hula hoops”. Todos los equipos deberían ser adecuados para la edad y la capacidad de los niños que los usarán. Mediante estos equipos, los niños deberían poder participar en diversas habilidades adecuadas para la edad como alcanzar,

arrastrarse, balancearse, saltar, brincar, lanzar, capturar, arrojar, patear, colgarse de los brazos (solo para niños de 4 años o mayores), empujar o jalar, o usar una cuerda para saltar o “hula hoop”. El [Public Playground Safety Handbook](#) (Manual de seguridad de espacios de juego públicos) da especificaciones de directrices sobre espacios de juego.

Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:

- ✓ Aproveche cualquier espacio natural al aire libre, los árboles y otras plantas que crezcan allí y los pequeños animales que vivan en él o lo visiten, para enriquecer las actividades relacionadas con seres vivos.
- ✓ Proporcioneles herramientas para cavar y para observar y recolectar materiales naturales al aire libre.
- ✓ Presénteles actividades motrices gruesas y musicales al aire libre; por ejemplo, pintar murales con agua al lado del edificio de la escuela o crear una banda para desfilas.
 - Nota: Solo se otorgará crédito para instrumentos y materiales de arte al aire libre luego de haber cumplido el requisito mínimo de tiempo de motricidad gruesa de 15 minutos para la observación de ECERS-3.
- ✓ Dé materiales para exploraciones que requieran mucho espacio, por ejemplo, actividades de pelotas y rampas o de sombras.

Representación teatral:



Frecuentemente, los niños juegan a simular en todos los centros de interés; sin embargo, el centro de Representación teatral es un espacio definido y separado donde los niños participan claramente en juegos de simulación o de ficción. En el salón de clases para infantes, niños pequeños y de dos años, el centro de Representación teatral debería contener muchos y distintos materiales que permitan el juego significativo. En los salones de clases para infantes, el centro podría contener muñecas blandas, ollas y sartenes, comida de juguete, teléfonos de juguete, vehículos de juguete, sombreros y bolsos para disfrazarse, y pequeñas figuras de personas y/o animales. En los salones de clases para niños pequeños y de dos años, el centro podría contener sencillas vestimentas para disfrazarse, muebles de tamaño infantil, equipos para cocinar y comer, muñecas, muebles de muñecas, animales blandos, edificios de juguete con accesorios, teléfonos de juguete, pequeñas figuras de personas y animales, vehículos de juguete.



Los materiales dados deberían promover la combinación de utilería. Si se da una olla de juguete, por ejemplo, debería haber una cuchara para revolver, o si hay comida de juguete, debería haber un método para recolectar los alimentos (carrito o cesto de compras). Para niños pequeños y de dos años, el salón de clases debería dar oportunidades para que los niños participen en Representación teatral no solo dentro del centro de aprendizaje interior, sino también al aire libre o en el espacio de motricidad gruesa interior (Harms et al., 2017).

En los centros de Representación teatral es obligatoria la presencia de materiales generales de limpieza. Se pueden agregar otros temas a este centro para apoyar el juego significativo con muchos y diversos materiales. En un salón de clases Preescolar/Pre-K, el centro de Representación teatral puede incluir varios materiales que permitan la participación en diversos temas, entre otros (Harms,

Clifford, & Cryer, 2014):

Tema de Representación teatral	Ejemplos
Vida familiar en el hogar	Muebles del hogar como cocina, fregadero, refrigerador, mesa y sillas pequeñas, y cuna; accesorios del hogar como platos, utensilios, comida de juguete, ollas, muñecos bebés)
Diferentes tipos de trabajo	Consultorio del médico, tienda de comestibles, peluquería, oficina de correos
Fantasía	Ciencia ficción (p. ej., viajes a través del tiempo, exploración); castillo medieval; mago
Ocio	Campamento; deportes; observación de pájaros, ir a la playa

Todos los centros de Representación teatral, independientemente de la edad, deberían tener materiales que integren al menos 4 representaciones de diversidad y la totalidad del centro de representación teatral debería presentar un tema de representación unificado. Las representaciones de diversidad podrían incluir, entre otras, a representaciones de diferentes razas y etnias mediante muñecas, comidas o diferentes familias y culturas, y equipos usados por los niños con capacidades diferentes. Este centro de aprendizaje también debería contener muebles de acuerdo con el tema, como una silla, mesas y kitchenette de tamaño infantil para la vida en el hogar, o en una tienda de comestibles, y otra utilería que refuerce el tema del espacio de representación teatral.

Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:

- ✓ Cree oportunidades de alfabetización sugiriendo un tema de representación en una biblioteca, oficina de correos o librería (haga una excursión de campo con los niños para obtener ideas para prepararlo).
- ✓ Incluya accesorios con impresiones auténticas, como calendarios, libros de cocina, guías de direcciones, libros para bebés en los idiomas que hablan las familias de los niños (vida familiar en el hogar) o, por ejemplo, carteles relevantes, formularios de pedidos, recibos de ventas o recetas de juguete para diferentes entornos de trabajo.
- ✓ Presente temas de representación para trabajos o carreras en ingeniería o ciencias que sean atractivas, pero poco familiares para los niños, como un estudio de arquitecto, una estación de guardaparque o una estación meteorológica.
- ✓ Dé materiales y facilite los debates relacionados con exploraciones matemáticas, cuando sean relevantes para el tema del centro de representación teatral. Por ejemplo, si el tema del centro es una florería, dé una caja registradora, dinero y un teléfono para incrementar la exposición a los números escritos y al aprendizaje de matemáticas en los eventos diarios.

Artes

El centro de artes generalmente consiste en una mesa de tamaño infantil que pueda ser usada por 3 a 4 niños a la vez, y un caballete (si estuviera disponible) ubicados cerca de un lavabo. Además de estar siempre dado de papel, el centro de artes debería contener al menos un material de dibujo y una variedad de materiales de arte adecuados para la edad. No es obligatorio un centro de artes dentro de un salón de clases para Infantes. Para los salones de clases de niños pequeños y de dos años, el centro de artes puede contener crayones, marcadores de acuarela, pinturas para pincel y para dedos, plastilina, y materiales de collage de diferentes texturas (Harms et al., 2017).



Dentro de un salón de clases para preescolar/pre-K, el centro de artes debería contener una variedad de materiales para uso de los niños de cada una de las siguientes categorías:

Categoría de materiales	Ejemplos
Materiales de dibujo	Crayones; marcadores; lápices de colores; tiza; pasteles
Pinturas	Témpera; acuarelas; pintura para dedos
Objetos tridimensionales	Plastilina; restos de madera; arcilla; cajas de cartón
Materiales de "collage"	Retazos de telas; lanas; trozos de papel; cuerpos de espuma
Herramientas	Tijeras; pinceles artísticos; sellos con almohadillas; reglas; adhesivo



Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:

- ✓ Incluya exhibiciones en la pared o en carpetas de obras de arte hechas en distintos medios.
- ✓ Rote las imágenes y cuentos infantiles de artistas interesantes y sus obras.
- ✓ Dé accesorios para dibujos de observaciones (p. ej., lápices de colores para dibujar el ciclo vital de una mariposa en el centro de Ciencias/Naturaleza).

Matemáticas

Un centro de matemáticas contiene materiales con los que los niños pueden jugar para aprender conceptos de matemáticas y practicar habilidades de matemáticas. Los infantes, niños pequeños y niños de dos años son capaces de aprender conceptos de matemáticas y números a muy temprana edad y, por lo tanto, los salones de clases deberían contener muchos materiales apropiados. Para los salones de clases de infantes, los materiales de matemáticas podrían incluir libros de ilustraciones de números, juguetes para agarrar o sonajeros de distintas formas, cajas de actividades con números o cuerpos, vasos



anidados o anillos apilables. Los salones de clases para niños



pequeños pueden contener tipos de materiales similares a los del salón de clases de infantes, además de algunos materiales más complejos – como cajas registradoras, teléfonos de juguete con números de teclas, bloques numéricos y clasificadores de formas fáciles, por ejemplo. Los salones de clases para niños de 2 años pueden incluir clavijas con tablas de números, bloques de distintas formas y tamaños, simples rompecabezas numéricos y cintas de medir seguras. Aparte de ofrecer materiales de matemáticas en un centro de aprendizaje definido, los educadores pueden insertar el aprendizaje de conceptos matemáticos en rutinas diarias (p. ej., dando una advertencia de tiempo antes de la transición), y durante las actividades de música y movimiento (p. ej., canciones con recuentos o números intercalados en la letra) (Harms et al., 2017).

En un salón de clases preescolar/pre-K, se deberían ofrecer 10 diferentes materiales de matemáticas adecuados como mínimo, con 3 materiales para cada una de las 3 categorías de materiales tales como:

Categoría de materiales	Ejemplos
Recuento/comparación cantidades	Cubos Unifix con bandejas de números; pequeños objetos para contar recipientes numerados, juegos que requieren que los niños determinen más que o menos que; actividades de tablas y gráficas para que los niños las usen colocando materiales en celdas; dominós; juegos de cartas; juegos con dados; ábacos; tablillas para clavijas con números impresos y agujeros para emparejar; rompecabezas en los que números escritos deben coincidir con cantidades en una pieza del rompecabezas; cuentas con patrones de cuentas.
Medición/comparación de tamaños y partes de todos	Tazas y cucharas de medición; una balanza con cosas para pesar; artículos para medir (reglas, metros, cintas de medir); tablas de estaturas; rompecabezas con formas geométricas que pueden juntarse; formas que pueden dividirse en piezas, y volverse a armar para hacer un todo (fracciones)
Familiaridad con figuras	Clasificadores de figuras; rompecabezas con diferentes figuras geométricas; bloques de unidades con rótulos de imagen/descripción en estantes; planos geométricos; formas magnéticas (magnetiles); plantillas de figuras; bloques de atributos de distintos tamaños.

La capacidad del centro de matemáticas variará según el espacio en el salón de clases, el mobiliario (mesas/sillas) y los estantes disponibles. Los materiales de matemáticas deben usarse sobre las mesas y guardarse en los estantes abiertos para facilitar el acceso.

Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:

- ✓ Incorpore conceptos y habilidades matemáticas en el juego en otras áreas de interés. Por ejemplo, presente a los niños los atributos de los bloques durante las actividades de construcción con bloques y pídale que midan y comparen las alturas y las anchuras de sus estructuras; haga que exploren el volumen de las diferentes figuras y tamaños de contenedores en la mesa de agua; pídale que clasifiquen por tema a los libros de la biblioteca u organice por tamaño los pinceles en el área de artes.
- ✓ Presente temas de estudio que atraigan a los niños usando matemáticas para la recopilación y análisis de los datos. Por ejemplo, haga un estudio extensivo de las pelotas y rampas e instruya a los niños para que recopilen datos sobre las distancias que recorren las pelotas después de rodar por la rampa. Combine sus datos en una gráfica de la clase y pida a los niños que compartan sus ideas sobre qué características de una pelota contribuyen a su rodamiento y por qué piensan eso.
- ✓ Haga un estudio del agua y cree un diagrama de Venn para clasificar a los elementos que flotan, se hunden o se mantienen suspendidos en el agua. Use el diagrama para comparar las características de estos objetos diferentes y comparta ideas sobre las características que influyen en el hundimiento o la flotación.
- ✓ Guíe a los niños para que recolecten materiales naturales cuando están al aire libre y compare y contraste las características de los materiales (p. ej., recolección de hojas caídas o piedras y organización de los materiales por tamaño, forma y color).

Ciencias/Naturaleza

Los infantes, niños pequeños y niños de 2 años pueden interactuar con la naturaleza mediante la exploración de cosas naturales al aire libre (p. ej., infante sentado sobre una manta; niños pequeños explorando dientes de león en el patio) o al proveerles experiencias con la naturaleza en interiores (p. ej., observación de pájaros en el comedero mientras están adentro, señalar plantas en el salón de clases). Los educadores pueden aumentar las interacciones de los niños con el mundo natural mediante libros e ilustraciones adecuados, o juguetes que representen a la naturaleza con realismo. No es obligatorio tener un centro de Ciencias/Naturaleza definido o una mesa de Arena/Agua en un salón de clases de infantes o niños pequeños; se los recomienda para salones de clases destinados a niños de dos años (Harms et al., 2017).

A El salón de clases para preescolar/pre-k debe tener un centro definido de Ciencias/Naturaleza que contenga, como mínimo, 15 materiales de naturaleza/ciencias que correspondan a las 5 categorías que se enumeran a continuación:

Categoría de materiales	Ejemplos
Seres vivientes	Plantas hogareñas, mascotas de la clase, jardín externo
Objetos naturales	Rocas, caracolas, nido de pájaro, piñas, insectos en plástico transparente
Libros fácticos/juegos de ilustraciones de ciencias	Juego de emparejar (animales adultos con sus crías), libro acerca de las diferentes clases de vida marina
Herramientas	Balanza, lupa, microscopio, imanes
Arena o agua con juguetes	Mesa sensorial con herramientas para cavar, tazas de medición, recipientes

El centro debería contener al menos 5 libros relacionados con la naturaleza/las ciencias. Si bien las representaciones artificiales de objetos naturales (p. ej., flores de tela, insectos de plástico) pueden colocarse dentro de este centro de aprendizaje, estos objetos no serán contados como un “material natural/de ciencias” según la definición de los ECERS-3 (Harms, Clifford, & Cryer, 2017).

Las ciencias son un proceso activo de investigación y los niños necesitan oportunidades auténticas y facilitadas para usar y participar con las prácticas de ciencias durante investigaciones activas y continuas en ciencia Física, Biológica y Terrestre/ Espacial. Se debe tener la precaución de asegurar que el área de ciencias se mantenga como un espacio vibrante y atractivo y que la experiencia de ciencias de los niños sea mejorada, no limitada, por el área de ciencias.



Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:

- ✓ Haga rotar los materiales en el área de manera que se alineen con un tema actual o que reflejen un concepto o fenómeno por el que los niños hayan expresado interés. Por ejemplo, podría incluir piedras que los niños recolectaron al aire libre junto con un recipiente que tenga compartimentos separados para organizar las piedras de diversas maneras.
- ✓ Asegúrese de que los materiales en el área de ciencias están relacionados conceptualmente y no son una colección al azar. Por ejemplo, junto con las plantas podría incluir una regadera, una botella para pulverizar, herramientas de medición, una guía de campo o un libro infantil sobre plantas y un cuaderno para recopilar y registrar información acerca de su crecimiento a lo largo del tiempo. Junto con una cesta de caracolas, podría incluir una guía de campo sobre caracolas y fotografías que muestren dónde se encuentran las diferentes caracolas en la naturaleza.
- ✓ Guíe a los niños para que recolecten materiales naturales cuando están al aire libre y compare y contraste las características de los materiales (p. ej., recolección de hojas caídas o piedras y organización de los materiales por tamaño, forma y color).

Lectura

La exposición a los libros y la interacción con ellos es crucial para fortalecer el lenguaje emergente y el desarrollo de la alfabetización en los infantes, niños pequeños y niños de dos años. Si bien los salones de clases dedicados a niños de menos de tres años no tienen la obligación de tener un centro de lectura claramente definido, se espera que los niños tengan acceso a los libros en todo el salón de clases. El ITERS-3 recomienda que el salón de clases ofrezca al menos 10 libros a los niños; sin embargo, cuantos más libros haya disponibles, mejor será. Se espera que los libros para este grupo etario sean fáciles de alcanzar y cuyas páginas se puedan dar vuelta fácilmente, que tengan ilustraciones claras y palabras impresas de longitud y cantidad adecuadas para la capacidad de desarrollo de los niños. Es permisible el uso de libros electrónicos (e-books) si son accesibles para el uso independiente de los niños, y si se puede apagar cualquier sonido o animación (Harms et al., 2017).





Dentro de un salón de clases preescolar/pre-K, los libros se organizan en un centro de interés definido de lectura, con inclusión de varios muebles cómodos acompañados por otros elementos blandos. El centro de lectura puede incluir alfombras, muebles de tamaño infantil, espacio para guardar libros (estantes de libros, estantes abiertos, cestos) y cojines, bolsas de frijoles o grandes juguetes blandos (p. ej., animales rellenos) sobre los que se pueden reclinar los niños. El centro de lectura debería tener muchos libros – definidos como al menos 20 libros para 10 niños, 30 libros para 15 niños, y 1 más por cada niño adicional (Harms, Clifford, & Cryer, 2014).

Se espera que los libros puedan ser fácilmente alcanzados, estén en buen estado, sean adecuados para el desarrollo de las edades e intereses de los niños, y no incluyan contenido atemorizador, violento o negativo. Se debería incluir una amplia selección de libros que cubran una variedad de temas generales, así como variantes de género, raza, culturas, sentimientos, ocupaciones, salud, deportes/pasatiempos, capacidades, entre otros.

Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:

- ✓ incluya libros de no ficción sobre temas de interés, como guías de campo para niños (p. ej., de árboles, pájaros, insectos) y otros libros con imágenes interesantes y detalladas que los niños puedan describir y comentar (incluso si el texto es avanzado).
- ✓ Incorpore libros sin palabras y libros escritos en los lenguajes hogareños primarios de los niños de la clase; busque lecturas de libros para niños en YouTube hechas por locutores nativos.
- ✓ Si es posible, dé varios ejemplares de un libro popular o sobre un tema específico de manera que los niños puedan “leer simultáneamente” entre sí mientras cada uno sostiene su propio libro.
- ✓ Exhiba fotografías de diversas personas leyendo solas y en compañía o incluso fotografías de familias de niños leyendo juntos en el hogar.
- ✓ Si el espacio lo permite, incluya una mecedora o silla para adulto que favorezca que un niño y un adulto lean juntos.

Área acogedora y espacio para privacidad

Un área acogedora es un espacio claramente definido con una cantidad substancial de elementos blandos donde un niño puede descansar, ensoñar, leer o jugar silenciosamente y escapar de la dureza normal del típico salón de clases de infancia temprana (p. ej., pisos de madera o baldosas). El espacio puede estar amoblado con una alfombra blanda, cojines, almohadas, bolsas de frijoles y otros artículos que sean blandos. El área acogedora debería ubicarse en un área del salón de clases que esté a salvo de interrupciones, juegos activos y se use para actividades tranquilas/silenciosas.



Un espacio para privacidad es un área que les da a los niños alivio de las presiones de la vida grupal. El espacio para privacidad es un espacio más pequeño en el que pueden jugar 1 o 2 niños. Los carteles, el tamaño y los muebles de este espacio deben indicar de manera obvia que el espacio tiene capacidad solo para 2 niños. Este espacio debe ubicarse en un lugar más silencioso del salón, donde estará protegido contra intrusiones y distracciones. Se debería permitir a los niños que usen este espacio que traigan materiales al espacio, si su preferencia es trabajar solos (p. ej., un niño desea traer un camión de juguete desde el centro de bloques al espacio privado). Un espacio para privacidad podrá usarse para cualquier tipo de juego si se lo limita a 2 niños y está a salvo de juegos activos e interrupciones. Algunos espacios comunes para privacidad incluyen un caballete de arte, un centro de escritura, una mesa de arena/agua, o un refugio elevado (Harms, Clifford, & Cryer, 2014).



Cuando se organiza el espacio del salón de clases, es importante tener en cuenta que no se recomienda un área acogedora para salones de clases de infantes o niños pequeños (sí se recomienda para niños de dos años), pero sin embargo estos espacios necesitan más muebles blandos accesibles para crear un entorno de salón de clases cálido y confortable para estos estudiantes más pequeños. Tanto un área acogedora como un espacio para privacidad son obligatorios para el salón de clases Preescolar y Pre-K. Estos espacios pueden ser la misma área si se la protege de interrupciones, juegos activos y se usa para actividades tranquilas y silenciosas.

Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:

- ✓ Incluya libros centrados en la identificación y expresión de sentimientos y/o cuentos del tipo de hora de acostarse con textos simples y predecibles, como *Goodnight Moon (Buenas noches Luna)*, por Margaret Wise Brown.
- ✓ Exhiba un cartel de sentimientos y/o dibujos de los niños en los que se representen expresando diferentes emociones.
- ✓ Dé juguetes blandos (animales rellenos).
- ✓ Dé juguetes sensoriales antiestrés como botellas sensoriales, pelotas sensoriales, tubos sensoriales y juguetes con burbujas para estallar.

Música y movimiento

Las actividades relacionadas con la música y el movimiento pueden ser confinadas a un centro de aprendizaje específico de un salón de clases; sin embargo, esto no es necesariamente obligatorio. En cambio, las actividades de música y movimiento deberían estar accesibles para que los niños participen en ellas mediante el juego libre o elegido. Algunos educadores pueden preferir definir un centro de música y movimiento y almacenar los materiales allí. Otros pueden optar por insertar estos juguetes dentro de otros centros, como en un centro de motricidad gruesa. La música y el movimiento pueden incluir el acceso a instrumentos musicales, música grabada, canto u otras actividades de movimiento.



Los educadores pueden hacer participar a los infantes y niños pequeños en actividades relacionados con la música y el movimiento ofreciéndoles materiales musicales (p. ej., sonajeros, bloques con cascabeles, juguetes para empujar que estallen), cantando canciones y canciones de cuna, reproduciendo grabaciones de canciones adecuadas a su edad, y/o conducir a los niños a actividades de movimiento (p. ej., juegos de los dedos, baile). Solo se espera el ofrecimiento de *instrumentos musicales* (p. ej., tambores, xilofón, platillos) para salones de clases para niños de 2 años, preescolares y pre-k (Harms et al., 2017). Específicamente, dentro del salón de clases preescolar/pre-k, deberían ser abundantes las oportunidades para participar en música y movimiento, incluyendo el acceso a un mínimo de 10 instrumentos musicales diferentes, y el acceso a las actividades de canto/baile de otro grupo, debería ser accesible durante al menos 1 hora (Harms, Clifford, & Cryer 2014).



Cuando se diseña el entorno del salón de clases, los educadores deberían ser cautelosos con respecto a los tipos de instrumentos disponibles, la ubicación de las actividades de música/movimiento, la hora del día en que este juego es ofrecido y el nivel de ruido total que estas actividades pueden crear.

Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:

- ✓ Lleve los instrumentos al espacio de motricidad gruesa interior o al aire libre donde los niños puedan tocar música fuerte, bailar, cantar y marchar.
 - *Nota: Solo se otorgará crédito para instrumentos y materiales de arte al aire libre luego de haber cumplido el requisito mínimo de tiempo de motricidad gruesa de 15 minutos para la observación de ECERS-3.*
- ✓ Interprete distintos tipos y géneros de música para crear un clima determinado en un centro de interés o para acompañar una actividad de aprendizaje.

Motricidad fina/Manipulativos

El centro de motricidad fina/manipulativos, como el de música y movimiento, puede consistir en actividades insertadas dentro de otros centros de aprendizaje (p. ej., matemáticas y artes), o puede ser un espacio totalmente separado si el tamaño del salón de clases lo permite. Los materiales de motricidad fina deberían ser apropiados para la edad y accesibles a los niños a través de un cúmulo de bloques de juego libre y fino. Para los infantes, los materiales de motricidad fina pueden incluir juguetes para agarrar, cajas de actividades, vasos anidados, juguetes con texturas, gimnasios de cuna y recipientes para llenar y verter. Para los niños pequeños y niños de dos años, estos materiales pueden incluir juegos de clasificación de formas, cuentas grandes para enhebrar, tablillas grandes con clavijas, rompecabezas simples o grandes bloques para trabarse (Harms et al., 2017).



En el salón de clases preescolar(pre-k), este centro debería contener materiales de 4 categorías diferentes y notar que al menos 1 material de cada una de estas categorías debería ser accesible para los niños en todo el salón de clases (Harms, Clifford, & Cryer, 2014).

Categoría de materiales	Ejemplos
Materiales para armar mediante encaje	Bloques para armar de diferentes tamaños
Materiales para trabajos artísticos	Crayones o lápices para escribir; tijeras para cortar; plastilina y utensilios para modelar, apretar y cortar.
Materiales para manualidades	Cuentas para ensartar; pines y tableros para piezas con pines; tableros para bloques de armar.
Rompecabezas	Rompecabezas grandes de piso y rompecabezas enmarcados.



- Para apoyar el aprendizaje integrado de los niños, los educadores pueden:**
- ✓ Utilizar juguetes que se puedan manipular, a manera de elementos de valoración no convencionales; por ejemplo, permitir a los niños utilizar piezas con pines o cubos Unifix, para apreciar las alturas que ellos o sus compañeros alcanzan, así como el tamaño de las estructuras con los bloques para armar.
 - ✓ Utilizar elementos manuales en actividades que incluyan contar, clasificar, establecer una secuencia y categorizar.
 - ✓ Aprovechar actividades utilizando rompecabezas, como ocasión para reforzar la resolución de problemas y enseñar a los niños a buscar pistas que los ayude a determinar, si una pieza dada encaja en un espacio específico.

Todas las áreas de aprendizaje deben estar claramente indicadas con señales que incluyan una imagen representativa, el nombre escrito del área, y el número máximo de niños que puede recibir cada una de ellas. Las señalizaciones del área de aprendizaje, así como las etiquetas de los materiales almacenados accesibles para los niños, deben estar escritas en los idiomas que hablan los niños que asisten al salón de clase.

Diseño de un espacio pensando en el niño

Un salón de clases con altos estándares de calidad para aprendizaje temprano admite a todos los niños, con inclusión de razas, etnicidad, estatus socioeconómico, género, edad, idioma del hogar o nivel de habilidad. El salón de clases está proyectado para ser una extensión del entorno hogareño del niño, donde se puedan sentir amados, apoyados y acogidos. Por consiguiente, el entorno físico del salón de clases debe estar diseñado de manera tal, que los niños sientan que están en “su” ámbito.



Al diseñar el salón de clase, los educadores deben pensar primero en las opciones que tienen para hacer que el espacio se sienta “como en casa”. Analizado anteriormente en “Áreas de Aprendizaje”, Algunas áreas deben incorporar lo mejor posible, muebles que ofrezcan cierto grado de “suavidad”. Los muebles acolchonados permiten a los niños librarse de la dureza habitual de un salón de clases para la primera infancia, y aportan al entorno una sensación más hogareña. Los salones de clase también deben diseñarse de manera que incluyan exhibidores fácilmente visibles para los niños. Las carteleras pueden contener trabajos individualizados de los niños (obras de arte que un niño realice según su propia creatividad), fotografías (del niño con compañeros o familiares), además de otros materiales relacionados con un tema del plan de estudio, tópico o interés actual. Entre mayor sea la cantidad del material que se exhiba en relación directa con el trabajo que los niños han completado, con sus intereses y su comunidad, mayor será la sensación de que el espacio físico es un ambiente natural, que el entorno es familiar y que ellos pertenecen a él.



Los educadores también deben pensar en las formas como el espacio físico promueve la inclusión. De acuerdo con los criterios de evaluación ITERS-3 y ECERS-3, un salón de clase con altos estándares de calidad debe incluir al menos 10 referencias constructivas sobre diversidad fácilmente perceptibles, expuestas entre libros, imágenes expuestas y los materiales de juego al alcance.

A continuación, se ofrecen algunas formas de integrar el concepto de diversidad en el salón de clase:

- ✓ El área de juegos de interpretación incluye una variedad de alimentos de juguete que representan diferentes culturas: pizza (italiana), tacos (mexicanos), sushi (japonés) y croissants (franceses).
- ✓ Los libros en el área de lectura deben incluir representaciones de niños de diversas razas, géneros, habilidades, intereses o idiomas.
- ✓ Canciones que incluyan variedad de idiomas para interpretación en grupo; lenguaje de señas para algunas palabras o reproducción de canciones de diferentes culturas.
- ✓ Los carteles colocados alrededor del salón pueden representar a adultos en roles no convencionales asociados al género (por ejemplo, mujeres y hombres trabajando como bomberos).
- ✓ Los estantes y letreros en las diferentes áreas, además de otros mensajes orientados a los niños, deben estar disponibles en los idiomas naturales de los niños, del mismo modo que en inglés.

Equilibrio entre coherencia y flexibilidad

Un educador debe encontrar un equilibrio entre mantener la consistencia y ser flexible en su salón de clases, a medida que se familiariza con las necesidades individuales de los niños a su cargo. Los niños anhelan la consistencia; un tema que se revisa con más detalle en “Horarios y rutinas”. Hay elementos dentro del entorno de un salón de clases para la primera infancia, que ofrecen un marco de consistencia a lo largo del año escolar, incluyendo la naturaleza de las áreas de enseñanza que se ofrecen, los componentes y el esquema básico del horario diario, además de las rutinas del salón de clase. La consistencia en estos sistemas generales hace que los niños se sientan seguros, protegidos y fortalecidos, en un ambiente donde tienen mayor control sobre lo que pueden anticipar. Por lo tanto, es esencial conservar en las áreas donde tenga sentido hacerlo, la consistencia a lo largo del año escolar para facilitar a los niños esa sensación de comodidad.

Sin embargo, un salón de clases para la primera infancia es también un entorno en continua evolución que requiere observación, reflexión y modificación, para adaptarse mejor a las necesidades de los niños. A medida que avanza el año, los educadores deben ser flexibles al reorganizar ciertos elementos del salón de clase, según cambien las necesidades. A pesar de una planificación cuidadosa, hay elementos del diseño del salón de clases que no siempre funcionan, y los educadores deben ser flexibles para adaptar el entorno a las necesidades de los niños. Al comienzo del año escolar los educadores podrán observar cómo interactúan los niños con la disposición del salón de clases, y es posible que necesiten ajustar el diseño del espacio para que este sea más propicio, en el caso de que se convierta en un obstáculo para el aprendizaje eficaz. Los educadores deben cuestionarse en todo momento si la disposición del espacio impide la creación de pasillos y grandes espacios abiertos, si minimiza la desconexión entre las áreas, si es segura y permite la supervisión de los educadores, y si se enfoca en el niño. Los espacios que no están organizados de manera funcional deben ser remodelarse para satisfacer las necesidades de los niños.

Los estudios indican que realizar cambios en la disposición del salón de clases, ajustar la distribución del mobiliario, implementar nuevos horarios para actividades y modificar la manera de dar instrucciones sobre las rutinas, ha demostrado aumentar la probabilidad de comportamientos adecuados y reducir eficazmente la probabilidad de comportamientos (El Centro IRIS, 2015).

Muchos de los [programas académicos preescolares aprobados por RI](#) están organizados en unidades de estudio, con semanas dedicadas al análisis de un tema en particular. A lo largo del año escolar, los educadores tendrán que estar atentos para adaptar las áreas de aprendizaje según sean los temas del programa académico, los intereses de los niños y las oportunidades adicionales para la adición y el análisis de nuevos temas. Los educadores deben examinar el tipo de materiales disponibles en las áreas de aprendizaje, rotarlos para permitir una mezcla de elementos conocidos y renovados, actualizar las carteleras con nuevo material que contemple los temas revisados y los intereses de los niños, y adaptar tanto el entorno como los materiales para el uso por parte de ellos. Al introducir elementos de flexibilidad y renovación, los educadores mantendrán su salón de clases como un lugar fresco y emocionante para aprender; sin embargo, mantener los horarios y rutinas, la disposición general del salón y otras expectativas relacionadas, da a los niños una sensación de seguridad y comodidad.

Para obtener más información

A continuación, puede disponer de una variedad de enlaces a recursos, para conocer más sobre la organización y el diseño del espacio físico en el salón de clases.

Recurso	Descripción
Early Childhood Environments: Designing Effective Classrooms	Este módulo en línea y a su propio ritmo orienta a los estudiantes a través de los elementos que conforman un entorno bien diseñado para la primera infancia, y las estrategias que los educadores pueden implementar para convertir la atmósfera del salón de clases más propicia para el aprendizaje y desarrollo de los niños. Se ofrecen puntos de vista y recursos sobre el entorno físico, social y temporal de la primera infancia.
Designing Environments	Este video y los recursos de apoyo ofrecen a los educadores una variedad de directivas, recursos y actividades para apoyar las características del entorno físico y social del salón de clases, a fin de optimizar la participación y el aprendizaje de los niños pequeños.
Resources for Infant/Toddler Learning Environments	Esta lista da una variedad de recursos para guiar Los recursos ofrecerán orientación sobre el diseño de espacios de recreación, áreas para rutinas

	de atención y formas de integrar los idiomas naturales, en los entornos de los niños.
Developing a Deeper Understanding of All Young Children’s Behavior	Este artículo analiza la forma como la cultura moldea nuestros puntos de vista, valores, creencias e incluso nuestras expectativas sobre el comportamiento infantil, y ofrece a los educadores estrategias prácticas para reflexionar sobre métodos educativos que contribuyan a la diversidad cultural en el salón de clases.
Calendar Time for Young Children: Good Intentions Gone Awry	Este artículo ofrece una perspectiva renovada sobre el uso de las “actividades de calendario” en el salón de clase, con base en el desarrollo infantil y las prácticas recomendadas.
Studies vs. Themes: 5 Ways They Differ	Este artículo describe algunas diferencias esenciales entre los “temas generales” y los “estudios” del programa académico.

Elaboración de rutinas y horarios coherentes en el salón de clases

Los horarios y las rutinas son elementos esenciales para generar un ambiente receptivo en el salón de clase, que sea atractivo y orientado hacia propósitos específicos. Aunque estos términos a menudo se utilizan indistintamente, cada uno tiene significados muy diferentes ([Head Start ECLKC, 2022](#)):

Horarios

- Representa la “imagen general”; es decir, los grupos principales de actividades que ocurren a lo largo del día.
- Por ejemplo, *tiempo para actividades en grupos pequeños, oportunidades para actividades al aire libre/movimiento corporal extenso y encuentros matutinos.*

Rutinas

- Se trata de los pasos a realizar al terminar cada actividad del cronograma.
- Por ejemplo, *lavarse las manos después de jugar al aire libre, recoger los juguetes antes de hacer una transición, y ayudar al educador a poner la mesa para la merienda los días jueves.*

Los horarios y las rutinas influyen en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños; les infunde una sensación de seguridad, protección y comodidad al establecer una secuencia de actividades previstas día a día. A su vez, los niños adquieren un mayor sentido de control y autonomía sobre su entorno y la comunidad, gracias a la previsibilidad de sus vidas diarias y su capacidad para ser participantes activos en su entorno educativo y de custodia.

Si bien los horarios más estructurados son reglamentarios para los niños en edad preescolar, es importante tener en cuenta que los mismos deben ser más flexibles, en un salón de clases destinado para bebés y niños pequeños. Los horarios para bebés y niños pequeños deben fomentar el cuidado individualizado y adaptarse a los intereses, necesidades y habilidades de cada niño a fin de reforzar su desarrollo ([State Capacity Building Center, 2020](#)). Por ejemplo, si un bebé está cansado y necesita dormir, el horario debe ser flexible y responder a su necesidad de tomar una siesta. Ahora bien, los bebés y niños pequeños aún se benefician de la existencia de un horario, y de rutinas que infunden una sensación de continuidad durante el transcurso de su día. Cuando en su día a día experimentan actividades y rutinas que les son familiares, los bebés y niños pequeños desarrollan relaciones con las personas con las que interactúan, obtienen un sentido de pertenencia y confianza en sí mismos, y crecen desarrollando una mayor independencia y

adaptabilidad ([Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006](#)). Conforme los niños crecen y se desarrollan, un horario general para toda la clase y las rutinas que lo acompañan serán más apropiados desde el punto de vista del desarrollo.

Horarios. Los horarios representan la “imagen general” de los grupos principales de actividades que ocurren dentro de un día determinado. En el entorno del salón de clases, los horarios ayudan a los educadores a organizar el día en unidades definidas de tiempo, y a planificar experiencias constructivas para los niños. Los horarios incluyen normalmente tiempo para juegos espontáneos sin intervención de adultos, aprendizaje en grupos pequeños, refrigerios/comidas, juegos para desarrollo de motricidad gruesa y al aire libre, momentos de transición y lecturas en voz alta y más. El Departamento de Educación de Rhode Island recomienda, en reconocimiento de las mejores prácticas para la educación infantil, que los programas ofrezcan un horario completo de 6 horas (360 minutos) al día, 5 días a la semana. Un horario de día completo ofrece a los niños más oportunidades para participar en actividades de aprendizaje de alta calidad a lo largo del día, y permite a los educadores implementar un determinado programa académico mejor adaptado a las necesidades del niño. Los estudios muestran que los programas de día completo impactan de manera importante y constructiva el desarrollo infantil, incluyendo, entre otros, la comprensión, la lectoescritura, las matemáticas, el desarrollo socioemocional y físico. ([REL, 2021](#)). Sin considerar si una organización con raíces en la comunidad o una institución local para la educación, puede ofrecer un programa de educación infantil de día completo o parcial, al elaborar un horario diario para el salón de clase se presentan diferentes aspectos que los educadores deben tener en cuenta:

Los horarios diarios deben reflejar un equilibrio entre las actividades. Los horarios deben ofrecer a los niños amplias oportunidades de participación tanto en actividades dinámicas como tranquilas, que pueden incluir juegos para desarrollo de motricidad gruesa y al aire libre, además de juegos espontáneos sin intervención de adultos, e igualmente, de períodos de descanso y quietud. El horario también debe equilibrar actividades en espacios interiores y exteriores, actividades que realizarse en grupos grandes y pequeños, y actividades iniciadas por el niño y preparadas por los educadores. La disposición de una estructura dotada de variedad durante del día escolar, ofrece a los niños certidumbre y diversidad en sus horarios diarios. Los educadores deben tener en cuenta las actividades y el personal adulto disponible en un momento dado, para dirigir el salón de clases de manera efectiva y garantizar que los niños reciban el apoyo necesario; las actividades disponibles deben ofrecer a los niños variedad, pero no deben ser tan abundantes como para abrumarlos u obligarlos a jugar de forma solitaria durante largos períodos de tiempo ([CSEFEL, 2007](#)).

Los programas deben involucrar elementos de alta calidad en una estructura programática, tal como lo determinan las “Escala de calificación ambiental de la primera infancia” ([Harms, Clifford, & Cryer, 2015](#)). Para lograr la puntuación de referencia de alta calidad según los criterios de evaluación ECERS-3 (5), los programas deben ofrecer a los niños al menos 1 hora de juego espontáneo sin intervención de adultos, y 30 minutos de juegos para desarrollo de motricidad gruesa. Se espera que los programas permitan a los niños acceder a materiales en diversas áreas de aprendizaje (naturaleza/ciencia, bloques, matemáticas, juegos de interpretación, música y movimiento, motricidad fina, arte), durante al menos 1 hora. Los períodos de juego más largos aumentan los comportamientos de juego. El uso de medios electrónicos y tecnología (por ejemplo, videos de danza o canciones, dibujo creativo en tableta, juegos manuales) debe minimizarse y utilizarse con cuidado y con propósitos específicos.

Los Horarios Diarios deben enfatizar el aprendizaje en grupos pequeños y la instrucción apropiada para el desarrollo de todo el grupo. Las actividades de grupos enteros para el juego y el aprendizaje, en tanto que se utilizan ampliamente en los contextos preescolares y de prekínder específicamente, se recomienda que sean receptivos y adaptables para maximizar la participación de los niños. Muchos niños tienen dificultades para quedarse quietos o participar en experiencias de grupo enteros. Los educadores deben reducir al mínimo el tiempo que se dedique a estas actividades, considerando intervalos adecuados a los grupos de edad de los niños que asisten al salón de clases. Los educadores deben permitir el movimiento de los niños durante las actividades de grupos enteros, y estar preparados para que ellos cambien por sí mismos a una actividad más atractiva. Algunas actividades que realizarse en grupos enteros, como la hora del círculo o la lectura de cuentos seguida de canciones, pueden ser prácticas comunes en el salón de clases de la primera infancia; sin embargo, es importante ser receptivo a las necesidades de los niños en el salón de clases. Estas mismas actividades se pueden realizar con grupos más pequeños, para reducir tiempos de espera y fomentar una participación más activa con el educador ([Harms, Clifford, & Cryer, 2015](#)).

Los horarios diarios deben adaptarse teniendo en cuenta los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños, los niveles de alerta (mañana/tarde) y su capacidad de atención. Las necesidades particulares de los niños en las clases cambiarán de año en año; por lo tanto, el horario diario debe ser dinámico y cambiar siempre. Si los niños son más activos por las mañanas, programe durante este tiempo las actividades para desarrollo de la motricidad gruesa. Si muchos niños tienen dificultad para participar en actividades de grupos enteros, integre estas actividades en un entorno de grupos pequeños. Si los niños se muestran más inquietos durante los momentos de descanso y tranquilidad, ajuste el horario para incluir más actividades dinámicas y de desarrollo de la motricidad gruesa, antes de las horas más tranquilas y calmadas del día. A medida que avanza el año escolar, los horarios pueden

Conexiones con marcos de áreas de contenidos para K-12: Evaluación formativa La evaluación formativa se utiliza en el intervalo K-12 como un método de análisis de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y se identifica como una de las prácticas educativas básicas de alta calidad. Como se abordará con mayor detalle en la sección IV de este marco académico, la evaluación formativa constituye un tipo fundamental de apreciación que se usa de manera sistemática en el contexto del aprendizaje temprano continúa evolucionando, para reflejar las necesidades de los niños en los salones de clase. Los educadores deben pensar en todo momento sobre el conocimiento que tienen de los niños a su cuidado, y determinar qué tipo de horario satisfará mejor sus necesidades.

Los educadores deben planificar la forma de integrar al horario los aspectos no negociables de este, así como la forma en que se expone y comunica dicho horario. En algunos casos los educadores pueden encontrarse con escaso control sobre su horario, debido a los requisitos que establece la escuela o el programa. Por ejemplo, en un instituto local de educación o escuela pública, los educadores de la primera infancia pueden tener que considerar franjas horarias para actividades “Especiales” por fuera de su salón de clase, como asistencia a la biblioteca, al gimnasio o relacionadas con música. En una institución comunitaria o en el salón de clase de Head Start, las comidas generalmente se reparten en los salones de clase y se sirven en horarios específicos, propios de [ServSafe](#). Tales situaciones pueden ser establecidas por la escuela o el programa; por lo tanto, los educadores tendrán que reorganizar su horario para tener en cuenta estos aspectos no negociables, y determinar qué bloques de actividad serían más apropiados de preceder y tendrían más éxito.

Los horarios diarios deben minimizar las interrupciones y transiciones a lo largo del día.

Las interrupciones a lo largo del día escolar normal pueden convertirse en un desafío para los niños pequeños. Las reacciones a las transiciones suelen ser más intensas al comienzo del año escolar, y pueden aliviarse a medida que los niños se van acostumbrando a los horarios diarios, y las rutinas del salón de clase. Ante las transiciones los niños pueden sentirse frustrados al abandonar una actividad en la que estaban completamente concentrados. Además, estas transiciones pueden generar incomodidad, confusión y temor frente a lo desconocido, especialmente si la interrupción es sorpresiva. Teniendo esto en cuenta, es fundamental que los educadores consideren minimizar las interrupciones y transiciones a lo largo del día, siempre que sea posible. La planificación del horario debe estar programada adecuadamente, con referencia a las métricas de la escala ECERS-3, para permitir a los niños amplias oportunidades de participar en una variedad de actividades diferentes, y minimizar las transiciones tanto como sea posible a lo largo del día.

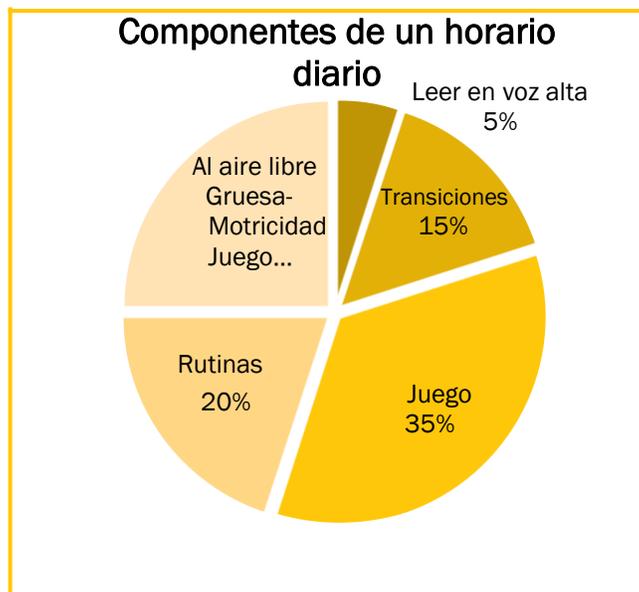
Cuando se presenten transiciones, estas deben ser cuidadosamente diseñadas y estar adaptadas a las necesidades de los niños en el salón de clase. Al iniciar una transición, los educadores deben reservar entre 5 y 10 minutos que se consideran suficientes para la transición completa. Antes de la transición, los educadores deben preparar a los niños mediante referencias verbales y no verbales que comuniquen el desarrollo del horario diario. Los educadores deben reforzar regularmente y de manera consistente estas señales, para integrarlas en las rutinas diarias de los niños. Para los niños que encuentran mayor dificultad con la transición, es posible que sea necesario elaborar planes personalizados que permitan manejar estos aspectos del programa.

La evaluación formativa debe integrarse al calendario diario. La evaluación formativa, tal como se describe en la sección IV de este marco académico, no es un evento o medida única sino un proceso continuo, planificado y con propósitos específicos, un conjunto de estrategias que se utiliza para evaluar el aprendizaje a medida que ocurre, y para usar esta información a fin de ajustar las prácticas de la enseñanza. Las evaluaciones son formativas cuando están planeadas de manera particular y con propósitos específicos por parte del maestro, para dar cuenta de su enseñanza y la implementación del plan de estudios. Mediante la recopilación de datos a través de notas escritas, imágenes, videos y preguntas, los educadores pueden reunir evidencia del aprendizaje y el progreso del desarrollo de los niños, y pueden tomar decisiones sobre el programa académico y el procedimiento de enseñanza ([Bohart & Procopio, 2018](#)). Los horarios diarios no deben incluir franjas de tiempo aisladas para la recopilación de datos de evaluación.

Preferiblemente, los educadores deben diseñar a propósito actividades mediante las cuales se puedan recopilar datos sobre modelos de desarrollo particulares, según lo establecen los estándares RIELDS. Un día completo en el salón de clase de la primera infancia, ofrece una oportunidad para que los educadores participen en la recopilación de datos para una evaluación formativa. Por ejemplo, al observar a dos niños en el área de bloques para armar, un educador puede registrar datos observacionales sobre aspectos de su salud física y desarrollo motor (desarrollo de motricidad fina), desarrollo socioemocional (relaciones con los demás, autocontrol) y lenguaje (lenguaje receptivo y expresivo), entre otros. Es fundamental seguir reconociendo la naturaleza integral del desarrollo infantil y, a su vez, la evaluación del desarrollo del niño en diversos ámbitos.

Conexiones con marcos de áreas de contenidos para K-12: Evaluación formativa
La evaluación formativa se utiliza en el intervalo K-12 como un método de análisis de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y se identifica como una de las prácticas educativas básicas de alta calidad. Como se abordará con mayor detalle en la sección IV de este marco académico, la evaluación formativa constituye un tipo fundamental de apreciación que se usa de manera sistemática en el contexto del aprendizaje temprano.

RIDE considera que un día completo comprende 6 horas; sin embargo, admite que los programas pueden desarrollarse en un horario más extenso o más corto. Sin perjuicio de su duración, RIDE recomienda dar mayor importancia al juego y a las prácticas de motricidad gruesa, en tanto que asigna también horarios para las rutinas esenciales, las transiciones y las oportunidades de lectura en voz alta. Tal como se indicó anteriormente, se recomienda encarecidamente que la lectura de libros no se realice exclusivamente en un formato de grupo completo; más bien, debe integrarse en todas las áreas de aprendizaje cuando proceda. A continuación, se presenta un desglose a manera de ejemplo, de los componentes esenciales del horario diario. **El gráfico y la tabla de esta página** ofrecen un desglose general de los componentes esenciales del horario diario, y aproximadamente el tiempo que debe dedicarse a cada actividad en un día promedio, para los salones de clase que operan en un horario completo de 360 minutos (6 horas). El horario variará de acuerdo con la extensión del programa y debe ajustarse según sea necesario, considerando que el tiempo que se dedique a las actividades puede variar en función de la duración del día.



Rutinas. Las rutinas consisten en actividades cortas y secuenciales, necesarias para cumplir con los componentes del horario diario. Las rutinas son actividades y procedimientos que ocurren con regularidad y que generalmente se presentan en los momentos de llegada, baño, limpieza, merienda/comida, lectura de cuentos, siesta, y las horas de salida durante el día. Una serie de actividades relacionadas con una rutina de limpieza, durante la transición del horario para opciones de libre elección a la lectura en voz alta, puede incluir:

- Colocar juguetes pequeños en contenedores apropiados.
- Recoger los juguetes más grandes y colocarlos en estantes etiquetados.
- Salir del área de aprendizaje una vez se esté limpio(a).
- Ayudar a los compañeros a recoger juguetes en diferentes áreas de aprendizaje.
- Limpiar una mesa y lavarse las manos después del almuerzo.
- Escribir su nombre en un portapapeles para registrarse durante el día.

Horarios y rutinas en la enseñanza. Una vez que se establecen los horarios y las rutinas, los educadores deben pensar en las formas como lo comunicarán a los niños en su salón de clase.

Al comunicar el horario diario, los educadores deben tener en cuenta lo siguiente:

- Publicar el horario en lugar(es) llamativos y accesibles a los niños durante todo el día.
- Seguir el horario de manera sistemática para establecer un precedente confiable en el salón de clase.
- Personalizar la enseñanza del horario a los niños de manera que todos ellos puedan comprender perfectamente, las expectativas compartidas en cuanto al horario y las actividades diarias. Los educadores pueden utilizar una combinación de señales auditivas (*por ejemplo, aplausos, temporizador, música*) y visuales (*por ejemplo, imágenes, fotos, gráficos, palabras*) para indicar la secuencia de actividades programadas dentro de un día cualquiera. Siempre que sea posible, los educadores deben explicar el horario mediante mensajes escritos colocados en el salón de clase, utilizando los idiomas naturales. Para ello, pueden aprender palabras o frases básicas.
- Exprese comentarios positivos y constructivos sobre los esfuerzos de los niños para seguir el horario.

Consideraciones relacionadas con bebés y niños pequeños:

La colocación del horario en un salón de clases para bebés y niños pequeños tiene como intención principal su uso por parte de familias y maestros. Los horarios para bebés y niños pequeños deben personalizarse, en función de sus necesidades particulares en un momento determinado (por ejemplo, alimentar a un bebé hambriento; poner a un niño a dormir una siesta cuando está cansado; cambiar un pañal sucio cuando sea necesario). A medida que los niños crecen, se seguirá una rutina más general. Se recomienda que los programas desarrollen relaciones sólidas con las familias, para conocer mejor el horario del niño.

Al enseñar rutinas, los educadores deben tener en cuenta lo siguiente:

- Representar los comportamientos esperados dentro de una determinada rutina para los niños. Por ejemplo, si un niño tiene dificultades para limpiar cualquiera de las áreas de aprendizaje, el educador debe sentarse con él y mostrarle los pasos del proceso de limpieza (*por ejemplo, si un niño derrama en el suelo arena de la mesa de juegos, el educador puede sugerirle que utilice el recogedor y la escoba para limpiarla*). Al igual que con los horarios diarios, los educadores pueden integrar la lengua materna de un niño en la enseñanza de las rutinas ya sea verbalmente (si pueden hablar la lengua materna), o aprendiendo palabras y frases básicas además de un poco de lenguaje escrito.
- A lo largo del año escolar, mantenga una estructura consistente con rutinas claras y conocidas para el salón de clase. Es importante señalar que las rutinas previstas para el salón de clase benefician a todos los niños, especialmente a los estudiantes multilingües, ya que les permite saber lo que sucederá cada día, incluyendo el idioma que utilizarán para cada actividad ([Bunce & Watkins, 1995](#); [Tabors, 2008](#))
- Utilice refuerzos visuales para ayudar a los niños a seguir de forma autónoma los pasos de una rutina (*por ejemplo, junto a los lavabos del baño, un educador puede mostrar una secuencia de imágenes que describan el proceso de lavado de manos*)
- Exprese comentarios positivos y constructivos sobre los esfuerzos de los niños para seguir las rutinas.

Para obtener más información

A continuación, se presenta una variedad de enlaces a recursos que ofrecen más información, sobre cómo elaborar rutinas y horarios con sentido en el salón de clase.

Recurso	Descripción
Calendar Time for Young Children: Good Intentions Gone Awry	Este artículo ofrece una novedosa perspectiva sobre el uso del recurso “Momentos del calendario” en el salón de clase, inspirado en el desarrollo infantil y las prácticas recomendadas.
Daily Routines and Classroom Transitions	Esta página de descarga ofrece una variedad de recursos que refuerzan las rutinas diarias y transiciones en el salón de clase.
Helping Children Understand Routines and Classroom Schedules	Este kit de capacitación ofrece contenido importante para ayudar al personal de instituciones que se encuentre tanto en funciones como en formación, a realizar actividades de desarrollo profesional sobre la comprensión de rutinas y horarios del salón de clase.
Schedules and Routines	Este video muestra cómo los horarios y las rutinas ayudan a potenciar el aprendizaje de los niños. Este video hace parte de un conjunto de paquetes para personal en funciones, con duración de 15 minutos, sobre interacciones y entornos participativos.
Classroom Transitions	Este video ofrece a los educadores estrategias para ayudar a los niños a desplegar comportamientos positivos durante las transiciones en el salón de clases.
Individualized Care	Este recurso enseña la importancia de la atención personalizada. Promueve prácticas programáticas esenciales para garantizar la calidad en el cuidado infantil familiar, y en los programas basados en centros que atienden a bebés y niños pequeños.

Facilitar el aprendizaje de los niños: Estrategias en la enseñanza Introducción

La vida en el siglo ^{xxi} es más compleja que nunca y vivimos en un mundo cada vez más orientado hacia la tecnología. Esto tiene implicaciones en la forma como los niños pequeños de hoy aprenderán y trabajarán en el futuro, así como en la forma como educarán a sus familias y participarán en sus comunidades. Como se mencionó anteriormente, las habilidades esenciales identificadas por la Asociación Nacional de Educación como habilidades que los niños necesitarán para transitar en este mundo del siglo ^{xxi} incluyen el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la colaboración, la comunicación y la creatividad, denominadas colectivamente en inglés las “**Las Cuatro C.**” Estos conjuntos de habilidades son totalmente compatibles con los fundamentos

de la Práctica Apropriada para el Desarrollo (DAP), el modelo de diseño universal para el aprendizaje (UDL), los enfoques de RIDE para el juego y la equidad, y están integrados con el desarrollo y el aprendizaje de los niños en todos los dominios de los estándares RIELDS. La planificación con propósitos específicos alrededor de las Cuatro C:

- Facilita la armonización directa con los dominios de los estándares RIELDS, así como la integración de los enfoques del departamento de educación RIDE sobre el juego, y las prácticas de enseñanza basadas en la equidad y en la sensibilidad cultural.
- Nos permite asociar enseñanzas que entrecruzan áreas de conocimiento, como fomentar las habilidades de comunicación de los niños durante una actividad física motora, o reforzar la resolución de problemas durante una actividad artística.
- Incluye estrategias de enseñanza que incorporan tecnología orientada al desarrollo y aprendizaje de los niños en todas las áreas del conocimiento, y al desarrollo simultáneo de sus habilidades dentro del grupo 4C.
 - *Nota: La tecnología digital, incluidas las computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes y otros dispositivos, solo debe utilizarse en el salón de clase para la primera infancia con el fin de reforzar los objetivos planificados y con propósitos específicos, orientados al desarrollo y el aprendizaje de los niños. El énfasis siempre debe estar en el uso dinámico y con propósito de estos recursos por parte de los niños, y nunca involucrarlos como consumidores pasivos.*

Lo más importante es que las habilidades del grupo Cuatro C no deben ser consideradas de manera aislada; de preferencia, deben encontrarse y replicarse entre ellas, puesto que la mejor forma de enseñarlas es de forma integrada. Como se señaló anteriormente, hay momentos en que usted se centrará en la enseñanza de las habilidades individuales a través de actividades y juegos estructurados por el educador; sin embargo, como se indica a lo largo de este documento, la enseñanza integrada se enfatiza ya que es más sensible a la forma en que los niños pequeños aprenden.

Para obtener más información

A continuación, se relacionan varios enlaces a recursos con más información sobre las cuatro C, y cómo el diseño del departamento de educación RIDE para esta sección del marco académico se ajusta a esta visión.

Recurso	Descripción
21st Century Skills, Early Learning Framework	Este marco académico es resultado de un esfuerzo conjunto de los miembros de la Asociación para el Aprendizaje del Siglo XXI (establecida por el Asociación para el Aprendizaje del Siglo XXI y cómo podrían ser apoyados y observados los niños pequeños (18 meses-6 años) en entornos de aprendizaje temprano. Dicho marco académico incorpora las Cuatro C (pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación, colaboración y creatividad), así como un conjunto de competencias centradas en el desarrollo socioemocional y la instrucción tecnológica.
Preparing 21st Century Students for a Global Society	Este documento describe las Cuatro C y por qué son conjuntos de competencias importantes para la enseñanza y el aprendizaje. Además, presenta un análisis de cada una de estas destrezas y cómo reforzarlas a lo largo del plan de estudios, siendo relevante para todos los educadores.

Daily Routines and Classroom Transitions	Esta página de descarga ofrece una variedad de recursos que refuerzan las rutinas diarias y transiciones en el salón de clase.
The Importance of Building 21st Century Skills in Young Children	Esta hoja de consejos expone competencias y estrategias para reforzar el crecimiento personal y el desarrollo de las competencias de los niños, necesarias en el Siglo ^{xxl} a lo largo de las Cuatro C: Colaboración, Pensamiento Crítico, Creatividad y Comunicación.
Introduction to the 4 C's	Este video ofrece una visión general de las Cuatro C del aprendizaje XXI, como se describe en la publicación de la NEA “Preparando a los estudiantes del siglo XXI para una sociedad global: una guía del educador hacia el conocimiento de “las Cuatro C”,
Becoming Brilliant: What Science Tells Us About Raising Successful Children	Este libro introduce el concepto de “las 6 C”, que incorpora los conceptos de las 4 C que aplican en la educación del intervalo K-12 y presentadas en este “Marco académico del aprendizaje temprano”, con la adición de “Contenido” y “Confianza”. Para propósitos de este marco académico, las dos C adicionales se integran en el debate sobre la educación con base en estándares educativos (Contenido), y la iniciativa durante la comunicación y el desarrollo de relaciones (Confianza).

Pensamiento Crítico y solución de problemas

“Enséñeles a los niños a pensar, no qué pensar” Margaret Mead

El **pensamiento crítico** es un objetivo educativo ampliamente aceptado. Esencialmente, el pensamiento crítico implica la reflexión minuciosa, con un objetivo en mente. El pensamiento crítico es un sistema complejo que personas de todas las edades utilizan para emitir juicios y decisiones, resolver problemas, analizar información nueva y generar diversas soluciones. Las competencias en el pensamiento crítico también refuerzan mutuamente las destrezas en el desempeño ejecutivo, incluyendo la memoria de trabajo, el control de impulsos, la planificación y ejecución de tareas y la capacidad de analizar la realidad desde diferentes perspectivas. Todas estas aptitudes integran las áreas emocional y cognitiva del desarrollo. El pensamiento crítico se define como “la capacidad de procesar y evaluar la información, y es la manera como identificamos lo correcto y lo incorrecto. Ya sea que un niño esté resolviendo una ecuación matemática o aprendiendo un nuevo idioma, el pensamiento crítico puede contribuir y acelerar el proceso de aprendizaje. Es una destreza fundamental para la vida, que cada niño debe desarrollar a medida que progresa y madura a lo largo de la vida”. ([Hitchcock, 2022](#); [Little Thinkers Center, 2019](#)).

Estrategias de enseñanza para reforzar las competencias en el pensamiento crítico de los niños:

- ✓ Ofrezca prácticas y materiales que incentiven en los bebés y los niños pequeños, la curiosidad y el deseo de exploración.
- ✓ Ofrezca oportunidades para que los niños compartan, comparen y pongan a prueba sus ideas sobre cómo y por qué suceden las cosas de la manera en que lo hacen.
- ✓ Incorpore de manera deliberada el uso de las matemáticas en las prácticas de juego de los niños.
- ✓ Ayude a los niños a investigar utilizando libros, recursos digitales y especialistas en diversos temas.
- ✓ Refuerce el pensamiento adaptable pidiéndole a los niños que comparen sus ideas, antes y después de diversas experiencias prácticas sobre un tema. Por ejemplo, después de varias visitas a los árboles en el patio de recreo se podría decir que, *antes de examinar nuestros árboles, muchos de ustedes pensaban que los árboles no estaban vivos. ¿Qué piensa ahora? ¿Por qué lo cree así?*
- ✓ Presente a los niños a diferentes formas de organizar la información. Por ejemplo, utilice un diagrama de Venn para ordenar los artículos que se hunden, flotan y permanecen suspendidos en el agua, o utilice gráficos sencillos para mostrar y comparar las preferencias de los niños en temas como el desayuno o los colores .

La resolución de problemas es un proceso que implica identificar una situación compleja, generar y probar posibles soluciones, y elegir la que funcione mejor. Todo tipo de problemas surgen naturalmente en el entorno del juego de los niños. Por ejemplo, la estructura de bloques para armar que un niño construye sigue cayéndose; parece que no pueden lograr una tonalidad de color que quieran en el caballete; o dos niños no pueden ponerse de acuerdo sobre los roles que desempeñarán en un escenario de juegos de interpretación.

Estrategias de enseñanza para reforzar las competencias de los niños en resolución de problemas:

- ✓ Incluir oportunidades de resolución de problemas durante el juego y las rutinas de los niños.
- ✓ Presente los dilemas en el salón de clase como problemas de ciencia o estudios sociales a resolver.
- ✓ Facilitar la resolución de problemas de los niños en lugar de resolverlos.
- ✓ Recurrir a historietas para obtener ideas de los niños sobre la forma como podrían resolver un problema que enfrenta un personaje.
- ✓ Involucrar a los niños desde edad temprana, en principios de ingeniería y en la aplicación de prácticas propias de esta disciplina, considerando la identificación del problema, la investigación de posibles soluciones, y la identificación, prueba y refinación de la solución a través de técnicas de prueba y error.
- ✓ Reforzar de manera constructiva el pensamiento y la resolución de problemas de naturaleza creativa e innovadora.



El pensamiento crítico y la resolución de problemas están estrechamente relacionados y se refuerzan mutuamente. Para resolver problemas tenemos que lograr el desarrollo del pensamiento crítico. Esto convierte las oportunidades de resolución de problemas, en un excelente contexto para fomentar el pensamiento crítico. El pensamiento crítico y las competencias en resolución de problemas se utilizan en todas las áreas del aprendizaje. Los niños ponen en práctica estas competencias cuando participan en actividades relacionadas con matemáticas, ciencias y/o ingeniería, porque estas áreas de contenido incorporan naturalmente procesos que implican encontrar respuestas a preguntas y soluciones a problemas, a partir de la evidencia y la aplicación de la lógica y el razonamiento. Los niños las utilizan cuando participan en actividades relacionadas con estudios ,porque la capacidad de tomar decisiones con base en la evidencia y resolver los problemas de manera colectiva, establece los cimientos de una comunidad y una sociedad inclusivas y democráticas. Las competencias en el pensamiento crítico y la solución de situaciones complejas se pueden reforzar en el transcurso de estudios adicionales en las áreas STEM y de las ciencias sociales, durante actividades centradas en un contenido único, y a lo largo del día durante el juego y las rutinas de los niños.

Para obtener más información

A continuación, se proponen diferentes enlaces a recursos que enseñan más sobre el pensamiento crítico y la resolución de problemas, como parte del fortalecimiento del aprendizaje de los niños en el sigloXXI:

Recurso	Descripción
Supporting Critical Thinking in Toddlers	Este video expone las estrategias de un educador para involucrar a los niños pequeños en el análisis y los comentarios que responden a lo que ellos están haciendo y observando, y quereforzan así el desarrollo temprano de las competencias en pensamiento crítico.
The Importance of Critical Thinking for Young Children	Este breve artículo analiza la importancia del pensamiento crítico, por qué es trascendental, y qué pueden hacer los evaluadores para asistir a los niños en el aprendizaje y la práctica de estas competencias.
Supporting Young Children’s Thinking Using Problems They Care About: Design in ECE	Este seminario web ofrece a los educadores ideas para involucrar a los niños en exploraciones significativas que apoyen las áreas STEM, en el aprendizaje y resolución de problemas dentro del contexto de verdaderas
What are you thinking? Scaffolding Thinking to Promote Learning (NAEYC)	Este artículo ofrece ejemplos de educadores que se relacionan con los niños de forma tal, que los anima a compartir sus ideas y las razones que las motiva.
Fostering Critical Thinking in Young Children	Este artículo discute el valor de comenzar temprano con el pensamiento crítico y plantea algunas estrategias para reforzar el desarrollo de estas competencias en el contexto preescolar.
Playing Around with Number Composition: Games, Stories, and Everyday Problem Solving in the Preschool Classroom	Este artículo incorpora ejemplos sobre la forma de favorecer a lo largo del día, la resolución de problemas matemáticos en diferentes áreas del aprendizaje.

Comunicación

Un idioma no es solo palabras. Es una cultura, una tradición, la unificación de una comunidad, una historia completa que crea lo que es una comunidad. Todo está incorporado en un idioma. - Noam Chomsky

La comunicación es la capacidad que uno tiene para compartir pensamientos, ideas, preguntas y soluciones.

“La comunicación es un proceso colectivo que se desarrolla a partir del nacimiento. No existe una forma única en que los niños aprendan a comunicarse, pero los estudios han demostrado que las relaciones personales están influenciadas significativamente, tanto por el entorno social y cultural que rodea a un niño como por factores particulares como sus intereses, temperamento, salud y bienestar. La comunicación va más allá de las palabras habladas o escritas, y abarca muchas formas de comprensión y expresión compartida. La comunicación es esencial para el desarrollo integral de los niños, y la evidencia científica confirma el papel fundamental que los educadores desempeñan, para facilitar el desarrollo de las competencias de participación de los niños en entornos educativos”. - (White, 2019)

Todos nosotros, incluidos los niños pequeños, vivimos en una comunidad cada vez más multicultural y “universal” y, debido a los avances en la tecnología, utilizamos una variedad de herramientas digitales para comunicarnos con amigos y familiares en lugares distantes, e intercambiar información con personas de todo el mundo. Los investigadores predicen, que los empleos y las profesiones futuras reunirán cada vez más a grupos de personas que tienen diversas culturas, idiomas, experiencias de vida y perspectivas. El refuerzo de las competencias de los niños en comunicación en el siglo ^{xxi} incluye un mayor énfasis en el desarrollo de sus habilidades para: utilizar varias modalidades para transmitir sus ideas (por ejemplo, narración de cuentos, imágenes y modelos); comprender que diferentes personas tienen diversas estructuras culturales para comunicarse; escuchar y responder de manera convincente y respetuosa a una serie de opiniones e ideas; usar el lenguaje para una variedad de propósitos (por ejemplo, para hacer preguntas, buscar información, describir sus ideas y razonamientos), y comenzar a aprender a usar la tecnología como herramienta de comunicación, cuando sea conveniente. Esta sección describirá la conversación constructiva, el lenguaje y la lectoescritura, además de la comunicación para estudiantes multilingües en el contexto de la primera infancia, y ofrecerá estrategias de enseñanza susceptibles de implementación, que los educadores pueden utilizar para reforzar la comunicación en el salón de clase.

Conversación constructiva

La conversación o el diálogo implican más que el intercambio de información. El diálogo es un proceso dinámico social y educativo que involucra a los participantes en el pensamiento y el aprendizaje conjunto, siendo un componente esencial en entornos de aprendizaje temprano. Cuando los educadores facilitan conversaciones académicamente constructivas con niños pequeños, introducen un tema de interés mutuo; animan a los niños a compartir sus dudas, experiencias e ideas, al tiempo que escuchan también las de los demás, y refuerzan tanto el razonamiento de los niños como su capacidad para adoptar diferentes perspectivas. Durante el proceso, refuerzan el vocabulario de los niños y las competencias para hablar y escuchar, así como el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales.

El fomento del diálogo constructivo requiere que los educadores modifiquen la forma como perciben su misión. Los educadores, con razón, son propensos a interpretar su función como personas que entregan información a los niños. Fomentar el diálogo constructivo

Conexiones con marcos de áreas de contenidos para K-12: Discurso académico
El discurso académico constituye una técnica de cuestionamiento y análisis eficaz y proactiva, que fomenta la interacción entre pares y la integración del lenguaje específico de la disciplina, en todos los aspectos del aprendizaje. Mientras que el término “discurso académico” no se usa ampliamente en el contexto del aprendizaje temprano, el término “charla productiva” es y tiene el mismo significado e implicaciones.

implica corregir esta perspectiva para incluir el aprovechamiento del conocimiento, las experiencias y las ideas de los niños relacionadas con un tema. También implica equilibrar el diálogo entre el educador y los niños, alejándose del modelo Iniciar/Responder/Evaluar (IRE) en el que el educador hace las preguntas, los niños responden, y el educador evalúa sus respuestas como correctas o incorrectas.

Durante las conversaciones constructivas, el educador motiva a los niños a **ampliar, agregar o cuestionar** lo que otros niños han expresado, promoviendo así durante el proceso la interacción entre pares. Los estudios demuestran que la charla productiva en el salón de clase tiene un impacto positivo en la aptitud para el lenguaje oral de los niños, lo que, a su vez, afecta la comprensión lectora posterior, la aceptación social y la destreza en el autocontrol.

Estrategias de enseñanza para reforzar las competencias de los niños en comunicación:

- ✓ Utilice accesorios, elementos visuales e imágenes de libros, además de recursos digitales para apoyar y enfocar la conversación. *Por ejemplo, en una conversación previa a una actividad de armado de bloques, el educador podría utilizar ladrillos reales, fotos de niños construyendo, el esquema de la construcción que un niño ha realizado, imágenes en un libro sobre construcción como 'Dreaming Up', o un vídeo corto de niños en la actividad de construir, para fomentar de esta manera las ideas de los infantes sobre qué bloques/ladrillos funcionan mejor, y así construir diferentes tipos de estructuras.* Estas estrategias son esenciales para promover la inclusión de los estudiantes multilingües, así como de los niños con problemas cognitivos, en la expresión verbal y/o con el lenguaje.
- ✓ Piense en la diferencia entre las siguientes dos preguntas: *¿Qué sucede con los árboles en el otoño? ¿Y qué has notado acerca de los árboles afuera en el patio de recreo?* La primera sugiere una respuesta correcta, mientras que la segunda anima a los niños a aprovechar sus propias experiencias y observaciones para responder.
- ✓ Piense en la diferencia entre estas dos preguntas *¿Por qué flota ese palo? ¿Y por qué crees que ese palo flota?* Introducir “¿Qué crees?” en una pregunta que busca una razón como respuesta, es una forma ingeniosa de hacer saber que usted está pidiendo el razonamiento de un niño en lugar de una respuesta apropiada y concreta.
- ✓ Establezca normas para la conversación grupal entre los niños, y recuérdelas con frecuencia. Por ejemplo, tales criterios pueden incluir puntos como: *escuchar respetuosamente a nuestros amigos; hacer preguntas; si ya compartiste, da oportunidad a alguien más de compartir; y/o invitar a amigos más callados a participar en la conversación.* En algunas ocasiones los educadores preescolares manifiestan tener uno o dos niños, que dominan las conversaciones en el salón de clase. Esto puede suceder porque tienen habilidades lingüísticas particularmente fuertes en inglés, o porque tienen un amplio conocimiento en diversos temas y son los primeros en responder las preguntas de los educadores. Recuerde que beneficia a todos referirse a las normas de conversación, y establecer límites claros que no permitan a los niños monopolizar las conversaciones. Esta acción da espacio y tiempo para que los niños más callados participen en la conversación. También enseña destrezas de gran valor en el acto de escuchar y la alternancia en la comunicación, a los niños que tienden a monopolizar conversaciones, habilidades que les beneficiarán más adelante en la escuela, la vida y el trabajo.



- ✓ Favorezca mucho “tiempo de espera” para las respuestas, y siéntase cómodo(a) con los silencios. Los niños necesitan tiempo para procesar lo que se ha dicho, pensar en una respuesta y expresarla con palabras. Diferentes culturas tienen normas distintas sobre si es apropiado y en qué momento, que los niños intervengan en las conversaciones, particularmente de los adultos. Además de establecer relaciones constructivas, de fomentar una cultura que valore el diálogo y de formular preguntas provechosas, el tiempo de espera transmite el mensaje de que las respuestas de los niños son valiosas y merecen la espera.
- ✓ Si los niños necesitan una señal específica para hablar y escuchar, pruebe el uso de un bastón u otro elemento que los niños pasen de uno a otro, para indicar quién tiene el turno para hablar y quién para escuchar.

Para obtener más información

A continuación, se muestran diferentes enlaces a recursos con más información sobre las conversaciones constructivas:

Recurso	Descripción
Developing Vocabulary Through Purposeful, Strategic, Conversations	Este artículo ofrece sugerencias para integrar el vocabulario de las lecturas en voz alta, que se realizan a lo largo de las actividades diarias.
A Guide to Serve and Return: How Your Interaction with Children can Build Brains	Esta guía ofrece información sobre interacciones receptivas entre un niño y su cuidador, denominadas “interacciones recíprocas”, cuáles son estas interacciones, su fundamento, y cómo ellas fortalecen el desarrollo del intelecto de los niños incluyendo el de las competencias sociales y de comunicación.
Supporting English Learners in Preschool: Strategies for Educators	Este documento de investigación aplicada describe estrategias y enfoques prácticos que todos los educadores de preescolar pueden utilizar, para potenciar el lenguaje oral, la capacidad de comprensión y las competencias previas al aprendizaje en lectoescritura, de los niños que están aprendiendo inglés.
What We Know About Early Literacy and Language Development	Este folleto da información sobre las formas como se desarrollan las competencias tempranas en lenguaje y lectoescritura de los bebés y niños pequeños a lo largo de los primeros tres años de vida.
Susan B. Neuman: Living in a World of Words Surrounded by ‘Book Deserts’	Este video ofrece algunas estrategias sobre la forma como los educadores y las familias pueden introducir más palabras en la existencia de los niños.

Lenguaje y lectoescritura

El desarrollo del lenguaje y la lectoescritura está integrado y refuerza a los niños en la comprensión integral de la forma como se percibe, parece y lo que significa la comunicación. Los estudios señalan que la capacidad lingüística de los niños es reconocida como fundamental, para el dominio posterior de la lectoescritura y la preparación escolar. El lenguaje y la lectoescritura son dos áreas independientes y distintas en el desarrollo infantil temprano, según se define en los estándares RIELDS.

El desarrollo del lenguaje se define como la capacidad que tiene un niño para comprender una expresión verbal que se hace cada vez más compleja (lenguaje receptivo), mejorar la destreza al expresar ideas (lenguaje expresivo), y mostrar una creciente comprensión y capacidad de adaptación a las reglas sociales y conversacionales correspondientes (pragmática). La lectoescritura es el proceso de aprendizaje de palabras, sonidos y lenguaje escrito.



Vocabulario. El desarrollo del vocabulario es una de las competencias más impactantes, necesario para reforzar el desarrollo exitoso de la lectoescritura y la preparación escolar de los niños. La exposición y el aprendizaje de nuevo vocabulario ocurren a través de estas interacciones sociales tempranas.

Un estudio longitudinal encontró que el “diálogo del educador” (mayor calidad, [variedad y grado de sofisticación] de las palabras) en un entorno preescolar, está directamente relacionado con el posterior desarrollo del lenguaje y la lectoescritura ([Dickinson & Porche, 2011](#)). Este estudio es consistente con los hallazgos y está respaldado por gran cantidad de trabajos que han descubierto, que los niños adquieren vocabulario a partir de sus experiencias con los adultos, lo que les estructura un uso de lenguaje rico y variado ([Wasik & Campbell, 2012](#)). Para los bebés y los niños pequeños los objetivos que se pretenden en relación con el desarrollo del vocabulario se centrarán en gran medida en fomentar relaciones confiables con los cuidadores y los miembros de la familia, de una manera que sea cultural y lingüísticamente receptiva. Las relaciones, interacciones y experiencias confiables y receptivas, sientan las bases para el vocabulario y los conceptos que refuerzan el desarrollo académico posterior en todas las áreas temáticas. ([Whittmer y Honig, 2020](#)).

Estrategias en la enseñanza para reforzar el vocabulario de los niños:

- ✓ En el caso de bebés y niños pequeños, describa lo que usted está haciendo mientras interactúa con ellos y hágales preguntas, incluso si todavía no hablan (por ejemplo, explicar el cambio de pañal o cómo se está preparando el biberón).
- ✓ Responda a los balbuceos, gestos o llantos del bebé o niño pequeño de manera conveniente utilizando palabras.
- ✓ Recuerde que cuando usted enseña una palabra nueva para su vocabulario, también está enseñando el concepto que la palabra representa. Palabras concretas como nombres de objetos (por ejemplo, bloque, marcador, caballete), se pueden enseñar con relativa facilidad señalando o mostrando una imagen que represente el objeto. Sin embargo, palabras que determinen



- ✓ conceptos más complejos (por ejemplo, forma, tamaño, textura) y palabras con varios significados en inglés (por ejemplo, gota, suave), necesitan más contexto y pistas contextuales para que los niños comprendan su significado.
- ✓ Organice con propósitos específicos las palabras de referencia que enseñará, analice su significado con los niños y utilícelas repetidamente en diferentes situaciones, incluso durante el juego, las lecturas de libros y las rutinas diarias. Los estudios señalan que los niños necesitan escuchar una palabra usada en contexto, unas veinte veces antes de poder asimilarla por completo.
- ✓ Seleccione palabras que respondan al nivel actual de conocimiento de términos de los niños, y enfatice aquellas que ellos pueden usar en diferentes situaciones y entornos (palabras de nivel 1 y 2), en lugar de utilizar un vocabulario especializado que los niños solo encontrarán en contextos reducidos (palabras de nivel 3).
- ✓ Implemente conjuntamente palabras relacionadas conceptualmente. Los estudios señalan que los niños pueden aprender los significados de las palabras más fácilmente, si se implementan y utilizan de manera conjunta términos conceptualmente relacionados. Por ejemplo, durante un estudio en ciencias de la vida usted puede introducir conjuntamente los términos pájaro, huevo, nido y volar y, por otro lado, con niños con quienes sea conveniente utilizar un vocabulario más complejo, puede implementar las palabras suelo, hábitat, madriguera, sección y lombrices de tierra.
- ✓ Aplique la técnica TPR (respuesta física total). Esta es una estrategia que asocia la palabra con una acción física, y es tradicionalmente la forma en que demostramos a los bebés y niños pequeños el significado de las palabras. Este método se puede utilizar eficazmente con niños mayores, y es esencial para dar señales lingüísticas a los estudiantes multilingües. La estrategia TPR es especialmente eficaz para conocer los significados de las palabras que implican acción.
- ✓ ¡Aproveche el juego, las rutinas y las transiciones como contextos para implementar, usar y reforzar el vocabulario!
- ✓ Interprete canciones infantiles tradicionales que se relacionen con un tema o motivo particulares, o adapte su propia letra en melodías tradicionales de forma que incluya las nuevas palabras del vocabulario que esté enseñando. Los estudios señalan que el emparejamiento de palabras con música activa la memoria de trabajo.

Para obtener más información

A continuación, se muestran diferentes enlaces a recursos con más información sobre el refuerzo al aprendizaje del vocabulario de los niños:



Recurso	Descripción
Developing Vocabulary Through Purposeful, Strategic, Conversations	Este artículo ofrece sugerencias para integrar el vocabulario de las lecturas en voz alta, que se realizan a lo largo de las actividades diarias.
A Guide to Serve and Return: How Your Interaction with Children can Build Brains	Esta guía ofrece información sobre interacciones receptivas entre un niño y su cuidador, denominadas “interacciones recíprocas”, cuáles son estas interacciones, su fundamento, y cómo ellas fortalecen el desarrollo del intelecto de los niños incluyendo el de las competencias sociales y de comunicación.
Supporting English Learners in Preschool: Strategies for Educators	Este documento de investigación aplicada describe estrategias y enfoques prácticos que todos los educadores de preescolar pueden utilizar, para potenciar el lenguaje oral, la capacidad de comprensión y las competencias previas al aprendizaje en lectoescritura, de los niños que están aprendiendo inglés.
What We Know About Early Literacy and Language Development	Este folleto da información sobre las formas como se desarrollan las competencias tempranas en lenguaje y lectoescritura de los bebés y niños pequeños a lo largo de los primeros tres años de vida.
Susan B. Neuman: Living in a World of Words Surrounded by ‘Book Deserts’	Este video ofrece algunas estrategias sobre la forma como los educadores y las familias pueden introducir más palabras en la existencia de los niños.

Lectoescritura temprana

La lectoescritura temprana no se refiere necesariamente a la enseñanza formal de la “lectura temprana”; sino que se relaciona con el desarrollo de competencias en lectoescritura, que ocurre naturalmente a través del gusto y la exposición de los niños a los libros ([Zero to Three, 2003](#)). El desarrollo de la lectoescritura comienza en la infancia y está fuertemente relacionado con la exposición de los niños a los materiales de lectoescritura (por ejemplo, libros, artículos, dibujos a lápiz, rótulos) y sus relaciones e interacciones con adultos de confianza. Como se analizó anteriormente en este marco, el desarrollo de una [relación constructiva](#) con los cuidadores y la participación en conversaciones valiosas infunde en los niños la confianza que necesitan para involucrarse en el proceso de aprendizaje. Es a través de un proceso social con fundamento en el juego, que los niños adquieren un conocimiento importante del lenguaje, la lectura y la escritura.



El desarrollo de competencias tempranas en lectoescritura es crucial para el éxito académico y personal futuro de los niños. Sin embargo, ellos ingresan al kínder con destrezas que varían considerablemente, y es difícil para un niño que comienza rezagado, cerrar la brecha una vez que entra a la escuela (Panel Nacional de Lectoescritura Temprana, 2008). De acuerdo con los estándares RIELDS, los componentes de la lectura y la escritura tempranas incluyen la percepción fonológica, el conocimiento del alfabeto, la percepción del texto impreso, la comprensión e interés por los textos, y la escritura emergente. Las siguientes estrategias pueden utilizarse para reforzar estos elementos.

En julio de 2019 y con enmienda posterior en julio de 2022, los legisladores de Rhode Island aprobaron la ley [The Rhode Island Right to Read Act](#), que exige a los educadores de niveles Preescolar/Pre-K que desarrollen, a través de los institutos de educación local, conocimientos y prácticas en lectura y lectoescritura estructurada, en respuesta a las altas tasas de niños que leen por debajo del nivel básico en cuarto grado. **La ciencia de la lectura**, o instrucción científica de la lectura, se define como un tipo de enseñanza basada en la investigación, que se fundamenta en el estudio de la relación entre la experiencia cognitiva y los resultados educativos. **La lectoescritura estructurada** es una instrucción explícita, sistemática, diagnóstica y acumulativa en la percepción fonológica y fonémica, en fonética, tipos de sílaba, morfología, semántica y en sintaxis. El aporte de una base sólida en cada una de estas competencias desarrolla la comunicación neuronal necesaria para convertirse en un lector competente. En los primeros años se debe hacer énfasis en la percepción fonológica, la fonética, la codificación y la práctica con textos decodificables, hasta que los niños sean capaces de leer palabras verdaderas y sin sentido, que contemplen todos los tipos de sílabas posibles. Para asegurar que los estudiantes puedan decodificar con precisión y comprender plenamente textos del nivel correspondiente al tercer grado en adelante, es esencial reforzar el conocimiento de los educadores en la ciencia e investigación sobre cómo aprenden los niños a leer, y en los enfoques de instrucción consistentes con esta investigación.

Estrategias de enseñanza para reforzar las competencias tempranas de los niños en lectoescritura:

- ✓ Disponga un entorno rico en lectoescritura: coloque y muestre textos a la altura de los ojos de los niños, que les resulten interesantes para mirar y hablar sobre ellos. Anote las descripciones que usted haga de los dibujos y sus comentarios sobre lo que están haciendo, observando y pensando, usando las fotos que usted tome de las experiencias en el salón de clase. Etiquete los materiales de juego y las estanterías de las áreas de aprendizaje, para que los niños puedan acceder y reponer los materiales de forma autónoma. Refuerce la lectura y la escritura en todas las áreas de interés, incluyendo en las áreas de aprendizaje materiales de lectura y escritura con fines específicos. Por ejemplo, en el área de bloques para armar incluya libros sobre armado y portapapeles con papel y marcadores, para que los niños puedan dibujar o etiquetar sus estructuras. Cuando el área de interpretación se convierte semejando un consultorio médico, incluya libretas y lápices para notas que toma el médico y revistas y libros en el área de espera.

- ✓ Facilite lecturas de libros que incluyan diálogos, que motiven a que los niños se involucren en contar la historia, así como en escucharla. Algunas indicaciones que usted puede utilizar para reforzar la lectura dialógica incluyen: *indicaciones de finalización* (por ejemplo, el educador comienza una oración y el niño la completa); *indicaciones de recuerdo* (por ejemplo, los educadores preguntan a los niños qué recuerdan de la historia de una lectura anterior); *indicaciones abiertas o constructivas* (por ejemplo, el educador pide a los niños que describan una imagen y lo que observan) o indicaciones que ayudan a los niños a *establecer conexiones con experiencias relacionadas* (por ejemplo, los educadores motivan los comentarios sobre una excursión virtual a un zoológico, mientras leen un libro sobre animales).
- ✓ Elabore gráficos, paneles informativos y otras presentaciones, que cuenten una historia sobre lo que los niños están haciendo y aprendiendo, o que resalten una nueva competencia que están desarrollando. Incluya texto, fotos, muestras del trabajo de niños y sus comentarios. Este tipo de documentación también sirve como apoyo para las conversaciones con los niños y sus familias.
- ✓ Exponga de manera clara cómo usar la lectura y la escritura en diferentes situaciones. Por ejemplo, usted puede escribir una nota recordatoria en un papelito autoadhesivo, hacer una lista de “cosas por hacer” o “cosas para recoger”, anotar las indicaciones para hacer plastilina o preparar un bocadillo para el salón de clase, buscar información en un libro de no ficción que se encuentre en la biblioteca del salón, o realizar una búsqueda en Google sobre un tema de interés.
- ✓ Refuerce la percepción fonológica jugando con rimas y palabras que comiencen o terminen con el mismo sonido. Explore palabras interesantes con los niños y comente cuántos sonidos diferentes pueden escuchar en una palabra.
- ✓ Coloque representaciones del alfabeto en las paredes y en diferentes áreas de aprendizaje, a la altura de los ojos de los niños, y utilícelos para estudiar las letras, sus formas, los sonidos que hacen y las palabras que comienzan con cada una de ellas.
- ✓ Cuando elabore gráficos y otras presentaciones en las clases, indique claramente cómo escribir letras mayúsculas y minúsculas.
- ✓ Integre rutinas en el horario que incluyan la escritura con propósitos específicos, y ofrezca apoyo individualizado para la escritura de los niños en niveles adecuados a su desarrollo. Por ejemplo, usted puede establecer una rutina para iniciar sesión al momento de llegar a la escuela; otra rutina para anotarse y jugar en las áreas de interés; o incluso una rutina para escribir tarjetas con deseos de que alguien se recupere, invitaciones o notas de agradecimiento con diferentes propósitos.



Para obtener más información

A continuación, se muestran diferentes enlaces a recursos con más información, sobre el refuerzo de competencias de los niños en lectoescritura:

Recurso	Descripción
Literacy-Rich Environments	Este artículo describe las características que constituyen un “entorno abundante en lectoescritura”, la razón por la que este tipo de ambiente es importante para el desarrollo de los niños, y el papel del educador en el fomento de este espacio.
Dialogic Reading: An Effective Way to Read Aloud with Young Children	Este artículo describe el método de lectura denominado “lectura dialógica”, y cómo los educadores pueden reforzar mejor esta estrategia en sus salones de clase.
Language and Literacy Environments in Preschools	Este artículo describe algunas estrategias básicas para reforzar el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en niños con edad preescolar.
Roots of Reading	Conducida por Fred Rogers, la serie Roots of Reading examina las primeras etapas de la lectoescritura en espacios como un laboratorio de lenguaje para bebés, y un centro para el programa Head Start. El programa revisa la forma como padres, proveedores de cuidado de niños, y educadores en jardines infantiles, pueden iniciar a los niños en el camino hacia la lectoescritura.
Refuerzo de competencias lingüísticas y de lectoescritura: <ul style="list-style-type: none"> • From 0-12 Months • From 12-24 Months • From 24-36 Months 	Estos artículos están diseñados para ofrecer a las familias actividades sugeridas y respuestas a preguntas frecuentes que refuercen el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura de sus hijos, desde el nacimiento hasta la edad de tres años.

Comunicación para estudiantes multilingües

La asistencia para el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en estudiantes multilingües comienza por adoptar un enfoque centrado en sus destrezas, reconociendo que esta condición y el proceso de aprender varios idiomas implica beneficios cognitivos, sociales y lingüísticos para los niños. También significa reconocer que aprender varios idiomas puede ser un desafío para los niños, especialmente cuando se utilizan diferentes idiomas en diferentes contextos. **Los estudios señalan** que los estudiantes multilingües se benefician cuando los educadores dan asistencia precisa para el aprendizaje de idiomas y lectoescritura, y crean conexiones entre los idiomas que los niños están aprendiendo tanto en el hogar como en la escuela.

Estrategias educativas para reforzar la comunicación de estudiantes multilingües:

- ✓ Aprenda y evite [los mitos comunes](#) sobre la forma como los niños aprenden varios idiomas. Muchos de ellos, por ejemplo, señalan que los *niños absorben el inglés de sus compañeros sin el apoyo de adultos, y que la inmersión total en el inglés es la única forma de aprender*, un mito que persiste hasta el día de hoy.
- ✓ Ofrezca enseñanza precisa y sistemática en vocabulario. Dar numerosos momentos de repaso de las palabras, ayuda a los niños a desarrollar una comprensión completa de su significado y uso. Ofrecer lecturas en voz alta que incluyan explicaciones del vocabulario específico y presentar la terminología de manera temática, puede ser muy provechoso.
- ✓ Analice las palabras y sus significados. Tenga en cuenta que muchas palabras en inglés tienen varios significados, lo que puede confundir a los niños. Usted puede usar la palabra “gota” para referirse a una mínima cantidad de agua, pero los niños pueden pensar que usted la está usando para indicar “dejar caer algo al suelo”.
- ✓ Utilice accesorios, imágenes, gestos, respuestas corporales precisas, lenguaje corporal, expresiones faciales y demostraciones, como ayudas para el lenguaje. Cuantos más indicios tengan los niños sobre el significado de una palabra, mucho mejor.
- ✓ Agrupe a los niños de diversas maneras, a veces juntando a aprendices multilingües con hablantes nativos de inglés, y otras veces con niños que comparten su lengua natural.
- ✓ Haga uso de preguntas abiertas o preguntas que puedan tener varias respuestas, para ayudar a los estudiantes multilingües a ampliar sus propios modos de comunicación.
- ✓ Cuando sea posible, aproveche el conocimiento del personal bilingüe para establecer conexiones entre las palabras en inglés, y las palabras equivalentes en los idiomas naturales de los niños.
- ✓ Utilice cognados (palabras que tienen una raíz común y un significado similar en dos idiomas diferentes), siempre que sea posible. La educación STEM incluye muchos cognados entre el español y el inglés, como los siguientes: describe/describir, observe/observar, explore/explorar, investigate/investigar, record/recordar, science/ciencia, mathematics/matemáticas, engineer/ingeniero. Muchas [palabras del lenguaje cotidiano](#) son cognados también.
- ✓ Anote a todos los niños de la clase como “Ayudantes del Idioma”, y enséñales ademanes específicos para comunicarse sin palabras y formular una invitación para jugar.
- ✓ Motive las familias a hablar y leer a sus hijos en el idioma que hablan en el hogar, como una forma de fortalecer las habilidades lingüísticas básicas (L1) de los niños.



Para obtener más información

A continuación, se muestran diferentes enlaces a recursos con más información, sobre el fomento al desarrollo de la comunicación en estudiantes multilingües:

Recurso	Descripción
Dual Language Learners Toolkit: For Educators, Caregivers, and Family Service Staff	Este conjunto de herramientas ofrece recursos que educadores, cuidadores, y personal de servicios familiares puede utilizar para fomentar el aprendizaje y desarrollo de niños pequeños que son estudiantes multilingües.
Early Language Development	Estas herramientas y recursos que ofrece la organización WIDA promueven el desarrollo del lenguaje en los niños multilingües, al ayudar a los educadores a planificar oportunidades de aprendizaje equitativas y atractivas para los jóvenes estudiantes multilingües.
Supporting Dual Language Learners	Este artículo describe estrategias de participación familiar para colaborar con las familias de estudiantes multilingües, de manera que se fomente el bilingüismo temprano y el desarrollo del lenguaje en varios idiomas.
Bilingual Infant/Toddler Environments	Esta guía ofrece investigación sobre la adquisición y el desarrollo del primer y segundo idioma en bebés y niños pequeños, dentro del contexto de los programas Head Start para migrantes y trabajadores de temporada.
Five Tips for engaging Multilingual Children in Conversation	Este artículo presenta cinco estrategias para involucrar a niños multilingües en la conversación, basadas en el trabajo del Centro de Investigación sobre Educación, Diversidad, y Excelencia (CREDE).
Supporting Emergent Bilingual Children in Early Learning: Checklist	Esta lista de verificación ayuda a los educadores a preparar un salón de clases que fortalecerá el aprendizaje bilingüe de los niños, dentro de un entorno rico en recursos de lectoescritura y lenguaje.
Dual Language Learners with Disabilities: Supporting Young Children in the Classroom	Este módulo ofrece una visión general de los niños pequeños que aprenden dos idiomas, y destaca la importancia de mantener su idioma natural y el de sus familias al tiempo que aprenden uno nuevo o un segundo idioma. Este módulo analiza consideraciones para la revisión inicial y la evaluación de estos niños, e identificar estrategias para apoyarlos en el contexto de un salón de clase preescolar inclusivo.
Supporting English learners in preschool: Strategies for Educators	En este artículo , los autores describen el programa de aprendizaje profesional, <i>Apoyo a los niños en edad preescolar con diferencias lingüísticas</i> , y la experiencia de una educadora mientras aplicaba nuevas estrategias con sus propios estudiantes multilingües y, junto con su instructor en educación, recopilaba evidencia del aprendizaje integral de los niños durante situaciones reales en el salón de clase.

Supporting Dual Language Learners in the Pre-K Classroom	Esta publicación de blog describe un marco basado en la investigación para apoyar a los jóvenes estudiantes multilingües, así como las estrategias para la adecuación del entorno, educativas y de participación familiar que los educadores pueden utilizar, para potenciar el aprendizaje del inglés y del idioma natural de los niños.
8 Strategies for Preschool ELLs' Language and Literacy Development	Este artículo describe algunos métodos y estrategias que los estudios han demostrado la eficacia en la preparación de los jóvenes estudiantes de inglés (ELL) en el kínder.
Encouraging the Development of and Achievement of Dual Language Learners in Early Childhood	Este resumen de investigación describe características exitosas de programas académicos para la primera infancia, y estrategias educativas que promueven el desarrollo y aprendizaje multilingüe.

Colaboración

“La unidad es fortaleza... cuando el trabajo en equipo y el espíritu de colaboración están presentes, se puede obtener resultados maravillosos”

– Mattie Stepanek

A medida que nuestro mundo se hace más pequeño y los problemas que enfrentamos como comunidad global se vuelven más complejos, aumenta la necesidad de trabajadores calificados que puedan colaborar. La colaboración va un paso más allá que la cooperación. Se trata de la aptitud de trabajar conjuntamente hacia un objetivo común, con énfasis en la cooperación entre diversos grupos o secciones. La capacidad de colaboración se nutre de una gama de competencias cognitivas, sociales y de lenguaje, incluyendo la percepción de la realidad desde distintos puntos de vista, poder escuchar atentamente las ideas y opiniones de otras personas, y compartir de diferentes maneras las propias ideas y opiniones de manera respetuosa y elocuente. El énfasis en la colaboración también fomenta un clima productivo e inclusivo en el salón de clase. Hay muchas oportunidades para apoyar la colaboración durante todo el día, en entornos del aprendizaje temprano.



Estrategias de enseñanza para reforzar las competencias de los niños en términos de colaboración:

- ✓ Solicite ayuda a los niños para decidir cuántos de ellos pueden jugar de forma segura en cada área de aprendizaje, y pídale que participen en la elaboración de carteles que indiquen ese número.
- ✓ De manera periódica y deliberada agrupe en áreas de aprendizaje a niños que tengan diferentes temperamentos, enfoques de aprendizaje, conocimientos previos y experiencias precedentes, para hacerles ver perspectivas, ideas y formas de comunicarse que sean diferentes a las suyas.
- ✓ Involucre a los niños pequeños en juegos sencillos que impliquen interacciones de ida y vuelta, como lanzar una pelota de un lado a otro, turnarse para hacer caras divertidas o intercambiar galletas a la hora del refrigerio.
- ✓ Desarrolle tareas de asistencia en el salón de clase, convenientes para los niveles de desarrollo de los niños, y rótelas con frecuencia para que todos los niños tengan la oportunidad de contribuir al buen funcionamiento del salón de clases. Considere de manera creativa las tareas que superan las tradicionales, como el cuidado de las plantas o ser el líder de una fila. Por ejemplo, usted puede crear el puesto de “reportero de la clase” cuyo trabajo es tomar fotos de niños cooperando, o puede crear empleos que reflejen el desarrollo de competencias particulares de los niños, como “Atador de zapatos” o “Medidor”. Para el caso de los bebés mayores y los niños pequeños, usted tendrá que solicitar su ayuda en relación con ciertas tareas particulares, como pedirles que le entreguen un pañal o que recuperen una pelota en el patio.
- ✓ Tome, muestre y comente fotos espontáneas de los niños en el salón de clase, trabajando juntos o ayudándose unos a otros, y escriba leyendas que describan estas actividades. Ayude a los niños en edad preescolar a aprender a tomar fotos de ellos mientras colaboran en las actividades.
- ✓ Al involucrar a los niños en aprendizajes potencialmente competitivos, concéntrese en lo que están haciendo en lugar de hacerlo en la persona que lo está haciendo. Por ejemplo, pregunte ¿Qué herramientas funcionaron mejor para medir? en lugar de ¿De quién fueron las herramientas que funcionaron mejor?
- ✓ Planifique y facilite actividades con propósitos específicos, en las que parejas o pequeños grupos de niños trabajen juntos para completar una tarea como pintar un mural, completar un rompecabezas, construir una torre o hacer una tarjeta para una persona especial en la escuela.

Para obtener más información

A continuación, se muestran diferentes enlaces a recursos con más información, sobre el fomento a la colaboración de los niños con las demás personas:

Recurso	Descripción
How to Encourage Collaborative Play in the Preschool Classroom	Este documento de una página describe actividades para fomentar la colaboración entre áreas de interés.
Helping Children Play and Learn Together	Este artículo describe estrategias para preparar el entorno, optimizar el ambiente socioemocional y promover la colaboración y los vínculos entre compañeros, recurriendo a la revisión de un caso en el salón de clase que ilustre la metodología en la práctica.
Early Childhood in the Social Studies Context	Este artículo describe la importancia y utilidad de los “proyectos” en ciencias sociales en la vida cotidiana y las experiencias de los niños pequeños, así como en el desarrollo de sus

	relaciones y competencias que sientan las bases para sus futuros roles como ciudadanos en una sociedad democrata.
Supporting Collaboration and Group Work in Preschoolers: Here's what to know	Este artículo ofrece a las familias orientación sobre los beneficios de la cooperación y la colaboración, y la forma como estas competencias pueden reforzarse en el hogar.

Creatividad

“Creatividad es inventar, experimentar, crecer, arriesgarse, transgredir las reglas, cometer errores y divertirse”. Mary Lou Cook

La creatividad incluye y con frecuencia se asocia con las artes visuales y escénicas, pero no se limita a la expresión artística y musical. También es esencial para la ciencia, las matemáticas, la lingüística, la inteligencia corporal cinestésica, la comprensión espacial, la aptitud naturalista e incluso para la inteligencia social y emocional. Al fin y al cabo, la creatividad permite a los niños ser más flexibles y desarrollarse como mejores solucionadores de problemas, lo que los capacita para adaptarse a los avances tecnológicos y aprovechar al máximo las nuevas oportunidades. La creatividad ayuda a los niños a manejar sus sentimientos y temores, a adquirir control integral y manejar su estado emocional, además de fomentar el aprendizaje autónomo. Esta capacidad está presente en todos los [tipos de juego](#) mencionados anteriormente en esta sección.



Todos utilizan la creatividad en la totalidad de sus actividades. Los niños pueden expresarla a través de los pensamientos y sentimientos plasmados en un dibujo, o mediante el lenguaje que utilizan durante el juego de simulación o fantasía. Pueden encontrar soluciones creativas para alcanzar un objeto que está fuera de su alcance, o para estabilizar una estructura de bloques que se cae. La creatividad está presente en todo lo que hacemos y, por lo tanto, se considera una competencia esencial del siglo ^{xxi} para alcanzar el éxito.

Estrategias de enseñanza para fomentar la creatividad de los niños:

- ✓ Ofrezca modelos y sugerencias de motivos que los niños puedan dibujar, como alguna naturaleza muerta, el paisaje desde una ventana o su propia imagen reflejada en el espejo.
- ✓ Utilice las observaciones cotidianas como oportunidades para que los niños compartan sus ideas, sobre cómo y por qué las cosas funcionan de la manera en que lo hacen, y para fomentar tanto el pensamiento creativo como el crítico. Asegúrese de preguntarles qué piensan y evite sugerir que hay una única respuesta correcta a la pregunta. Por ejemplo, durante la comida o la merienda usted puede preguntar: *¿Por qué crees que usamos cucharas para comer pudín en lugar de tenedores? En un día lluvioso puede preguntar: “¿De dónde crees que viene la lluvia?”*
- ✓ Muestre cómo generar diferentes soluciones a un mismo problema y motive a los niños a hacer lo mismo.
- ✓ Disponga objetos y materiales en las áreas de aprendizaje, que sean diferentes de los que utilizan regularmente. Por ejemplo, coloque piezas planas de cartón y vasos en el centro del edificio; cajas de cartón en lugar de muebles en el área del juego de interpretación; limpiadores de tuberías y botones en el área artística; y/o formas inusuales de papel (*por ejemplo, largas y estrechas o en forma de triángulo*) en el área de escritura.
- ✓ Evite hacer sugerencias sobre la forma como un niño podría mejorar un material gráfico.
- ✓ Refuerce con agrado a los niños cuando utilicen de maneras novedosas los objetos y materiales del salón de clase.

Para obtener más información

A continuación, se muestran diferentes enlaces a recursos con más información, sobre el fortalecimiento de la creatividad de los niños en el salón de clase.

Recurso	Descripción
What is Creativity. Why is it Important, and How Can you Help Children Develop It? (NAEYC)	Este seminario web ofrece una orientación enriquecedora a los educadores sobre la forma de inducir el pensamiento creativo en todas las áreas de aprendizaje en el salón de clase.
Creativity and Play: Fostering Creativity	Este artículo define la creatividad y su proceso, además de la forma como los educadores pueden potenciar la creatividad a través del juego. Se trata de un escrito de página inicial sobre el tema de la creatividad y el juego; sin embargo, los lectores también pueden encontrar enlaces a video clips, diversas actividades, listas de lectura y sitios web relacionados.
Nurturing Creativity	Este boletín electrónico recurre a ejemplos y citas de Gowrie

Victoria Docklands, residente en Melbourne, en los que se analiza la creatividad en todos los niveles: en el plan de estudios para niños, en la creatividad que los educadores aportan a la planificación e implementación del plan de estudios, y en el servicio y el liderazgo, tratando así la “creatividad” como un enfoque integral hacia la práctica.

Referencias

“Ainsworth’s Attachment Patterns – A-level Psychology Revision Video.” *YouTube*, subido por Study Rocket, 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=omDSttSwaVM>

Bowlby, John. “Attachment Theory” [Teoría del apego] *YouTube*, subido por CounselingTutor, 2011, <https://www.youtube.com/watch?v=js2XdP9FL5Q>.

Björklund, C., Magnusson, M., y Palmér, H. (2020). Teachers’ involvement in children’s mathematizing—beyond dichotomization between play and teaching. In *Innovative Approaches in Early Childhood Mathematics* (pp. 7-18). Routledge.

Bohart, H., Procopio, R. (Eds.). (2018). *Spotlight on young children: Observation and Assessment*. National Association for the Education of Young Children.

Bunce, B. H., y Watkins, R. V. (1995). Language intervention in a preschool classroom: Implementing a language-focused curriculum. Extraído de, M. L. Rice & K. A. Wilcox (Eds.), *Building a language-focused curriculum for the preschool classroom: Vol. I. A foundation for lifelong communication* (pp. 39-71). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Calderón, M., August, D., Durán, D., Madden, N., R. Slavin y M. Gil (2003). Spanish to English Transitional Reading: Teacher’s Manual. Baltimore, MD: The Success for All Foundation.

California Department of Education (2016). *The Integrated Nature of Learning*. Extraído de <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/intnatureoflearning2016.pdf>

Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, Vanderbilt University (2007). *Helping Children Understand Routines and Classroom Schedules: What Works Brief Training Kit #3*. Extraído de <http://csefel.vanderbilt.edu/kits/wwbtk3.pdf>

Dickinson, D. K., y Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children’s kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870-886.

Dombro, A., Jablon, J. R., y Stetson, C. (2011). Powerful interactions. *Young Children*, 66(1), 12-20.

Espinosa, L. M. (2013). PreK-3rd: Challenging common myths about dual language learners: An update to the seminal 2008 report. *PreK-3rd Policy to Action Brief*.

Farran, D.C. (2022). Early development competencies: or why pre-k does not have lasting effects. Extraído de <https://dey.org/early-developmental-competencies-or-why-pre-k-does-not-have-efectos-duraderos/>.

Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., y Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children’s externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child development*, 81(2), 435-456.

Ferlazzo, L., y Hammond, L. A. (2009). *Building parent engagement in schools*. ABC-CLIO.

FUHS, M. W., Farran, D. C., y Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children’s cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347.

Hamilton, J. (2014). *Scientists Say Child's Play Helps Build A Better Brain*. Morning edition, National Public Radio (NPR). <https://www.npr.org/transcripts/336361277>

Harms, T., Clifford, R. M., y Cryer, D. (2014). *Early childhood environment rating scale*. Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., y Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale (ITERS-3)*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, Nueva York, NY 10027.

Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., y Golinkoff, R. M. (2017). The case of brain science and guided play. *YC Young Children*, 72(2), 45-50.

Head Start Early Childhood Learning & Knowledge Center (2020). *Responsive Caregiving as an Effective Practice to Support Children's Social and Emotional Development*. Extraído de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/video/responsive-caregiving-effective-practice-support-childrens-social-emotional-development#:~:text=Responsive%20caregiving%20refers%20to%20a%20parenting%2C%20caregiving%2C%20and%20an%20effective,forth%20interactions%20with%20a%20child.>

Head Start Early Childhood Learning & Knowledge Center (2022). *Parent, Family, and Community Engagement (PFCE) Framework*. Extraído de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/school-preparado/artículo/padre-familia-comunidad-compromiso-pfce-framework>

Helfand, M., Kaufman, J. C., y Beghetto, R. A. (2016). The Four-C Model of creativity: Culture and context. In *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 15-36). Palgrave Macmillan, London.

Hemmeter, Mary Louise, Michaelene Ostrosky y Lise Fox. "Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention." *School Psychology Review* 35(4) (2006): 583- 601.

Mayo Clinic (2022). *Reactive attachment disorder*. Extraído de <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/reactive-attachment-disorder/symptoms-causas/syc-20352939>

National Association for the Education of Young Children. *10 Effective DAP Teaching Strategies*. Extraído de https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/topics/inforgraphic_dap_2%202.pdf

National Association for the Education of Young Children (2019). *Advancing Equity in Early Childhood Education: Position Statement*. Extraído de <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statement/advancingequitypositionstatement.pdf>

National Association for the Education of Young Children (2009). *Early Childhood Inclusion*. Extraído de https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statement/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf

National Center on Quality Teaching and Learning (2012). *Assessing Your Physical Spaces and Strategizing Changes*. Extraído de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/no-search/iss/management-the-classroom/design-activities-physical-spaces.pdf>

National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships*. Harvard University, Center on the Developing Child.

Pyle, A., y Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early education and development*, 28(3), 274-289.

Regional Educational Laboratory Program (2021). Full-Day Versus Half-Day Preschool. Extraído de <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/askarel/fullday-vs-halfday-preschool.asp>

Rymanowicz, K. (2015). The power of play – part 1: Stages of play. https://www.canr.msu.edu/news/the_power_of_play_part_1_stages_of_play

Stanford Encyclopedia of Philosophy (2022). *Critical Thinking*. Extraído de <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>

Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

The Attachment Project (2022). Extraído de <https://www.attachmentproject.com/about/>

US Consumer Product Safety Commission. (2008). *Public playground safety handbook* (No. 325). US Consumer Product Safety Commission.

The IRIS Center (2015). Early childhood environments: Designing effective classrooms. Extraído de <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/env/>

The IRIS Center (2008, 2020). *Family engagement: Collaborating with families of students with disabilities*. Extraído de <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/fam/>

Wasik, B. A., e Iannone-Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(4), 321-332.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., y Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current directions in psychological science*, 25(3), 177-182.

White, R. E. (2012). *The power of play: A research summary on play and learning*. <https://mcm.org/wp-content/uploads/2018/06/Research-Summary-1117.pdf>

Wittmer, D. S., y Honig, A. S. (2020). *Day to Day the Relationship Way: Creating Responsive Programs for Infants & Toddlers*. National Association for the Education of Young Children.

Zero to Three (2003). *Early Literacy*. Extraído de <https://www.zerotothree.org/resource/what-we-know-about-early-literacy-and-language-development/>

Zosh, J. M., Gaudreau, C., Golinkoff, R. M., y Hirsh-Pasek, K. (2022). The Power of Playful Learning in the Early Childhood Setting. *YC Young Children*, 77(2), 6 a 13.

Sección 4: Aprendizaje de alta calidad a través de la evaluación

Introducción y visión general

Como se describe en las secciones anteriores, el marco académico para el aprendizaje temprano se basa en estándares rigurosos y materiales curriculares de alta calidad (HQCM). En la sección 3 se analizó la forma como este principio básico da a conocer el concepto de enseñanza de alta calidad. Esta sección se centra en la forma como los marcos académicos deben garantizar también, un aprendizaje de alta calidad a través de la evaluación. Cuando se diseñan e implementan de manera correcta, un sistema de evaluación integral da diversos puntos de vista y fuentes de información, para ayudar a los educadores a comprender el alcance completo del logro infantil. La información de la evaluación se puede utilizar para evaluar programas y prácticas educativas, y tomar decisiones informadas relacionadas con el currículo, la enseñanza, la intervención, el aprendizaje profesional y la asignación de recursos para mejorar los programas, de modo que estos estén mejor diseñados para satisfacer las necesidades de los niños. La información de la evaluación también comunica a los educadores y las familias acerca del desarrollo y el aprendizaje de los niños, y su significado en relación con la práctica educativa en curso. Es necesario realizar diferentes tipos de evaluaciones, porque esto ofrece información variada sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Un sistema de evaluación integral debe estar adaptado a los niños que se atiende, y abordar los requerimientos de su evaluación en todos los niveles educativos, incluyendo a quienes hablan otros idiomas diferentes al inglés, que tienen destrezas diferentes, responden a las dificultades y sobresalen.

El desarrollo y aprendizaje infantil se maximizan mediante un sistema integrado de estándares, programas académicos, enseñanza y evaluación. Cuando la evaluación está alineada con la instrucción, se benefician tanto los niños como los maestros. Es más probable que los niños aprendan porque la instrucción está enfocada y porque son evaluados sobre lo que se les enseña. Los maestros también pueden enfocarse, para usar su tiempo de la mejor manera. Las evaluaciones solo son útiles si arrojan información útil para potenciar y optimizar el desarrollo y el aprendizaje infantil.

La evaluación nos motiva a planearnos las siguientes preguntas fundamentales:

- “¿Estamos enseñando lo que creemos estar enseñando?”
- “¿Los estudiantes están aprendiendo lo que queremos que aprendan?”
- “¿Existe alguna manera de enseñar mejor la materia y al estudiante, promoviendo así un mejor aprendizaje?”

La sección 4 le orientará sobre los propósitos y tipos de evaluación en el contexto del aprendizaje temprano, las características de una evaluación en aprendizaje temprano, las asociaciones con las familias para el proceso de evaluación infantil, y los factores a considerar al momento de evaluar niños con discapacidades diferentes o estudiantes multilingües (en adelante, “MLL”).

Objetivos y tipos de evaluación

La evaluación en el aprendizaje temprano

La evaluación de los niños dentro del ámbito educativo es compleja, y requiere que los maestros y administradores del programa consideren cuidadosamente su propósito, el tipo de evaluación que se trata y la estructura del proceso de recopilación de la información.

Objetivo. La evaluación tiene varios propósitos en el aprendizaje temprano. Los educadores evalúan el aprendizaje y desarrollo de los niños para tomar decisiones sobre la enseñanza, determinar la idoneidad para servicios especiales y la ubicación en programas, así como para informar a las familias sobre el progreso de los pequeños en el entorno de la primera infancia. Los datos de evaluación también se utilizan para medir la eficacia del programa y la enseñanza, o para establecer datos de referencia con fines de rendición de cuentas a escala local, estatal y nacional. Cuando se trata de la evaluación, el “por qué” debe preceder al “cómo” porque las evaluaciones deben diseñarse y conducirse teniendo en cuenta el propósito. La mayoría de las evaluaciones se utilizan para uno de los siguientes tres propósitos generales: informar y mejorar la enseñanza, seleccionar e identificar (en relación con las intervenciones), y para medir los resultados.

Tipo. Hay tres [tipos de evaluación en el aprendizaje temprano, que se discuten](#) más adelante en este marco académico dentro del contexto del aprendizaje temprano, uno de los cuales es conducido por profesionales capacitados (evaluación del desarrollo, un tipo de valoración intermedia) y los otros tipos de evaluación, que son realizados por los educadores (evaluación formativa, intermedia, y sumativa). Si bien los tipos de evaluación utilizados en contextos de aprendizaje temprano y K-12 pueden ser los mismos, lo que difiere son los **procesos y prácticas** mediante los cuales **se conduce la evaluación y se recopilan los datos**.

Práctica. Las evaluaciones formales y estandarizadas pueden presentarse como pruebas convencionales, exámenes de desarrollo y/o evaluaciones para diagnóstico. En el contexto del aprendizaje temprano, para recopilar datos, las evaluaciones que realizan los educadores generalmente utilizan prácticas casuales y ajustadas a la realidad. Las evaluaciones informales hacen parte integral de las actividades diarias en el salón de clase, y sirven para medir el rendimiento y progreso de los niños de manera personalizada. ([NAEYC, 2022](#)). En las páginas 96 a 105 de este marco académico se abordan estrategias específicas para implementar en el salón de clases del aprendizaje temprano, prácticas de evaluación ajustadas a la realidad.

El ciclo instructivo

[Destacados en la Sección II, los](#) estándares de Rhode Island para el aprendizaje y desarrollo tempranos articulan expectativas compartidas sobre lo que los niños pequeños deben saber y ser capaces de hacer según rangos de edad específicos. En cuanto abarcan nueve áreas de desarrollo, los estándares RIELDS refuerzan la idea de que el aprendizaje y desarrollo temprano están integrados en todas las áreas de desarrollo. Aunque se identifican áreas específicas del aprendizaje, cada una de ellas está influenciada por el progreso en las demás.

Los estándares RIELDS nunca deben utilizarse como lista de verificación, una lista exhaustiva de las formas en que puede representarse una norma, ni como un plan de estudios independiente o herramienta de evaluación; más bien, son la base del **ciclo de instrucción** que comprende la naturaleza cíclica del programa académico, la instrucción y la evaluación,

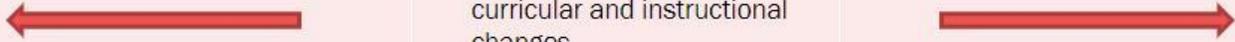


e ilustra cómo cada elemento está conectado de manera íntima con los demás. Cuando los maestros comprenden perfectamente las expectativas de desarrollo a través de los estándares RIELDS, pueden planificar e instruir la capacitación (**currículo** y **escolaridad**), evaluar los resultados, y determinar las necesidades de los niños, maestros, y programas (**evaluación**). Los resultados de la evaluación dan información valiosa para la dirección del programa y los educadores, sobre el currículo, la capacitación y la evaluación y, por lo tanto, el ciclo se preserva.

Para aprovechar este ciclo con propósitos específicos en beneficio de todos los niños, incluidos los que hablan varios idiomas y quienes tienen habilidades diferentes, se debe considerar aspectos adicionales. Los maestros deben ser muy conscientes de la diversidad entre y dentro de los distintos grupos de niños, planificar evaluaciones que respondan a la variabilidad entre los estudiantes MLL y sus fortalezas en el desarrollo, y descubrir los factores que impactan el aprendizaje de los niños, para evitar malentendidos que puedan inhibir el soporte al programa académico y la instrucción continuo. apoyos. El ciclo de instrucción es cíclico y la información obtenida a través de la evaluación ayuda a las familias, educadores y líderes de programas, a tomar decisiones sobre lo que se sabe sobre el aprendizaje de los niños y lo que se puede hacer para reforzar aún más el aprendizaje.

Tipos de evaluaciones en el aprendizaje temprano

Hay tres tipos de evaluaciones en el aprendizaje temprano, que son generalmente conducidas por los educadores en los salones de clase del aprendizaje temprano: **Evaluación formativa**, **intermediaria** y **sumativa**. Cada tipo de evaluación es diferente en cuanto a la frecuencia con que se recopilan los datos, y los fines para los que estos se analizan y utilizan, lo cual se resume en el gráfico siguiente:

Type of Assessment		
Formative	Interim	Summative
<ul style="list-style-type: none"> Frequent and ongoing Data informs short-term curricular and instructional planning 	<ul style="list-style-type: none"> Intermittent; however, administered once per year for Developmental Screenings Generally aggregate formative assessment data to reveal child growth on a smaller scale and inform short term curricular and instructional changes 	<ul style="list-style-type: none"> Infrequent Data reveals "big picture" growth, and informs long term programmatic improvement
		
<i>Informal (Authentic) and/or Formal (Standardized) Assessment Practices</i>		

Evaluación formativa

La evaluación formativa constituye un tipo de evaluación que los maestros utilizan para recopilar datos, con el propósito de medir continuamente el progreso de los niños hacia los objetivos de aprendizaje, y adaptar la capacitación a nivel individual y de grupo en un período de tiempo más corto. La evaluación formativa no se limita a un solo evento o medición, sino que es un proceso continuo, planificado y con propósitos específicos, que se aplica para evaluar el aprendizaje mientras este ocurre, y para utilizar esta información a fin de ajustar las prácticas de enseñanza.

Objetivo: Medir continuamente el progreso de los niños hacia las metas de aprendizaje para la planificación del programa educativo y de capacitación.

Encargado: maestros, asistentes de maestros

Frecuencia: Frecuentes/permanentes

Se puede utilizar herramientas informales o formales para recopilar información durante el proceso de evaluación formativa. La recopilación y el análisis de datos son continuos y pueden ser utilizados por los educadores en el momento para ajustar la capacitación, o pueden ser usados para crear, ajustar o enriquecer planes para las próximas actividades y rutinas de aprendizaje, de manera que respondan mejor a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los niños. Los educadores que siempre están buscando mejorar evalúan el aprendizaje de los niños de manera permanente, recurriendo a pruebas repetidas a lo largo del tiempo mientras trabajan con ellos, los observan, escuchan y conversan durante el juego.

En la Introducción al documento [Observación y evaluación](#), Shannon Riley-Ayers describe la evaluación formativa como:

- ✓ De carácter individualizado, exhaustiva y adaptable para ajustarse al contexto;
- ✓ Recopilar y utilizar información para instruir y planificar prácticas de capacitación de alta calidad, y comunicar el progreso a los niños, familias y demás personas;

- ✓ Un recurso para conocer en qué punto del desarrollo se encuentran los niños, lo que aportan al entorno del aprendizaje y hacia dónde están dispuestos a avanzar posteriormente; y,
- ✓ Atender el juego y la exploración, ya que los niños demuestran destrezas más acentuadas a través del juego; y
- ✓ Un recurso que contribuye a un enfoque integral orientado a la toma de decisiones (sin embargo, no debe utilizarse de forma aislada).

Se recomienda como práctica óptima que los maestros integren la evaluación formativa en la capacitación, trabajando directamente con los niños para recopilar información sobre lo que saben y pueden hacer, cómo procesan la información y resuelven problemas, y cómo interactúan con otros niños y adultos.

El desarrollo de una estrecha colaboración con las familias en busca de recopilar y comunicar datos de evaluación formativa es particularmente importante para las familias de niños con destrezas diferentes y para aquellos infantes que están aprendiendo varios idiomas. Diferentes recomendaciones para evaluar en su formación a niños pequeños que están aprendiendo varios idiomas (MLL) incluyen, procurar diversas fuentes de información sobre las experiencias lingüísticas tempranas de los niños, y aprovechar al personal que comparte sus antecedentes lingüísticos y culturales de forma que ayuden en la recopilación e interpretación de la información relativa a la evaluación. Otras consideraciones para evaluar a los estudiantes MLL se ofrecen a continuación, dentro de las prácticas para [Evaluación fidedigna](#).

Para obtener más información

A continuación, se muestra diferentes enlaces a recursos con más información sobre la evaluación formativa:

Recurso	Descripción
View from the classroom: Formative assessments in early childhood education	En esta serie de blogs , el programa de la red de laboratorios para la educación regional (REL) entrevista al educador Rori Hodges sobre su experiencia utilizando la evaluación formativa en un salón de clase del nivel preescolar.
Excerpt from Spotlight on Young Children: Observation and Assessment	Este extracto del libro describe las características de evaluación formativa.
Every Child Shines: Using Formative Assessment to Reflect on Children’s Knowledge and Skills	Este video , presenta la evaluación formativa en un salón de clases de aprendizaje temprano (enfocado en preescolar y kínder), abordando prácticas recomendadas, así como los beneficios y usos de la información obtenida de evaluaciones formativas en el salón de clase, a nivel local y estatal.

Evaluación intermedia

Las evaluaciones intermedias en el aprendizaje temprano supervisan el aprendizaje durante cierto período de tiempo (por ejemplo, trimestral, semestral), con el propósito de evaluar el desarrollo de los niños en comparación con los estándares o parámetros establecidos, en determinados momentos definidos para el transcurso del año. Las evaluaciones intermedias ofrecen a los maestros, la oportunidad de recopilar información sobre muchos aspectos correspondientes al proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como:

- ✓ desarrollo individual y colectivo de los estudiantes;
- ✓ eficacia de las prácticas, programas e iniciativas de enseñanza;
- ✓ estimación de la probabilidad de que un estudiante, curso o escuela vayan por el camino correcto para alcanzar los puntos de referencia de competencia establecidos; y,
- ✓ Necesidades de capacitación de cada estudiante.

Objetivo: Generalmente se utiliza para evaluar, en determinados momentos definidos para el año escolar, el desarrollo de los niños en comparación con estándares o parámetros establecidos. En cuanto a las pruebas de evaluación del desarrollo, generalmente ocurren una vez al año con el fin de identificar a los niños que podrían necesitar refuerzos complementarios.

Encargado: maestros, asistentes de maestros

Frecuencia: Generalmente periódica (3 a 4 veces por año escolar; trimestral, semestral); una vez al año para exámenes de desarrollo.



Algunas evaluaciones intermedias **aportan datos a la evaluación formativa**, en aspectos esenciales durante el ciclo de aprendizaje. Otras pruebas, como los exámenes de desarrollo, recopilan información sobre aspectos individuales durante el año escolar. Al hacerlo, las evaluaciones intermedias tienen un conjunto más amplio de propósitos que las formativas y sumativas, ya que entregan a los educadores información para propósitos de capacitación, predictivos y evaluativos. Estas evaluaciones pueden ayudar a identificar deficiencias e influir en decisiones sobre la forma de introducir variantes en la capacitación, asegurando así que todos los estudiantes puedan avanzar sin importar su punto de partida. Por otro lado, las evaluaciones intermedias también pueden tener carácter predictivo y evaluativo. Los datos recopilados de las evaluaciones intermedias pueden ayudar a los educadores a predecir el desempeño de los niños en áreas importantes, y evaluar si las estrategias de enseñanza, los planes de estudio y las estructuras de los programas académicos son eficaces.

Determinación del desarrollo

Las evaluaciones del desarrollo, un tipo de evaluación intermedia, incluyen modelos de tareas para el progreso en una amplia gama de áreas y se han diseñado con el propósito de determinar, si un niño puede resolver desafíos que obstaculicen la adquisición de experiencia práctica o competencias. Las evaluaciones para determinación del desarrollo tienen como objetivo identificar a los niños que podrían necesitar servicios y refuerzos complementarios, o quienes podrían requerir una evaluación más exhaustiva y detallada, a fin de establecer si se requiere remisión para una evaluación adicional que genere resultados positivos en el kínder y en etapas posteriores. Las pruebas de seguimiento del desarrollo se centran en la capacidad del niño para adquirir competencias, a diferencia de otras variedades de exámenes que buscan identificar las habilidades ya adquiridas por el niño (por ejemplo, exámenes de lectoescritura y pruebas de aptitud). Los exámenes de desarrollo solo los realizan profesionales de la salud, de la primera infancia, comunitarios o de la escuela, que están capacitados para la aplicación del método.

- ✓ **Para niños con edades desde el nacimiento hasta los tres años**, las evaluaciones se realizan en el consultorio de un pediatra, siguiendo sus recomendaciones. Durante estos primeros años, un maestro de bebés y niños pequeños juega un papel fundamental en la comunicación con los padres sobre la importancia de visitar con sus hijos a un pediatra de forma regular, y para animar a los padres y otros miembros de la familia a hablar con su pediatra sobre el avance de su hijo(a).
- ✓ **Para niños de 3 a 5 años**, [Sección. 300.111](#) de la Ley para la Educación de Personas con Discapacidades (apartado Child Find) determina, que los estados federales implementen políticas y procedimientos para asegurar que todos los niños con discapacidades que residen en el estado y necesiten educación especial y servicios relacionados, sean individualizados, se localicen, y se proceda a su evaluación. Rhode Island ha establecido los programas Child Outreach para determinación del desarrollo, que buscan evaluar anualmente a todos los niños en las siguientes áreas: visión, audición, expresión verbal/lenguaje, desarrollo social/emocional, y progreso en general incluyendo, entre otras, las destrezas en motricidad gruesa y fina, el lenguaje y la comprensión. La evaluación del desarrollo que adelanta Child Outreach se lleva a cabo una vez al año, y requiere que los niños realicen tareas relacionadas con el desarrollo para determinar si pueden resolver desafíos que obstaculicen su aprendizaje, o el desarrollo de competencias en el entorno del salón de clase.

Es importante recordar que las evaluaciones para determinación del desarrollo nunca deben utilizarse como medida única para identificar a los niños que requieren educación

especializada. Evaluaciones para selección – aunque vitales para determinar quién podría necesitar apoyo y/o servicios adicionales, son evaluaciones con ciertas limitaciones, que a menudo se utilizan para identificar si un niño está experimentando un retraso en el desarrollo en una o más áreas. Sin embargo, es necesario recopilar más información para identificar áreas específicas, la causa subyacente y los refuerzos convenientes. Además, es importante tener en cuenta las adaptaciones que se deben hacer al evaluar a los estudiantes multilingües. La aplicación de evaluaciones para selección orientadas hacia niños monolingües de habla inglesa, puede dar lugar a que los examinadores encuentren difícil distinguir entre las diferencias lingüísticas y los trastornos del lenguaje ([Espinosa y López, 2007](#)). Las pruebas para evaluación de niños que están aprendiendo varios idiomas (MLL) deben implementarse tanto en inglés, como en el idioma natural principal que se hable en su hogar. La organización NAEYC recomienda que los niños pequeños con condición MLL sean examinados recurriendo a “herramientas de evaluación lingüística y culturalmente apropiadas” ([NAEYC, 2005](#)). Las familias deben autorizar a los departamentos escolares para que evalúen a sus hijos, y después de que esto se haga, siempre se les notifica los resultados completos junto con la identificación de los equipos de evaluación de educación especial registrados en los distritos escolares públicos de Rhode Island, incluidos, cuando corresponda, la de los especialistas que comprendan el idioma y la cultura del hogar del niño(a). Si se determina que un niño puede necesitar pruebas diagnósticas adicionales, estos experimentados profesionales se encargan de solicitarlas.

Los estudios demuestran sistemáticamente que los resultados en el desarrollo y el rendimiento académico están asociados con la identificación temprana, y la atención a posibles dificultades. Por ejemplo, aproximadamente el 10 % de todos los niños que nacen cada año presentan discapacidades en el desarrollo, o corren el riesgo de poner en manifiesto demoras en el aprendizaje y el desarrollo. Cuando los niños con retrasos en el desarrollo son evaluados de forma temprana y reciben pronta atención, es más probable que cuando sean mayores necesiten menor cantidad de refuerzo intensificado o ninguno en absoluto. La identificación temprana no solo promueve eficazmente resultados positivos para los niños pequeños y las familias, sino que también tiene beneficios sustanciales en términos de costos para nuestros sistemas educativos y para la sociedad en general.

Para obtener más información

A continuación, se muestran diferentes enlaces a recursos con más información sobre la evaluación intermedia y, más específicamente, sobre la determinación del desarrollo:

Recurso	Descripción
Understanding Formative, Interim, and Summative Assessments in the Classroom	Este artículo da una visión general de los roles que desempeñan las evaluaciones formativa, intermedia y sumativa en el salón de clase.
Interim Assessment	Este video desarrollado en la Universidad de Wisconsin por el Departamento de Educación Pública, analiza el propósito y la importancia de las evaluaciones intermedias y la información que genera.
What are interim assessments?	Este video ofrece una visión general del propósito de las evaluaciones intermedias, cómo se implementan en el salón de clase, y de qué manera estas evaluaciones refuerzan

<p>Learn the Signs. Act Early</p>	<p>la paridad del programa.</p> <p>Esta página inicial desarrollada por el organismo Centros para el control y la prevención de enfermedades ofrece a las familias orientación y recursos sobre cómo fomentar el desarrollo infantil y qué hacer si hay motivos de preocupación sobre el desarrollo. El programa “Learn the Signs. Act Early” (Interprete los indicios. Actúe oportunamente) tiene como objetivo mejorar la identificación temprana de niños con autismo y otras discapacidades del desarrollo, para que los niños y las familias pueden recibir la atención y el apoyo que necesitan.</p>
<p>Early Intervention Program</p>	<p>Esta página web ofrece información esencial sobre el programa de Rhode Island para la intervención temprana, que promueve el desarrollo y aprendizaje de bebés y niños pequeños que muestran alguna discapacidad en el desarrollo o retraso en una o más competencias.</p>
<p>Child Outreach Screening</p>	<p>Esta página web ofrece información para educadores y familias sobre el programa de evaluación Child Outreach de Rhode Island.</p>
<p>Birth to 5: Watch Me Thrive!</p>	<p>Esta guía ofrece a los educadores y programas académicos orientación sobre la forma de comunicarse con las familias, y de apoyar mejor a los niños durante el proceso de evaluación del desarrollo.</p>

[Infant/Toddler Development, Screening, and Assessment](#)

Este **módulo** da contenido sobre el desarrollo temprano y políticas y prácticas de calidad en el cuidado infantil para consultores que trabajan en entornos de cuidado infantil atendiendo a niños de edades comprendidas entre el nacimiento y los 3 años.

Evaluación sumativa

Las evaluaciones sumativas constituyen un tipo de prueba que mide el logro de un niño al principio y al final de un período o experiencia definidos, con el propósito de apreciar el desarrollo basado en estándares o parámetros a lo largo de un año escolar. Las evaluaciones sumativas se pueden realizar al principio y al final de una unidad de capacitación, un período o un año escolar, y ayudan a los maestros y líderes del programa a responder a la pregunta: “¿Qué aprendieron los niños?” Las evaluaciones sumativas ofrecen una visión general del desarrollo y aprendizaje del niño, y pueden ser útiles para esperar resultados o incorporar apoyos infantiles, así como para evaluar la necesidad de cambios pedagógicos o programáticos.

Objetivo: Dimensionar en relación con estándares o parámetros el crecimiento de los niños a lo largo de un año escolar, con el fin de informar el progreso del salón de clase, del programa y del instituto.

Encargado: maestros, asistentes de maestros

Frecuencia: Infrecuente; 1 a 2 veces, al comienzo y al final de un año escolar.

Mientras que los datos de evaluación formativa e intermedia se utilizan en un período de tiempo más corto, a fin de ajustar el programa académico y las prácticas didácticas de forma que respondan mejor a las fortalezas, necesidades e intereses de los niños, las evaluaciones sumativas juegan un papel más importante a nivel administrativo. Las evaluaciones sumativas arrojan información fundamental que puede utilizarse para tomar decisiones sobre el programa o el instituto, en relación con el programa académico y la capacitación, las necesidades del personal (por ejemplo, aprendizaje profesional y apoyo interno), y las necesidades del entorno (por ejemplo, materiales y distribución del espacio en el salón de clase, horarios).

Para obtener más información

A continuación, se muestra diferentes enlaces a recursos con más información sobre la evaluación sumativa:

Recurso	Descripción
Summative Assessments	Este video , desarrollado en la Universidad de Wisconsin por el Departamento de Educación Pública, analiza el propósito y la importancia de evaluaciones sumativas y la información que genera.
Observation, Assessment, and Planning	Este artículo ofrece orientación sobre la forma como las evaluaciones sumativas y formativas se utilizan en el contexto del aprendizaje temprano temprano. <i>Tenga en cuenta que “Birth to 5 Matters” por intermedio de la organización Early Years Coalition, es una organización benéfica registrada en Inglaterra, el país de Gales y Escocia; sin embargo, la información que se presenta en este artículo sobre evaluación, es universal.</i>

Características distintivas de la evaluación de alta calidad en la infancia temprana

Las evaluaciones formativas, intermedias y sumativas de niños desde el nacimiento hasta los cinco años, deben incorporar de manera natural características de alta calidad guiadas por sólidos estándares profesionales. A continuación, se muestra una serie de consideraciones de gran nivel, o “señales distintivas”, sobre la evaluación de alta calidad para la primera infancia:

Las evaluaciones de los niños, desde el nacimiento hasta los cinco años, deben tomar en cuenta:

- ✓ Alinearse con los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Rhode Island (RIELDS), y enfocarse en metas que sean apropiadas desde el punto de vista del desarrollo y la educación.
- ✓ Abordar todas las áreas del aprendizaje para apoyar el desarrollo integral del niño, no solo la evaluación del aprendizaje en los campos cognitivo, matemático y/o de lectoescritura.
- ✓ Involucrar la recopilación de información a través del tiempo, utilizando una variedad de métodos.
- ✓ Basándose en el desempeño demostrado durante la ejecución de actividades reales, no simuladas.
- ✓ Para evaluaciones estandarizadas, utilizando instrumentos seleccionados por profesionales cualificados por su *fiabilidad, **validez y ***adecuación con la población de niños evaluados.
- ✓ Apoyar la confianza psicológica y la autoestima de los niños y ser sensible a su motivación, intereses y capacidad de atención.
- ✓ Dar un beneficio claro para los niños, ya sea en los servicios que reciben o en la calidad de su programa educativo.
- ✓ Inclusividad en las diversas formas en que los niños pueden expresar su aprendizaje y desarrollo.
- ✓ Integrar el convencimiento de que el desarrollo y el aprendizaje de los niños están influenciados por sus antecedentes familiares, comunitarios y culturales.

Nota: Las características distintivas de la evaluación de alta calidad en la primera infancia, no se aplican necesariamente a las herramientas de evaluación estandarizadas, que se utilizan para los fines de valoración.

***Fiabilidad:** grado en que una evaluación es consistente en diferentes instancias de medición (por ejemplo, diferentes maestros o evaluadores, tiempos de medición o conjuntos de elementos de prueba).

**** Validez:** precisión de la evaluación en la medición de lo que se pretende valorar.

***** Adecuación:** las traducciones de material en idioma inglés se revisan cuidadosamente en cuanto a su idoneidad lingüística y cultural, por parte de personas nativas expertas en los complejos temas de evaluación y traducción.

Prácticas para una evaluación fidedigna y el ciclo de la evaluación

Evaluación auténtica

Las prácticas para lograr evaluaciones fidedignas se basan en las destrezas, de datos de evaluación en entornos de aprendizaje temprano ([Zero to Three, 2008](#)). Se trata de una práctica que diferencia evaluaciones que se realizan en el contexto de la primera infancia a quienes se encuentran en el kínder hasta en los grados de enseñanza primaria. Dr. Margarita Milenova del Centro de aprendizaje temprano e el desarrollo en la Universidad de Minnesota define las prácticas de evaluación como procesos que requieren “*niños aplicar sus conocimientos y competencias en una situación que es significativo para ellos y está dentro del rango de una actividad habitual en el salón de clase*” ([Milenova, 2020](#); [Leong, Bodrova, y Oralie, 2004](#)). El término evaluación fidedigna define cómo la los datos se recopilan en lugar de *por qué*. Las evaluaciones formativas, sumativas y todas las evaluaciones intermedias pueden considerarse “fidedignas” si la información los métodos de recopilación incorporan las siguientes características:

- ✓ **La información se recopila dentro del entorno natural del niño** (por ejemplo, durante el juego y las rutinas en el salón de clase).
- ✓ **La información se recopila a través de diversos métodos, incluyendo la observación y su documentación.**
- ✓ **La recopilación de la información se produce a lo largo del tiempo y en diversos contextos** (por ejemplo, diferentes áreas de aprendizaje y diferentes horas del día).
- ✓ **El análisis de los datos considera las características individuales y el contexto de los niños** (por ejemplo, experiencias de vida, cultura, personalidad y temperamentos).
- ✓ **El análisis de la información requiere el análisis del educador para preparar la práctica posterior.**

Además, las prácticas de evaluación fidedigna que se aplican con niños pequeños que están aprendiendo varios idiomas (MLL), deben considerar el trasfondo lingüístico y cultural del infante, así como la información que la familia ofrezca sobre su aprendizaje y desarrollo en casa, expresado en el idioma principal del hogar. Para evaluar eficazmente a los niños que están aprendiendo varios idiomas en el entorno del aprendizaje temprano, los educadores deben conocer a cada uno de ellos individualmente y entender los procesos y etapas de su desarrollo con el idioma inglés. Se recomienda encarecidamente incluir en todas las actividades de evaluación, al personal que comparta antecedentes lingüísticos y culturales.

Los estudios demuestran que la aplicación de prácticas de evaluación en el aprendizaje temprano. salones de clases:

- ✓ **Ayuda a los maestros a evaluar y atender mejor a los niños pequeños.**
- ✓ **influye en el comportamiento de los maestros. y la selección de la enseñanza materiales y grupos de actividades.**
- ✓ **Ofrece un marco para el ajuste de las estrategias de enseñanza.**
- ✓ **Fortalece la relación de los niños con su maestro.**

([Zollitsch y Dean, 2010](#))

El ciclo de evaluación

Anteriormente en esta sección, [el ciclo de capacitación](#) se describió como el proceso a través del cual el programa académico, la capacitación y la evaluación integrados con los estándares, están vinculados de manera íntima a través de un proceso reiterativo. Dentro de este contexto, la evaluación se puede desglosar como un ciclo en sí misma. Un educador no puede sencillamente hacer la evaluación sin un propósito específico; antes bien, ese procedimiento se atiene a un conjunto deliberado y reflexivo de pasos denominados **ciclo de evaluación**. A lo largo del ciclo de evaluación, los maestros participan en diferentes pasos que incluyen [la planificación](#) de la evaluación, [la implementación](#) de esta, [la revisión, análisis e interpretación](#) de los datos; [el intercambio de datos](#) con colaboradores internos y externos, y, finalmente la toma de decisiones en el programa académico, de capacitación y de evaluación, con base en los hallazgos a partir de la información. Con este último paso el ciclo de evaluación alimenta en última instancia el proceso didáctico más amplio, al influir en la planificación y uede considerarse en el contexto del aprendizaje temprano.



Planificación e implementación de la evaluación

La planificación de la evaluación requiere un análisis cuidadoso de lo que esta cubrirá, de la forma como se recopilará la información que se obtenga de ella y cuándo se llevará a cabo.

La planificación es un paso crítico para garantizar que las evaluaciones se realicen con propósitos específicos, y que el proceso implique la recopilación de información detallada y variada sobre cada uno de los niños en el salón de clase, cubriendo todos los estándares a lo largo de las competencias del desarrollo que establecen las normas RIELDS.

Si se maneja un [programa académico respaldado por RIDE](#), se incorpora un sistema de evaluación que ha sido examinado para garantizar su ajuste con los estándares RIELDS. El plan de estudios a menudo ofrece un cronograma que guía la coordinación de la evaluación, indicando los estándares específicos a los que cada actividad se ajusta a lo largo de las unidades. La consideración de esta guía facilitará que el educador esté preparado para recopilar datos sobre el desarrollo de un niño en todas las áreas. Si se utiliza un programa académico desarrollado localmente, se recomienda que los educadores elaboren una guía para la evaluación e identifiquen los estándares a los que las actividades curriculares

se ajustan. Al proceder de esta manera, los educadores se asegurarán de recopilar datos de evaluación que abarcan todos los estándares establecidos por RIELDS.



Si bien todos los educadores deben tener un plan de evaluación, y utilizar una guía para reforzar este proceso con propósitos específicos, también es importante recordar que cada componente de la jornada educativa ofrece ricas oportunidades para la recopilación de datos, ya sea durante actividades en espacios interiores y exteriores, en las transiciones o en las rutinas diarias; por lo tanto, la evaluación requiere planificación, pero no debe ser una carga para el educador. Al seguir los intereses de los niños los educadores pueden diseñar actividades con el propósito de obtener deliberadamente, información sobre estándares específicos de desarrollo u otras metas y objetivos. La recopilación de la información que arroje una evaluación puede ser breve y frecuente, realizarse durante todo el día o incluso enfocarse en una actividad específica. El momento y la programación

de las evaluaciones depende totalmente de lo que el educador desea saber y de la forma como las vaya a analizar.

Antes de comenzar con el proceso de recopilación, registro y análisis de la información, los educadores deben planificar la logística del proceso de evaluación teniendo en cuenta los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el propósito de esta evaluación?

Al planificar la evaluación, los educadores deben preguntarse primero qué es lo que les gustaría saber sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños, con respecto a los estándares RIELDS. La aplicación consistente de los estándares RIELDS como recurso asegurará que los educadores formulen preguntas que correspondan a la edad, sobre las competencias individuales de los niños en toda la gama de áreas, componentes y estándares de aprendizaje. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, durante las actividades en grupo, el educador puede recopilar y registrar al mismo tiempo datos sobre un determinado número de niños a nivel individual.

Los educadores pueden planificar la evaluación en torno a una sola competencia. Por ejemplo, si desea aprender más sobre el desarrollo del lenguaje expresivo de un niño, una pregunta que podría estructurar la evaluación podría ser: *“¿Con qué frecuencia el niño emplea elementos complejos de la locución, cuando habla en inglés y/o en su idioma natural?”* Al reconocer la naturaleza integral del desarrollo de la primera infancia, los educadores también pueden optar al mismo tiempo por planificar la recopilación de datos relevantes que respondan a diversas preguntas, en diferentes áreas del desarrollo (“Trabaje de manera más inteligente, no más difícil”). Por ejemplo, una actividad planificada en el área de bloques para armar (por ejemplo, cajas de cartón “ladrillo”, sombreros duros, y cinta métrica) puede producir información importante sobre el desarrollo motor fino y matemático de los niños. A veces, el propósito de la evaluación será averiguar acerca de los intereses, preferencias o temperamento del/de los niño(s). En este caso, su pregunta puede centrarse en cómo el/los niño(s) utiliza(n) las áreas o materiales del salón de clase, o cómo responden a enfoques o agrupaciones de enseñanza específicos; por ejemplo, *“¿Con qué frecuencia José decide visitar la biblioteca del salón de clase?”* O bien, *“¿Qué tanto participa Sherry en actividades de grupos grandes, en comparación con los grupos pequeños?”* Objetivos y preguntas más específicas producen información más concreta.

Los educadores deben determinar de antemano qué desean descubrir sobre un niño o grupo de niños en función de la información previamente recopilada y los estándares RIELDS, y planificar actividades académicas en torno a estos objetivos.

¿Cuál es la mejor fuente de datos?

Una vez identifique el propósito de la evaluación, usted debe determinar las formas en que recopilará datos para responder a su pregunta. Es útil identificar la mejor fuente de datos haciéndose las 4 preguntas del grupo W: Quién (Who), qué (What), cuándo (When) y dónde (Where), que se definen a continuación:

Quién: se refiere tanto a quién observará usted para responder a su pregunta de evaluación, así como quién será el responsable de recopilar la información. Los educadores pueden considerar si la pregunta de evaluación debe ser respondida por todos los niños del salón de clases o solo por unos pocos. Los educadores también deberán considerar si ellos recopilarán la información, o si lo hará otro colega, como su asistente, un maestro itinerante, u otro especialista en niñez

temprana. Los educadores también deben considerar las formas en que [las familias](#) pueden contribuir a la recolección de datos.

Qué: se refiere a lo que usted hará para poner en escena o facilitar una actividad que reunirá información para responder a su pregunta de evaluación. Usted puede cuestionar los materiales o las actividades de aprendizaje que puede dar para ayudar a los niños a participar en el comportamiento o practicar la habilidad. Puede considerar los intereses y las fortalezas que los niños pueden aprovechar para asegurarse de que son capaces de demostrar los aspectos del aprendizaje y/o desarrollo en los que usted se está concentrando. También puede dar el andamiaje de una actividad para un niño, de manera que pueda demostrar su aprendizaje en un área de fortaleza.

Cuándo: se refiere al momento en que usted realizará la evaluación. Los períodos de recopilación de evaluación pueden ser cortos, frecuentes y realizados a lo largo del día, o pueden concentrarse en una actividad en particular. Los educadores pueden precisar las mejores fuentes de información para responder a sus preguntas de evaluación, considerando si las transiciones y rutinas servirán como fuentes de datos de evaluación, si estos datos se recopilarán por la mañana o por la tarde, o durante el trabajo en pequeños grupos, el juego espontáneo sin intervención de adultos, y los juegos en ambientes interiores o al aire libre. Ciertos momentos del día pueden presentar más y mejores oportunidades estratégicas para recopilar información de evaluación que otras.

Dónde: se refiere al contexto de la oportunidad en que la evaluación tendrá lugar. Para conservar prácticas fidedignas de evaluación, la prueba se debe realizar en el entorno natural del niño mientras participa en el juego; sin embargo, se puede analizar si es preferible utilizar una sola área de aprendizaje o varias, como fuente de los datos para la evaluación, así como si su recolección ocurrirá en espacios interiores o exteriores.

Identificar la mejor fuente de datos a través del tiempo, así como la programación (cuándo) y la logística (quién, qué y dónde) de la evaluación, depende totalmente de lo que usted desee saber y cómo lo averiguará. Al igual que un detective, un educador busca pistas que indiquen lo que los niños saben o pueden hacer como resultado de su capacitación.

¿Cómo voy a registrar estos datos?

Tan pronto un educador planifique el propósito de la evaluación y las fuentes a través de las cuales puede recopilar los datos resultantes, tendrá que determinar los métodos que utilizará para registrar la información. Los educadores pueden recopilar información a través de varios métodos, algunos de los cuales se enumeran a continuación. Algunas herramientas, como los cuestionarios de familia, rúbricas, o listas de verificación, por ejemplo, pueden ser desarrolladas por el programa/distrito, el Departamento de Educación de RI, o el editor del plan de estudios, mientras que otros métodos son llevados a cabo de manera independiente por el/la maestro/a y/o su asistente.

Ejemplos de los recursos y métodos para el registro de los datos de evaluación de los niños:		
Notas de observación y seguimiento (registros anecdóticos o de seguimiento)	Relatos del comportamiento infantil análisis/comentarios/ explicaciones	Muestras de trabajo
Listas de verificación	Fotografías	Muestras de audio
Rúbricas	Videos	Cuestionarios/notas familiares

Como parte del proceso de planificación, los educadores tendrán que considerar la idoneidad de los **diferentes métodos** de registro de datos de evaluación, en diferentes circunstancias. Si se está recopilando datos sobre el lenguaje expresivo de los niños y sus relaciones con los compañeros, los educadores pueden optar por observar y escuchar durante el juego a manera de un espectador, mirando y escuchando durante el juego y las interacciones de los niños, registrando información mediante notas, videos o muestras de audio. Si los educadores quisieran recopilar datos sobre el desarrollo de la escritura de los niños, pueden elegir hacerlo tomando una muestra de la escritura del niño o algún dibujo. La idoneidad de los diferentes métodos de registro de datos de evaluación y el papel del educador en la recopilación de datos (p. ej., interacción activa frente a la observación pasiva), depende completamente de la fuente de datos hemos analizado anteriormente. La planeación del ejercicio de evaluación fidedigna practicas con anticipación – idealmente como parte de la proceso de planificación académico – ayuda a determinar qué métodos utilizar para recopilar información de evaluación en la forma más manera más eficiente dentro del contexto de la capacitación.

Según (Milanova, 2020), Cuándo registrando información mediante la observación,

los datos recopilados deben ser:

- ✓ **Específica: describe la escena y el comportamiento del/de los niño(s) como lo haría usted con alguien que no tiene conocimiento previo sobre el niño.**
- ✓ **Concisa: Informe solamente los datos relevantes sobre el niño y la situación.**
- ✓ **Objetiva: Evite hacer suposiciones sobre lo que está observando.**
- ✓ **Enfocada en las fortalezas: Informe solamente sobre lo que el niño puede hacer, no lo que no puede hacer.**

Además, es importante que los educadores utilicen **métodos diversos y variados** para registrar datos que respalden la amplitud de formas en que los estudiantes pueden expresar el aprendizaje, teniendo en cuenta los principios de diseño universal y las consideraciones de aprendizaje y evaluación para estudiantes multilingües, y niños con capacidades diferentes. Por ejemplo, un niño multilingüe puede interactuar socialmente con otros niños de manera diferente que trasciende el lenguaje; por lo tanto, los educadores tendrán que ajustar sus métodos de

recopilación de datos para reflejar estas y otras necesidades y habilidades de los niños. Al planificar las diferentes formas en que puede evaluar a los niños considere los diversos niveles de conocimiento, habilidad e intereses en su clase, así como las diferentes formas en que puede integrar oportunidades de evaluación en el juego. Considere las diferentes formas en que los niños pueden describir, mostrar o acreditar su aprendizaje, teniendo en cuenta los estándares RIELDS y los objetivos de aprendizaje individualizados. No hay límite en la cantidad de datos que los educadores pueden recopilar para cada niño en el salón de clases; más bien, cuantos más datos se recojan, más completa será la imagen que se obtendrá del crecimiento y desarrollo del niño. Mediante la recopilación de información para cada niño a partir de una combinación de los métodos relacionados anteriormente (u otros), los datos serán más diversos y representativos de diferentes aptitudes, comportamientos y competencias, y los educadores estarán mejor preparados para analizar datos y sacar conclusiones. Además, colaborar con las familias para la recopilación de datos de evaluación del niño, representa una forma importante para que los educadores obtengan más información sobre cada uno de ellos en su salón de clases, y puedan ofrecer percepciones inestimables sobre aspectos del desarrollo de cada niño que los educadores no pueden observar directamente dentro del entorno del salón de clase. La orientación específica relacionada con la participación de las familias en la recopilación de datos de evaluación se puede encontrar en la sección [El equipo de Evaluación: las familias como partícipes](#) a continuación.

Para obtener más información

A continuación, se muestran diferentes enlaces a recursos con más información, sobre la planificación de los ejercicios de evaluación fidedigna en el contexto del aprendizaje temprano.

Recurso	Descripción
Planning for Assessment	Este kit de herramientas incluye una variedad de recursos para ayudar a los maestros a planificar de manera eficaz la implementación de evaluaciones continuas en un salón de clases preescolar.
Observation, Screening, Assessment, and Documentation	Este video ofrece herramientas específicas para contribuir con los profesionales en su aprendizaje, práctica, examen y dominio de estrategias que optimicen la evaluación que hagan de los niños pequeños.
DAP: Observing, Documenting, and Assessing Children’s Development and Learning	Este fragmento de la declaración sobre el enfoque de la organización NAEYC acerca de la práctica apropiada al desarrollo (DAP), destaca prácticas de observación, documentación y evaluación que son apropiadas para el desarrollo de los niños, desde el nacimiento hasta la educación primaria.
Documenting Observation	Esta guía ofrece una descripción detallada de los diferentes métodos de documentación de la información observacional, incluyendo ejemplos prácticos de estos métodos.

Infant and Toddler Development, Screening, and Assessment	Este módulo da soporte a los profesionales que trabajan en entornos de cuidado infantil, en relación con los exámenes de detección y la evaluación de bebés y niños pequeños.
Quick and Easy Notes: Practical Strategies for Busy Teachers	Este artículo ofrece consejos prácticos para que los profesionales participen en una evaluación sistemática basada en la observación, manteniendo registros anecdóticos sobre cada niño.
Observing Young Children	Este video analiza diversos tipos de observaciones en el salón de clase de la primera infancia, y cómo planificar dichas observaciones para obtener los resultados más provechosos.

Revisión, análisis e interpretación de los datos de evaluación

Cada dato es solo el registro de un evento o comportamiento, hasta que es analizado e interpretado por maestros, familias u otros especialistas en aprendizaje temprano. Examinar la información que resulta de la evaluación, para asegurar que sea sustancial, precisa y esté bien fundamentada, ayuda a identificar lo que un niño o un grupo de niños saben y pueden hacer. Contar con esa información facilita la planificación curricular e instructiva que puede ajustarse, ampliar o enriquecer el aprendizaje del niño.

¿Cómo dispongo los datos para el análisis?

Al utilizar una variedad de métodos para recopilar la información mencionada anteriormente y relacionada con la evaluación, (p. ej., *notas de observación y seguimiento, videos y muestras de trabajo*), los educadores recopilarán una gran cantidad de **datos o evidencias** sobre cada niño en su salón de clases. Muchos educadores almacenarán los datos de cada niño en un sistema seguro de portafolios, ya sea en archivos en papel, o a través de un sistema en línea (por ejemplo, *Teaching Strategies GOLD [Estrategias de enseñanza GOLD]; COR Advantage [Ventaja del registro de observación infantil (COR)]*).

A medida que se recopilan estos datos, los educadores tendrán que consultar el portafolio del niño y organizarlo de manera permanente, para comprender las áreas de desarrollo sobre las que han recopilado la información, los niños que incluye la información y cualquier vacío en los datos que aún pueda existir. Con base en este conocimiento los educadores pueden identificar las áreas susceptibles de desarrollo, o particularmente los niños sobre los que tendrán que recopilar más información. Los maestros pueden hacerse las siguientes preguntas, al momento de decidir si han recopilado suficiente información sobre cada niño:



Los maestros pueden hacerse las siguientes preguntas para decidir si han recopilado suficientes datos para cada niño:

- ✓ **¿Se ha recopilado una cantidad adecuada de información para cada niño del salón de clases?** Por ejemplo, después de organizar la información que he recopilado, ¿me doy cuenta de que mis fotografías (y otros métodos de recopilación de datos), incluyen al mismo tiempo a todos los niños en el salón de clase? O ¿cada niño posee también información o evidencia substancial individual asociada?
- ✓ **¿Dispongo de una adecuada cantidad de información recopilada, para cada una de las preguntas de evaluación que pretendo resolver?** Por ejemplo, si estoy interesado en recopilar información de evaluación en el área del lenguaje, ¿tengo suficientes datos sobre el lenguaje expresivo, receptivo y la pragmalingüística de cada niño?
- ✓ **¿La información recopilada es de calidad?** Por ejemplo, si estoy organizando mis notas de observación, ¿son estas minuciosas y descriptivas? ¿Puedo extraer información importante de estas notas, que se relacione con la pregunta de evaluación sobre la que estoy recopilando datos?
- ✓ **¿La información es exacta?** Por ejemplo, si considero que un niño está por debajo de las expectativas generalmente aceptadas para determinado punto de referencia del desarrollo, ¿pienso que esa percepción está suficientemente sustentada, y es consistente con la información o la evidencia que he recopilado?

¿Cómo se caracteriza una documentación rigurosa?

Los datos y la evidencia recogidos hasta este momento se consideran “crudos”, porque se encuentran en su estado inicial antes de ser revisados. El proceso de revisión, análisis e interpretación lleva la organización de la información a su siguiente nivel, ya que en este paso los educadores determinan si un dato posee algún significado que pueda utilizarse como evidencia del desarrollo de un niño. Los educadores siempre están observando y trabajando directamente con sus niños, al tiempo que recopilan datos diariamente; sin embargo, un dato no se considera “**materia de trabajo**” hasta que se revisa y utiliza como evidencia del desarrollo de un niño. Por ejemplo, un registro continuo completo incluye muchas observaciones y conversaciones diferentes, y es posible que solo una pequeña parte pueda ofrecer información susceptible de utilizar como evidencia del desarrollo de un niño, considerando algún estándar en particular. En [“The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom”](#) la Dra. Hillary Seitz señala:

“Un documento de documentación eficaz relata la historia y el propósito de un evento, experiencia o desarrollo. Es un producto que introduce a otros en la experiencia; evidencia o artificios que describen una situación, relatan una historia y ayudan al observador a entender el propósito de la acción”.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de la forma como antes de ser revisadas, la información y la evidencia pueden lucir en su estado inicial y “crudo”, y de cómo pueden verse estos mismos datos o evidencias después que el educador haya tenido la oportunidad de revisarlos, mejorar la nota de observación y utilizarlos como evidencia clara del desarrollo de un niño, bajo la luz de los estándares RIELDS.

Datos previos a la revisión	Documentación posterior a la revisión
<p>Registro anecdótico: Hannah caminó hacia la estructura para trepar. Colocó su pie sobre el primer tramo y luego se detuvo. Tom, Jake, y Beth se colocó detrás de ella. Ella retrocedió y los animó a seguir. “Sigan ustedes,” dijo ella. Cuando ellos pasaron, ella avanzó nuevamente, pero retrocedió cuando más niños llegaron para tomar su turno en la estructura para trepar. Hannah se quedó un momento en la base de la estructura para trepar, mirando hacia los caballetes de pintura. Luego se dirigió a ellos.</p>	<p>Hannah es capaz de aplicar las competencias sociales de esperar su turno y utiliza un lenguaje claro para expresar sus pensamientos (RIELDS SE 1.B; LD 2.A). Hannah muestra ser menos segura al interactuar con sus compañeros en grupos pequeños, y tiende a optar por experiencias más solitarias (SE 2.B). Hannah manifiesta la capacidad que tiene para tomar decisiones respecto a las actividades que elige (CD 4.A).</p>
<p>Fotografía:</p> 	<p>D mira un libro que le es conocido. Miró de izquierda a derecha y de adelante hacia atrás, deteniéndose en cada página. Utilizó algunas palabras del lenguaje en el libro y otras como <i>gusano</i> y <i>pupa</i>, del vocabulario que hemos estado aprendiendo (RIELDS L. 2.B).</p>

Muestra de trabajo



Hoy hicimos un diseño y luego lo seguimos para plasmarlo en la alfombra. Z pudo asistir y participar a lo largo de esta actividad (RIELDS CD 3.A). Ella no necesitaba ayuda y pudo continuar. Mostró adaptabilidad en el pensamiento y pudo utilizar su plan para trabajar su esquema. Realizó completamente esta actividad de forma independiente. Z hizo una casa (RIELDS CD 3.A, 4.A; SE 2.B; CA 1.A)

¿Cómo reviso, analizo e interpreto la información?

Una vez que se ha recopilado suficiente información sobre cada niño para la pregunta de evaluación en cuestión, los educadores pueden comenzar a revisar, analizar e interpretar los datos para sacar conclusiones bien documentadas, sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños atendidos.

Los educadores pueden hacerse las siguientes preguntas al revisar, analizar e interpretar la información:

- ✓ **“¿Qué patrones comunes observa usted en los niños de forma individual, en pequeños grupos y en la clase en conjunto?”** Por ejemplo, ¿nota si la mayoría de los niños en su salón se encuentra por encima, cumpliendo el objetivo o por debajo de las expectativas de desarrollo, considerando algún estándar en particular o un área completa del desarrollo?
- ✓ **“¿Existen criterios particulares dentro de un área de desarrollo, que necesiten refuerzo complementario?”** Por ejemplo, ¿sugieren los datos que un niño, grupos de niños o toda la clase, pueden necesitar refuerzo complementario en el área de comprensión e interés de lectoescritura?
- ✓ **“¿Qué cambio, si es que hay alguno, ha notado con el tiempo?”** Por ejemplo, ¿observa usted algún patrón de progreso en el desarrollo que ocurra durante un período, como desde el comienzo hasta la mitad del año escolar? ¿Qué factores pueden haber impactado este cambio?
- ✓ **“¿Hay algún valor atípico en sus datos?”** Por ejemplo, ¿recopiló algún dato que destaque un valor atípico en el desarrollo de un niño? ¿Es esta un área en la que un niño puede necesitar refuerzo complementario, o se trató de algo atípico debido a otros factores ambientales y contextuales? ¿Este valor atípico está sustentado por otros datos o está aislado?
- ✓ **“¿Todavía existen lagunas en la recopilación de datos, que le impidan sacar conclusiones bien sustentadas?”** Por ejemplo, ¿usted se da cuenta que tiene más datos sobre el desarrollo de las matemáticas y la lectoescritura, en comparación con el desarrollo de las ciencias naturales? ¿Esto se debe a una falta de participación en las actividades dedicadas a las ciencias naturales? ¿Qué puede hacer usted de manera diferente para recopilar más datos en esta área?
- ✓ **“¿Entiende la información y sus alcances?”** Por ejemplo, ¿entiende la historia que revela la información? ¿Entiende la(s) área(s) en la(s) que los niños requieren refuerzo? ¿Se presentan valores atípicos en la información, que puedan afectar sus conclusiones? ¿Cómo usará usted esta información para exponer su programa académico, la capacitación y el entorno del salón de clase? ¿Cómo puede usted utilizar estos datos para informar decisiones a nivel de programa y de distrito?



Para obtener más información

A continuación, se presentan varios enlaces a recursos para aprender más sobre cómo revisar, analizar e interpretar datos de evaluación, en el contexto del aprendizaje temprano.

Recurso	Descripción
Documenting Children’s Learning	Este video analiza la importancia de la documentación y la forma como los maestros pueden utilizarla, para contribuir al alcance de diferentes objetivos en el salón de clase.
Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments	Este informe ofrece directrices claras sobre la naturaleza, las funciones y aplicaciones de las evaluaciones en la primera infancia, incluyendo los formatos de evaluación apropiados para comunidades cultural y lingüísticamente diversas, basados en elementos modelo de preparación escolar.
Using Data to Inform Teaching folletos	Este kit de herramientas incluye videos de capacitación y diseñados para asistir a los profesionales con el uso de datos de evaluación que tienen como propósito informar y ajustar las prácticas en la enseñanza.
Early Childhood Data Use Assessment Tool	Esta herramienta está diseñada para identificar y mejorar las destrezas en el aprovechamiento de la información entre los educadores de la primera infancia, para que puedan utilizar mejor los datos para informar, planificar, supervisar y tomar decisiones relacionadas con la enseñanza y la optimización del programa educativo.
Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments	El presente informe identifica cuatro categorías de evaluación que tienen como propósito acompañar las recomendaciones dirigidas a educadores y legisladores.

Distribución.

Una vez que la información sobre la evaluación de los niños se ha revisado, analizado e interpretado, es importante que se distribuya internamente en el programa académico, así como externamente a las familias. Cuando la información se distribuye internamente, se entrega a otros educadores y personas responsables dentro del programa. Cada tipo de evaluación de la primera infancia arroja datos y tiene implicaciones diferentes. La información producto de la evaluación, siempre ofrecerá a los educadores una percepción más profunda de las fortalezas de los niños en el salón de clases, y de las áreas de desarrollo que pueden requerir más refuerzo.



Mediante un análisis minucioso para la recopilación de datos de manera fidedigna, seguido por la organización, revisión, análisis e interpretación de la información, los educadores entenderán mejor las formas como pueden:

- **Adaptar su práctica** para mantener las necesidades de los niños en el centro de todas las decisiones; mientras que ciertos métodos pueden ser comprobados y verdaderos, las necesidades de los niños cambian entre los grupos y con el tiempo; los educadores también deben estar al tanto de la investigación sobre el desarrollo infantil, y sobre cualquier práctica novedosa recomendada que pueda integrarse en su programa académico y de capacitación.
- **Modificar el plan de estudios** para planificar actividades de aprendizaje, que consideren los intereses y necesidades de los niños en el salón de clase.
- **Identifique estrategias de capacitación** que puedan utilizarse para fortalecer el desarrollo de los niños en áreas que están por debajo de las expectativas de desarrollo, teniendo en cuenta los principios del diseño universal y las prácticas de formación de alta calidad, compartidas en la Sección III.
- **Ajustar su entorno** para aumentar la participación y responder mejor a las necesidades de los niños, teniendo en cuenta las consideraciones sobre un entorno de alta calidad descritas en la Sección III

Las conclusiones que se derivan de la información resultante de una evaluación no solo impactan significativamente a los educadores, sino que también tienen carácter informativo a nivel del programa y del distrito. Los administradores de un programa o distrito pueden utilizar los datos de evaluación para influir en decisiones a un nivel superior, con el fin de:

- **Identifique las áreas en que se necesita más desarrollo profesional**, ya sea en el programa académico, la capacitación o la evaluación.
- **Determinar si el personal se siente respaldado** a través de los métodos existentes de supervisión, y si el ambiente del programa/distrito promueve un entorno donde el personal se sienta apoyado.
- **Optimizar el ambiente del salón de clases** mediante la inversión en mobiliario y materiales en áreas donde se observe disparidades en el desarrollo (*por ejemplo, los programas podrían invertir en títeres, paneles de fieltro y otros materiales para el área de la biblioteca, haciéndola más atractiva para los niños, como respuesta a la información que haya resaltado el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura como áreas que requieren refuerzo para su desarrollo*).

- **Seleccionar o cambiar a un programa académico de alta calidad** que comparta la filosofía del programa/distrito, las necesidades del personal que aplicará el plan de estudios y las de los niños en la comunidad que se atiende.

Los resultados de las evaluaciones sumativas, por ejemplo, pueden ayudar a los líderes del programa a comprender las áreas que pueden requerir un refuerzo a los formatos del programa académico y de capacitación (por ejemplo, un desarrollo más lento en el aprendizaje del lenguaje y la lectoescritura puede sugerir la necesidad de mayor formación profesional para educadores o más materiales en esta área). La información que se obtenga de las evaluaciones formativas e intermedias pueden comunicarse a otros educadores, con el fin de ofrecer una visión más amplia de las fortalezas y necesidades de un niño, y para apoyar su transición fluida entre salones de clase dentro de un programa (por ejemplo, de niños pequeños a preescolar), o hacia un nuevo programa (por ejemplo, del preescolar a kínder). Estos son algunos ejemplos, entre muchos otros, del tipo de implicaciones que puede ofrecer la información sobre la evaluación de niños, como [se analizó anteriormente](#) en este marco académico.

Del mismo modo, el importante compromiso adquirido con las familias, orientado hacia la distribución de los datos de evaluación, es fundamental para identificar las fortalezas y necesidades de los niños, así como para tomar decisiones bien sustentadas sobre las prioridades y los pasos posteriores, necesarios para reforzar el crecimiento y el aprendizaje ([ECTA, 2017](#)). Los educadores pueden emplear una gran variedad de estrategias, para establecer un sistema de comunicación bidireccional al momento de compartir los datos de evaluación con las familias, como conversaciones informales diarias durante la llegada o la salida, o en el curso de diálogos más formales. Las estrategias específicas para [compartir información de evaluación con las familias](#), se pueden encontrar en la sección [“Equipo de evaluación: Las familias como copartícipes”](#) a continuación.

Consideraciones en la evaluación de poblaciones especiales

Evaluación de estudiantes multilingües

Los entornos de educación preescolar son cada vez más diversos desde el punto de vista cultural y lingüístico, y evaluar a los jóvenes estudiantes multilingües (MLL) requiere algunas consideraciones esenciales, especialmente cuando el educador/evaluador y el niño no comparten la misma cultura e idioma. Se espera que las evaluaciones de los jóvenes MLL cumplan con todos los [criterios de evaluación de alta calidad](#) mencionados anteriormente. Las evaluaciones deben tener un propósito claro, orientado a reforzar el desarrollo y aprendizaje del niño en todas las áreas que cubren los estándares RIELDS, y ser conveniente para su desarrollo. Maestros que utilizan la evaluación fidedigna prácticas de evaluación de los estudiantes multilingües MLL en el salón de clase deben ser culturalmente competentes, conocedores del proceso de aprendizaje de idiomas y de las consideraciones críticas para la recopilación e interpretación de los datos de evaluación, en el caso de los estudiantes MLL.

Competencia cultural

Al momento de [evaluar de manera fidedigna](#) a niños multilingües, es fundamental que el maestro sea culturalmente competente, es decir, que pueda comprender cómo la cultura influye en el desarrollo y el aprendizaje de un infante. Esto incluye la comprensión de:

- **El lenguaje es solo un aspecto de la identidad cultural de una persona, y muchas familias son multilingües y/o multiculturales.** Los niños y las familias que hablan el mismo idioma pueden exhibir una amplia gama de valores, tradiciones y expectativas sobre el comportamiento y el aprendizaje de los niños. Es esencial que los educadores que evalúan estudiantes MLL eviten hacer suposiciones sobre los niños, basándose en el(los) idioma(s) que ellos hablan.
- **La cultura a la que una persona está expuesta durante sus años de formación influye en su visión del mundo, incluyendo cómo aborda diferentes tareas y actividades, cómo responde a situaciones nuevas y desconocidas, lo que considera un comportamiento adecuado o inapropiado, y cómo interactúan con los demás.** Esto es cierto tanto para los niños como para sus educadores. Todos los educadores deben estar atentos a cualquier sesgo implícito, que pueda afectar su capacidad para recopilar y analizar una amplia variedad de datos para evaluación.
- **Idealmente, los niños serían evaluados por educadores que comparten su idioma y cultura, pero esto puede resultar sumamente difícil en entornos de aprendizaje temprano cada vez más diversos.** Los educadores deben tener contacto con colegas bilingües y biculturales, que puedan ayudar a interpretar los datos de la evaluación.

Conocimiento del aprendizaje secuencial del idioma inglés

El multilingüismo y el proceso de convertirse en multilingüe están asociados con beneficios para el aprendizaje académico de los niños. El multilingüismo refuerza la destreza de los niños para ver las cosas desde diferentes perspectivas, razonar y pensar lógicamente, resolver problemas y aprender idiomas adicionales ([Espinosa, 2013](#)).

A pesar de esto, el proceso de aprendizaje secuencial del idioma inglés puede ser un desafío para los estudiantes multilingües MLL, en entornos donde solo se habla un idioma (inglés). Es importante que los educadores que realizan evaluaciones con estudiantes MLL, estén enterados de las falsas creencias populares sobre el aprendizaje de idiomas de los MLL, y desafíen estas mentiras con información sustentada en la investigación como:

Mito	Realidad
* El aprendizaje de varios idiomas durante la primera infancia desbordará, confundirá, y/o retrasará el aprendizaje del Inglés	✓ El aprendizaje de diferentes idiomas no desborda, confunde o retrasa el aprendizaje del inglés por parte de los niños. Es un hecho que la mayoría de los niños pequeños en todo el mundo aprenden con éxito varios idiomas en sus primeros años, ya que este período es ideal para dominar los sonidos, la estructura y las funciones del lenguaje.
* El desarrollo lingüístico de los estudiantes multilingües es similar al desarrollo monolingüe.	✓ Los niños MLL pueden requerir más tiempo para responder a tareas de recuperación de palabras y pueden aprender menos palabras en un segundo idioma que sus compañeros monolingües. Sin embargo, la conciencia fonológica y las competencias en decodificación pueden ser comparable. Los estudiantes MLL también pueden mostrar competencias ejecutivas mejoradas. Los factores socioculturales también afectan el desarrollo lingüístico de los niños y debe ser tomado en cuenta al interpretar los datos de evaluación.

<p>* La profundización total en el inglés desde el preescolar hasta el tercer grado es la mejor manera para que un Joven MLL para aprender inglés.</p>	<p>✓ Los jóvenes MLL necesitan apoyo continuo para desarrollar sus su idioma materno, ya que también están aprendiendo inglés. Sustituir el idioma materno por el inglés puede generar problemas de comunicación dentro de las familias, y afectar negativamente el rendimiento académico a largo plazo de los niños en inglés.</p>
<p>* Debido a que las escuelas no tienen la capacidad de ofrecer capacitación en todos los idiomas representados por los niños de MLL, los programas deben ofrecer capacitación en un idioma común: inglés.</p>	<p>✓ Los maestros monolingües de habla inglesa pueden apoyar a los estudiantes MLL desarrollo del idioma materno de los estudiantes multilingües (MLL), por ejemplo, aprendiendo y utilizando un vocabulario básico en el hogar de los niños idiomas, aprovechando los conocimientos y competencias en el colegas y familiares bilingües, y colaborando con las familias de los estudiante MLLS para integrar los idiomas y culturas en el salón de clase.</p>

Tomado de Espinosa & López, M. L. (2007).

Además de distinguir la realidad de los mitos en cuanto al aprendizaje de idiomas de los estudiantes MLL, es importante que los educadores conozcan el proceso del desarrollo multilingüe al participar en la evaluación. El camino hacia el multilingüismo puede variar según el niño; este proceso depende en parte de si están aprendiendo varios idiomas de manera simultánea o secuencial. **El aprendizaje simultáneo de idiomas** sucede cuando los jóvenes MLL aprenden dos idiomas al mismo tiempo. Durante el **aprendizaje secuencial del idioma**, los niños pequeños que aprenden varias lenguas (MLL), pueden ser expuestos a un segundo idioma posterior al idioma materno (por ejemplo, iniciarse en un segundo idioma a los 3 años o más tarde). No hay evidencia que sugiera que sea preferible aprender varios idiomas de una manera o de otra. Los jóvenes MLL que están aprendiendo varios idiomas de forma secuencial, pueden pasar por las siguientes etapas de desarrollo ([Tabors, 1997](#)):

1. **Uso del idioma en el hogar:** Los niños intentan comunicarse con educadores y compañeros utilizando su idioma materno en casa, sin darse cuenta de que no son comprendidos.
2. **Período no verbal:** Una vez que los niños se dan cuenta de que su idioma en casa no funciona, pueden atravesar una fase no verbal, especialmente al ser expuestos por primera vez a un nuevo idioma. Aunque el niño no esté hablando, sigue comunicándose mediante lenguaje corporal, gestos, expresiones faciales y sonidos. Observan activamente y aprenden los sonidos y ritmos del nuevo idioma. Este período no verbal puede durar desde varias semanas hasta varios meses. Aunque el niño no hable, continúa comunicándose, recurriendo al lenguaje corporal, los gestos, las expresiones faciales y los sonidos. Están observando y aprendiendo activamente los sonidos y las cadencias del nuevo idioma. El período no verbal puede durar de varias semanas a varios meses.
3. **Lenguaje telegráfico y frases preestablecidas:** Los niños se comunican utilizando palabras clave como nombres de personas y objetos, y/o frases habituales que han memorizado (por ejemplo, Bueno, Adiós, “¿Qué pasa?”)
4. **Lenguaje productivo:** Los niños comienzan a combinar palabras y términos para producir frases cortas, que describen o explican lo que están haciendo o lo que quieren. Puede parecer que el niño está disminuyendo el uso del lenguaje porque estas frases incluyen muchos errores gramaticales, pero en realidad está comenzando a elaborar sus propias oraciones basándose en su creciente comprensión de la forma como funciona el lenguaje.

Recopilación e interpretación de datos de evaluación con estudiantes MLL

La evaluación de los estudiantes MLL requiere la misma atención al planificar, recopilar, revisar, analizar e interpretar la información [descrita anteriormente](#), con especial atención al idioma, entre algunas otras consideraciones.

Al recopilar e interpretar los datos de evaluación de estudiantes MLL, los maestros deben considerar:

- ✓ **Utilizar diversas fuentes y métodos de datos para asegurarse de ofrecer oportunidades a los niños MLL, para demostrar sus conocimientos y aptitudes de formas que no dependan del idioma.** Por ejemplo, preste mucha atención a sus acciones, gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal, mientras interactúan con los materiales del salón de clase y con sus compañeros. Por ejemplo, observe la forma como un niño utiliza materiales que se pueden manipular, para obtener una idea de su conocimiento sobre conceptos y habilidades matemáticas.
- ✓ **Conocer personalmente muy bien en su clase a los estudiantes MLL, desarrollar con ellos sólidas relaciones constructivas y estructurar sus interacciones con los compañeros, para que logren participar plenamente en todas las actividades del salón de clase.** Esto garantizará que se sientan seguros y cómodos, para demostrar sus conocimientos y competencias durante las experiencias de aprendizaje en el salón de clases, y cuando usted adelante prácticas legítimas de evaluación.
- ✓ **Seleccionar colegas que compartan los idiomas y culturas de los niños, para que le ayuden a recopilar e interpretar la información que arrojen las evaluaciones.** Ellos pueden ayudarle, por ejemplo, a identificar e interpretar correctamente los comportamientos sociales que reflejan las expectativas culturales, en torno a la interacción con adultos.
- ✓ **Evaluar con frecuencia el desarrollo lingüístico de los estudiantes MLL, tanto en inglés como en sus idiomas maternos.**
- ✓ **Evaluar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes MLL en todas las áreas consideradas por los RIELDS, no solo su desarrollo y aprendizaje del idioma.**



La colaboración con las familias es un aspecto fundamental, con el fin de asegurar un conocimiento detallado de la vida diaria del niño en el hogar, los idiomas a los que está expuesto y con quiénes habla, además de las expectativas de los cuidadores principales respecto a su aprendizaje y comportamiento. Las formas de colaborar con las familias de estudiantes MLLS en torno a la evaluación se describirán más detalladamente en la [sección siguiente](#).

Para obtener más información

A continuación, se presentan varios enlaces a recursos para aprender más sobre cómo revisar, analizar e interpretar datos de evaluación, en el contexto del aprendizaje temprano.

Recurso	Descripción
Where We Stand on Assessing Young English Language Learners	Esta declaración de opinión ofrece recomendaciones de la organización NAEYC que buscan ayudar a los legisladores, administradores de programas, maestros y otras personas, a mejorar las prácticas de evaluación y exámenes de detección para los niños que aprenden inglés.
PreK-3rd: Challenging Common Myths About Dual Language Learners	Este resumen presenta investigaciones nuevas y actualizadas sobre el desarrollo y aprendizaje de niños pequeños que están aprendiendo inglés como segunda lengua, y presenta evidencia de investigación actual que puede fortalecer la política.
Five Tips for Engaging Multilingual Children in Conversation	Este artículo ofrece varias ideas para interactuar con ellos multilingual children, based on observations and interviews with experienced educators.
One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language	Este libro ofrece gran cantidad de información sobre el proceso de aprendizaje de varios idiomas, así como estrategias basadas en la investigación para apoyar a niños estudiantes multilingües, resultantes de la evidencia recopilada durante un estudio longitudinal que realizó mientras estaba en la Escuela de Posgrado en Educación de la universidad de Harvard.
<p><i>Evaluación de niños con capacidades diferentes</i></p>	

Evaluar a los niños con capacidades diferentes requiere la misma atención en la planificación, recopilación, revisión, análisis e interpretación de los datos [descritos anteriormente](#), con especial atención a la creación de un entorno que dé varios y variados formatos para el programa académico, la capacitación y la evaluación. Al igual que con la evaluación de los estudiantes multilingües, se espera que las evaluaciones de los niños que tienen capacidades diferentes cumplan con todos los [criterios de una evaluación de alta calidad](#). Las evaluaciones deben tener un propósito claro, orientado a reforzar el desarrollo y aprendizaje del niño en todas las áreas que cubren los estándares RIELDS, y ser conveniente para su desarrollo.

Los niños con capacidades diferentes reciben mejor acompañamiento cuando los educadores generales y especializados utilizan un [marco de diseño universal para el aprendizaje](#), a fin de planificar en grupo actividades y oportunidades de evaluación que respondan a sus preguntas, y coincidan con los objetivos de desarrollo y aprendizaje de los infantes. La adaptabilidad de las opciones de evaluación contribuye a que los niños demuestren sus conocimientos de diversas formas. A continuación, se presentan algunas consideraciones que los maestros deben tener en cuenta al evaluar a niños con capacidades diferentes.

Al recopilar e interpretar la información de evaluación proveniente de niños con capacidades diferentes, los maestros deben tener en cuenta:

- ✓ **Introducción de adaptaciones para juguetes y materiales, procedimientos y componentes, con el fin de obtener información precisa sobre lo que un niño sabe, puede hacer y está empezando a hacer.** La División para la Primera Infancia (DEC) sugiere que extender el tiempo de espera o de ejecución, presentar información verbal y/o visual, aumentar el tamaño de letras y figuras, y la presentación de juguetes y materiales adaptables y elásticos en su uso, son algunas de las formas en que los educadores pueden realizar adaptaciones durante el proceso de evaluación ([Rous & Hyson, 2007](#)). Al ofrecer a un niño adaptaciones para su evaluación se le da más oportunidades para que demuestren lo que saben y pueden hacer, sin ser tipificados por tener una discapacidad.
- ✓ **Aplicación de prácticas de evaluación fidedigna, para recopilar datos de análisis en entornos de aprendizaje temprano.** Al igual que en el caso de la evaluación de niños monolingües o multilingües que no presentan discapacidades, es importante que los educadores recopilen datos de evaluación sobre niños con capacidades diferentes mediante un [enfoque](#) confiable. La información sobre un niño, recopilada en el contexto de su entorno natural y las rutinas y actividades cotidianas, junto con la información obtenida mediante evaluaciones estandarizadas del desarrollo, ofrecen una visión más precisa e integral del niño ([Rous & Hyson, 2007](#)).
- ✓ **Siguiendo un marco de diseño universal para el aprendizaje (UDL), utilice diversas fuentes de información y métodos para garantizar que los niños con capacidades diferentes dispongan de diferentes oportunidades para mostrar lo que saben y pueden hacer.** Los educadores tienen que considerar la posibilidad de ofrecer diversos medios de participación y representación, además de acción y expresión dentro de las actividades planificadas. Considere las diferentes maneras en que un niño puede manifestar una destreza o comportamiento específicos, al examinar de cerca sus acciones, gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal, durante los momentos en que alterna con los materiales del salón de clase y sus compañeros.



- ✓ **Ofrecer materiales en el salón de clase y utilizar estrategias de evaluación que sean apropiadas para bebés y niños en edad preescolar, que correspondan con sus edades y se adapten a sus características individuales.** Según Gargiulo & Kilgo (2018), *“esto puede interpretarse en el sentido de que los materiales y las actividades deben seleccionarse cuidadosamente para que coincidan con la edad cronológica de los niños, de modo que los materiales y actividades en los que se enfoca el proceso de evaluación sean consistentes con los de sus compañeros que no tienen capacidades diferentes. Sin embargo, esto también significa que los materiales y estrategias seleccionados deben satisfacer las necesidades individuales de cada niño”*.
- ✓ **Recopilación de información resultante de evaluaciones en un equipo multidisciplinario.** Dependiendo de la naturaleza del programa IEP, un niño puede ser atendido por patólogos de la locución y el lenguaje, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, nutricionistas, maestros en educación especial, etc., o de otras disciplinas especializadas. Durante el proceso de recopilación de información proveniente de evaluaciones, es importante colaborar con todo el personal relacionado con el desarrollo y aprendizaje de un niño en particular. La División para la Infancia Temprana hace hincapié en un enfoque de equipo en el que los educadores colaboran con un grupo multidisciplinario, para recopilar datos integrales y holísticos aplicando métodos confiables.
- ✓ **Análisis de datos con perspectiva imparcial y culturalmente competente.** Al igual que sucede con la evaluación de niños multilingües, es importante que los maestros sean [culturalmente competentes](#), lo que significa que entienden cómo la cultura influye en el desarrollo y el aprendizaje de un niño. Muchos problemas que surgen relacionados con la calidad y la precisión al recopilar datos de evaluación se deben al sesgo cultural del evaluador. Evaluar al niño a través de procesos confiables, reconocer los diferentes idiomas y formas en que el niño puede comunicarse, además del uso de un equipo multidisciplinario de evaluadores, son algunas formas de manejar el sesgo cultural en la evaluación.
- ✓ **Metodología de evaluación a través de un proceso centrado en la familia y con fundamento en el trabajo en equipo.** Las actividades de evaluación deben involucrar a diferentes miembros de la familia del niño(a), quienes pueden observar a su hijo(a) en casa y notar diferentes comportamientos, destrezas e inquietudes, que pueden diferir de lo que un educador puede captar cuando el/ella está presente en el salón de clase. Facilitar la inclusión de las familias en el proceso de evaluación garantiza que esta práctica sea sensible a los valores, necesidades, idioma y cultura de la familia ([Rous & Hyson, 2007](#)). Ofrecer a las familias diversas oportunidades para participar en las actividades de evaluación fomenta una relación de colaboración entre el hogar y la escuela, y puede mejorar el sistema de respaldo educativo del niño. Más información sobre la participación con las familias se describe [a continuación](#).

Adaptado de Gargiulo & Kilgo, 2018 and Rous & Hyson, 2007.



Evaluación de resultados en niños con capacidades diferentes

En el caso de niños con habilidades diferentes la medición e informe de los resultados es fundamental, para promover servicios de alta calidad en intervención temprana (EI), y educación especial en la primera infancia (ECSE) . El proceso de recopilar información y utilizar datos para analizar eficazmente los programas es fundamental, para apreciar si los niños con capacidades diferentes se están beneficiando de los servicios de salud que se les presta. Se anima a los proveedores, maestros y administradores de programas a utilizar la información resultante de las evaluaciones de los niños, para optimizar la calidad de los servicios a nivel de programa. Además, los educadores pueden utilizar esta información para ayudar a los padres a enterarse de la forma como su hijo(a) se está desarrollando y participando en actividades en el hogar, la escuela y/o en la comunidad. La agencia para la educación especial (Office of Special Education, OSEP), dependencia del Departamento de Educación de los Estados Unidos, exige que los resultados se reporten anualmente para todos los niños que reciban servicios de intervención temprana (EI) y educación especial para la primera infancia (ECSE).

Hay tres mediciones de resultados de evaluación de infantes destinadas a medir los “resultados funcionales” de los niños, o de su capacidad para llevar a cabo acciones importantes dentro del entorno de su vida cotidiana, mediante una [escala de 7 puntos](#). Los tres resultados medidos son los siguientes:

1. Adquirir competencias socioemocionales constructivas, incluidas las relaciones sociales.
2. Aprendizaje y aplicación de nuevos conocimientos y competencias.
3. Uso de comportamientos apropiados para satisfacer sus necesidades.

Según la Ley de Mejoramiento de la Educación para Personas con Discapacidades de 2004 (IDEA), los estados están obligados a informar las mediciones de los resultados de evaluación de los niños a través de [17 indicadores](#) en un [Plan de Desempeño Estatal/Informe Anual de Desempeño](#). El indicador 7 mide los resultados de los niños en edad preescolar, que presenten discapacidad dentro de las tres medidas de resultados enumeradas anteriormente, desde su ingreso hasta su salida de la educación especial en la primera infancia. Para obtener más información sobre los resultados del niño, visite la página web [Measuring Child Outcomes](#) en el portal de RIDE.

Para obtener más información

A continuación, se presenta una variedad de enlaces a recursos, para obtener más información sobre las consideraciones necesarias para la evaluación de niños con discapacidades.

Recurso	Descripción
An Introduction to Young Children with Special Needs: Birth through Eight	Este libro constituye una presentación exhaustiva de las políticas, programas, prácticas y servicios educativos, para futuros profesionales que atiendan en intervención temprana a niños pequeños con retrasos o discapacidades, o en la educación especial de la primera infancia. El capítulo 5 hace énfasis en determinadas consideraciones importantes para la evaluación y planificación de los niños pequeños, que presenten retrasos o discapacidades. La presente edición del libro incluye los últimos avances e influencias en el campo de la intervención temprana y la educación especial en la primera infancia, incluyendo las prácticas recomendadas por la División de la Primera Infancia.

DEC Recommended Practices & Interactive Glossary	<p>Este recurso interactivo define importantes términos tal como ellos aparecen en las prácticas recomendadas por la división DEC. La página 8 de este recurso define la evaluación y relaciona las prácticas recomendadas adicionales, para evaluar a los niños que tienen o están en riesgo de presentar retrasos o discapacidades en el desarrollo. Las prácticas recomendadas por la división DEC sirven como guía para profesionales y familias sobre las formas más efectivas de mejorar los resultados de aprendizaje, y promover el desarrollo de niños pequeños desde el nacimiento hasta la edad de 5 años, que presentan o están en riesgo de presentar retrasos o discapacidades en el desarrollo.</p>
DAP: Observing, Documenting, and Assessing Children’s Development and Learning	<p>Este fragmento de la declaración sobre el enfoque de la organización NAEYC acerca de la práctica apropiada al desarrollo (DAP), destaca prácticas de observación, documentación y evaluación que sea apropiada para el desarrollo de <i>todos</i> los niños, desde el nacimiento hasta la educación primaria.</p>
Promoting Positive Outcomes for Children with Disabilities: Recommendations for Curriculum, Assessment, and Program Evaluation	<p>Estas recomendaciones están destinadas a crear condiciones que permitan a los niños experimentar entornos alegres y afectuosos que generen resultados satisfactorios en todos los aspectos de su desarrollo y aprendizaje. Recomendaciones para la implementación de evaluaciones para los niños pequeños con discapacidades se pueden encontrar en las páginas 10 a 18.</p>
Measuring Child Outcomes	<p>Esta página web en el portal de RIDE ofrece a educadores y administradores de programas académicos, información sobre la medición e informe de resultados de valoración de niños con discapacidades, con el fin de promover servicios de alta calidad en intervención temprana (EI) y educación especial en la primera infancia (ECSE).</p>

El equipo de evaluación: las familias como copartícipes

Implicación de las familias en la recopilación de datos

Las familias constituyen el primer y más importante educador de un niño, lo que las convierte en parte esencial del equipo de evaluación. Al igual que los formadores en aprendizaje temprano recurren a prácticas [fidedignas de evaluación](#) para recopilar datos significativos sobre los niños en su salón de clase, las familias también participan en el proceso de recolección de datos ya que pueden ofrecer información valiosa sobre el desarrollo del niño, que puede pasar desapercibida a los educadores. Cuando las familias participan en conversaciones, juegos, prácticas diarias y otras actividades con sus hijos fuera del salón de clase, recopilan información importante sobre su desarrollo y aprendizaje. Esta información, combinada con los datos que los educadores recopilan en el salón de clase, permite una comprensión más profunda de las fortalezas en el desarrollo y aprendizaje del niño, así como de las áreas de crecimiento y necesidades. Además, la inclusión de la familia en el proceso de recopilación de datos los caracteriza como colaboradores en el contexto educativo, mejorando así el sistema de acompañamiento del niño tanto en la escuela como en el hogar.

Los educadores pueden orientar a las familias sobre los temas a tratar durante el desarrollo y aprendizaje de sus hijos considerando los estándares RIELDS, y pedirles información específica (por ejemplo, “¿Su hijo(a) pronuncia los sonidos de las letras cuando usted lee libros por la noche?”) para asegurar que la interpretación general de la información de evaluación sea precisa.

Las familias pueden recopilar y compartir con los educadores los resultados de las evaluaciones de sus hijos, de la siguiente manera:

- ✓ Completar una encuesta elaborada por el programa, que se ocupe de la historia del desarrollo e incluya información contextual importante sobre el niño y los miembros de su familia.
- ✓ Compartir observaciones sobre su hijo(a), en breves charlas informales durante las horas de llegada o de salida.
- ✓ Programar diversas oportunidades para que educadores y familias se reúnan durante períodos más largos y estructurados, con el propósito de realizar análisis formales y seguimientos (por ejemplo, reuniones familiares, visitas domiciliarias).
- ✓ Tomar fotos de su hijo(a) mientras muestra una nueva destreza para compartirla en una aplicación de comunicación padre-maestro.
- ✓ Grabación de una muestra de video o audio de una conversación entre el miembro de la familia y el niño, en la que se muestran varias interacciones.
- ✓ Presentación de muestras del trabajo de los niños elaborado en casa (por ejemplo, dibujos y escritos).

Las familias constituyen miembros valiosos del equipo, cuya participación en el proceso de evaluación y planificación es esencial e indispensable. Deben sentirse cómodos durante el proceso para poder compartir información esencial sobre sus hijos, y expresar fácilmente sus preocupaciones y necesidades. Es importante recordar que toda la información que entreguen las familias a los educadores es importante, ya sea que se relacione con aspectos académicos y del desarrollo, o con los antecedentes y el entorno del niño. Las familias pueden ofrecer información sobre el temperamento y la salud de sus hijos, o incluso sobre sus creencias culturalmente arraigadas acerca de la crianza, la autoridad, la educación y otros factores de influencia familiar, lo que puede dar a los educadores una visión más completa del desarrollo y el aprendizaje de un(a) niño(a). El desarrollo de relaciones constructivas y de confianza con las familias es imperativo, para que esta colaboración sea exitosa.

Establecer y mantener relaciones bidireccionales sólidas con las familias de los niños MLL es fundamental, pero puede ser un desafío, particularmente cuando el maestro no comparte el idioma o la cultura de la familia. Es posible que por diversas de razones, los miembros de la familia no se sientan cómodos en el entorno escolar o al interactuar con los maestros. Estas razones pueden incluir experiencias pasadas negativas con las escuelas, y/o diferencias en la concepción de los roles correspondientes a los maestros y los padres. De hecho, muchos padres pueden no verse a sí mismos como los “primeros educadores” de sus hijos, e incluso podrían considerar esa condición como inadecuada. A continuación, se presentan algunas estrategias para colaborar con las familias, de manera que contribuyan a una evaluación fidedigna e informen la programación:

con las familias de los niños multilingües (MLL), para ayudar a informar la programación y la evaluación fidedigna mediante:	
✓	Aprender a principios del año escolar acerca de las rutinas de sus familias, de sus actividades habituales e idiomas que hablan, recurriendo a reuniones individuales en la escuela o idealmente en sus hogares. Por ejemplo, averigüe qué idioma(s) es/son el/los que acostumbra el niño(a), cuándo y cómo la familia suele pasar tiempo junta. y las expectativas y metas de los cuidadores principales para el comportamiento y aprendizaje de sus hijos.
✓	Animar a las familias a usar su idioma materno en casa y entregar recursos para la familia, que describan los beneficios del bilingüismo, cómo el aprendizaje del idioma en el hogar contribuye al aprendizaje del inglés de los niños, y sirve para mantener lazos familiares estrechos.
✓	Aprovechar el conocimiento de las culturas y aptitudes de las familias que adquieren los demás-maestros o sus asistentes, pero sin asignarles la responsabilidad total de las interacciones entre maestros y padres, ya que esto no servirá para crear una verdadera asociación entre el hogar y la escuela.
✓	Mantener contacto visual con el miembro de la familia, no con el intérprete, cuando la comunicación con los miembros de la familia se realice mediante la intervención de uno de estos profesionales.
✓	Continuar aprendiendo sobre las experiencias del niño con el idioma en que se expresan en el hogar, y si está progresando y cómo lo hace en su idioma materno.
✓	Nunca incluir a miembros de la familia para traducir evaluaciones o interpretar la información.

Para obtener más información

A continuación, se ofrece varios enlaces a recursos que permiten aprender más, sobre la forma de involucrar a las familias en el proceso de recolección de datos en la evaluación:

Recurso	Descripción
Engaging Families as Assessment Partners	Esta guía para profesionales incluye métodos y estrategias para recopilar información de las familias, y potenciar su participación durante la evaluación.
Engaging Families as Partners in Their Child’s Assessment Checklist	Esta lista de verificación incluye prácticas que los programas pueden utilizar para involucrar a las familias durante todo el proceso de evaluación.
Recopilación y entrega de información a las familias.	Este artículo describe un modelo de acción y cinco estrategias que refuerzan un proceso bidireccional, para entregar y recibir información de las familias con fines de evaluación e intervención. Si bien este artículo se centra en la intervención temprana, las estrategias que se exponen pueden utilizarse para un incremento considerable de la participación familiar, en todos los entornos del aprendizaje temprano.
Colaboración con las familias	Este conjunto de recursos describe las formas de trabajar en asociación con las familias, para facilitar la evaluación continua de los niños.

Intercambio de información con las familias sobre resultados de evaluación

Las familias comprometidas con el desarrollo y aprendizaje de sus hijos desean estar permanentemente informadas sobre su progreso, y la forma como pueden prestar apoyo en casa. Es responsabilidad de los educadores compartir con sus respectivas familias la información sobre valoración de cada niño, como último paso en el ciclo de evaluación. Al comunicar los logros, el crecimiento y otros análisis de los datos de los niños, su aprendizaje y desarrollo se convierte en una responsabilidad compartida por educadores y familias por igual. Con una relación basada en la comunicación bidireccional y la confianza, los educadores y las familias tienen más oportunidades de trabajar juntos y apoyar a los niños a medida que crecen y se desarrollan en el hogar y en la escuela, facilitando así su transición al siguiente paso en su trayectoria educativa.

Compartir información con las familias implica mantener conversaciones bidireccionales abiertas. Estas conversaciones pueden surgir en respuesta a una pregunta o preocupación por parte del educador o la familia, reuniones programadas que ocurren en momentos específicos durante el año escolar, o conversaciones espontáneas que ocurren al dejar o recoger a los niños, celebrando logros pequeños y grandes. Imagine como una telaraña la colaboración estrecha con las familias con el propósito de la evaluación: cuantos más hilos tenga, más fuerte será, de igual manera que cuantas más oportunidades haya para que los maestros y las familias compartan información, más sólida será la asociación.

Hay tres elementos a considerar cuando se trata de la participación con las familias de manera eficaz, en el intercambio de información sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños:

1: Disponibilidad

Las familias deben tener disponible la información individual de aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Si bien las evaluaciones realizadas por el personal ofrecen a las familias una visión completa del progreso de sus hijos, las familias también tienen un conocimiento amplio sobre ellos, por lo que es importante mantener continuamente una relación sólida para recopilar la información más acertada que les concierne. Los educadores pueden reforzar de la siguiente manera, la disponibilidad y el carácter recíproco del intercambio de datos:

- ✓ Aplicar diversos métodos para comunicarse con las familias (por ejemplo, visitas a domicilio, reuniones de padres y maestros, llamadas telefónicas, plataformas seguras en línea).
- ✓ Compartir toda la información en una estructura conocida por la familia, evitando jerga, siglas o terminología que la familia pueda no comprender; considerar las necesidades de los núcleos familiares cuyo idioma materno puede ser diferente al inglés. Las fotografías, videos cortos y muestras del trabajo de los hijos contribuyen en gran medida a esta comunicación, incluso en casos de intervención de un intérprete.
- ✓ Programar reuniones periódicas formales (2-3), para analizar el aprendizaje y desarrollo del niño en diferentes momentos determinantes durante el año escolar.
- ✓ Mantener a las familias informadas compartiendo regularmente hallazgos importantes en los acontecimientos diarios, muestras de su trabajo, fotografías, aprovechando momentos durante la llegada y la salida, o mediante una aplicación digital para la comunicación con la familia.
- ✓ Almacenar datos de evaluación en carpetas protegidas, para compartir con las familias durante conferencias u otras reuniones.
- ✓ Invitar a los miembros de la familia a compartir sus comentarios sobre la forma como su hijo(a) aprende, además de los pensamientos y percepciones que tengan sobre su comportamiento.

2: Claridad e importancia

La información sobre la evaluación de los niños debe ser clara e importante para las familias. Los maestros deben ayudar a las familias a comprender qué significan los informes de evaluación sobre el desarrollo del aprendizaje de sus hijos, y cómo esta información es importante para dar a conocer los futuros apoyos a los programas académicos, de capacitación y en el hogar. Asimismo, las familias deben ayudar a los educadores a comprender mejor la información resultante de las evaluaciones, mediante observaciones sobre el comportamiento de su hijo(a) en casa y otros entornos. Algunas formas de asegurar que los datos de la evaluación de los niños sean claros e importantes para las familias incluyen:

- ✓ Analizar con ellas al comienzo del año escolar las metas de fin de año y los objetivos de aprendizaje del salón de clase, en su contexto de grupo escolar. Recuerde hacer referencia a las metas de las familias para el aprendizaje de sus hijos, y mostrar la forma como sus experiencias en el salón de clase contribuyen a lograrlas.
- ✓ Explicar de manera clara de qué trata la evaluación, cuál es su propósito, cómo se implementa en el contexto de un salón de clases para aprendizaje temprano y su relación con los estándares RIELDS.
- ✓ Colocar metas y objetivos junto con los planes de lecciones de la semana en un lugar accesible, para que las familias puedan conocer más sobre lo que aprenderá su hijo(a).

- ✓ Dar a conocer la manera como la información resultante de las evaluaciones revela las fortalezas, las áreas de crecimiento y la próxima etapa anticipada de aprendizaje del niño(a) (por ejemplo, el/la bebé está casi listo(a) para caminar, el niño(a) en edad preescolar está a punto de escribir su nombre).
- ✓ Escuchar las expectativas, preocupaciones y preguntas de las familias sobre el desarrollo de sus hijos, y dar una guía clara sobre los próximos pasos con base en la información de las evaluaciones.
- ✓ Revisar junto con las familias la información resultante de las evaluaciones.
- ✓ Ofrecer estrategias y refuerzos para optimizar el aprendizaje y desarrollo de sus hijos fuera del salón de clase, con base en la información de las evaluaciones.

3: Acciones

Los niños se benefician cuando educadores y familias comparten información de manera recíproca, y diseñan conjuntamente actividades que se pueden realizar en casa para reforzar el aprendizaje.

Algunas formas de reforzar el desarrollo y el aprendizaje del niño(a) en el hogar incluyen:

- ✓ Transferir la información resultante de las evaluaciones en diferentes áreas de aprendizaje, a actividades cotidianas (por ejemplo, fomentar el uso de conversaciones para fortalecer el desarrollo del lenguaje; clasificar calcetines para practicar la correspondencia y clasificación en matemáticas).
 - Utilice las [tarjetas de actividades familiares divertidas](#) como guía.
- ✓ Compartir información con las familias sobre los recursos existentes en la comunidad, que pueden reforzar el aprendizaje y los intereses de sus hijos (por ejemplo, biblioteca y centro comunitario).
- ✓ Apoyar las transiciones dentro de los programas de la primera infancia y desde el preescolar hasta la escuela, asistiendo a las familias para que se sientan cómodas en la comunicación y la descripción de los logros, fortalezas y desafíos de sus hijos.

Para obtener más información

A continuación, encontrará varios enlaces a recursos para aprender más sobre la forma de compartir datos de evaluación con las familias:

Recurso	Descripción
Family Engagement and Ongoing Child Assessment	Esta guía describe la forma de compartir con los padres información de manera eficaz, a través de alianzas sinceras.
Taking With Families About Their Child’s Development	Esta guía ofrece consejos prácticos para tener conversaciones significativas, centradas en las fortalezas y con atención plena con las familias sobre el desarrollo de sus hijos.
Sharing Assessment Data with Preschool Families in Preparation for Kindergarten	Este artículo revela de un maestro en servicio, un proceso de intercambio de datos con las familias.

Referencias:

Caudle, L. (2016). Effective authentic assessment strategies in early childhood and elementary classrooms [Powerpoint].

https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/TRACS_BT_Symposium_8_4_16AuthenticAssessment.pdf

Espinosa, L. M., y López, M. L. (2007). Assessment considerations for young English language learners across different levels of accountability. *National Early Childhood Accountability Task Force and First*, 5, 1082-1111.

Gargiulo, R. M., y Kilgo, J. L. (2018). *An introduction to young children with special needs: Birth through age eight*. SAGE Publications.

Grisham-Brown, J., Hallam, R., y Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 45-51.

Lally, J. R., Griffin, A., Fenichel, E., Segal, M., Szanton, E., y Weissbourd, B. (1995). *Caring for Infants and Toddlers in Groups: Developmentally Appropriate Practice*. Zero to Three, 734 15th Street, NW, Suite 1000, Washington, DC 20005-1013.

McAfee, O., Leong, D., y Bodrova, E. (2004). *Basics of Assessment: A Primer for Early Childhood Professionals*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036.

Milenova, M. (2020, 23 de noviembre). *Fundamentals of authentic assessment* University of Minnesota: Center for Early Education and Development. <https://ceed.umn.edu/fundamentals-of-authentic-assessment/>

National Association for the Education of Young Children (2020). *DAP: Observing, Documenting, and Assessing Children's Development and Learning*. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/assessing-development>

National Association for the Education of Young Children. (2005). *Screening and assessment of young English-language learners: Supplement to the NAEYC position statement on early childhood curriculum, assessment, and program evaluation*. NAEYC. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-Declaraciones/ELL_Supplement_Shorter_Version.pdf

Petitpas, D. y Buchanan, T. K. (2022). Using observation to guide your teaching. *Teaching Young Children*. 16(1).

Riley-Ayers, S. (2014). *Formative assessment: Guidance for early childhood policymakers*. New Brunswick, Nueva Jersey: Center on Enhancing Early Learning Outcomes.

Riley-Ayers, S. (2018). *Excerpt from Spotlight on Young Children: Observation and Assessment: Introduction*. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/books/excerpt-from-spotlight-observación-assessment#:~:text=Formative%20assessment%20provides%20a%20process,size%2Dfits%2Dall%20model>.

Rous, B., y Hyson, M. (2007). Promoting Positive Outcomes for Children with Disabilities: Recommendations for Curriculum, Assessment, and Program Evaluation. *Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children*.

Seitz, H. (2008). The power of documentation in the early childhood classroom. *YC Young Children*, 63(2), 88.

Tabors, P. (1997). One child, two languages. *Baltimore: Brookes*.

Zollitsch, B., y Dean, A. (2010). Authentic assessment in infant and toddler care settings: Review of recent research *Research & policy brief*.