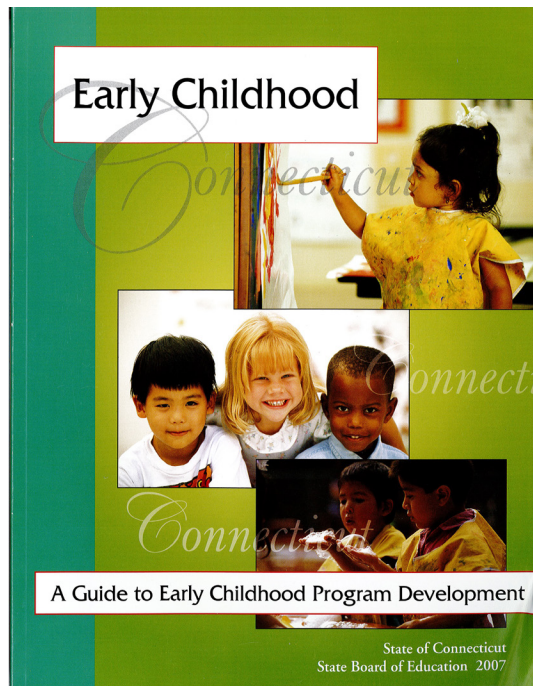




Connecticut Office of
Early Childhood

Apoyo a todos los niños mediante el uso de las Connecticut Early Learning and Development Standards: Creación de un plan de estudios significativo





Este documento es una actualización del capítulo 2 de la State of Connecticut Guide to Early Childhood Program Development (Guía para el desarrollo del programa para la primera infancia del estado de Connecticut) (2007).

Diciembre de 2015

*Diseño del logotipo de las CT ELDS de Andrea Wadowski, Connecticut State Department of Education (CSDE, Departamento de Educación del Estado de Connecticut)
Diseño y maquetación del documento del Departamento de Comunicaciones de EASTCONN, Hampton, Connecticut*



Índice

Introducción	4
Enseñanza intencional	5
Componentes del plan de estudios	7
CT ELDS y contenido	7
Planificación de experiencias de aprendizaje significativas	7
La importancia del juego	8
Evaluación continua.....	11
La importancia de la evaluación formativa	11
Interacciones de apoyo.....	13
Entorno, materiales y programación.....	15
Participación de la familia	17
Logro de un enfoque exhaustivo del plan de estudios	19
Planificación del plan de estudios: Desarrollo de planes para la experiencia de aprendizaje.....	21
Conclusión.....	24
Referencias	25
Anexo A	26

Introducción

El plan de estudios incluye los diversos componentes de los entornos de aprendizaje temprano que apoyan el crecimiento y desarrollo de los niños. Comprende los materiales y las experiencias de aprendizaje planificados para apoyar el aprendizaje de los niños. Además, el plan de estudios aborda el rol del adulto en el apoyo del crecimiento de los niños, las necesidades y los intereses de cada niño y cómo participarán las familias. Las habilidades, los conocimientos y los conceptos que se abordarán también son un componente esencial y orientan las decisiones sobre todos los demás aspectos del plan de estudios. Las Connecticut Early Learning and Development Standards (CT ELDS, Normas de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Connecticut) establecen las habilidades, los conocimientos y los conceptos que deben apoyarse en todos los programas de cuidado y educación para la primera infancia. Al considerar a niños específicos en un determinado entorno, también deben presentarse habilidades, conocimientos o conceptos adicionales según la cultura, los intereses, el enfoque escolar, los requisitos de financiación y las necesidades individuales. Las CT ELDS NO son un plan de estudios, sino un componente importante del plan de estudios. Específicamente, las CT ELDS son resultados de aprendizaje y desarrollo que deben abordarse intencionalmente a través de experiencias, materiales e interacciones planificados.

Un plan de estudios de alta calidad es:

1. **Intencional:** todos los aspectos del plan de estudios tienen un propósito y se planifican teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje y desarrollo específicos de los niños y las familias.
2. **Receptivo:** los programas y el personal responden a las necesidades socioemocionales, académicas, físicas o culturales cambiantes de los niños y las familias a quienes les brindan sus servicios.
3. **Reflexivo:** el personal hace una reflexión atenta y continua, y realiza cambios para satisfacer de la mejor manera las necesidades de los niños y las familias a quienes les brinda sus servicios.

Ya sea que los componentes individuales de un plan de estudios para la primera infancia se presenten como parte de un plan anual más amplio o como parte de un proceso continuo de planificación semanal o diaria, el plan de estudios puede variar de un entorno a otro. Por ejemplo, los documentos escritos pueden adoptar un enfoque de planificación y un proceso para garantizar que la totalidad de las CT ELDS se aborde durante el año, lo que deja la mayor parte de la planificación continua de las experiencias de aprendizaje específicas a los maestros. Otros programas pueden basarse en un documento de plan de estudios que incluya planes de experiencias de aprendizaje específicas, lo que permite que los maestros se centren en hacer ajustes para incorporar los intereses de los niños y satisfacer las necesidades de aprendizaje únicas de un grupo en particular. A pesar de estas variaciones, los componentes esenciales para promover la intencionalidad siguen siendo los mismos.

En este documento, se exploran los componentes de un plan de estudios completo, exigente y posible. Aunque este documento está diseñado principalmente para programas de centros o escuelas, gran parte de la información puede ser valiosa para otros entornos. Si bien se utiliza el término “maestro” en todo el documento, puede hacer referencia a cualquier adulto en un rol de apoyo para los niños pequeños. Además del rol del maestro, los bibliotecarios, los proveedores de cuidado de niños en el hogar, el personal del centro de recursos para familias y muchos otros apoyan el crecimiento y desarrollo de los niños pequeños y pueden beneficiarse de las consideraciones incluidas en este documento.

El Connecticut Early Childhood Workforce Core Knowledge and Competency Framework for Teachers (Marco de conocimientos y competencias básicos de Connecticut para personal y maestros de la primera infancia) representa las competencias básicas que deben tener los profesionales de la primera infancia para aprovechar este período formativo en la vida de un niño. Describe siete dominios, incluido un dominio específico relativo a la creación de un plan de estudios significativo. El marco debe usarse para orientar las elecciones de aprendizaje profesional a través de una autoevaluación de las habilidades y los conocimientos, como un marco para el diseño del aprendizaje profesional y como una herramienta para que los proveedores de asistencia técnica desarrollen metas de aprendizaje en conjunto con los maestros. *El Connecticut Early Childhood Core Knowledge and Competency Framework for Teachers* está relacionado con las prácticas descritas en el documento.

Además de considerar el rol de los adultos que interactúan con los niños, las políticas, los procedimientos y el apoyo administrativo que se proporcionan en un entorno de cuidado y educación para la primera infancia son cruciales para garantizar un plan de estudios de calidad. Aunque no se aborda de forma exhaustiva en este documento, este apoyo debe incluir una misión o filosofía definidas, documentos y recursos para orientar la planificación del plan de estudios, un proceso claro de desarrollo y revisión del plan de estudios, tiempo de planificación adecuado y desarrollo profesional eficaz.

Los siguientes son recursos adicionales (disponibles en www.ct.gov/oec/elds) para apoyar la implementación de un enfoque curricular sólido:

- La herramienta de autoevaluación del plan de estudios de la Oficina de la Primera Infancia de Connecticut (anteriormente conocida como Guía de desarrollo del plan de estudios de la Oficina de la Primera Infancia de Connecticut), disponible en el Anexo A.
- *Apoyo a todos los niños mediante el uso de las CT ELDS:*
 - Guía sobre dominios y módulos.
 - Cómo satisfacer las necesidades de los estudiantes de dos idiomas.
 - Cómo satisfacer las necesidades de estudiantes diversos.
 - Guía para las familias.

Enseñanza intencional

Los maestros utilizan el plan de estudios para planificar intencionalmente maneras de que los niños construyan conocimientos mediante su participación en una variedad de experiencias de aprendizaje. Un plan de estudios adecuado incorpora los siguientes componentes:

- Normas de aprendizaje y desarrollo temprano, que proporcionan la base para el desarrollo del plan de estudios.
- Experiencias de aprendizaje entretenidas y significativas que integran normas y contenido útil.
- Procesos de evaluación continua que orientan las metas relativas al plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje.
- Interacciones de apoyo que utilizan estrategias de enseñanza intencional con diversos grados de participación en la experiencia de aprendizaje y formas de apoyar a cada niño.
- Entornos bien organizados con materiales apropiados y una programación cuidadosamente planificada de las experiencias y rutinas.
- Participación significativa de la familia en el plan de estudios.

La enseñanza intencional no sucede por casualidad. Es planificada, reflexiva e intencionada. Los maestros intencionales usan su conocimiento, juicio y especialización para organizar experiencias de aprendizaje para los niños; cuando surge una situación no planificada (como siempre sucede), pueden reconocer una oportunidad de enseñanza y aprovecharla.

(Epstein, 2014)

estrategias para hacerlo. La planificación debe incluir estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento, actitudes y disposiciones. Las CT ELDS incluyen muchas habilidades que apoyan el aprendizaje dentro del dominio de la cognición, además de disposiciones esenciales que apoyan a los niños para que se conviertan en estudiantes competentes para toda la vida.

Los maestros de la primera infancia saben que los niños pequeños necesitan entornos que sean activos y sociales, y que incluyan a maestros atentos y receptivos. El tiempo para la exploración y el juego no es suficiente. Los maestros deben apoyar intencionalmente el crecimiento y el aprendizaje de los niños para ayudarlos a alcanzar nuevos niveles de competencia (Bredenkamp, 1995). Teniendo en cuenta la teoría de la enseñanza y el aprendizaje de Vygotsky, el maestro tiene un rol fundamental en la construcción del aprendizaje de un niño mediante el uso de distintas estrategias y conductas didácticas para impulsar al niño hacia el descubrimiento y la comprensión. No existe una mejor estrategia ni un mejor comportamiento por parte de un maestro. Piaget señala que el contexto de la experiencia y un entorno con muchas oportunidades para explorar materiales son fundamentales para el proceso de aprendizaje. Estas consideraciones están interrelacionadas. Todas son esenciales para crear un plan de estudios que sea dinámico, interesante y exitoso.

Un informe del National Research Council (Consejo Nacional de Investigaciones) (2000) describe tres principios del aprendizaje que influyen en la enseñanza intencional:

- Los niños desarrollan ideas y conceptos a una edad temprana. Por lo tanto, el plan de estudios debe planificarse para exponer a los niños a contenido variado, abordar habilidades e ideas importantes e incluir estrategias de enseñanza que fomenten las conexiones entre el aprendizaje nuevo y las ideas existentes.
- El entorno de aprendizaje debe promover las habilidades y la comprensión conceptual para que puedan utilizarse los conocimientos. La planificación debe tener en cuenta las normas de aprendizaje y desarrollo temprano, y debe incluir conocimientos del contenido y experiencias que ayuden a los niños a aplicar las habilidades y profundizar sus conocimientos. La provisión de un contexto significativo para aplicar los conocimientos y las habilidades puede surgir a partir de las normas en áreas como ciencias o estudios sociales, o a partir de los intereses de los niños.
- Los niños necesitan orientación para aprender cómo controlar sus pensamientos y entender qué significa aprender y cómo desarrollar

■ Ejemplos de enseñanza intencional en la práctica

A continuación, se muestran dos ejemplos de experiencias de aprendizaje integradas ricas en diferentes entornos que están planificadas intencionalmente y que incorporan todos los componentes del plan de estudios. Incorporan tanto las metas de aprendizaje de las CT ELDS como los temas de estudio que surgieron a partir de los intereses de los niños. En ambos casos, los programas de cuidado y educación para la primera infancia utilizan un enfoque de plan de estudios que describe un proceso claro para tener en cuenta los intereses de los niños e incorporar las normas y la información de la evaluación en los planes. Estas experiencias involucran a los niños, fomentan su conocimiento, generan un vocabulario abundante y los ayudan a pensar de manera crítica.

En un aula en la que hay bebés y niños pequeños, el maestro observa que a muchos niños les interesa poner objetos en recipientes y, luego, vaciarlos. Planifica una investigación de los recipientes y les pide a las familias que envíen una variedad de recipientes que los niños pequeños puedan explorar de forma segura. Al día siguiente, durante el tiempo de juego en el piso, presenta una variedad de recipientes con y sin tapas, y ofrece objetos blandos y duros que los niños



pueden poner en los recipientes para luego vaciarlos. Pensó en varias cosas que podría preguntarles a los niños (p. ej., “¿Pusiste el juguete en la caja? ¿Ahora puedes sacarlo?”) y las acciones que podría demostrar (p. ej., agitar un recipiente cerrado con objetos blandos y duros para escuchar los diferentes sonidos) a fin de impulsar sus exploraciones y generar nuevas comprensiones. En el momento del refrigerio, incorpora recipientes según sea apropiado para las prácticas culturales de la familia sobre las rutinas de alimentación, las elecciones de comidas y las necesidades de desarrollo de los niños (recipientes de plástico, cajas bento, calentadores de tortillas, cajas de tiffin, etc.). Cuando los niños salen afuera, les ofrece cajas grandes para que pongan pelotas y recipientes más pequeños para que usen durante las exploraciones sensoriales con agua y arena. Durante estas experiencias de aprendizaje, el maestro y los demás cuidadores observan las habilidades de los niños y apoyan intencionalmente el desarrollo de las relaciones sociales (desarrollo social y emocional); la resolución de problemas y comprensión de atributos, clasificación y patrones (cognición); el desarrollo del vocabulario (lenguaje, comunicación y alfabetización tempranos); y las habilidades de motricidad fina y gruesa (salud y desarrollo físicos). También presentan el lenguaje matemático contando los objetos mientras los ponen en recipientes y los conceptos científicos hablando con los niños pequeños sobre los materiales duros y blandos.

Se está construyendo un aula de preescolar nueva al lado de una sala existente. Los niños en edad preescolar de la clase han estado escuchando mucho ruido y les intriga qué estará pasando. El maestro organiza que los niños puedan ver de forma segura la zona de construcción y, siguiendo todos los protocolos sobre

la participación de adultos en el aula, habla con el plomero para planificar que les dé a los niños una breve explicación de lo que se está haciendo. Los niños vuelven al aula y comienzan una investigación relacionada con el recorrido del agua por las tuberías. Incorporan tuberías y conectores a la mesa de agua y al área de bloques, planifican investigaciones y aprenden palabras como flujo, codo, drenaje, obstrucción y válvula de control. Aceptan el desafío de diseñar una forma de hacer que el agua fluya de un lugar a otro. Se informa a las familias sobre la investigación y se les pide que ayuden a sus hijos a dibujar o tomar una fotografía de las tuberías debajo de los fregaderos en sus casas para traer a la clase. Los niños dibujan y escriben sobre sus experiencias, leen libros sobre el tema y miran un video que proporciona información para orientar su resolución de problemas. Durante esta unidad de estudio o exploración, el maestro observa las habilidades de los niños e incorpora estrategias para apoyar el progreso a lo largo de varias etapas de evolución del aprendizaje en los siguientes dominios: lenguaje y alfabetización, ciencias, matemáticas, desarrollo social y emocional, salud y desarrollo físicos, cognición y estudios sociales.



Componentes del plan de estudios

Las siguientes secciones, en las que se proporciona más información sobre las prácticas asociadas con la enseñanza intencional, están organizadas en torno a los componentes del plan de estudios.

CT ELDS y contenido



Las CT ELDS describen lo que todos los niños deben saber y poder hacer en ocho dominios: cognición, desarrollo social y emocional, salud y desarrollo físicos, lenguaje y alfabetización, artes creativas, matemáticas, ciencias y estudios sociales. El plan de estudios debe incorporar estas metas importantes para los niños y debe haber un sistema para garantizar que todos los niños tengan experiencias que apoyen su desarrollo en las etapas de evolución del aprendizaje de las CT ELDS. Sin embargo, es fundamental recordar que las etapas de evolución del aprendizaje dentro de las CT ELDS son orientaciones para apoyar el crecimiento y el desarrollo a lo largo de un proceso progresivo. Los grupos de edad se incluyen como referencia; sin embargo, el

plan de estudios debe considerar las necesidades de desarrollo particulares de cada niño. Los niños logran el nivel deseado de entendimiento, conocimientos o habilidades como resultado de experiencias del plan de estudios cuidadosamente seleccionadas y planificadas que son adecuadas para su nivel de desarrollo individual. Durante la planificación de un plan de estudios, se debe considerar la gama completa de competencias, incluidas aquellas de los niños con discapacidades y capacidades diferentes. Además, es posible que deban planificarse estrategias y apoyos específicos para los niños con discapacidades o para los estudiantes de dos idiomas.

Durante el desarrollo del plan de estudios o la planificación de las experiencias de aprendizaje, se debe abordar el proceso progresivo de los indicadores a lo largo de las etapas de evolución del aprendizaje. Los indicadores específicos de las CT ELDS en general no deben considerarse de manera aislada cuando se planifica un plan de estudios para niños, sino analizarse en el contexto del dominio, el módulo y la etapa de evolución del aprendizaje (incluso en relación con los otros indicadores en esa etapa de evolución).

También se pueden incorporar otras metas u objetivos en el plan de estudios, según el enfoque del programa. Por ejemplo, los programas Head Start deben abordar el *Head Start Early Learning Outcomes Framework: Ages Birth to Five (Marco de resultados del aprendizaje temprano Head Start: Desde el nacimiento hasta los cinco años)*. Un programa relacionado con la ciencia deberá abordar todas las áreas de desarrollo, pero probablemente incorpore contenido de ciencias adicional.

Si bien las CT ELDS establecen lo que todos los niños deben saber y poder hacer, también hay mucho conocimiento general y vocabulario apropiado para que aprendan los niños pequeños que no están incluidos en las CT ELDS. Esta información a menudo se conoce como “contenido”. Parte del contenido puede provenir de las CT ELDS, particularmente en las áreas de ciencias y estudios sociales. Los intereses de los niños o los recursos del plan de estudios también pueden servir de base para desarrollar el plan de estudios o las unidades de estudio. Dentro de estas unidades de estudio, se puede brindar apoyo intencionalmente a muchas áreas diferentes del desarrollo incluidas en las CT ELDS.

Planificación de experiencias de aprendizaje significativas

En un enfoque curricular integrado, el contenido y las experiencias abordan y apoyan intencionalmente varios dominios del desarrollo. Las normas de aprendizaje no se consideran de manera aislada. En cambio, las experiencias de aprendizaje se planifican teniendo en cuenta las competencias y los intereses del niño en varios dominios y, con frecuencia, abarcan más de una meta de aprendizaje. Si bien puede ser apropiado planificar experiencias que se centren en un módulo o una etapa de evolución del aprendizaje en particular para las CT ELDS, las experiencias de aprendizaje significativas generalmente abarcan varios dominios, módulos y etapas de evolución del aprendizaje. Un plan de estudios significativo se integra de manera tal que las experiencias de aprendizaje abarquen varios dominios del desarrollo y áreas de contenido.

El contenido que debe incluirse en las experiencias de aprendizaje integradas puede provenir de CT ELDS específicas en las áreas de ciencias o estudios sociales, pero también debe incorporar los intereses de los niños y presentarse en un contexto que estimule a los niños para que participen de forma activa e intencionada en su trabajo. Un plan de estudios que se implementa de manera receptiva incorpora los intereses de los distintos niños en un grupo y es flexible en cuanto a la cantidad de tiempo dedicado a los proyectos o las unidades de estudio. Cuando los niños siguen involucrados e interesados, las unidades de estudio pueden durar semanas o meses, durante los cuales los adultos presentan nuevos materiales o indicaciones para ampliar el aprendizaje y la exploración. Los niños deben interactuar con el plan de estudios: explorarlo, cuestionarlo y evaluarlo en su propia forma de aprendizaje. La participación activa de los niños garantiza el aprendizaje intencionado y sostenido. ¡Aprender lleva tiempo!

■ La importancia del juego



El juego es el comportamiento más importante que caracteriza a un niño pequeño. Las investigaciones indican que ninguna otra actividad puede reemplazarlo (Bodrova y Leong, 1996). El juego contribuye a todas las áreas de desarrollo en los niños pequeños y las mejora. Cuando los niños trabajan en centros de aprendizaje basados en juegos, juegan con materiales e ideas, e interactúan con sus compañeros. A través del juego, los niños construyen su comprensión del mundo, recrean su conocimiento, utilizan sus propias reglas, hacen que las ideas sean parte de su realidad y descubren soluciones a problemas complejos. Los niños aprenden a colaborar y resolver problemas, así como el lenguaje, las matemáticas y conceptos científicos. También aprenden a expresar y controlar las emociones. Los niños necesitan oportunidades de juegos prolongados, autodirigidos, imaginativos y sin interrupciones, tanto en espacios cerrados como al aire libre. Un maestro que pueda orientar y apoyar el aprendizaje de cada niño debe preparar el entorno intencionalmente.

“El juego es la máxima expresión de la investigación”.

Albert Einstein

El juego es una estrategia clave para incentivar a los estudiantes competentes mediante el fomento de las disposiciones esenciales de las CT ELDS.

En todas las edades y dominios, las experiencias de aprendizaje temprano ayudarán a los niños a lograr lo siguiente:

SER CREATIVOS
SER CURIOSOS
SER FLEXIBLES
SER PENSADORES CRÍTICOS
SER DECIDIDOS Y REFLEXIVOS
SER ESTUDIANTES SOCIALES

El juego también apoya lo siguiente:

COOPERACIÓN
INTERCAMBIO DE IDEAS
COMUNICACIÓN
CAPACIDAD DE ESCUCHAR
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
CAPACIDAD DE ASUMIR RIESGOS
CONCENTRACIÓN
PERSEVERANCIA
FORMULACIÓN DE PREGUNTAS
IMAGINACIÓN
INNOVACIÓN
INDEPENDENCIA
RECOPILACIÓN DE INFORMACIÓN

Cuando observamos cómo un bebé explora el sonido que puede hacer con un sonajero, vemos cómo un niño de tres años trepa los juegos del parque infantil o usa una lupa para ver un renacuajo, o presenciamos cómo un niño de cuatro años cuenta la cantidad de galletas para el refrigerio o crea un letrero para su último edificio de bloques, entendemos la importancia del tiempo, la energía y las habilidades que implica cada actividad. Vygotsky señaló que los niños se desarrollan a través del juego (Berk y Wasserman, 1995); por lo tanto, los maestros deben estar preparados para seguir la iniciativa de cada niño.

La capacidad de los niños para construir significado a partir del juego no debe subestimarse. Los bebés con frecuencia chillan para expresar emoción cuando descubren que golpear un juguete provoca un ruido fuerte, lo que desarrolla su sentido de causa y efecto. Los niños más grandes pueden emocionarse la primera vez que descubren cómo crear color púrpura a partir de la mezcla de otros colores. Pueden mostrar gran entusiasmo cuando trabajan con amigos para construir un “avión” con cartón e interpretar los roles de piloto y pasajero. Jugar solo y con otros contribuye al desarrollo de sí mismo y proporciona un espacio para el desarrollo de la independencia, la confianza en sí mismo y la resolución de problemas (Wassermann, 1990).

■ Las diversas maneras en las que el juego contribuye al desarrollo



El juego es vital en el desarrollo cognitivo. Los niños que juegan libremente con los materiales designados muestran más habilidades de pensamiento y capacidad de resolución de problemas que aquellos que no tienen la oportunidad de jugar. También están más orientados a las metas y son más persistentes (Sylva, Bruner y otros, 1976). Los niños que tienen oportunidades de “recrear cuentos entre ellos” durante el juego tienen una mayor capacidad para entender y volver a contar cuentos. Estos niños responden preguntas subjetivas sobre un cuento con más facilidad que sus compañeros que han tenido menos oportunidades de participar en este tipo de juego (Pellegrini y Galdi, 1982).

El juego también impulsa el funcionamiento ejecutivo, la creatividad y el pensamiento imaginativo. A medida que los niños maduran, su pensamiento y sus acciones adquieren más flexibilidad. Utilizan los materiales y objetos de muchas maneras. El juego simbólico de los niños sienta las bases de su comprensión de los símbolos escritos del lenguaje y las matemáticas. El juego sienta las bases para el éxito en la lectura (Gentile, 1983). En el juego, los niños usan la percepción visual, la coordinación ojo-mano y la representación simbólica. Además, desarrolla la capacidad de analizar, emitir juicios, sintetizar, formular y ver relaciones causales.

El juego también tiene un papel importante en el desarrollo de las habilidades físicas y de percepción (Sponseller, 1974). Las tareas de aprendizaje complejas

dependen del desarrollo neurológico bien integrado, impulsado por la actividad lúdica. Las habilidades motrices sensoriales deben desarrollarse para que puedan dominarse las actividades de lectura, escritura y matemáticas.

El juego es la principal actividad a través de la cual se facilita la interacción social en el aula durante la primera infancia (Gullo, 1992). Erikson (1963) sugiere que es de vital importancia en el dominio de las necesidades emocionales. A través del juego, los niños adquieren confianza y aprenden a confiar en otros. Aprenden a dar, recibir, compartir, expresar ideas y sentimientos, tomar decisiones, expresar la amistad, ver las perspectivas de otros e incluir a los demás. A través del juego de actuación, los niños planifican de forma cooperativa con otros, usan el lenguaje para desarrollar sus interacciones, resuelven problemas y se identifican con una variedad de roles sociales.

Finalmente, los niños que juegan son más flexibles y versátiles (Sutton-Smith, 1974). Las personas versátiles son personas con las que es más fácil trabajar y se convierten en líderes más competentes. Los maestros y padres que ofrecen muchas oportunidades de juego a los niños formarán adultos con más probabilidades de respetarse y contribuir de forma positiva a la vida de los demás.

Los niños pequeños participan en muchos tipos de juegos diferentes. Puede ser útil considerar los distintos tipos de juegos cuando se prepara un entorno de aprendizaje o se planifican actividades. Los tipos de juegos mencionados a continuación se pueden combinar y los niños pueden pasar de un tipo de juego a otro (Connecticut State Department of Education, 2007).

“Cada vez son más las pruebas que indican que el juego de simulación de alta calidad es un importante facilitador de la adopción de perspectivas y los pensamientos abstractos posteriores, que puede facilitar la cognición de un nivel superior y que existen conexiones claras entre el juego de simulación y la competencia social y lingüística”.

Bergen (2002)

Juego autodirigido libre: jugar con materiales o ideas, solo o con otros, con apoyo de un adulto únicamente si los niños que participan en la actividad lo necesitan.

Juego sensoriomotor: explorar las propiedades de los objetos a través de los sentidos y la actividad física; por ejemplo, aplastar o amasar arcilla, verter arena o agua, o hacer esculturas de papel maché.

Juego constructivo: hacer estructuras y creaciones con distintos objetos y materiales que pueden ensamblarse de formas infinitamente variadas; por ejemplo, construir un garaje para autos y camiones de juguete con bloques de madera o bloques interconectados.

COMPONENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS

Juego de actuación: asumir roles de simulación; imitar y representar situaciones sobre sentimientos, eventos, personas y animales; por ejemplo, usar el lenguaje y los gestos mientras simula ser un padre, un vendedor en una tienda o un médico en un hospital.

Juego simbólico: representar objetos, acciones o eventos concretos de forma mental o simbólica. A medida que los niños maduran, pueden usar objetos como bloques o cajas de cartón que cada vez son menos realistas en cuanto a la forma y la función del objeto que desean simbolizar. El juego simbólico incorpora juego constructivo y de actuación.

Juego de motricidad gruesa: participar en actividades que requieren que los niños usen los músculos grandes. Este tipo de juego, que ocurre principalmente al aire libre, puede implicar juegos de actuación mientras corre, trepa o conduce vehículos.



■ Etapas del juego

Además de los tipos de juegos mencionados arriba, Mildred Parten (1932) describió las etapas del desarrollo del juego, que aumentan en complejidad a medida que los niños maduran. Los niños que han alcanzado las últimas etapas del desarrollo del juego pueden alternar o combinar las formas de juego descritas más abajo. El desarrollo de los niños a lo largo de las etapas del juego impacta en los planes para las experiencias de aprendizaje. Para los niños pequeños que están en las etapas de juego paralelo o asociativo, puede ser apropiado planificar las experiencias para que los niños puedan jugar con materiales similares en el mismo entorno. Para los niños que pueden participar en juegos cooperativos, son apropiados los materiales y las experiencias que promueven la interacción social.

Juego solitario: jugar solo, con materiales e ideas.

Juego paralelo: jugar uno al lado del otro, a veces imitándose y, otras, haciendo actividades muy diferentes con los mismos materiales.

Juego asociativo: jugar juntos con materiales comunes, pero sin un propósito en común, mostrando interés en lo que hacen los demás y, a veces, comunicándose, intercambiando materiales o imitándose.

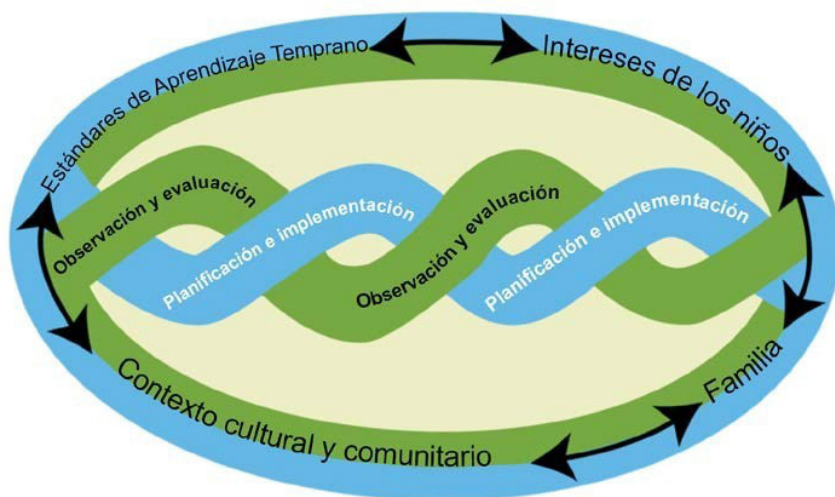
Juego cooperativo: jugar en colaboración con otro niño o un grupo con un objetivo en común o un problema en común por resolver, compartiendo ideas, materiales y roles.

Ampliando estas etapas en el desarrollo del juego, Elena Bodrova y Deborah Leong (2003) describen el juego maduro. El juego maduro implica escenarios imaginarios que incluyen múltiples roles e intercambios verbales extendidos. Hay reglas claramente definidas para este juego; sin embargo, puede haber temas flexibles, y el juego puede transcurrir por varios días. En su artículo, "The Importance of Being Playful" (La importancia del juego), Bodrova y Leong (2003) describen su trabajo con los maestros para apoyar el juego maduro. Durante este trabajo, observaron que los niños "dominaban los conceptos y las habilidades de alfabetización a una tasa elevada" y "también desarrollaban mejores habilidades lingüísticas y sociales, y aprendían cómo regular su comportamiento físico y cognitivo".

Evaluación continua

“Evaluación” es un término amplio, definido en el diccionario Oxford como “El análisis o la estimación de la naturaleza, la calidad o la capacidad de alguien o algo” (Oxford University Press, 2014). Cuando se utiliza en el contexto de los programas de cuidado y educación para la primera infancia, la evaluación, la mayoría de las veces, se asocia con un examen de las habilidades, los conocimientos y las competencias de los niños, aunque también hay herramientas que evalúan el entorno o la calidad del programa.

El personal de enseñanza debe participar en un ciclo continuo de enseñanza intencional para apoyar el crecimiento y desarrollo de los niños a lo largo del tiempo, y la evaluación proporciona información sobre el progreso de los niños para que los maestros puedan planificar de forma eficaz. Como se representa en el gráfico, el proceso de planificación, implementación, observación y evaluación está entrelazado en el marco de las normas de aprendizaje temprano, los intereses del niño, el contexto cultural y comunitario y la familia. El uso de las normas de aprendizaje y desarrollo temprano se equilibra con los intereses de los niños y en los contextos en los que estos viven y aprenden. Los maestros no pueden hacer esto solos; necesitan el apoyo y la participación de los administradores y la contribución y colaboración de las familias para emprender un ciclo de enseñanza intencional de forma exitosa.



■ La importancia de la evaluación formativa

Aunque existen muchos propósitos y tipos de evaluación, el proceso de la evaluación formativa es el más relevante para el plan de estudios. Un proceso de

En el transcurso de varios días, el maestro le pedirá a cada niño que cuente materiales para ayudar a preparar una actividad de la clase. Esto le brindará información sobre las habilidades de conteo de cada niño. Cuando Julie está contando papeles y poniéndolos sobre las mesas para que los niños pinten, el maestro observa que dice los números en el orden correcto, pero no combina cada palabra con un papel. Le pide que cuente mientras él pone un papel en cada silla. Esta experiencia de aprendizaje le proporcionó al maestro información valiosa sobre las habilidades de conteo de Julie y también lo ayudó a usar inmediatamente una estrategia para impulsar las habilidades de la niña.

evaluación formativa es continuo y está diseñado para proporcionar información que resulta útil para planificar y modificar el plan de estudios y la instrucción. La clave de cualquier proceso de evaluación formativa continuo es que se lleva a cabo como parte de la experiencia de aprendizaje y proporciona información inmediata que puede orientar las acciones de un maestro. La información debe recopilarse a través de observaciones de los niños durante sus rutinas y juegos diarios. También puede reunirse durante las experiencias de aprendizaje planificadas para recopilar información sobre habilidades particulares.

Se pueden usar diferentes sistemas publicados o estructurados (p. ej., el *Connecticut Preschool Assessment Framework* [Marco de evaluación preescolar de Connecticut]) para planificar y organizar la información recopilada durante un proceso de evaluación formativa. Organizar y resumir la información recopilada a través de la evaluación formativa puede aportar datos valiosos para compartir con las familias, orientar las decisiones sobre el plan de estudios y ayudar en la planificación de los esfuerzos de mejora del programa.

También hay otros tipos de evaluaciones disponibles para usar en los programas para la primera infancia (p. ej., herramientas estandarizadas con referencia a una norma), los cuales pueden usarse para otros propósitos importantes (p. ej., determinar la elegibilidad para

Puntos importantes que recordar sobre la evaluación

- Las CT ELDS no son una herramienta de evaluación.
- Un proceso de evaluación formativa ocurre como parte de un aprendizaje y proporciona información que los maestros pueden usar de inmediato.
- Cualquier herramienta de evaluación debe demostrar su validez en relación con el propósito para el cual se utiliza.
- Seleccionar herramientas de evaluación que están alineadas con las CT ELDS ayudará a los maestros y las familias a hacer conexiones entre la información de la evaluación y las normas.

COMPONENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS

servicios específicos, informar a fuentes de financiación los resultados de los niños). Estos tipos de medidas de evaluación no se analizarán de forma exhaustiva en este documento, ya que, en general, no existen pruebas que demuestren su validez para orientar las decisiones sobre el plan de estudios y la instrucción de forma continua. **Es fundamental que cualquier evaluación demuestre su validez en relación con el propósito para el cual se utiliza.**

Independientemente de qué sistemas o herramientas de evaluación se utilicen en un programa, las interacciones diarias continuas, durante las que los maestros observan y evalúan el pensamiento y la evolución de los niños, los ayudan a establecer metas de aprendizaje y planificar la instrucción. La observación, la reflexión y la evaluación proporcionan información para adaptar el entorno de enseñanza según las necesidades individuales y grupales. Cuando las observaciones se centran en las habilidades y los conceptos descritos en las CT ELDS, el maestro puede brindar apoyo en cada experiencia de aprendizaje en función de las competencias emergentes del niño.

Durante la planificación del plan de estudios, se debe incluir la forma en que se evaluarán las habilidades y competencias de los niños. Un plan para la evaluación incluye documentación de lo siguiente:

- Planes de observación (cómo y dónde esperas observar los comportamientos de los niños relacionados con las CT ELDS y tus herramientas de evaluación, y cómo esto se documentará o se registrará).



Ejemplos:

- Grabar un video corto de un niño pequeño que participa en un juego de imitación.
- Observar las interacciones con los compañeros durante una actividad diseñada para apoyar el juego asociativo o cooperativo.
- Documentar el uso de números y palabras de comparación de los niños durante una actividad que incluya contar o agrupar objetos.
- Recopilar dibujos con notas sobre el control y movimiento de los músculos pequeños.

- Análisis de datos (cuándo y cómo analizarás tus datos).

Ejemplos:

- Revisar la escritura de los niños para desarrollar planes de apoyo al desarrollo en esta área.
- Organizar todas las observaciones y muestras de trabajo relacionadas con matemáticas el jueves y analizar la información el viernes para desarrollar planes para experiencias de aprendizaje futuras.

■ Uso de la información de la evaluación para apoyar a todos los niños

Un plan de estudios de alta calidad apoya el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su gama de experiencias o habilidades, competencias e intereses actuales. Es importante examinar de forma periódica si el plan de estudios actual satisface adecuadamente las necesidades de los niños. El plan de estudios básico debe satisfacer las necesidades y apoyar el aprendizaje de la mayoría de los niños. La mejor manera de determinar si el plan de estudios es eficaz es analizar la información sobre el aprendizaje y crecimiento de los niños. Cuando evalúas las habilidades de los niños a lo largo del tiempo, debes notar crecimiento en las áreas que abordaste a través de tu plan de estudios. Si muchos niños no están avanzando en un área, como matemáticas o habilidades sociales y emocionales, debes examinar si tu plan de estudios básico apoya adecuadamente el aprendizaje en esas áreas.

Incluso con un plan de estudios básico sólido, algunos niños pueden necesitar apoyo o intervenciones adicionales por niveles además del plan de estudios básico. Los niños crecen y aprenden a ritmos muy diferentes cuando son pequeños; sin embargo, es importante ayudarlos a todos a avanzar más allá de su nivel de habilidades actual. Si la información de la evaluación indica que algunos niños están avanzando menos de lo esperado, brindarles apoyo adicional puede darles el impulso extra que necesitan para lograr una habilidad nueva. En la primera infancia, este apoyo con frecuencia puede brindarse en su entorno de aprendizaje temprano. Por ejemplo, si un niño tiene dificultades para entender la correspondencia uno a uno, el maestro puede darle oportunidades adicionales de combinar elementos por pares y contar pidiéndole que reparta una servilleta a cada niño en el momento del refrigerio. Un niño que tiene dificultades para seguir las rutinas puede beneficiarse si el cuidador repasa los pasos de transición o usa pistas visuales.



Cuando se brinda apoyo, es importante recopilar información sobre el progreso de un niño en las habilidades específicas a fin de poder determinar el éxito de la estrategia elegida. Esta información orientará las decisiones sobre si disminuir o aumentar el apoyo o si agregar estrategias o modificarlas. Trabajar con otros profesionales de la primera infancia ayuda a tomar decisiones y aprender nuevas maneras de apoyar a los niños. Siempre que sea posible, las decisiones sobre el plan de estudios y el apoyo deben tomarse como parte de un equipo colaborativo.

Interacciones de apoyo

Comportamiento del maestro

Cuando los maestros deciden con anticipación qué comportamientos didácticos son más apropiados para el entorno de aprendizaje, las competencias de los niños y el contenido, la planificación es intencional y rica. Cuando se planifica una experiencia de aprendizaje, un maestro debe considerar el rol que tendrá en la experiencia. Sin embargo, un maestro de la primera infancia también debe ser flexible y responder a las necesidades emergentes de los niños aprovechando los momentos de enseñanza. En la tabla de la página siguiente, se señalan muchos de los roles que pueden asumir los maestros durante una interacción.

Si bien es importante ser intencional y planificar las experiencias de aprendizaje con anticipación, es fundamental responder en el momento y prestar atención a las señales de los niños para promover el aprendizaje y el desarrollo. El maestro puede observar, intervenir, brindar apoyo con preguntas o escuchar en un esfuerzo dinámico continuo por mejorar el aprendizaje de los niños. De hecho, responder a los momentos de enseñanza en el contexto de una relación es la base para brindarles apoyo a los bebés y niños pequeños, dado que el plan de estudios se centra más en las rutinas diarias, el entorno y los materiales. Un maestro preparado e informado podrá elegir entre una variedad de estrategias en el momento. Recuerda que las oportunidades de aprendizaje pueden ser breves y que el rol del maestro puede cambiar durante la interacción.

Un factor clave en los resultados que conducen al éxito futuro de los niños es la capacidad del personal de enseñanza para adoptar la práctica intencional en el uso de las normas de aprendizaje y desarrollo temprano para planificar, implementar, observar y evaluar el progreso de los niños.

Roles de los maestros durante las interacciones	
Respondedor	La mayoría de los niños pequeños en la mesa de agua quieren usar tazas para verter y están teniendo problemas para compartir. El maestro encuentra más elementos en el área de juegos de actuación que pueden usarse para verter.
Tomador de riesgos	El maestro motiva a los niños a experimentar con ideas mediante la verbalización de una decisión arriesgada. “No estoy seguro de que funcionará si agrego este color, pero creo que voy a probar”.
Registrador	El maestro observa a dos niños que desean usar el mismo columpio. Uno de los niños es especialmente verbal al expresar cómo podrían resolver este problema. El maestro se toma un momento para anotarlo, así después lo guarda en el archivo del niño en cuestión.
Investigador	Durante un debate, el maestro muestra cómo encontrar información en libros de referencia.
Intérprete	El maestro observa que una niña pequeña, que todavía no se siente cómoda expresando sus sentimientos, se disgusta por un juguete que quería usar. El maestro interviene y les dice a los otros niños: “Creo que a Gabrielle le gustaría mucho jugar con eso, ¿no es así, Gabrielle?”.
Motivador	El maestro observa a un niño que clasifica por color los objetos que recolectó durante una caminata por la naturaleza. Se une al niño en la actividad y le sugiere otra forma de clasificarlos. Clasifica algunos por tamaño y espera para ver su reacción.
Anotador	Una niña cuenta una historia sobre algo que ocurrió en su casa que la disgustó o le preocupó. El maestro le sugiere que haga un dibujo y que, luego, le diga las ideas que quiere escribir en papel.
Compañero de aprendizaje	El maestro se acerca a un niño que está tratando de hacer que una pelota baje por una rampa y caiga a un recipiente. Trabajan juntos para resolver el problema.
Solucionador de problemas	El área de escritura no es lo suficientemente grande para todos los niños interesados en escribir. El maestro se sienta con aquellos que quieren escribir y ayuda a pensar en la manera más justa de lograr que todos puedan participar.
Observador	El maestro observa cómo los niños en el área de la biblioteca interpretan la lectura de un cuento. Observa y lo registra en sus archivos.
Interrogador	Después de un cuento, el maestro usa tres imágenes del cuento para preguntarles a los niños qué sucedió en primer lugar, en segundo lugar y en último lugar.
Oyente	El maestro conversa con el niño y presta mucha atención a lo que este dice.
Creador	El maestro se desplaza por el patio de juegos mientras conversa con los niños y les sugiere que prueben determinados equipos.
Evaluador	El maestro inicia un juego con instrucciones de 2 y 3 pasos, y observa qué niños pueden implementar las de tres pasos.
Comunicador	El maestro conversa y comparte con cada uno de los niños a medida que llegan por la mañana; de esta forma, demuestra que todos los niños son reconocidos y aceptados como parte del grupo.

Dombro, Jablon y Stetson (2011) describen lo que denominan “interacciones poderosas” en las que “el maestro se conecta intencionalmente con un niño en particular para ampliar el aprendizaje de ese niño”. También describen los tres pasos para lograr estos tipos de interacciones:

1. **Estar presente:** los maestros que están presentes están en sintonía con lo que ocurre con ellos mismos y con los niños; por lo tanto, aprovechan las oportunidades que surgen para iniciar estas “conexiones poderosas”.
2. **Conectarse:** hacerles saber a los niños que los ves y los escuchas, mostrar interés en lo que hacen y piensan, y responder de maneras que fomenten la confianza y el respeto mutuo son acciones que ayudan a crear una conexión fuerte que hace posible la interacción poderosa.

3. **Ampliar el aprendizaje:** una vez que se han conectado con los niños, hay muchos roles que los maestros pueden asumir para ampliar el aprendizaje de los niños (consulta a continuación los roles de los maestros durante las interacciones). Seguir estando presente y mantener una conexión ayuda a garantizar que las estrategias sean apropiadas para el niño y el momento.

Bredekamp y Rosengrant (1995) describieron las estrategias de enseñanza que se indican a continuación. Estas estrategias proporcionan una serie de opciones para conectarse y ampliar el aprendizaje, que abarcan desde las más directivas hasta las más facilitadoras. Cuando se analizan las distintas estrategias, es importante considerar dónde encuadra la estrategia dentro de ese rango y cómo se ajusta a las necesidades y el temperamento del niño.

Reconocer: el maestro reconoce los esfuerzos y el trabajo del niño. Mediante el reconocimiento, lo acepta y apoya para que continúe con su tarea.

Mostrar: el maestro le da un ejemplo al niño. Por ejemplo, el maestro puede mostrar cómo los niños pueden ir al área de escritura, encontrar materiales y comenzar a hacer un libro propio. No se sugiere que los maestros proporcionen modelos para que los niños copien.

Facilitar: el maestro ayuda al niño con una tarea haciendo que sea más fácil completarla. Con frecuencia, la facilitación es breve, con la esperanza de que el niño podrá continuar de forma independiente con la tarea. Por ejemplo, un maestro puede facilitar una experiencia en el área de bloques ayudando a un niño que está intentando equilibrar un bloque largo con otros dos para crear un puente. El niño luego sigue armando sin más ayuda.

Apoyar: el maestro ayuda a un niño, pero dedica más tiempo y asistencia para lograr el objetivo. Por ejemplo, un niño de tres años que está usando una tijera podría necesitar la ayuda del maestro para que le sostenga la mano para agarrar la tijera de forma correcta durante todo el tiempo que corta el papel.

Orientar: el maestro brinda apoyo a la vez que estimula al niño para que intente algo un poco más difícil desglosando la tarea en componentes más pequeños. Por ejemplo, un niño está tratando de contar un cuento con títeres. El maestro escucha y aporta ideas y preguntas: “¿Por qué está enojado el monstruo? ¿Qué hará ahora? ¿Cómo terminará este cuento?”.

Coconstruir: el maestro y el niño trabajan juntos para lograr un objetivo. Por ejemplo, completan un patrón grande de formas y colores. El maestro debe seguir la iniciativa del niño y motivarlo.

Demostrar: el maestro aprovecha la oportunidad de presentarle una habilidad al niño en pasos progresivos. Por ejemplo, el maestro demuestra la manera más segura de sostener a la mascota de la clase.

Dirigir: el maestro les da información específica a los niños. Por ejemplo, mientras trabajan en una experiencia de escritura compartida, el maestro señala dónde se comienza a escribir en el papel y qué es la marca, el punto, que escribimos en el papel cuando terminamos la frase.



Entorno, materiales y programación

■ Planificación del entorno

Los entornos de aprendizaje de los niños adoptan muchas formas y pueden incluir entornos de cuidado de niños en el hogar, bibliotecas o programas de cuidado y educación para la primera infancia en un centro. Independientemente de dónde estén los niños, es necesario planificar intencionalmente el entorno para facilitar el crecimiento y el aprendizaje. Los entornos de aprendizaje de los niños deben ser seguros, permitir juegos tranquilos y activos, brindar oportunidades diarias de actividad al aire libre planificada e incluir exhibiciones o materiales que resulten interesantes para los niños, incluidos trabajos creados por ellos.

Muchos niños están inscritos en programas de cuidado y educación para la primera infancia en los que el aprendizaje basado en el centro es una parte fundamental de la planificación del entorno. Los centros de aprendizaje basados en juegos brindan oportunidades de resolver problemas con materiales, interactuar con los compañeros y abordar múltiples áreas de desarrollo en un enfoque de plan de estudios integrado. Muchos entornos para la primera infancia, especialmente aquellos diseñados para los niños en edad preescolar, utilizan los centros de aprendizaje como un medio para impulsar el juego.

Todos los centros de aprendizaje deben planificarse de una manera que incluyan intencionalmente materiales que promuevan el aprendizaje y el desarrollo. Cuando se planifican centros de aprendizaje, la disposición debe ser acorde al tipo de experiencia que se fomentará (p. ej., una mesa con dos sillas fomentará el aprendizaje de a dos; un centro de actuación grande promoverá interacciones con grupos más grandes de niños).

COMPONENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS

Los centros deben planificarse considerando lo siguiente:

- Elementos y materiales didácticos para fomentar el desarrollo en habilidades motrices, cognición, matemáticas, lenguaje y alfabetización, estudios sociales o ciencias.
- Materiales y experiencias que se centren en la inclinación natural de los niños a explorar e investigar, como actuación, bloques, integración sensorial (arena o agua), ciencias y artes creativas.
- Materiales que promuevan la interacción social con adultos o niños.
- Áreas que permitan la oportunidad de disfrutar de distintos tipos de juegos y diversos niveles de ruido o actividad.
- Exhibiciones que muestren el trabajo y el aprendizaje de los niños en distintas áreas.
- Lugares en los que se pueda guardar y continuar el trabajo o juego a lo largo del tiempo.
- Almacenamiento que brinde a los niños acceso a distintos materiales y que promueva la participación en la tarea de guardar los materiales.

Sin importar cómo se organice un entorno, debe estar intencionalmente planificado para satisfacer las necesidades de los niños según sus edades y niveles de desarrollo. Por ejemplo, un entorno para bebés y niños pequeños puede tener una apariencia más parecida al hogar, con muebles cómodos diseñados para promover las interacciones entre adultos y niños (p. ej., sillones y mecedoras) y mucho espacio para la exploración y el tiempo en el piso. El maestro del aula debe preparar estos entornos con anticipación y diseñarlos en función de los intereses y las competencias de los niños. Los entornos de cuidado y educación para la primera infancia eficaces:



- Suscitan interés.
- Promueven la exploración y la investigación.
- Cambian a lo largo del año según los intereses.
- Permiten actividades y pensamientos independientes.

Los programas deben considerar un proceso de reflexión mediante el uso de una herramienta para evaluar el entorno de aprendizaje temprano. Utilizar dicha herramienta ayuda a determinar las fortalezas y las áreas que se podrían mejorar.

■ Materiales

Los materiales en un entorno de aprendizaje temprano deben seleccionarse cuidadosamente para promover la exploración y el aprendizaje. Seleccionar intencionalmente materiales de uso libre que reflejen la diversidad de los niños en el entorno y la comunidad fomentará su sentido de pertenencia y participación. Es importante considerar cuándo y cómo se ofrecen o se rotan los materiales y cuántos hay disponibles. Estas consideraciones dependen de la edad de los niños. Los grupos de niños de distintas edades ofrecen muchos beneficios para los niños pequeños, pero pueden requerir una planificación adicional para garantizar que los materiales sean apropiados para las edades representadas. Los niños estudiantes de dos idiomas también deben disponer de materiales en su lengua materna.

Para los bebés y niños pequeños, los materiales disponibles en el entorno son una parte significativa de la planificación intencional. La planificación para los bebés y niños pequeños implica asegurarse de que puedan explorar de forma segura una variedad de materiales que promuevan su desarrollo en todos los dominios. Zero to Three (De cero a tres) ofrece sugerencias a las familias sobre la elección de los juguetes para los niños pequeños. Si bien los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia pueden tener factores adicionales que considerar (durabilidad, capacidad para limpiar los objetos, etc.), estos consejos pueden ayudar a considerar qué materiales son apropiados para niños pequeños (Zero to Three, 2014).

Busca materiales que:

- **Puedan usarse de distintas maneras.** Bloques, tazas, recipientes, pelotas y cajas son ejemplos de materiales libres que pueden usarse de distintas maneras. Pueden usarse para verter, construir, armar muchas cosas diferentes, poner, desarmar, etc. Pueden apoyar el aprendizaje de una variedad de conceptos y fomentar el desarrollo físico y la interacción social.
- **Sean interesantes para los niños en diferentes etapas del desarrollo.** Los niños en diferentes etapas del desarrollo pueden usar autos, muñecas, animales de juguete o figuras, etc.
- **Promuevan la exploración y la resolución de problemas.** Los rompecabezas, los clasificadores de formas, los bloques que calzan unos dentro de otros y los materiales artísticos y sensoriales impulsan a los niños a explorar y manipular objetos de distintas maneras. Cuando surge un problema, pueden trabajar con los elementos de diversas maneras para encontrar una solución.
- **Despierten la imaginación de los niños.** Los juguetes que permiten que los niños simulen y sean innovadores incluyen ropa para disfrazarse, autos y camiones, bloques, comida de juguete y platos de plástico, materiales

artísticos, figuras de acción y muñecas. Sé ingenioso. Utilizar materiales reciclados limpios y seguros, como cajas de artefactos y tubos de papel de regalo, puede brindarles a los niños oportunidades de ser creativos.

- **Concuerden con lo que ven en la vida real.** Los niños pequeños necesitan oportunidades de explorar lo que ven todos los días. Les gusta averiguar cómo funcionan los objetos y ser capaces de hacer las acciones que ven que hacen los adultos.
- **Fomenten la pasión por los libros y el lenguaje.** Los libros y los objetos de la vida real con letras e imágenes (p. ej., menús, catálogos) pueden desarrollar el interés por los libros, las letras y el lenguaje. Las oportunidades de experimentar con el dibujo y la pintura ayudan a desarrollar las habilidades motrices y permiten que los niños participen activamente en la “escritura”.
- **Impulsen a los niños a ser activos.** Los niños necesitan oportunidades de moverse e interactuar con los materiales de forma física. Busca materiales que les permitan controlar el movimiento y los sonidos.

Programación

“El objetivo del maestro intencional es ofrecerles a los niños una mezcla abundante y variada de oportunidades de aprendizaje dentro de un marco de rutina como apoyo”.

(Epstein, 2014, pág. 15)

El programa diario es una parte importante de la enseñanza intencional. Las rutinas pueden proporcionar una base segura para el crecimiento y desarrollo de los niños si abordan sus necesidades físicas, emocionales y de aprendizaje. Un programa diario debe:

- Establecer una rutina diaria y coherente, pero flexible.
- Permitir una variedad de tipos de actividades.
- Utilizar una variedad de agrupaciones.
- Permitir el tiempo suficiente para cada tipo de actividad.

(Epstein, 2014, págs. 15 a 17)

También es importante considerar el equilibrio a lo largo del día.



Las investigaciones han demostrado que los niños en entornos preescolares dedican mucho tiempo a comidas o rutinas que no apoyan el aprendizaje de forma intencional (Early y otros, 2010). Esta investigación destaca la importancia de planificar cuidadosamente el día para maximizar las oportunidades de aprendizaje. Planificar el programa de manera tal que incorpore períodos prolongados de interacciones en grupos pequeños y proyectos colaborativos generará oportunidades para que los niños participen en experiencias de aprendizaje prácticas y significativas. Las rutinas diarias como vestirse, ir al baño y comer pueden estructurarse de una manera que también las convierta en una experiencia de aprendizaje. Estas rutinas diarias ofrecen muchas oportunidades valiosas de aprendizaje.

Elaborar un programa constante puede ser más difícil en los entornos de aprendizaje temprano diseñados para bebés y niños pequeños. Para estos niños más pequeños, el programa debe ser mucho más flexible a fin de abordar sus necesidades físicas cambiantes. En los niños más pequeños, una parte aún mayor de su aprendizaje ocurre durante las rutinas diarias, como darles de comer, vestirlos y cambiarles los pañales. Planificar maneras de promover el desarrollo durante las rutinas diarias es una parte importante de la enseñanza intencional en el caso de los bebés y niños pequeños. La constancia de los adultos con quienes interactúan los bebés y niños pequeños durante estas rutinas diarias es muy importante. Un modelo de cuidado primario proporciona una planificación del personal que permite que los niños pequeños interactúen la mayor parte de su tiempo con un cuidador primario constante. Este modelo es ideal para apoyar el crecimiento y desarrollo de los niños pequeños, ya que permite desarrollar relaciones de confianza y apoya el desarrollo y aprendizaje en todas las áreas.

“El objetivo del maestro intencional es ofrecerles a los niños una mezcla abundante y variada de oportunidades de aprendizaje dentro de un marco de rutina como apoyo”.
(Epstein, 2014, pág. 15)

Participación de la familia

La participación de la familia es un componente importante de un plan de estudios de alta calidad. Cuando las familias participan de manera significativa, los niños tienen la oportunidad de explorar quiénes son en el contexto de su cultura y vida familiar (Curtis y Carter, 1996). Cuando las familias participan con regularidad en el programa de cuidado y educación para la primera infancia y se respeta y aprecia el valor de la cultura del hogar, la autoestima de los niños mejora y se construyen relaciones positivas con las familias.



La familia y el entorno del hogar proporcionan un contexto clave para el aprendizaje y desarrollo. Los maestros de la primera infancia tienen un rol de apoyo familiar especialmente importante. Al colaborar con las familias, se apoyan entornos de aprendizaje seguro y saludable tanto en el hogar como en el entorno de cuidado y educación para la primera infancia.

En una colaboración, todos los participantes comparten derechos y responsabilidades, poder y toma de decisiones, como también respeto y confianza mutuos.

El término “colaboración” en lugar de “participación” refleja la idea de que la responsabilidad por los niños se comparte en los tres contextos del hogar, la escuela y la comunidad. No todas las colaboraciones son iguales. Las colaboraciones exitosas son tan variadas como las personas o los grupos que las crean. Las colaboraciones funcionan mejor cuando se reconocen, se aceptan y se contemplan las diferencias entre las familias, comunidades y culturas.

Los miembros de la familia son las personas más importantes en la vida de los niños. También son sus primeros y principales maestros. Los programas para la primera infancia son mucho más eficaces cuando involucran a los padres de maneras significativas; de ese modo, las familias aportan conocimientos personales sobre sus hijos que contribuyen a la educación. Los educadores de la primera infancia deben reconocer y respetar los sueños y las expectativas de las familias para el éxito de sus hijos.

■ Principios de la participación de la familia

Como parte de su proyecto Engaging Diverse Families (Participación de familias diversas), la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños) describe seis principios de la participación de la familia. Cuando se implementan, los principios fomentan la colaboración y apoyan la participación de las familias en los programas de cuidado y educación para la primera infancia de maneras significativas. Debajo de cada principio se muestran ejemplos de acciones o estrategias específicas que pueden utilizar los programas de cuidado y educación para la primera infancia. Es importante considerar cómo se abordan los seis principios y utilizar una variedad de estrategias adaptadas para satisfacer las necesidades de cada familia, programa y comunidad.

Principio 1: los programas invitan a las familias a participar en la toma de decisiones y la fijación de metas para sus hijos.

Acciones:

- Desarrollar un proceso de admisión que les permita a las familias compartir información sobre sus hijos y sus prioridades. Esto puede iniciar un proceso de fijación de metas.
- Usar cuestionarios, reuniones, visitas al hogar o conferencias para hablar sobre los objetivos comunes de los niños de manera continua.
- Dedicar tiempo para que todos puedan reunirse para tomar decisiones.
- Asignar cuidadores primarios para que las familias puedan comunicarse de manera constante con la misma persona en relación con los objetivos en común.

Principio 2: los maestros y programas involucran a las familias en una comunicación bidireccional.

Acciones:

- Utilizar varios medios de comunicación: verbal, escrita y cara a cara.
- Usar la tecnología para mejorar la comunicación. Las redes sociales, los mensajes de texto y otras herramientas en línea pueden ser estrategias poderosas para fomentar la comunicación recíproca continua.
- Preguntarles a las familias cuáles son sus preferencias para la comunicación.
- Comunicarse en la lengua materna de las familias.

Principio 3: los programas y maestros involucran a las familias de maneras que son verdaderamente recíprocas.

Acciones:

- Asegurarse de obtener información de las familias sobre sus hijos, su vida familiar y su cultura.
- Compartir información con las familias sobre sus hijos, como también sobre una variedad de otros temas, incluidos el programa de cuidado y educación para la primera infancia, el desarrollo de los niños y recursos o eventos de la comunidad.
- Brindar oportunidades para que las familias participen en el programa de maneras estructuradas.
- Brindar oportunidades para tener más intercambios sociales, como pícnicos, paseos por el parque o eventos especiales.

Principio 4: los programas ofrecen actividades de aprendizaje para el hogar y en la comunidad.

Acciones:

- Ofrecer actividades de aprendizaje complementarias para los niños o las familias.
- Compartir información sobre oportunidades de aprendizaje en la comunidad, como museos o eventos especiales.
- Conectar a las familias con recursos para fomentar su propio aprendizaje sobre la crianza, para que aprendan inglés o para promover su propia educación.

Principio 5: los programas invitan a las familias a participar en las decisiones a nivel del programa y los esfuerzos de defensa más amplios.

Acciones:

- Ofrecerles a las familias oportunidades de integrar juntas o comités que toman decisiones sobre las funciones del programa.
- Brindarles a las familias información que les permita proponer políticas y prácticas que las afectarán a ellas y a sus hijos.

Principio 6: los programas implementan un sistema integral a nivel del programa.

Acciones:

- Brindarle al personal desarrollo profesional sobre la participación de las familias y la diversidad.

- Promover la diversidad en el personal y los directivos.
- Revisar el plan de estudios y las prácticas del programa de forma periódica para garantizar que sean libres de prejuicios y que se correspondan con la comunidad y las familias a quienes se prestan los servicios.

Lograr una colaboración sólida entre el programa y las familias requiere una cultura que apoye y respete las relaciones recíprocas, el compromiso del liderazgo del programa, una visión compartida por el personal y las familias, oportunidades para desarrollar las habilidades necesarias para entablar relaciones recíprocas, y prácticas y políticas que apoyen la participación significativa de la familia.

Halgunseth, Peterson (2009), NAEYC

Logro de un enfoque exhaustivo del plan de estudios

Existen muchos enfoques diferentes para planificar un plan de estudios para los entornos de aprendizaje temprano. Algunos programas de cuidado y educación para la primera infancia adoptan un proceso de planificación continuo, con solamente una estructura o un marco básicos para definir su enfoque. Otros programas pueden depender en gran medida de planes o documentos del plan de estudios específicos y realizar ajustes según el grupo específico de niños. Además, se debe considerar especialmente qué incluir en el plan de estudios para bebés y niños pequeños. A pesar de estas variaciones, los componentes esenciales para promover la intencionalidad, la capacidad de respuesta y la reflexión siguen siendo los mismos. Independientemente de qué enfoque o modelo se utilice, es fundamental considerar cuidadosamente la selección, el desarrollo o la implementación de cualquier plan de estudios. El plan de estudios que se implemente en un entorno de cuidado y educación para la primera infancia debe basarse en las pruebas. Un enfoque basado en pruebas para un plan de estudios para la primera infancia implica estrategias, experiencias, materiales y objetivos que se basan en la investigación sobre el desarrollo infantil y maneras eficaces de promover el crecimiento a largo plazo de los niños.

■ Toma de decisiones sobre el plan de estudios

La herramienta de autoevaluación del plan de estudios de la Oficina de la Primera Infancia de Connecticut (Anexo A) se desarrolló para que los programas de cuidado y educación para la primera infancia los utilicen durante la toma de decisiones relacionadas con el plan de estudios. Esta autoevaluación se puede usar para revisar el plan de estudios existente, para ayudar en el desarrollo de las políticas y los documentos sobre el plan de estudios o para revisar un plan de estudios disponible comercialmente. Durante la revisión de políticas y documentos, es probable que no todos los componentes mencionados en la guía sean evidentes. Este documento puede utilizarse como un recurso para hacer mejoras al programa o para considerar maneras de complementar o mejorar la implementación del plan de estudios adquirido, o como una guía para los programas que participan en el proceso de desarrollo del plan de estudios.

En las siguientes secciones, se detallan consideraciones específicas sobre el desarrollo o la selección del plan de estudios. La primera sección se relaciona con los bebés y niños pequeños; en las secciones que le siguen, se describen distintos enfoques para el plan de estudios y consideraciones importantes, y en la tercera sección, se aborda la planificación para la experiencia de aprendizaje de forma continua.

■ Desarrollo del plan de estudios para bebés y niños pequeños

El plan de estudios para bebés y niños pequeños debe tener en cuenta las características particulares de los niños pequeños. Lally y Mangione (2006) describen cuatro aspectos principales que diferencian a los bebés y niños pequeños de los niños más grandes:



1. La intensidad de la inclinación innata de los bebés a aprender y desarrollarse en áreas particulares (conexión genética).
2. La naturaleza holística del aprendizaje de los bebés.
3. El rápido avance de los bebés en tres etapas del desarrollo principales en los primeros dos años.
4. El desarrollo de un primer sentido de sí mismo.

Por lo tanto, el rol del adulto es diferente cuando se planifica el apoyo del aprendizaje y crecimiento de bebés y niños pequeños. Considera el plan de estudios para los bebés y niños pequeños dentro de nuestro marco de intencionalidad, capacidad de respuesta y reflexión. Aunque estas tres características deben estar presentes en todas las edades, en el caso de los bebés y niños pequeños, la capacidad de respuesta y reflexión son las más importantes. Tal como lo describen Lally y Mangione (2006): "... el rol del adulto en el apoyo del aprendizaje debe ser un rol de respeto y capacidad de respuesta a las lecciones del niño, en lugar de generar lecciones para el niño". También mencionan que los adultos deben ser especialmente sensibles a su rol en la conformación del bebé de su primer sentido de sí mismo.

Este período de desarrollo único requiere un plan de estudios para bebés y niños pequeños que, en general, se centre en brindar:

- Un entorno propicio y seguro que apoye la exploración y el descubrimiento.
- Materiales que concuerden con los intereses y los niveles de desarrollo de los niños.
- Rutinas diarias y constantes, pero flexibles, que se ajusten a las necesidades físicas de los niños.
- Interacciones receptivas entre niños y adultos que fomenten relaciones de confianza y un sentido de sí mismo emergente.
- Experiencias que se basen en los intereses y la curiosidad de los niños para apoyar el desarrollo y el aprendizaje.

■ Enfoques del plan de estudios basados en los intereses de los niños

Varios enfoques del plan de estudios, como un enfoque basado en un proyecto o en consultas, consideran en gran medida los intereses de los niños. Estos tipos de enfoques del plan de estudios tienen la ventaja de ofrecer la oportunidad de lograr una participación profunda en temas que a los niños les resultan interesantes, lo que promueve la exploración, las consultas y el aprendizaje autodirigido. Sin embargo, estos tipos de enfoques requieren mucha planificación una vez que se identifica un tema de estudio o un proyecto, para garantizar que se aborde intencionalmente una amplia variedad de habilidades y áreas de desarrollo. Es importante tener un enfoque claramente identificado para determinar temas de estudio apropiados, planificar las experiencias relacionadas, garantizar que las normas de aprendizaje y la evaluación se integren de maneras significativas y reflexionar sobre el proceso.

"En este caso, el supuesto crítico es que las experiencias planificadas para los niños están exclusivamente relacionadas con el perfil de desarrollo de cada niño. Para que ocurra esto, los maestros y cuidadores deben observar continuamente y estar al tanto del desarrollo del niño en todos los dominios".
(National Infant & Toddler Child Care Initiative [Iniciativa nacional para el cuidado de bebés y niños pequeños] de ZERO TO THREE, 2010)

■ Enfoques del plan de estudios con un alcance y una secuencia definidos

Algunos enfoques del plan de estudios implican un alcance y una secuencia más definidos de las actividades o experiencias relacionadas con los resultados de aprendizaje específicos (lo que a veces se conoce como “modelo del plan de estudios”). Este enfoque del plan de estudios tiene la ventaja de ser sumamente intencional para la amplia base de niños en un entorno en particular, tener materiales específicos y garantizar que los niños de las distintas aulas tengan experiencias similares. Sin embargo, se debe hacer un gran esfuerzo para adaptar las experiencias planificadas a los distintos niños en cualquier entorno para garantizar que las actividades y metas de aprendizaje sean apropiadas para su nivel de habilidades y estilo de aprendizaje. Además, es posible que los niños no muestren interés en algunos de los temas preseleccionados, lo que generaría menos probabilidades de que participen en un aprendizaje profundo a partir de indagaciones y de que desarrollen un pensamiento superior.

Planificación del plan de estudios: Desarrollo de planes para la experiencia de aprendizaje

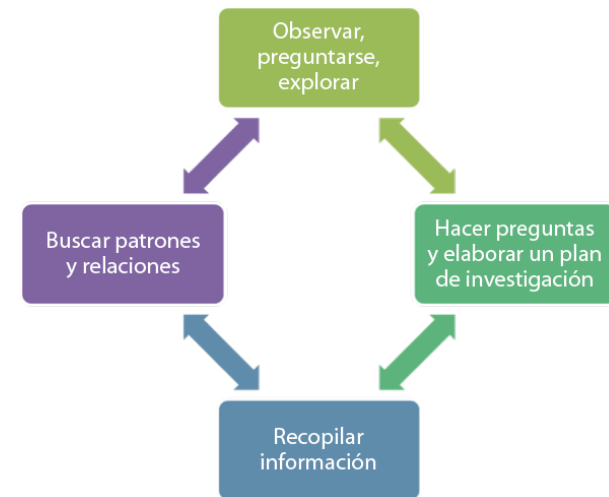
Los planes para la experiencia de aprendizaje (a veces denominados “lecciones” o “planes de actividades”) son un componente común de la planificación e implementación de un plan de estudios que sea intencional, receptivo y reflexivo. En muchos entornos, los planes para la experiencia de aprendizaje se utilizan como una herramienta para comunicarse con las familias y aquellos responsables de la supervisión del plan de estudios. En el caso de aquellos que utilizan un plan de estudios adquirido o desarrollado, los planes para la experiencia de aprendizaje pueden desarrollarse con anticipación, mientras que la planificación continua refleja cómo se adaptará el plan de estudios para adecuarlo a los niños específicos en un grupo. Esta planificación incluye consideraciones de las necesidades de desarrollo, los orígenes lingüísticos y culturales, y los intereses. En el caso de aquellos que utilizan un enfoque basado en proyectos, el plan para la experiencia de aprendizaje les permite seguir los intereses de los niños y abordar intencionalmente las metas de aprendizaje y desarrollo específicas.

El documento *Apoyo a todos los niños mediante el uso de las CT ELDS: Guía sobre dominios y módulos* incluye un proceso de indagación que puede usarse para desarrollar una unidad de estudio sobre la base de una variedad de temas y áreas de contenido. El proceso abarca cuatro pasos que pueden repetirse para explorar los temas con mayor exhaustividad.

■ Proceso de indagación

Observar, preguntarse, explorar

Los adultos brindan a los niños oportunidades de explorar un tema de diversas maneras: observando, preguntándose, explorando y haciendo preguntas. Los



maestros aprovechan los intereses de los niños para fomentar la curiosidad a través de comentarios sobre lo que observan los niños y preguntas de sondeo para ahondar en su curiosidad.

Hacer preguntas y elaborar un plan de investigación

Los maestros alientan a los niños a hacer preguntas y les hacen preguntas abiertas que no tienen una única respuesta correcta para incentivar las suposiciones y las predicciones. Hacen que piensen en maneras de investigar o experimentar para descubrir las respuestas a sus preguntas. Los ayudan a hacer predicciones.

Recopilar información

Los maestros ayudan a los niños a realizar indagaciones y documentar los resultados de sus investigaciones. Existen muchas maneras de documentar la información, incluido el uso de objetos físicos, dibujos, texto escrito y fotografías. Los maestros pueden proporcionar hojas, diarios, lápices y crayones para que los niños registren sus propias observaciones durante el proceso de indagación.

Buscar patrones y relaciones

Los maestros ayudan a los niños a interpretar la información que recopilaron. Buscan patrones en sus observaciones y exploran las relaciones dentro de esta información. Los maestros siguen usando preguntas que animan a los niños a hablar de sus propios pensamientos y usar habilidades de pensamiento de orden superior, como comparar, analizar y sacar conclusiones. El proceso de reflexión a partir de las observaciones generalmente dará lugar a más preguntas y más ciclos de indagación.

Documentar tus planes

En los entornos de la primera infancia, gran parte del aprendizaje ocurre durante las oportunidades de aprendizaje basado en juegos. Documentar con claridad los planes para las experiencias de aprendizaje muestra cómo las experiencias específicas promueven intencionalmente el crecimiento y desarrollo de los niños. Documentar los planes también puede ayudar a otros a apoyar el aprendizaje de los niños:

- **Personal de cuidado y educación para la primera infancia:** documentar los planes para las experiencias de aprendizaje ayuda a estar preparado. Revisar los planes después de una experiencia planificada también puede ayudar a reflexionar sobre las modificaciones para que la experiencia sea más eficaz.
- **Familias:** compartir cómo aprenden los niños en los entornos de cuidado y educación para la primera infancia permite que las familias sepan que el crecimiento y desarrollo de sus hijos son lo más importante. Estos planes también las ayudarán a saber cómo pueden apoyarlos en el hogar.
- **Administradores:** documentar los planes para apoyar a los niños puede ser un requisito de un administrador o una fuente de financiación. Esta información les muestra a otros las estrategias para promover intencionalmente el crecimiento y desarrollo de los niños.
- **Sustitutos:** cuando tienes un plan claramente elaborado, los sustitutos podrán implementarlo de maneras significativas.

Los planes para la experiencia de aprendizaje de calidad implican una combinación de documentos que incluyen:

- Un programa diario con límites de tiempo estimados.
- Descripciones de lo que se ofrecerá y apoyará en distintos centros de aprendizaje.
- Normas de aprendizaje y desarrollo temprano, incluidos los módulos específicos y las etapas de evolución del aprendizaje.
- Experiencias relacionadas con las normas de aprendizaje y desarrollo temprano basadas en los intereses del niño.
- La estructura de las distintas experiencias (p. ej., juego facilitado, grupo pequeño, grupo grande, individual) y cómo se facilitará el aprendizaje, incluidas las estrategias para la individualización o diferenciación de los niños en los distintos niveles de desarrollo.
- Planes para brindar apoyo a los niños estudiantes de dos idiomas.
- Pruebas de que se promueve el pensamiento de orden superior (taxonomía de Bloom, profundidad del conocimiento de Webb).
- Un plan para los procesos de evaluación y la documentación.
- Participación de la familia.
- Reflexiones del personal.



Más pautas para apoyar el desarrollo de los planes para la experiencia de aprendizaje:

- Las CT ELDS describen qué deberían saber y poder hacer los niños pequeños desde el nacimiento hasta los cinco años. Las experiencias de aprendizaje planificadas deben centrarse en los módulos específicos o las etapas de evolución del aprendizaje de las CT ELDS y enfocarse en promover el desarrollo de los niños en relación con los indicadores apropiados para su edad y nivel de desarrollo.
- Las experiencias pertinentes y significativas para los niños pequeños normalmente suponen un aprendizaje en más de un dominio. Por lo tanto, resulta más apropiado planificar experiencias que aborden múltiples módulos o etapas de evolución del aprendizaje en todos los dominios.
- Evaluación. La información obtenida a partir de las herramientas de evaluación puede apoyar la planificación de dos maneras:
 - Abordar módulos o etapas de evolución del aprendizaje particulares para los que un grupo de niños o ciertos niños necesitan más apoyo.
 - Individualizar las estrategias o diferenciar el apoyo de cada niño.
- Los planes deben incluir cómo observarás y documentarás el progreso de los niños. Cuando se utiliza una herramienta de evaluación auténtica (como el CT Preschool Assessment Framework [Marco de evaluación preescolar de Connecticut] o Teaching Strategies GOLD™), los planes deben incluir las normas de evaluación que se observarán. A lo largo del tiempo, deberá haber tiempo suficiente y oportunidades para realizar varias observaciones. Las referencias cruzadas a las herramientas de evaluación específicas pueden ser útiles para planificar experiencias de aprendizaje que aborden las CT ELDS, incorporen la información de la evaluación e incluyan un plan de observación y documentación adicionales.

- Describe brevemente las experiencias planificadas directamente conectadas con las CT ELDS. Estas experiencias deben estar claramente relacionadas con los módulos seleccionados y las etapas de evolución del aprendizaje, ser apropiadas para los niños en el grupo y proporcionar suficiente detalle. Otras experiencias en el plan también deben estar bien elaboradas y ser descriptivas, pero no necesariamente deben centrarse en CT ELDS específicas ni incluir un plan de observación. En el caso de los bebés y niños pequeños, los planes pueden centrarse en los niños individualmente, los materiales y las rutinas.
- Los planes para apoyar el pensamiento de orden superior deben ser evidentes. Esto podría hacerse destacando preguntas que faciliten los niveles de la taxonomía de Bloom o la profundidad del conocimiento de Webb. Estas consideraciones deben realizarse en todas las experiencias e incorporarse en las rutinas diarias.
- Los estudiantes de dos idiomas podrían necesitar apoyo para participar plenamente y beneficiarse del aprendizaje de una experiencia en particular, especialmente cuando estas experiencias implican una gran cantidad de lenguaje. Las experiencias que implican una gran cantidad de lenguaje oral ofrecen oportunidades de apoyar a los niños en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en su propio idioma o en inglés. Las experiencias de aprendizaje que no implican una gran cantidad de lenguaje pueden brindar muchas oportunidades de potenciar las fortalezas y apoyar las habilidades lingüísticas de los niños. Planificar estrategias específicas para apoyar a los niños estudiantes de dos idiomas garantizará que se aprovechen todas estas oportunidades.

Ejemplos de preguntas para hacerles a los niños en edad preescolar que abordan varios niveles de la taxonomía de Bloom:

- Recordar: ¿Qué sucedió primero?
 - Entender: ¿Puedes explicar qué sucedió con...?
 - Aplicar: ¿Cómo puedes cambiar este edificio para que quepan más cosas?
 - Analizar: Si hubiese sucedido..., ¿cuál podría haber sido el final?
 - Evaluar: ¿Cómo cambiaron las plantas desde...?
 - Crear: ¿Qué necesitas para representar el cuento de...?
- En el plan, se deben identificar pruebas de las oportunidades de experiencias de matemáticas y alfabetización temprana a lo largo del día (p. ej., contar, examinar formas geométricas, escuchar, hablar, leer y escribir).
 - Incluye planes para la participación de la familia. Las oportunidades para que la familia participe deben reflejar una variedad de formas de participación, promover las interacciones entre las familias y sus hijos, y apoyar la comunicación y la comprensión del desarrollo de los niños. Los planes deben ser culturalmente pertinentes y fáciles de incorporar en el contexto de sus rutinas continuas, y no deben implicar un costo para las familias.

Desarrollo de un plan para la experiencia de aprendizaje: Preguntas para la reflexión



- ¿Qué información tenemos que nos ayude a decidir qué módulos o etapas de evolución del aprendizaje dentro de las CT ELDS elegir para la planificación?
- Los ejemplos incluyen observaciones documentadas del personal de enseñanza, padres y otros; muestras de trabajo de los niños; intereses de los niños, e información de la evaluación.
- ¿Qué información de la evaluación es pertinente para los módulos o las etapas de evolución del aprendizaje de las CT ELDS seleccionados?
- ¿Qué áreas y niveles de desarrollo deben abordarse en función de la información de la evaluación que hemos recopilado (para el grupo como un todo, para grupos pequeños o para los niños de manera individual)?
- ¿De qué manera las experiencias que estamos planificando son adecuadas para el desarrollo y hacen participar activamente a los niños en el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y disposiciones? ¿De qué manera estas experiencias se relacionan con los intereses del niño?
- ¿Cuáles son las consideraciones culturales que debemos tener en cuenta mientras planificamos cada experiencia de aprendizaje?
- ¿Cómo apoyamos a los niños que son estudiantes de dos idiomas?
- ¿Qué temas o áreas de interés ofrecen oportunidades para abordar preguntas importantes, introducir vocabulario abundante, hacer indagaciones o usar el pensamiento crítico?

CONCLUSIÓN

- ¿Qué estrategias de enseñanza usaremos para diferenciar la experiencia de los niños en los módulos o las etapas de evolución del aprendizaje específicos?
- ¿Cómo observaremos y documentaremos el progreso de los niños?
¿Las observaciones y la documentación proporcionarán datos para la herramienta de evaluación que estamos usando?
- ¿Qué adaptaciones o modificaciones haremos o implementaremos en relación con los resultados de nuestras evaluaciones?

Mejores prácticas del administrador

- Apoyar a los maestros mediante capacitación sobre el valor y la importancia del juego y las estrategias para fomentar la participación de los niños y preparar el entorno.
- Programar horarios regulares para la planificación.
- Crear una comunidad de aprendizaje profesional mediante la programación de tiempo para que los maestros compartan los éxitos y desafíos de la planificación, utilicen prácticas reflexivas y brinden sugerencias y apoyo entre colegas.
- Utilizar estrategias como hacer preguntas, orientar y apoyar en el aula.
- Planificar tiempo a fin de estar disponible de forma habitual para brindar apoyo a los maestros y los niños.
- Proporcionar recursos y materiales que sirvan de apoyo para los centros de aprendizaje y los intereses de los niños.
- Proporcionar recursos e información para ayudar a los padres a entender el plan de estudios y las estrategias del maestro durante el juego y las rutinas diarias.
- Proporcionar información y educación continuas sobre el desarrollo del plan de estudios, la evaluación y la toma de decisiones.
- Implementar un proceso de revisión exhaustivo para tomar decisiones sobre el desarrollo o la adquisición del plan de estudios.
- Ofrecer oportunidades para que los maestros visiten otras aulas y programas para ver distintos enfoques del plan de estudios y de enseñanza.
- Apoyar a los maestros y reorganizar los horarios para evitar experiencias de aprendizaje que estén controladas por horarios rígidos.
- Revisar los horarios del personal para no poner en riesgo la programación debido a los recesos para almorzar y las tareas y obligaciones organizativas.
- Revisar los planes con regularidad y participar en las sesiones de planificación para brindar apoyo y orientación.
- Dar ánimo y brindar apoyo para la planificación diaria que fomente la reflexión y el intercambio.



- Evitar pensar que las unidades, los temas o los proyectos del plan de estudios deben tener plazos establecidos.
- Promover la capacitación para desarrollar la comprensión del maestro de la diversidad y la inclusión.
- Obtener el apoyo de un equipo transdisciplinario en los esfuerzos por crear metas posibles y brindar recomendaciones sobre apoyo, adaptaciones y modificaciones que aborden las necesidades de todos los niños.

Conclusión

Garantizar un plan de estudios sólido que sea apropiado para el grupo de niños y para cada niño es un proceso complejo y desafiante. Este documento está diseñado para proporcionar una base para considerar el plan de estudios en la primera infancia. Tiene la finalidad de brindar apoyo a los programas de cuidado y educación para la primera infancia en la toma de decisiones y la colaboración para lograr un enfoque exhaustivo que incluya intencionalidad, capacidad de respuesta y reflexión continuas. Los documentos complementarios de la serie *Apoyo para todos los niños mediante el uso de las CT ELDS* brinda más orientación sobre el uso de las CT ELDS en los programas de cuidado y educación para la primera infancia.

- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (1995). Reaching Potentials Through Appropriate Curriculum: Conceptual Frameworks for Applying the Guidelines. In *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children: Volume I*. Edited by S. Bredenkamp and T. Rosegrant. Washington, DC: NAEYC.
- Curriculum Chapter 2 25 Connecticut State Department of Education. The Guide to Using the Position Statement on Early Childhood Programs. (2000). Hartford, CT: Connecticut State Department of Education.
- Curtis, D. & Carter, M. (2006). *Reflecting children's lives*. Beltsville, MD: Redleaf Press.
- Dodge, D.; Colker, Laura & Heroman, Cate. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- Domboro, Amy; Jablon, Judy & Stetson; Charlotte. (2011). *Powerful interactions: How to connect with children to extend their learning*. Washington DC: NAEYC.
- Early, D., Iruka, et al. (2010). How do prekindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2).
- Edelman, Marian Wright. (1992). *The measure of our success*. Boston, MA: Beacon Press.
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and Society*, 2nd Ed. New York: W. W. Norton.
- Gentile, L. & Hoot, J. (1983, January). Kindergarten play: The foundation of reading. *The Reading Teacher*.
- Gandini, L. (1997). Foundations of the Reggio Emilia approach. First Steps Toward Teaching the Reggio Way. J. Hendricks (Ed.). (pp. 14 – 25). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Gullo, Dominic. (1992). *Developmentally appropriate teaching in early childhood: Curriculum, implementation, evaluation*. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Halgunseth, Linda C.; Peterson, Amy; Stark, Deborah R; and Moodie; Shannon. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrated review of the literature*. National Association for the Education of Young Children and Pre-K Now.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. 2nd Edition. Stamford, CT: Ablex.
- Mitchell, Ann & David, Judy. (1992). *Explorations with young children*. New York: Gryphon House.
- Montessori, M. Dr. (1965). *Montessori's own handbook*. New York: Schocken Books.
- National Association for the Education of Young Children. (s. f.) *Engaging diverse families: Effective family engagement principles*. Consultado en: <https://www.naeyc.org/familyengagement>.
- National Research Council. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. (2001). Barbara T. Bowman; M. Suzanne Donovan and M. Susan Burns, editors, and Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Committee on Early Childhood Pedagogy. Washington, DC: National Academy Press.
- Oxford Dictionaries. (2014). Oxford University Press. Consultado el 11/2/2015, en: http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/assessment?
- Parten, M.B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- Sponseller, D. (ed.). (1974). *Play as a learning medium*. Washington, DC: NAEYC.
- Sutton-Smith, B. & Sutton-Smith, S. (1974). *How to play with your children (and when not to)*. New York: Hawthorne Books, Inc.
- Sylva, K. & Bruner, J. et. al. (1976). The role of play in the problem solving of children 3-5 years old. *Play: Its Role in Development and Evolution*. J.S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva, eds. New York Basic Books.
- Trepanier-Street, M.; Hong, S. & Donegan, M. (2001). Constructing the image of the teacher in a Reggio inspired teacher preparation program. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 22, 47-52.
- Wasserman, S. (1990). *Serious players in the primary classroom: Empowering children through active learning experiences*. New York: Teachers College Press.
- Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers and Families. (2014). Tips for Choosing Toys for Toddlers. Consultado en: <http://www.zerotothree.org/child-development/play/tips-for-choosing-toys-for.html>.

Anexo A:

Oficina de la Primera Infancia de Connecticut

Herramienta de autoevaluación del plan de estudios

(Anteriormente conocida como *Guía de desarrollo del plan de estudios de la Oficina de la Primera Infancia de Connecticut*)

El documento adjunto se diseñó para que los programas de cuidado y educación para la primera infancia lo utilicen durante la toma de decisiones relacionadas con el plan de estudios. Este documento se puede usar para revisar el plan de estudios existente, para ayudar en el desarrollo de las políticas y los documentos sobre el plan de estudios o para revisar un plan de estudios disponible comercialmente. Durante la revisión de políticas y documentos, es probable que no todos los componentes mencionados en este documento sean evidentes. Este documento tiene la finalidad de servir de guía para las mejores prácticas y como un recurso para hacer mejoras al programa o para considerar maneras de complementar o mejorar la implementación del plan de estudios adquirido, o como una guía para los programas que participan en el proceso de desarrollo del plan de estudios.

El plan de estudios incluye las habilidades, los conocimientos y los conceptos que se abordarán, así como los planes para las experiencias de aprendizaje a través de las cuales se producirá el progreso. Además de planificar los materiales y las actividades para apoyar el aprendizaje de los niños, la enseñanza intencional implica considerar el rol del maestro en el apoyo del crecimiento de los niños, las necesidades y los intereses de cada niño y cómo participarán las familias.

La Guía del plan de estudios de la Oficina de la Primera Infancia de Connecticut incluye dos secciones:

1. Políticas, procedimientos y apoyo administrativo del programa críticos para una implementación de calidad del plan de estudios.
2. Componentes que se incluirán en los documentos escritos del plan de estudios.

Cada una de estas secciones incluye criterios específicos que apoyan las siguientes características de un plan de estudios de alta calidad:

- Intencional: todos los aspectos del plan de estudios tienen un propósito y se planifican teniendo en cuenta metas específicas y el conocimiento de los niños y las familias.
- Con capacidad de respuesta: los programas y el personal reaccionan o responden a las necesidades socioemocionales, académicas, físicas o culturales cambiantes de los niños y las familias a quienes les brindan sus servicios.
- Reflexivo: el personal hace una reflexión atenta y continua, y realiza cambios para satisfacer de la mejor manera las necesidades de los niños y las familias a quienes les brinda sus servicios.

Clave de las siglas incluidas en el documento:

NAEYC: National Association for the Education of Young Children (criterios de acreditación)

ECERS-R: Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised Edition (Escala de calificación del entorno de la primera infancia, edición revisada)

ITERS-R: Infant/Toddler Environmental Rating Scale-Revised Edition (Escala de calificación del entorno para bebés y niños pequeños, edición revisada)

CLASS: Classroom Assessment Scoring System (Sistema de puntuación para la evaluación en el aula)

NACCP: National Association of Child Care Professionals (Asociación Nacional de Profesionales del Cuidado de Niños)

DEC: Division of Early Childhood (División de la Primera Infancia) del Council for Exceptional Children (Consejo para Niños Excepcionales)

IRA: International Reading Association (Asociación Internacional de Lectura)



Políticas, procedimientos y apoyo administrativo del programa	Indicadores de calidad	Comentarios/ Próximos pasos	Coherencia con las herramientas de acreditación, evaluación y mejora del programa*
Fomentar decisiones sobre el plan de estudios que sean intencionales	Misión o filosofía • Existe una declaración escrita de la filosofía. • Existe una declaración escrita de la misión.		NAEYC: 2.A.01, 10.A.01
	Documentos de orientación • Las decisiones sobre el plan de estudios cumplen con la declaración escrita de la filosofía o la misión de una organización. • Las decisiones sobre el plan de estudios cumplen con las declaraciones éticas y las mejores prácticas promovidas por las organizaciones profesionales reconocidas a nivel nacional, (p. ej., NAEYC, NACCP, DEC, Zero to Three, Head Start, IRA). • Las decisiones sobre el plan de estudios cumplen con los requisitos de las fuentes de financiación. • Las investigaciones o referencias actuales orientan las decisiones relacionadas con el plan de estudios.		NAEYC: 10.A.01, 10.A.01 Normas de desempeño de Head Start: 1302.32(a); 1302.32 (a)(1)(i); 1302.90(c)(1)(i)
	Proceso de desarrollo y revisión del plan de estudios • Existe un proceso escrito para la revisión y modificación del plan de estudios. • Existe un plazo para la revisión y modificación del plan de estudios. • Las partes interesadas clave están involucradas en la toma de decisiones relacionadas con el plan de estudios. • Existe un proceso para garantizar la coherencia entre el plan de estudios o la programación para bebés o niños pequeños y el plan de estudios o la programación para niños en edad preescolar. • Existe un proceso para garantizar la coherencia con el plan de estudios, las normas y la programación en grados posteriores.		NAEYC: 10.B.02, 10.B.08
	Apoyo continuo • Los administradores se aseguran de que los equipos de enseñanza dispongan de, como mínimo, una hora por semana para dedicar a la planificación, preparación y reflexión. • Se proporciona desarrollo profesional para las herramientas y los materiales que se incluirán como parte del plan de estudios, la evaluación o la planificación. • Se brindan oportunidades de apoyo en el sitio integrado al empleo para el personal. • Se escriben con claridad las responsabilidades del personal del aula en relación con la planificación, implementación y evaluación.		NAEYC: 10.B.01, 4.D.02, 10.E.12 ECERS-R: 40-43 ITERS-R: 35-36, 38-39 Normas de desempeño de Head Start: 13.02.32(a)(1)(i); 1302.32(a)(2); 1302.92(b)(5); 1302.92(c)
Fomentar decisiones sobre el plan de estudios que sean receptivas	• Existe un plan para controlar la eficacia del plan de estudios que considera información sobre el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los niños.		NAEYC: 10.F.01, 10.F.02
	• Las decisiones sobre el plan de estudios tienen en cuenta los orígenes culturales de las familias que reciben los servicios y la comunidad en la que se aplica el programa.		NAEYC: 2.A.04, 7.A.09 ECERS-R: 28 ITERS-R: 24

Políticas, procedimientos y apoyo administrativo del programa	Indicadores de calidad	Comentarios/ Próximos pasos	Coherencia con las herramientas de acreditación, evaluación y mejora del programa*
	Desarrollo profesional - Los planes para el desarrollo profesional relacionados con el plan de estudios: - Concuerdan con los objetivos, las mejores prácticas actuales y las investigaciones del programa. - Están basados en las necesidades individuales de los maestros. - Consideran las necesidades de los niños y las familias.		NAEYC: 2.A.04, 10.E.12 ECERS-R: 38, 43 ITERS-R: 39 Normas de desempeño de Head Start: 1302.31(a); 1302.92(b)(5); 1302.92(c)
Fomentar la reflexión como una práctica valiosa en la toma de decisiones sobre el plan de estudios	- Los maestros tienen tiempo de reflexionar sobre la implementación del plan de estudios en el aula de forma periódica. - Los maestros tienen tiempo de colaborar con otros profesionales de la primera infancia de forma periódica. - Los maestros tienen el tiempo y desarrollo profesional que les permiten reflexionar sobre los resultados de la evaluación a fin de orientar los ajustes a corto y a largo plazo del plan de estudios y la planificación. - Existe un proceso para que los maestros proporcionen comentarios sobre el plan de estudios.		NAEYC: 10.A.07, 3.G.02, 4.D.04 ECERS-R: 41-43 ITERS-R: 35-36
*Nota: Se considera que es importante incluir los siguientes componentes durante la planificación o revisión de los planes de estudio para la primera infancia. Ya sea que los componentes individuales se presenten como parte de un plan anual más amplio o como parte de un proceso continuo de planificación semanal o diaria, puede haber variaciones de un programa a otro. Por ejemplo, los documentos escritos pueden formular un plan anual para abordar todas las normas con estrategias de enseñanza de muestra, lo que deja la mayor parte de la planificación de las experiencias de aprendizaje específicas a los planes de los maestros individuales. Otros programas pueden basarse en mayor medida en un documento del plan de estudios que incluya planes de experiencias de aprendizaje específicas, lo que permite que los maestros dediquen su tiempo a hacer ajustes para incorporar los intereses de los niños y satisfacer las necesidades de aprendizaje únicas de un grupo en particular. A pesar de estas variaciones respecto de si estos componentes se presentan como parte del proceso de planificación continua o como parte de un documento del plan de estudios más amplio, los componentes esenciales para promover la intencionalidad siguen siendo los mismos.			
Los documentos del plan de estudios incluyen componentes que promueven la intencionalidad.	Entorno - Los documentos escritos abordan los componentes básicos de un aula para la primera infancia, incluidos los centros y los espacios al aire libre. - Los materiales reflejan un equilibrio entre aquellos de uso libre y aquellos ideales para la resolución de problemas, los objetos conocidos y nuevos, y los materiales que promueven el aprendizaje tanto social como individual. - Los documentos escritos abordan principios basados en la investigación para la disposición del espacio en el aula y los centros de aprendizaje, de acuerdo con las edades y los niveles de desarrollo de los niños que reciben el servicio. - Los documentos escritos describen cómo se pueden adaptar los componentes de un aula para la primera infancia en función de: - los intereses del niño; - las necesidades de cada niño; - las normas de aprendizaje que se abordarán.		NAEYC: 2.A.02, 2.A.08, 3.A.04, 3.B.02, 3.E.08, 9.A.04 ECERS-R: 1-5, 15, 19-27, 37 ITERS-R: 1-5, 14-23, 29-32 CLASS: Respeto por las perspectivas de los estudiantes, Productividad, Formatos del aprendizaje educativo: Variedad de modalidades y materiales, Norma de desempeño de Head Start: 1302.31(c)(d)

Políticas, procedimientos y apoyo administrativo del programa	Indicadores de calidad	Comentarios/ Próximos pasos	Coherencia con las herramientas de acreditación, evaluación y mejora del programa*
	Programación • Los documentos escritos abordan los requisitos y los componentes básicos del programa diario. • Los niños disponen de tiempo suficiente para hacer elecciones, extender el juego y continuar con los proyectos a lo largo del tiempo. • Existen planes para realizar transiciones de una actividad o área a otra. • Los planes abordan las necesidades físicas y relacionadas con la salud de los niños, y brindan oportunidades de aprendizaje como parte de la rutina de cuidado diario.		NAEYC: 2.A.07, 2.A.11, 3.D.03, 3.D.09, 3.E. 02 ECERS-R: 34,35,36 ITERS-R: 6-9, 29-31 CLASS: Respeto por las perspectivas de los estudiantes, Productividad: Maximización del tiempo de aprendizaje, Transiciones, Rutinas Norma de desempeño de Head Start: 1302.31
	Recursos • Se proporcionan recursos para los maestros, incluidos: – base de investigación sobre las normas, evaluaciones, estrategias de enseñanza o experiencias de aprendizaje; – materiales sugeridos; – lecturas relacionadas.		NAEYC: 10.C.03 ECERS-R: 43 ITERS-R: 35,39
Documento del plan de estudios	Enfoque curricular integrado • Las experiencias de aprendizaje incorporan habilidades en múltiples dominios de desarrollo. – Desarrollo social y emocional – Salud y desarrollo físicos – Lenguaje, comunicación y alfabetización tempranos o Lenguaje y alfabetización – Artes creativas – Descubrimiento matemático temprano o Matemáticas – Investigación científica temprana o Ciencias – Facultades cognitivas – Estudios sociales • Los centros de aprendizaje incorporan materiales y experiencias que promueven el desarrollo de habilidades en múltiples dominios de desarrollo (p. ej., los materiales de escritura están disponibles en los centros de bloques y juegos de actuación o las formas geométricas tridimensionales se utilizan en la mesa sensorial).		NAEYC: 2.A.10, 2.A.12 ECERS-R: 15, 19-27 ITERS-R: 14-23. 31 CLASS: Formatos de aprendizaje educativo: Variedad de modalidades y materiales Desarrollo conceptual: Integración Modelado del lenguaje: Lenguaje avanzado

Políticas, procedimientos y apoyo administrativo del programa	Indicadores de calidad	Comentarios/ Próximos pasos	Coherencia con las herramientas de acreditación, evaluación y mejora del programa*
Documento del plan de estudios	Planificación Los documentos escritos detallan con claridad los siguientes componentes en los planes de aprendizaje: • Normas abordadas por las experiencias de aprendizaje – Las normas de aprendizaje abordadas son las normas estatales o están en consonancia con las normas estatales. – Los maestros son intencionales en su selección de las normas, en función de las necesidades únicas de cada niño y de los grupos de niños. • Descripción del entorno de la experiencia de aprendizaje o la agrupación de niños. – Materiales. – Formas en que los materiales se pueden cambiar o modificar para cubrir las necesidades de cada niño. • Las estrategias de enseñanza, incluidos los comportamientos del maestro (p. ej., mostrar o preguntar), se planifican intencionalmente para abordar: – Distintos niveles de aprendizaje según los datos de evaluación del aula. – Apoyo adicional en el dominio de habilidades específicas. – Necesidades especiales, incluidas aquellas abordadas por los IEP (Individualized Education Programs, programas de educación individualizada). – Niños estudiantes de dos idiomas o del idioma inglés. – Estrategias individualizadas para los niños con habilidades, necesidades o estilos de aprendizaje diferentes. • Plan para la evaluación de las habilidades o los conocimientos – Los planes incluyen las normas de aprendizaje específicas que se cumplirán durante las experiencias de aprendizaje o la rutina diaria. – Los planes incluyen una variedad de métodos para observar, documentar y evaluar el desarrollo y aprendizaje de cada niño. • Roles de los adultos – Implementación de experiencias de aprendizaje planificadas. – Facilitación del aprendizaje durante las experiencias de juegos iniciados por el niño. – Observación y documentación. – Preparación de materiales o limpieza. • Pautas para la participación de la familia – Los planes incluyen opciones para la participación de la familia en el intercambio de observaciones, la planificación del plan de estudios para el aula y la ayuda con la implementación de las experiencias de aprendizaje.		NAEYC: 2.A.02, 2.A.05, 2.A.06, 3.E.02, 3.E.04, 3.F.06, 3.G.01, 4.C.03, 4.D.03 ECERS-R: 37, 38, 41 ITERS-R: 6,25,27,31,33 CLASS: Desarrollo conceptual, Aprendizaje educativo Formato: Claridad de los objetivos de aprendizaje, Variedad de modalidades y materiales, Calidad de los comentarios, Modelado del lenguaje Norma de desempeño de Head Start: 1302.31

Políticas, procedimientos y apoyo administrativo del programa	Indicadores de calidad	Comentarios/ Próximos pasos	Coherencia con las herramientas de acreditación, evaluación y mejora del programa*
El documento del plan de estudios incluye componentes que promueven la capacidad de respuesta.	Los documentos escritos detallan cómo se incorporarán los siguientes componentes en el plan de estudios: – intereses del niño; – necesidades físicas y relacionadas con la salud de los niños; – contribución de la familia; – contextos culturales de cada niño y de grupos específicos de niños y sus familias; – diversidad de cada niño y de grupos específicos de niños y sus familias (diferentes aptitudes, estructura familiar, identidad de género, etc.); – información de la evaluación.		NAEYC: 4.A.03 ECERS-R: 38 ITERS-R: 7-9,12-13, 27-29 CLASS: Respeto por las perspectivas de los estudiantes: Desarrollo conceptual: Integración y conexiones con el mundo real Normas de desempeño de Head Start: 1302.31(b); 1302.31(c)
El documento del plan de estudios incluye componentes que promueven la reflexión.	Cuando sea apropiado para su edad y nivel de desarrollo, los niños tienen oportunidades de reflexionar sobre el aprendizaje y las experiencias anteriores, y de anticipar y planificar orientaciones nuevas en su juego y aprendizaje.		CLASS: Respeto por las perspectivas de los estudiantes: Expresión de los estudiantes

Esta serie incluye los siguientes documentos:

Apoyo a todos los niños mediante el uso de las Connecticut Early Learning and Development Standards

- *Guía sobre dominios y módulos*
- *Creación de un plan de estudios significativo*
- *Cómo satisfacer las necesidades de estudiantes diversos*
- *Niños estudiantes de dos idiomas*
- *Guía para las familias*

Abril de 2016

Esta serie de documentos fue creada por la Oficina de la Primera Infancia de Connecticut, en conjunto con socios de The University of Connecticut A.J. Pappanikou Center for Excellence in Developmental Disabilities Education, Research and Service e EASTCONN.

