



Los Angeles County
Office of Education



**MARCO DEL ALINEAMIENTO
DE LOS SISTEMAS DE
TRANSICIÓN DESDE EL
NACIMIENTO AL
KINDERGARTEN DEL
CONDADO DE LOS ÁNGELES**

Junio 2022





**Preparación académica indica
que los niños están preparados para la
escuela, las familias están listas para apoyar
el aprendizaje de sus hijos y que las escuelas
están listas para recibir a los niños.**





**Un Mensaje de Debra Duardo, M.S.W., Ed.D., Superintendente
Oficina de Educación del Condado de Los Ángeles**

El Marco del Alineamiento de los Sistemas de Transición desde el Nacimiento al Kindergarten del Condado de Los Ángeles ha sido desarrollado por un grupo de trabajo que incluyó a superintendentes, directores, educadores de la primera infancia, maestros de kindergarten, padres de familia, e integrantes de personal de la Oficina de Educación del Condado de Los Ángeles, el Departamento de Educación de California, la Secretaría de Head Start, First 5 Los Ángeles, la Oficina de Progreso en el Cuidado y Educación de la Primera Infancia, la Asociación entre Padres y Maestros (PTA), Baldwin Park USD, Garvey SD, Pomona USD, Child Care Resource Center, y la Campaña para Obtener el Nivel de Lectura Conforme a su Nivel Académico, en colaboración con la Broad Academy fellowship.

Al desarrollar este marco, la meta del grupo de trabajo fue doble: (1) proveerles una guía a los distritos escolares y a los programas de la primera infancia en el condado de Los Ángeles para alinear sus sistemas operativos con el fin de apoyar mejor a un sistema de transición sostenible y eficaz de aprendizaje temprano al kindergarten y (2) proveer políticas y prácticas que empiecen desde el nacimiento y hasta que hagan la transición al kindergarten.

La importancia de vivir una experiencia de aprendizaje temprano de calidad está bien documentada. Los niños que acuden a programas de aprendizaje temprano alta calidad obtienen resultados positivos en aspectos sociales y emocionales, conductuales, e intelectuales y están mejor preparados para lograr el éxito en la primaria. Para que estos beneficios pueden continuar, tenemos que asegurar que exista una transición bastante personalizada y cálida de un sistema a otro. No podemos esperar hasta la secundaria o hasta la escuela media para guiarlos por el camino correcto y asegurar que sus familias tengan el apoyo y los recursos que necesitan. El enlazar los servicios educativos proveídos por las agencias educativas locales (LEAs) con aquellos proveídos por las agencias de la educación de la primera infancia, es algo crucial para que nuestros sistemas educativos sean exitosos. Tenemos que empezar ahora mismo.

El éxito continuo requiere de un sistema sostenible en el que todas las partes interesadas—programas de aprendizaje temprano, kindergárgenes, administradores, maestros, integrantes del personal, padres de familia, niños y colaboradores comunitarios—acepten, participen y se sientan apoyados. Necesitamos que los líderes se aseguren que las expectativas sean claras, que las vías de comunicación se mantengan abiertas y que la transición exitosa de los niños siempre se mantenga y sea reconocida como una prioridad para todos. Debemos hacer lo posible para asegurar que las LEAs estén preparadas para recibir a nuestros niños con un diseño y el apoyo universal para los niños de edad preescolar y sus familias. Tenemos que hacer algo ahora.

Gracias a cada uno de ustedes quienes participaron en la creación de este marco de trabajo. Su compromiso continuará repercutiendo en las vidas de nuestros niños, nuestras familias y nuestras comunidades durante muchos años por venir.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES	6
	El Propósito de Desarrollar un Marco	6
	Acerca de Este Marco	7
	Contexto Estatal y Nacional	9
	Alineamiento y Transiciones Desde el Aprendizaje Temprano Hasta el Kindergarten	11
	Como Mantener los Logros del Aprendizaje Temprano	11
	Alineamiento de los Sistemas del Aprendizaje Temprano Hasta el Tercer Grado	12
	La Importancia de las Transiciones Exitosas desde el Nacimiento Hasta el Kindergarten	14
	Cuidado de Bebés y Niños Pequeños	14
	Cuidado de Niños Pequeños Hasta el Preescolar/TK	16
	Preescolar/TK al Kindergarten	17
	Apoyo de Transición Especializado	20
	Niños con Necesidades Especiales	20
	Aprendices de Dos Idiomas	22
	Niños que Han Vivido Algún Trauma	23
	Niños que Están con Una Familia de Crianza	24
	Apoyos de Transición en el Condado de Los Ángeles	26
	Entrevistas con Administradores y Supervisores del Cuidado de Bebés/Niños Pequeños	26
	Encuesta de Administradores Escolares y Maestros Preescolares/Kindergarten de Transición al Kindergarten	27
	Entrevista de los Padres e Información del Grupo de Enfoque	29
	Aspectos Comunes entre el Cuidado para Bebés, Cuidado para Niños Pequeños, el Preescolar/Kindergarten de Transición y Kindergarten	31
	Implicaciones con Respecto a las Políticas	39
II.	MARCO DE TRANSICIÓN DEL CONDADO DE L.A.	40
	Un Marco que Utiliza un Método Sistemático – Las Tres C’s de la Transición que Afectan a los Resultados de los Niños	40
	Desarrollando un Plan de Acción para las Transiciones Basado en los Sistemas	49
III.	CONCLUSIÓN	50
IV.	APÉNDICES	51
	Apéndice A: Plan de Acción y el Formulario para las Transiciones	51
	Apéndice B: Aprendizaje a Distancia y Virtual: Continuidad de las Experiencias de Aprendizaje y de las Transiciones	56
	Apéndice C: Recursos Adicionales para las Transiciones	59
V.	REFERENCIAS	61
VI.	RECONOCIMIENTOS	63

Listado de las Gráficas

Gráfica 1: Porcentaje de los Encuestados – Políticas y Procedimientos de la Transición Programática	28
Gráfica 2: Aspectos Comunes entre el Cuidado para Bebés y para Niños Pequeños	32
Gráfica 3: Aspectos Comunes entre el Cuidado para Niños Pequeños y el Preescolar/TK	34
Gráfica 4: Aspectos Comunes entre el Preescolar/TK y el Kindergarten	36
Gráfica 5: Las Tres C's de la Transición que Afectan los Resultados de los Niños – LIDERAZGO/ADMINISTRADORES	44
Gráfica 6: Las Tres C's de la Transición que Afectan los Resultados de los Niños – FAMILIAS	45
Gráfica 7: Las Tres C's de la Transición que Afectan los Resultados de los Niños – ESCUELAS	46
Gráfica 8: Las Tres C's de la Transición que Afectan los Resultados de los Niños – COMUNIDADE	47

Listado de las Figuras

Figura 1: Transiciones del Aprendizaje Temprano al Kindergarten	6
Figura 2: Modelo de Transición Ecológico y Dinámico	18
Figura 3: Las Tres C's de la Transición que Afectan a los Resultados de los Niños	41
Figure 4: Plan de Acción para las Transiciones	49



I.

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

El Propósito de Desarrollar un Marco

Los niños viven una cantidad de transiciones en distintos programas/entornos y sistemas desde su nacimiento hasta el kindergarten (véase la Figura 1). Los niños difieren en cuanto al momento en que ingresan a estos sistemas—un niño podría no recibir cuidado por ninguna otra persona más que por su familia/cuidador antes de ingresar al kindergarten, pero otro niño podría ingresar a un entorno de cuidado infantil cuando solo tiene unos cuantos meses de edad y podría continuar recibiendo cuidado fuera del hogar en entornos externos antes de ingresar al kindergarten. El término “aprendizaje temprano” se utiliza aquí para referirse a cualquier tipo de programa o entrono que provee cuidado infantil, cuidado para niños pequeños y/o servicios preescolares /kindergarten de transición (TK) para niños desde su nacimiento hasta su ingreso al kindergarten. Estos programas de aprendizaje de alta calidad incluyen aquellos operados por Early Head Start; Head Start; hogares de cuidado familiar y cuidado de familias, amigos y vecinos; centros de cuidado infantil financiados por el estado; organizaciones comunitarias; y kindergarten de transición. El kindergarten de transición aunque forma parte del UPK, forma parte del sistema de escuelas públicas del K-12 y les provee a los niños de cuatro años de edad, el acceso al aprendizaje temprano un año antes de ingresar al kindergarten.

Figura 1: Transiciones del Aprendizaje Temprano al Kindergarten



El período de desarrollo entre el nacimiento y los cinco años de edad está marcado por cambios importantes en el desarrollo cerebral del niño y en su aprendizaje en todos los campos de desarrollo. Los niños en esta etapa de desarrollo aprenden mejor en los entornos relacionales y sociales con el apoyo de un adulto reactivo y afectuoso que apoye el aprendizaje y que aliente la exploración mediante las experiencias y el juego. Las transiciones durante este período presentan oportunidades importantes para apoyar a los niños y a sus familias al ajustarse a las expectativas nuevas, los entornos y a las personas. Las transiciones que los niños viven durante esta continuidad difieren en cada niño, pero suelen incluir la transición de recibir cuidado exclusivamente de parte de familiares /cuidadores, a recibir cuidado fuera de casa, al igual que las transiciones entre el cuidado infantil, cuidado para niños pequeños, preescolar, kindergarten de transición y kindergarten. El alineamiento entre los sistemas que apoyan a los niños y a las familias durante este período pueden tener un impacto significativo sobre como los niños y las familias viven estas transiciones y sus ajustes eventuales a la primaria en general.



El propósito de este marco es de proveer una guía para los distritos escolares y para los programas del aprendizaje temprano del condado de Los Ángeles (L.A.) para que alineen sus sistemas operativos y puedan apoyar mejor al sistema de transición sostenible y efectivo desde el nacimiento al kindergarten, y las políticas y procedimientos que empiezan desde que el niño nace hasta cuando hacen la transición al kindergarten. Mientras que la meta es de incluir contenido que apoye la continuidad por completo desde el nacimiento hasta el kindergarten, este marco fue desarrollado en etapas, iniciando con la transición del preescolar al kindergarten, después los niños pequeños hacia el preescolar, y finalmente para entornos/programas desde el nacimiento hasta la infancia y niños pequeños. La primera edición de este marco de trabajo se centró en la transición hacia el kindergarten y fue publicada en septiembre del 2020. La segunda edición incluyó contenido adicional que se centra en la transición del cuidado para niños pequeños hacia el preescolar. La edición final trata con las transiciones importantes que los niños y las familias viven desde que nace un bebé hasta los cinco años de edad.

“Me gustaría que mi hijo tuviera una buena transición y que prosperara en su nuevo entorno.”

-SPA 3: Padre de familia del Valle de San Gabriel

Acerca de Este Marco

La Oficina de Educación del Condado de Los Ángeles (LACOE) auspició el primer Simposio Sobre las Transiciones entre Head Start y el Kindergarten el 1 de junio, 2019, el cual congregó a padres de familia, maestros, administradores de Head Start y programas preescolares del estado y de primarias y de escuelas privadas de todo el condado de L.A. El propósito de este simposio fue el iniciar un diálogo en el condado entre primarias locales, proveedores de aprendizaje temprano y cesionarios de Head Start del condado de L.A., que se enfocara en mejorar las transiciones entre los entornos de aprendizaje de la primera infancia¹ y el sistema del K-12 para niños, familias y las escuelas.

Visión del Grupo de Trabajo de las Transiciones del Condado de L.A.

Todos los niños y las familias en el condado de Los Ángeles tendrán transiciones eficaces y alentadoras entre sus experiencias de aprendizaje temprano y en el kindergarten.

Con el apoyo de la Secretaría de Head Start, y el Departamento de Educación de California División de Educación Temprana y la Oficina Estatal de Colaboración de Head Start de California), LACOE posteriormente estableció el Grupo de Trabajo de las Transiciones del Condado de L.A. La meta del grupo de trabajo es de desarrollar un marco de transiciones para ser utilizado por los distritos escolares, escuelas privadas y por los proveedores de aprendizaje de la primera infancia del condado de Los Ángeles. La base de las transiciones es la preparación, a través de la cual los niños estén preparados para la escuela, las familias estén preparados para apoyar el aprendizaje de sus hijos y las escuelas estén preparadas para recibir a los niños.

¹El aprendizaje temprano se utiliza aquí para referirse al desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los cinco años de edad.



El grupo de trabajo consistió de superintendentes, directores, maestros preescolares/TK, maestros del kindergarten, padres de familia e integrantes del personal de LACOE, del Departamento de Educación de California (CDE), de la Secretaría de Head Start, de First 5 Los Ángeles, de la Oficina del Progreso del Cuidado y la Educación de la Primera Infancia del condado, de la Asociación entre Padres y Maestros, del Distrito Escolar Unificado de Baldwin Park, del Distrito Escolar Unificado de Pomona, del Distrito Escolar de Garvey, del Child Care Resource Center, y de la Campaña para Obtener el Nivel de Lectura Conforme a su Nivel Académico, en colaboración con la Broad Academy fellowship. (Vea la sección de los reconocimientos para localizar un listado de los integrantes del grupo de trabajo.)

Para poder desarrollar la primera edición del marco, el grupo de trabajo consultó con padres de familia, maestros, integrantes del personal, administradores, directores y con superintendentes de varios programas de aprendizaje temprano y preescolares, del kindergarten y de las primarias y con colaboradores comunitarios mediante encuestas, grupos de enfoque, y entrevistas individuales. El grupo de trabajo también analizó detalladamente las recomendaciones sobre las transiciones de parte de expertos, incluyendo del Proyecto de Demostración de la Secretaría de Head Start acerca de la Colaboración entre las Escuelas Públicas, Transiciones y Alineamiento del Preescolar hacia el Kindergarten publicado por la Comisión Educativa de los Estados en septiembre de 2018, y del informe publicado en abril de 2019 por la California Assembly Blue Ribbon Commission on Early Childhood Education. La segunda edición fue modificada para incluir la transición del cuidado de niños pequeños al preescolar y del preescolar al kindergarten. Esta tercera edición, financiada por Head Start, Early Head Start y la Cesión de Renovación de Desarrollo Preescolar del CDE (PDG-R), trata con las transiciones importantes que los niños y las familias viven desde su nacimiento hasta los cinco años de edad.



Regresar al Índice

Contexto Estatal y Nacional

Al haber reconocido el contexto esencial de las transiciones tempranas, el Congreso ha delineado expectativas precisas tanto para los proveedores del aprendizaje temprano como para las primarias —coordinación estrecha, procedimientos sistemáticos, comunicación continua, capacitación conjunta para el personal, y participación familiar— primero en el Decreto para Mejorar a Head Start para la Preparación Académica del 2007 (§ 642A) y de nuevo en el Decreto para el Éxito de Cada Estudiante del 2015 (§ 1120B). Más en específico, estos dos decretos tanto para las agencias educativas locales (LEAs) y los programas de Head Start—y posiblemente incluyendo a otros proveedores de cuidado de la primera infancia—para llevar a cabo Actividades conjuntamente que incluyan el Desarrollo y la implementación de un procedimiento sistemático para la recepción de registros; establecer vías de comunicación; efectuar reuniones en las que se incluya a padres de familia, maestros de kindergarten o maestros de escuelas primarias, o, si es apropiado, maestros de otros programas del desarrollo, aprendizaje o cuidado de la primera infancia; organizar y participar en capacitaciones para el personal relacionadas a las transiciones conjuntas; y enlazar los servicios educativos ofrecidos por las LEAs con los servicios proveídos por las agencias locales de Head Start y por otros programas del desarrollo, aprendizaje o cuidado de la primera infancia.

El estado de California también incorporó actividades de transición en el Código de Educación (§ 8974): “Los distritos escolares que ofrezcan programas de aprendizaje de la primera infancia deberán proveer continuidad educativa desde el nivel preescolar hasta el kindergarten y entre los grados del 1 al 3.” Esto incluye mandatos para “establecer enlaces con programas preescolares públicos” y “promover actividades conjuntas para maestros y administradores de programas preescolares públicos ... en aspectos tales como planificación programática y capacitaciones para el desarrollo profesional pertinente a los planes de estudio apropiados para la edad de los niños y prácticas evaluativas por niños pequeños.” Además, conforme al Código de Educación § 8235(a), los programas de preescolar estatal de medio tiempo y de tiempo completo incluirán “programas apropiados para la edad y el desarrollo de los niños que estén diseñados para facilitar la transición hacia el kindergarten para niños de tres y cuatro años de edad en el aspecto de desarrollo educativo, servicios de salud, servicios sociales, servicios de nutrición, educación y participación para padres de familia, evaluación y desarrollo del personal.” Dentro de los sistemas escolares, la Fórmula del Control de la Financiación Local (LCFF) cuenta con recursos específicos para tratar con todas las necesidades de cada niño y apoyar a las LEAs, a las escuelas y a las familias.² Los planes y los informes de financiación pueden proveerles información a los programas de la educación de la primera infancia que pueden querer y necesitar para colaborar con los esfuerzos locales de planificación sobre como apoyar de mejor manera a las transiciones.



² Para obtener más información:

<https://www.cde.ca.gov/eo/in/lcff1sys-resources.asp>





Alineamiento y Transiciones Desde el Aprendizaje Temprano Hasta el Kindergarten

Cómo Mantener los Logros del Aprendizaje Temprano

La importancia de vivir una experiencia de aprendizaje temprano de calidad está bien documentada. Los niños que acuden a programas de aprendizaje temprano de alta calidad obtienen resultados positivos en aspectos sociales y emocionales, conductuales, e intelectuales y están mejor preparados para lograr el éxito en la primaria (Barnett, 2011; Burchinal, 2010). Esto es aún más cierto para los niños de familias de bajos recursos quienes están en mayor riesgo de obtener resultados académicos inferiores. Debido a las cuestiones de equidad incrustadas en nuestras comunidades y escuelas, los niños de bajos ingresos y de color suelen obtener resultados inferiores a los de sus compañeros en cuestiones de logros académicos y en ajustes escolares con el paso de los años (Brooks-Gunn, 2007). Para estos niños, la experiencia de estar en un programa de aprendizaje temprano puede ser de suma importancia para apoyar mejores niveles de asistencia y de puntuaciones en los exámenes, menor cantidad de designaciones a la educación especial y menor número de permanencia escolar con el paso de los años (Reynolds, 2007; Karoly, 2005).

Los estudios han mostrado que los primeros logros que se obtienen en programas de aprendizaje temprano pueden decaer con el paso del tiempo en algunos niños (Lee & Loeb, 1995; U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2010). Una razón por la que ocurre el “efecto de la decadencia” se podría deber a la falta de continuidad y apoyo cuando los niños hacen la transición de los programas de aprendizaje temprano hacia la escuela primaria. El mantener e incrementar el progreso logrado por los niños en los programas de aprendizaje temprano es de suma importancia para asegurar que tengan

éxito en la escuela. Por lo tanto, la preparación académica está basada en proveerles a los niños con las destrezas necesarias para obtener el éxito continuo, incluyendo un entorno que los apoye y que esté listo para recibirlos y a sus familias. El crear un sistema educativo eficiente al alinear las experiencias del aprendizaje temprano hasta el tercer grado y desarrollar procedimientos y políticas de transición eficaces es de suma importancia para asegurar que los primeros logros de los niños se mantengan y que se reduzcan las desigualdades económicas y raciales.

El crear un sistema educativo eficiente al alinear el aprendizaje temprano hasta el tercer grado y desarrollar procedimientos y políticas de transición eficaces es de suma importancia para asegurar que los primeros logros de los niños se mantengan y que se reduzcan las desigualdades económicas y raciales.

Alineamiento de los Sistemas de Aprendizaje Temprano Hasta el Tercer Grado

Un “sistema” está definido por Merriam-Webster como “un grupo de artículos que interactúan regularmente o son interdependientes y forman un todo unificado.” Mientras que este marco se enfoca específicamente en un sistema de transición del cuidado desde el nacimiento hasta niños pequeños, para niños pequeños al preescolar/TK y del preescolar/TK al kindergarten, el apoyar las transiciones durante los primeros años de vida de un niño (desde su nacimiento hasta el tercer grado) es de suma importancia para su éxito académico a largo plazo. Los sistemas de alineamiento de aprendizaje temprano hasta el tercer grado—o intentos de generar experiencias eficaces de aprendizaje y enseñanza entre los entornos y sistemas—involucran la coordinación de las normas, los planes de estudio, las prácticas de enseñanza, la evaluación del progreso estudiantil, y el desarrollo profesional de los maestros con el paso del tiempo y en los distintos grados académicos, al igual que entre los niveles dentro de un sistema (ej., salón de clase, escuelas, distritos, estado) (Valentino & Stipek, 2016). Este alineamiento deberá estar establecido para que las prácticas y las políticas de transición sean efectivas y sostenibles.

El Alineamiento P-3 del CDE “está diseñado para que las partes interesadas colaboren entre los sistemas para identificar, desarrollar e implementar soluciones de política y práctica que se centren en asegurar la provisión de experiencias evolutivamente informadas, rigurosas, y aprendizaje divertido y que estas estén disponibles a todos los niños entre los años preescolares y los primeros años de la primaria”

La diversidad del sistema preescolar/TK de California es una fortaleza en el sentido de que le ofrece a los padres más opciones para cumplir con sus necesidades de mejor manera, pero también presenta un reto un cuanto a poder asegurar que exista el acceso equitativo a las experiencias de calidad que preparan a los niños para tener éxito en la escuela.

(Alineamiento del Preescolar hasta el tercer grado (P-3), 2022). Similar a nuestro método con el Marco de Transición, el Alineamiento del P-3 está centrado en un método sistemático en los entornos del preescolar hasta el tercer grado para alinear los procedimientos verticales y horizontales y fomentar coherencia entre los distintos grados.

Este marco le provee a las escuelas y a los programas con conceptos útiles, ejemplos y recursos para poder planificar e implementar estrategias de transición entre los cuatro subsistemas esenciales para tener transiciones exitosas: liderazgo/administradores, familias, escuelas y comunidades. Al desempeñarse la

Oficina de Educación del Condado de Los Ángeles como el líder y el originador de un entorno seguro para generar la innovación, este marco fue diseñado como un modelo de “apoyo continuo” para los niños al igual que un instrumento de planificación para los practicantes.

El alineamiento de los sistemas del aprendizaje temprano hasta el tercer grado tiene la esperanza de ser el método que mantenga los logros que los niños pequeños obtienen mediante su experiencia de aprendizaje temprano. Pero, existen algunos retos para poder alinear los sistemas exitosamente, nada menor es la complejidad del sistema de aprendizaje temprano. El “sistema” de aprendizaje temprano en California es un sistema de entrega mixta que incluye a los centros de cuidado infantil (lucrativos, sin fines de lucro, y basados en escuelas), cuidado proveído en hogares privados (incluyendo al cuidado infantil familiar acreditado y cuidado familiar, de parte de amigos y vecinos sin acreditación), y programas que son financiados federalmente y estatalmente como Head Start, Early Head Start, kindergarten de transición y preescolar del estado de California. El sistema de educación pública también forma una parte importante del sistema de aprendizaje temprano al proveer programas preescolares integrados en los distritos escolares que están financiados por el Título I federal, preescolar estatal de la Proposición 98, y fondos de los distritos escolares locales. La diversidad del sistema de aprendizaje temprano de California es una fortaleza en el sentido de que le ofrece a los padres más opciones para cumplir con sus necesidades

de mejor manera, pero también presenta un reto un cuanto a poder asegurar que exista el acceso equitativo a las experiencias de calidad que preparan a los niños para tener éxito en la escuela. Estas diferencias en cuanto a la calidad en los distintos tipos de programas/entornos de aprendizaje temprano pueden representar diferencias en la manera en que los niños son preparados al acudir a estos programas y que tan preparados estarán los niños para hacer la transición al kindergarten.

Aunque tanto el sistema de aprendizaje temprano y el sistema de escuelas primarias pueden proveer cuidado y educación de calidad a los niños pequeños, por lo regular los programas de aprendizaje temprano no son considerados como parte del sistema educativo público. Pero, al asignarles mayor responsabilidad a las escuelas y a los maestros para que muestren el progreso logrado en las puntuaciones de lectura del tercer grado y con las preocupaciones crecientes sobre la brecha de logros persistente, las escuelas están aceptando la importancia que tienen los programas de aprendizaje temprano en la preparación de los niños para la obtención de logros académicos en el futuro. Aunque existe un interés creciente en sistemas coherentes para los niños, las diferencias entre los sistemas el aprendizaje temprano y los sistemas escolares del K-12 continúan siendo un reto para poder efectuar un alineamiento completo de los sistemas. Estos dos sistemas difieren en maneras importantes, incluyendo la filosofía de la enseñanza, las expectativas de los niños y de los padres de familia y las políticas y las regulaciones.

El sistema de aprendizaje temprano se enfoca en métodos centrados alrededor de los niños para poder apoyar distintos campos de desarrollo (ej., sociales, emocionales, intelectuales y motrices). Esta filosofía de enseñanza, conocida como la Práctica Apropriada para el Desarrollo (DAP), está basada en la ciencia del desarrollo infantil y reconoce que existen diferencias individuales en el cumplimiento de las fases de desarrollo de los niños jóvenes, pero existe una secuencia predecible en cuanto al desarrollo (National Association for the Education of Young Children, 2009). DAP reconoce que los niños cumplen con las fases de desarrollo durante diferentes períodos de tiempo dentro de cada campo de desarrollo. Los niños son caracterizados con tener un interés natural en el aprendizaje y tienen la motivación para explorar e interactuar con el mundo que los rodea. También se reconoce que el juego es un aspecto clave para la exploración y el aprendizaje. La función del maestro de la primera Infancia es de involucrar a los niños en experiencias de aprendizaje auténticas y significativas que sean personalizadas para acoplarse a los intereses, las habilidades y al estilo de aprendizaje de cada niño.

“Se que será diferente porque [la maestra] tendrá un salón de clase más grande y más estudiantes. Pero espero que aún podré tener algún tipo de comunicación con ella. Se que están bastante ocupados y por eso no seré la mamá que todos odian.”

– SPA 3: Padre de familia del Valle de San Gabriel

En contraste, el sistema de K-12 se ha enfocado mayormente en las normas, las evaluaciones y en la responsabilidad. Este método se basa en el concepto de que los niños deben aprender un conjunto de destrezas comunes y tener conocimientos conforme a sus edades y que los maestros deben proveer experiencias de aprendizaje para facilitar el logro. Entre 1999 y el 2011, se generó un cambio importante en cuanto a las expectativas de los maestros con respecto a los niños, caracterizado por un mayor énfasis en aprendizaje académico, expectativas más altas en lectura y matemáticas, y la utilización de enseñanzas dirigidas por un maestro y no por un niño (Bassok, Latham, & Rorem, 2016). Por ejemplo, en 1999, el 31 por ciento de los maestros esperaron que los niños aprendieran a leer a la culminación del kindergarten, cuando 12 años después esta expectativa incremento por un 80 por ciento. Durante este período, también hubo reducciones importantes en la cantidad de tiempo que pasaron en los aspectos de

arte, música, y ciencias y hubo mayor dependencia en los libros de texto, hojas de trabajo y en libros de ejercicios en el kindergarten. La causa de estos cambios se les atribuye principalmente a las presiones de responsabilidad asociadas con el decreto federal titulado No Child Left Behind (NCLB). Pero otros factores como el incremento en la cantidad de niños matriculados en el preescolar y las destrezas crecientes de los estudiantes de kindergarten, también pueden haber influenciado el que el kindergarten se “convirtiera en el primer grado nuevo” (Bassok, Latham, & Rorem, 2016). Estas tendencias no solo indican una mayor brecha entre las expectativas preescolares y las de las escuelas primarias, la filosofía de enseñanza y el método, pero estos cambios también representan el que los niños tengan mayor dificultad al hacer la transición al kindergarten. Los esfuerzos para aminorar la brecha entre los sistemas y facilitar esta transición para los niños son más importante ahora más que nunca. Las LEAs deberán prepararse para recibir a los niños que les corresponden al implementar un sistema de apoyo alineado para niños de edad preescolar y sus familias.

La Importancia de las Transiciones Exitosas desde el Nacimiento Hasta el Kindergarten

Desde el nacimiento hasta los cinco años de edad se considera como un período de desarrollo singular y es la fase en la que inician las bases de la preparación académica. Los niños que se encuentran dentro de esta edad se desarrollan y aprenden mediante las interacciones con los demás (tanto adultos como niños), al igual que por medio del mundo que los rodea. Las relaciones estables, enriquecedoras y emotivas que se realizan con adultos importantes son de suma importancia durante este período. Las transiciones durante este período suelen representar un cambio en estas relaciones, como cuando un padre de familia regresa a trabajar y el niño debe ajustarse a un nuevo proveedor de cuidado o cuando un niño hace la transición de un grupo de niños de cierta edad a otro dentro de un entorno de cuidado fuera de casa. Debido a que los bebés y los niños pequeños dependen en rutinas consistentes y predecibles para sentirse seguros y confiables, es muy importante apoyar a los niños y a sus familias durante estas transiciones tempranas.



Cuidado para Bebés y Niños Pequeños

Para poder ayudarnos a comprender mejor la razón por la que el apoyar las transiciones de los bebés y de los niños pequeños es de suma importancia, debemos tomar en cuenta que el cuidado fuera de casa es una realidad para muchas familias, y mientras tengan mayor edad los niños, es más probable que sean cuidados en un entorno de un centro. Sosinky et al. (2016), indicó lo siguiente en el resumen entre la práctica y los estudios acerca de las prácticas del cuidado basado en las relaciones:

Aproximadamente la mitad de todos los niños menores a los tres años de edad en los Estados Unidos cuentan con un arreglo de cuidado infantil (casi el 44 por ciento de los bebés desde el nacimiento hasta los 12 meses de edad, el 52 por ciento de los 12 meses hasta los 24 meses, y el 56 por ciento

Casi la mitad de los niños tendrán algunas dificultades durante la transición.

desde los 24 meses hasta los 36 meses; NSECE Project Team, 2015). El porcentaje de los bebés y niños pequeños que reciben cuidado en un centro, incrementa conforme a la edad de los niños, con casi el 9 por ciento de los bebés desde su nacimiento hasta los 12 meses, el 13 por ciento de los bebés desde los 12 meses hasta los 24 meses, y el 20 por ciento de los niños pequeños desde los 24 meses hasta los 36 meses de edad, reciben cuidado en un centro (NSECE Project Team, 2015).

Los estudios sugieren que los programas de cuidado y aprendizaje de alta calidad que inician a temprana edad, tienen el potencial de mejorar los logros de desarrollo.

Las prácticas de la provisión de cuidado basado en relaciones en los programas de aprendizaje temprano, ayudan para apoyar las relaciones entre el personal y los niños a los que cuidan. En el centro de las prácticas de la provisión de cuidado basado en relaciones se encuentran los métodos que apoyan a las familias, a los maestros y a los niños debido a que forjan relaciones mutuamente. Mediante estas interacciones, las familias, los maestros y los niños empiezan a comprender las necesidades específicas de los demás, sus estilos de comunicación y sus fortalezas. Este método individualizado de trabajar con cada niño y con su familia, establece la confianza y genera relaciones fuertes entre el proveedor de cuidado y la familia y asegura que se cumplan las necesidades de los niños. Las relaciones son extremadamente importantes para obtener un desarrollo positivo y saludable y ayudan para proveer un marco para la exploración y para el aprendizaje a futuro (Shonkoff & Phillips, 2000).

Los primeros tres años de vida de bebés y niños pequeños están llenos de acontecimientos importantes en su desarrollo físico, su desarrollo de lenguaje, su desarrollo intelectual, y en su desarrollo social y emocional. Junto con todos los acontecimientos que los bebés y los niños pequeños viven, algunos también viven un cambio en la persona que los cuida. Los niños viven este proceso de transición de distintas maneras y a su propio paso (Recchia & Dvorakova, 2018). Las familias pasan por este mismo proceso; por ende, es de suma importancia que los proveedores de cuidado comprendan el impacto emocional que el cuidado compartido tiene en las familias y en los niños.

La provisión del cuidado primario y la continuidad del mismo son dos métodos clave del cuidado basado en relaciones en los programas de aprendizaje temprano. Por ejemplo, en un programa para niños pequeños basado en un centro, la provisión del cuidado primario consiste en la práctica de asignar a un maestro a un grupo pequeño de niños pequeños y designarle a ese maestro la responsabilidad primaria de cuidar de esos mismos niños durante todo el año. En un entorno más pequeño en el hogar, la provisión de cuidado primario ya es parte del modelo, debido a que por lo regular solo hay uno o dos proveedores de cuidado que tienen la responsabilidad de un grupo de niños de diferentes edades. La continuidad del cuidado consta en la práctica de Regresar al Índice 16 Marco del Alineamiento de los Sistemas de Transición desde el Nacimiento al Kindergarten del Condado de Los Ángeles (Segunda Tercera Edición) – Junio 20221 mantener a los niños y a sus proveedores de cuidado juntos durante un período extendido, aún cuando se encuentren en distintos salones o en grupos de diferentes edades.

Los niños pequeños se desarrollan alrededor de sus relaciones con los adultos, así que los bebés que son cuidado fuera de casa, el establecer una relación afectuosa y confiable con su cuidador es de suma importancia. Los niños generan lazos más fuertes y seguros con los adultos que están con ellos constantemente y quienes conocen su comunicación no verbal y reaccionan con sensibilidad

a sus necesidades (Raikes, 1996). Esta continuidad con los cuidadores es importante para los niños pequeños, debido a que el continuo “ir” y “venir” con los adultos causa estrés emocional y puede generar retos en otras etapas de la infancia (Howes & Hamilton, 1992). Aunque está bien entendido que es importante tener relaciones sostenibles y confiables dentro de la familia, la necesidad de tener relaciones estables y predecibles en los entornos de cuidado infantil es reconocida con menor frecuencia (Howes & Ritchie, 2002).

Para poder generar colaboraciones perdurables entre las familias y los proveedores de cuidado en los programas de la educación temprana, una de las estrategias principales es el poder tener conversaciones que faciliten la compartición mutua de la información. Dichas conversaciones podrían efectuarse durante horarios designados, tal como al dejar y al recoger a los niños. El designar horarios para poder tener conversaciones significativas y genuinas, permitirá que los educadores de la primera infancia aprendan acerca de la vida de los niños en sus hogares, su rutina diaria, y el estilo de vida general de la familia. Conforme a lo descrito en Be You, “las políticas de las transiciones apoyan el desarrollo de las relaciones de confianza con las familias y apoyan las experiencias de transición de los niños, especialmente se genera un método consistente y un diálogo entre el maestro y las familias y con el maestro durante los momentos de transición” (Transitions for babies and toddlers, n.d.).

“De verdad tengo temor de que él vaya al kindergarten porque parece que no puede expresar sus emociones de una manera positiva.”

– SPA 3: S: Padre de familia del Valle de San Gabriel

“Espero que no nos vean como personas regulares. Espero que nos vean como una familia.”

– SPA 3: Padre de familia del Valle de San Gabriel

Cuidado de Niños Pequeños Hasta el Preescolar/TK

El desarrollo de los niños pequeños es individual y está incrustado en la familia y es apoyado por una cantidad de servicios integrales de alta calidad que están disponibles para los niños pequeños y sus familias. La niñez temprana es la etapa en que las bases de la preparación académica inician a formarse y existen oportunidades para apoyar el desarrollo temprano de estas destrezas y habilidades (desarrollo perceptual, y físico, desarrollo social y emocional, lenguaje y comunicación e intelecto). El poder apoyar a la preparación académica durante la etapa infantil/niñez temprana requiere el prestarles atención a todos los campos de desarrollo.

El alineamiento entre el nacimiento y el kindergarten requiere de la coordinación de muchos aspectos para obtener un sistema sin contratiempos. Esto incluye el asegurar que haya continuidad en el aprendizaje de los niños cuando pasen de un grupo por edad a otro dentro de un entorno de aprendizaje temprano (ej., niño pequeño a preescolar) al igual que en distintos entornos (ej., cuidado infantil familiar a cuidado en un centro escolar).

La transición de un programa de la niñez temprana a un programa preescolar puede mejorarse cuando los cambios en los arreglos ocurren con la menor frecuencia posible, cuando los adultos analizan las transiciones desde la perspectiva de los niños y basado en el nivel de desarrollo de los niños, su temperamento, y sus experiencias familiares y culturales. La consistencia y la continuidad que existe entre

el hogar y otros entornos puede ayudarles a los niños pequeños para que se ajusten a los cambios de desarrollo y al cambio en la provisión de su cuidado. Las experiencias exitosas durante las transiciones tempranas pueden incrementar la habilidad de adaptación de los niños en el futuro y pueden proveer una base más segura para el desarrollo real de los niños.

Preescolar/TK al Kindergarten

Para los niños, la transición hacia el kindergarten suele significar que estarán dejando atrás relaciones afectuosas y confiables con educadores y compañeros de la primera Infancia, y también se estarán alejando de un entorno que conocen bien y que les ha permitido tomar decisiones independientes y está basado más en el juego comparado con el ambiente al que estarán ingresando. La transición hacia el kindergarten significa que los niños tendrán que adaptarse a un nuevo entorno que estará lleno de personas nuevas, habrá expectativas académicas más grandes y enfrentarán un entorno social más complejo que incluirá a niños de mayor edad de distintos grados. Para aquellos niños que no han estado en un entorno formal de aprendizaje temprano antes de ingresar al kindergarten, el ajuste al kindergarten será aún más impactante. Conforme a un estudio realizado por el Centro Nacional del Desarrollo y Aprendizaje de la Primera Infancia en el que se les pidió a 3,600 maestros de kindergarten que evaluaran el acoplamiento de los niños al kindergarten, se determinó que casi la mitad de los niños (48%) tuvieron algunas dificultades (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000). Los retos más comunes que observaron los maestros en los niños fue que tuvieron dificultad para seguir las instrucciones, carecían de destrezas académicas y conocimientos, y tuvieron dificultades al tener que trabajar independientemente.

La transición al kindergarten requiere de ajustes para las familias también. Para aquellos que tuvieron a sus hijos en programas preescolares de alta calidad, el kindergarten podría significar menos comunicación con los maestros, menos apoyo familiar y conexiones con otros padres, y nuevos retos logísticos asociados con un horario diario más definido que suele requerir de la obtención de cuidado infantil y transportación después de clase (Patton & Wang, 2012). Muchos padres de familia tienen sentimientos cruzados acerca de la transición de sus hijos hacia el kindergarten. Pianta y Kraft-Sayre (1999) realizaron un estudio basado en las observaciones de los padres con respecto al ajuste de sus hijos al ingresar al kindergarten y determinaron que un poco más de la mitad (53%) tenían sentimientos positivos acerca de la transición y más de una tercera parte (37%) sentían algún tipo de ansiedad sobre el tema. Al preguntarles lo que necesitaban para sentirse más tranquilos con la transición de sus hijos hacia el kindergarten, Wildenger y McIntyre (2010) determinaron que más de la mitad de los padres encuestados querían más información sobre lo que se espera de sus hijos en el kindergarten y una explicación sobre la manera en que las destrezas actuales de los niños se alinean con dichas expectativas.

“Hablé con él acerca de ir al kindergarten. Él dice que tiene miedo. Entonces, intenté hacer lo mismo, intenté decirle que todo va a estar bien. Y yo tengo niños y amigos que son como él. Va a ser un salón más grande, va a ser una escuela más grande. Entonces, tengo la esperanza de que él va a poder ver las cosas de esa manera. Yo solo le digo que va a ser divertido, igual como lo es aquí. Entonces, no tienes por qué tener miedo de nada.”

– SPA 4: Padre de familia del área metropolitana de Los Ángeles

Una transición exitosa, incluyendo la transición de entornos de aprendizaje temprano al Preescolar/TK y después la transición hacia el kindergarten, requieren de muchos aspectos trabajando en conjunto para generar un método sistemático sólido.

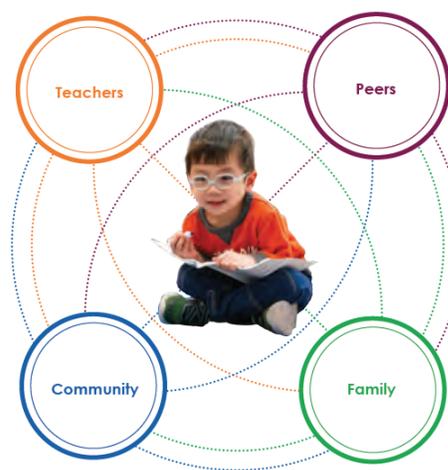
El Modelo de Transición Ecológico y Dinámico (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) es un marco utilizado comúnmente para describir el proceso de transición y la importancia de analizar las transiciones desde su nacimiento al kindergarten. Conforme a lo representado en la Figura 2, este modelo reconoce la importancia de los contextos sociales entrelazados e interdependientes en los que los niños se desarrollan, con el niño en proceso de desarrollo en el centro, rodeado por la familia, los maestros, los compañeros y la comunidad. Estas relaciones son de suma importancia para poder facilitar una transición eficaz hacia el kindergarten. Este modelo cuenta con cinco valores que destacan aspectos importantes de las prácticas para poder efectuar transiciones efectivas: (1) fomentar relaciones como recursos; (2) promover la continuidad entre el preescolar y el kindergarten; (3) enfocarse en las fortalezas familiares; (4) personalizar las prácticas conforme a las necesidades individuales; y (5) generar relaciones colaborativas.

Los principios se enfocan en la función importante de involucrar a la familia pronto (antes de ingresar al kindergarten) y de una manera que trate con las necesidades y fortalezas individuales de las familias, en vez de depender solamente en métodos generalizados como las orientaciones y los volantes informativos (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Estos principios son importantes conforme a los ajustes y a los resultados de los niños y de los padres de familia. Cuando las escuelas implementan prácticas efectivas de transición, tal como el llevar a los niños de edad preescolar a los salones de clase del kindergarten, compartir información con los padres de familia antes de ingresar al programa, y pedirles a los maestros que visiten a las familias en sus hogares, todo esto ayuda a que los padres de familia participen más y los niños muestran mejores resultados. El utilizar una muestra que represente a los niños a nivel nacional de la muestra del Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten (ECLS-K), los investigadores

Figura 2:
Modelo de Transición Ecológico y Dinámico³

Early Experiences → Kindergarten



(Rimm-Kaufman & Pianta, 2000)

³ Fuente de la figura: Centro Nacional sobre el Desarrollo, la Enseñanza y Aprendizaje de la Primera Infancia (2020): Planificación para la Transición Hacia el Kindergarten: Por Qué es Importante y Cómo Promover el Éxito.



“[Tengo la esperanza de que]... el maestro tenga algún tipo de información acerca de mi hijo. Cosas simples. Su personalidad, ¿qué es lo que sabe?, sus fortalezas, sus debilidades.”

- SPA 7: Padre de familia del este del país

determinaron que la cantidad de prácticas de transición que son implementadas antes del ingreso al kindergarten y durante el otoño del kindergarten, estuvo asociado con mayor participación parental en la escuela y la obtención de mejores resultados académicos de parte de sus hijos al concluir el kindergarten (Little, Cohen-Vogel, & Curran, 2016). Estos investigadores también concluyeron que las prácticas de transición que son implementadas en los entornos preescolares están asociadas con la obtención de mejores resultados sociales y emocionales. Otras investigaciones muestran que los niños que acuden a los salones del preescolar donde se implementaron más prácticas de transición fueron categorizados por maestros del kindergarten de ser más competentes socialmente y de haber tenido menos dificultades de conducta (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008). En ambos estudios, la relación entre las prácticas de transición y los logros positivos fue mayor para los niños de bajos recursos. Desafortunadamente, los niños de bajos ingresos fueron menos probables de acudir a preescolares y a escuelas que implementaron prácticas de transición (Shulting, Malone & Dodge, 2005; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer & Pianta, 2008).



Apoyo de Transición Especializado

Algunas familias, tales como aquellas con niños que tienen necesidades especiales, son apéndices de dos idiomas (DLL)⁴, están con una familia de crianza, o han vivido un trauma, podrían necesitar apoyo de transición especializado. Un esfuerzo colaborativo entre padres, escuelas e instituciones podría ayudar con el desarrollo de un plan de transición exitoso para poder cumplir con los requisitos de los niños al planificar y prepararlos apropiadamente para su futuro académico.



Niños con Necesidades Especiales

El potencial de los servicios de intervención temprana puede marcar la diferencia en las vidas de bebés que estén teniendo retrasos o discapacidades, y en las vidas de sus familias. La meta es de proveer servicios que promuevan el desarrollo en todos los aspectos durante los primeros tres años de vida tan importantes para que el niño esté mejor preparado para tener éxito en su siguiente entorno de aprendizaje. Los centros regionales proveen diagnósticos y valoraciones de elegibilidad, al igual que ayuda con la planificación, obtención, coordinación y supervisión de los servicios y del apoyo. El diagnóstico y la valoración de elegibilidad son gratuitos. Los bebés y los niños pequeños (de 0 a 36 meses de edad) quienes estén en riesgo de desarrollar trastornos de desarrollo o quienes estén teniendo retrasos en su desarrollo, también pueden ser elegibles si cumplen con los requisitos después de efectuar una examinación y valoración de los documentos.

Servicios para Bebés y Niños Pequeños

Los bebés y los niños pequeños y quienes reciben servicios de intervención temprana por medio de Early Start⁵, deben ser proveídos con servicios de transición de parte los Centros Regionales (CR) cuando cumplan los tres años de edad y posiblemente ya no sean elegibles para el programa. (NOTA: Algunos niños de tres años de edad y más, pueden continuar recibiendo servicios de parte de los Centros Regionales si su discapacidad es de cuidado y cumple con el criterio CR para el desarrollo de un plan para un programa individualizado (IPP); estos planes pueden ser fundamentales en la identificación de equipo adaptivo para que el niño sea más independiente, tal como las sillas de ruedas o computadoras que hablan. Es importante que el personal del programa colabore con la familia desde el inicio del proceso para crear plan familiar de servicios individualizados (IFSP) con el fin de prepararlos para esta transición hacia su siguiente entorno de aprendizaje y asegurar que reciban el apoyo con la identificación y la conexión con las opciones en los servicios disponibles para el niños a la edad de tres años (ej., servicios de educación especial mediante su distrito escolar, programas preescolares comunitarios y otros servicios en su comunidad)(Departamento de Servicios de Desarrollo de CA y el Departamento de Educación de CA, 2013).

⁴ Los aprendices de dos idiomas (DLL) son niños jóvenes desde su nacimiento hasta los cinco años de edad que están aprendiendo dos o más idiomas a la misma vez. Los aprendices del inglés (ELLs) son niños de cinco años de edad o más que están en el sistema educativo del K-12.

⁵ Early Start es el programa de intervención temprana de California para bebés y niños pequeños con discapacidades y para sus familias.

Servicios del Preescolar/TK y Kindergarten

Aunque los niños de edad preescolar con necesidades especiales suelen estar recibiendo servicios de sus distritos escolares locales bajo la Parte B de la Ley Educativa para Personas con Discapacidades (IDEA) antes de iniciar el kindergarten, la transición al kindergarten también es una transición importante para estos niños y sus familias. La transición podría involucrar pasar de recibir servicios de medio tiempo a tiempo completo o de una escuela a otra y también podría involucrar cambios en el plan educativo del niño. Los niños de edad preescolar con necesidades especiales son apoyados por el equipo del plan individualizado de educación (IEP) que efectuará una evaluación minuciosa del niño y trabajará con la familia para determinar cuál será el entorno de kindergarten que sea más apropiado para el niño. Esto podría incluir un salón de clase normal o de inclusión, un salón de clase independiente, o ser ubicado en una escuela especializada que pueda mejor cumplir con las necesidades del niño. Este último es el que presenta más restricciones de todos los entornos educativos y es el último recurso para ser utilizado con niños de tres años de edad o más.

IDEA provee servicios de intervención temprana y de educación especial a niños mediante las partes B y C de dicha ley.

Los servicios de la parte C bajo IDEA incluyen servicios de intervención temprana para niños desde su nacimiento hasta los 36 meses. Bajo la parte C, los servicios de intervención temprana son proveídos mediante un Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP), el cual es desarrollado por el equipo del IFSP, el cual incluye a los padres de familia y a todos los proveedores que trabajan con el niño y con la familia.

El estado de California ha establecido el Sistema de servicios de intervención temprana de Early Start bajo la Ley de los Servicios de Intervención Temprana de California y la parte C de IDEA para apoyar a bebés y niños pequeños que tienen discapacidades desde su nacimiento hasta los 36 meses de edad y a sus familias.

Los servicios de la parte B bajo IDEA incluyen servicios de educación especial y servicios relacionados para apoyar a los niños de edad escolar con discapacidades desde los tres hasta los 21 años de edad. Los servicios de educación especial y otros pertinentes son proveídos por los distritos escolares mediante un Programa Educativo Individualizado (IEP). Un IEP es similar a un IFSP, pero éste se enfoca en las metas del niño en vez de las metas de la familia.

Es de suma importancia que las familias y los niños que reciben servicios por parte de agencias bajo la parte B y la parte C comprendan (1) las complejidades asociadas con la manera en que se toman determinaciones con respecto a la elegibilidad para recibir intervención temprana comparado con la educación especial y los servicios relacionados; (2) las transiciones son una actividad apoyada por legislaciones y la ley; y (3) a todos los niños se les garantiza una educación gratuita y apropiada (FAPE) en el entorno con la menor cantidad de restricciones (LRE) cuando cumplen con el criterio para poder recibir apoyo especial. La transición es un servicio programado que se rige por la familia en colaboración con cada uno de los Centros Regionales y la Agencia Educativa Local (LEA). Los requisitos legales detallan quien deber participar en el proceso de transición para asegurar que la elegibilidad del niño para recibir estos servicios sea adecuadamente expresada y evaluada

conforme en las necesidades identificadas del niño. Estos esfuerzos también se ven impactados cuando los niños tienen otras condiciones subyacentes debido a una enfermedad mental, impedimento de salud o algún trauma. Cabe mencionar que el ser un aprendiz cultural y lingüísticamente diverso (CLD) no es una desventaja; pero, las agencias deberán ajustar sus protocolos evaluativos y proveer servicios de traducción para asegurar una evaluación para determinar la elegibilidad que sea de alta calidad y culturalmente pertinente. Por último, estos servicios deberán asegurar la participación de los padres de familia y del personal profesional que puedan contribuir hacia la transición exitosa del niño del hogar o de un entorno de aprendizaje temprano al preescolar y/o al entorno educativo del K-12. Todo comienza y concluye con comunicación y colaboración sólida y consistente, establecida por la ley y las regulaciones.

Aprendices de Dos Idiomas

Aquellos niños que reciben apoyo clara y sistemáticamente con su lengua materna, viven los beneficios perdurables en los aspectos sociales, lingüísticos, intelectuales y culturales (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017). Por esta razón, es de suma importancia que los proveedores de aprendizaje temprano y los maestros del kindergarten colaboren con las familias para poder apoyar la lengua materna, y también apoyar la adquisición del inglés.

Para las familias de DLLs, el personal escolar deberá crear un entorno en sus programas y en sus salones de clase que refleje el lenguaje y la cultura de las familias. El personal debe crear un entorno acogedor en el que las familias se sientan seguras, cómodas y bienvenidas. Esto es de suma importancia para las familias de bebés/niños pequeños que son DLLs. El que el personal esté dispuesto a aprender acerca del lenguaje, la cultura y de sus prácticas para criar a niños es fundamental para poder forjar una relación colaborativa que apoye la transición del bebé o del niño pequeño hacia el programa. El comprender las prácticas de cuidado de la familia o las rutinas establecidas con respecto a la alimentación, horas para tomar siestas y cómo cambiar pañales, pueden facilitar la transición para el niño, para los padres/tutores legales y para el personal. Por ejemplo, el que un integrante del personal aprenda unas cuantas palabras o que cante una canción que el niño escucha en casa y después cantar esa canción al acostar al bebé o al niño pequeño para que duerma/descanse, le transmite al niño que es valorada su lengua materna y a la misma vez relaja al bebé o al niño pequeño y apoya su desarrollo social y emocional.

“Sus expresiones faciales son impresionantes. También es muy bueno con el aprendizaje de dos idiomas... aquí hablamos tanto el inglés como el español.”

– SPA 3: Padre de familia del Valle de San Gabriel



Es extremadamente importante colaborar con las familias para poder tener una transición sin contratiempos hacia el kindergarten, y aún más con las familias con niños DLL, debido a que podrían haber nacido en otro país y podrían no estar familiarizados con el sistema escolar de los

EEUU. Es importante que las escuelas establezcan una Colaboración fuerte con estas familias para que los talentos, los intereses y las perspectivas singulares de estos niños sean comprendidos y apoyados completamente, aunque el maestro no hable la lengua materna de dicho niño. Los distritos escolares también deben contar con un plan establecido de comunicación para tratar con cualquier reto de idiomas que pueda surgir.

Para poder apoyar eficazmente a las familias durante las transiciones tempranas, el personal escolar debe comprender y poder explicar acerca los beneficios obtenidos al apoyar la lengua materna y ayudarles a las familias a comprender la transición de su hijo un nivel competente del inglés podría tomar hasta cinco años (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017). Las familias de niños DLL también necesitan apoyo para poder comprender como la escuela nueva de hijo colaborará con ellos para tomar decisiones con respecto a su asignación a un kindergarten bilingüe o uno para aprendices del inglés (ELL). Esta información debe ser comunicada en la lengua materna de la familia. Mientras la proporción de los niños DLL continúa incrementando y las escuelas continúan reconociendo los beneficios a largo plazo atribuidos al bilingüismo, el apoyo especializado para que estos niños hagan la transición exitosamente al kindergarten tiene que ser más prevalente.

Niños que Han Vivido Algún Trauma

Los niños que se están recuperando de un trauma, se benefician de relaciones perdurables con profesionales del aprendizaje temprano quienes están capacitados en el cuidado basado en la información sobre un trauma, estrategias eficaces para identificar y tratar con un trauma, y cómo ayudarles a las familias para que puedan obtener acceso a los servicios de apoyo en su comunidad. Los niños también se benefician cuando sus padres reciben apoyo, debido a que cuando los padres reciben apoyo con sus necesidades físicas, mentales y emocionales, son más capaces de proveer cuidado sensible para sus hijos. Conforme a un informe publicado por Child Trends, “Una alianza positiva entre [cuidado y educación temprana] profesionales y padres de familia, en la que el personal reconoce las fortalezas y los valores de las familias, alienta a las familias para que participen en la educación de sus hijos, e involucra a los integrantes de la familia en la planificación para tener progreso hacia el cumplimiento de sus metas, es algo esencial para obtener el bienestar social y emocional de los niños” (Bartlett, Smith, Bringewatt, 2017).

Debido al impacto negativo posible en el desarrollo de un niño al haber vivido experiencias infantiles negativas (ACEs), estos niños están en un nivel de riesgo alto de tener resultados negativos durante el transcurso de sus vidas.

Los profesionales del campo de la educación de la primera infancia (ECE) tiene una función fundamental en ayudarles a los niños para recuperarse de un trauma. Muchos niños pequeños pasan la mayor parte de su día en programas de ECE. Los niños se benefician de las relaciones con los profesionales de ECE que cuidan de ellos en maneras sensibles hacia traumas. Para poder proveer este tipo de cuidado, los profesionales de ECE necesitan recibir capacitación



adecuada sobre el impacto que un trauma tiene en niños pequeños, sobre estrategias efectivas para identificar y tratar con traumas, y sobre cómo ayudarles a las familias para obtener servicios comunitarios. Los niños se benefician cuando el personal de ECE también promueven el bienestar de los padres. Cuando se cumple con las necesidades físicas, mentales y emocionales de los padres, es más probable que éstos brinden cuidado sensible. Una alianza positiva entre los profesionales de ECE y los padres—en la que el personal reconoce las fortalezas y los valores de las familias, alienta a las familias para querer participar en la educación de los niños, e involucrar a los familiares en la planificación para efectuar progreso hacia el logro de sus metas—es fundamental para el bienestar social y emocional de los niños. Los programas de ECE pueden ayudarles a las víctimas jóvenes de un trauma al colaborar con padres y otros cuidadores para ayudarles a obtener acceso a apoyo concreto, apoyo emocional, y a otros servicios comunitarios.

Niños que Están con Una Familia de Crianza

Los niños que están con una familia de crianza tienen más factores de riesgo que aquellos niños que no lo están, al igual que aquellos que son de bajos ingresos, tienen necesidades especiales y que viven en ubicaciones en desventaja geográfica. Además de tener un estado socioeconómico menor, estos niños podrían enfrentar asuntos comunes de transición y tener factores de riesgo abrumadores, tal como el estar sin sus padres biológicos, con familias inestables, no poder relacionarse con la familia con la que se encuentran, ser reubicado frecuentemente, y estar en hogares que no so acogedores, lo cual por lo regular resulta en confusión, preocupación, miedo, tristeza y pérdida del control.

Cuando lo niños inician bajo el cuidado de crianza, podrían o no si continuar con su proveedor de cuidado familiar. Algunos niños bajo el cuidado de crianza podrían ingresar a un programa de aprendizaje temprano casi inmediatamente después de haber sido asignado a una familia de crianza. Ya sea que están reaccionando a la transición de estar con sus padres biológicos a estar con una familia de crianza, de pasar entre una familia de crianza a otra, o de vivir los cambios que se dan con una reunificación familiar, aquellos que trabajan dentro del sistema de bienestar de menores y en los programas de aprendizaje temprano se beneficiarán de poder comprender los efectos de estas transiciones y los métodos apropiados para efectuarlas.

Los programas de cuidado infantil y educación temprana tienen el potencial de desempeñar una función de apoyo en las vidas de los niños y familias vulnerables que forman parte del sistema de bienestar de menores. Los subsidios por cuidado infantil pueden ayudarles a las familias de bajos ingresos para poder obtener acceso a estos programas. Los legisladores deben asegurar que todas las familias que tengan niños pequeños, tengan acceso a una variedad de opciones de cuidado infantil que sean estables, costeables, y que fomenten el desarrollo saludable de los niños. Es de suma importancia el asegurar que las familias de crianza, las familias que estén en la pobreza y otras familias que estén en circunstancias de mayor necesidad o riesgo, tengan entornos de cuidado infantil integrales y alentadores.

Los estudios recientes analizan el uso y la estabilidad de los subsidios por cuidado infantil entre los niños y las familias que forman parte del sistema de bienestar y un análisis de un grupo grande de niños de bajos ingresos, de zonas urbanas, determinó que aquellos niños que estuvieron inscritos en programas de Head Start tenían menos probabilidades de vivir una experiencia con los servicios de bienestar infantil a los 5 años de edad comparado con niños que no recibieron servicios de ECE (Zhai, Waldfogel, & Brooks-Gunn, 2013). Un estudio longitudinal de seguimiento de varios centros que forma-

ron parte del Early Head Start Research and Evaluation Project (EHSREP), el cual fue una prueba al azar y controlada de EHS, analizó experiencias con el bienestar infantil entre los 0 y 13 años de edad. Este estudio determinó que los niños que están inscritos en EHS tuvieron una cantidad sumamente inferior de experiencias con el sistema de bienestar infantil (ej., un reporte fundamentado de maltrato infantil o el retiro de un niño de su hogar debido a maltrato infantil) entre niños de 5 a 9 años de edad quienes no estuvieron inscritos en EHS (Green et al., 2014). Además, los niños que estuvieron en EHS tuvieron menos probabilidades de tener experiencias con los servicios de bienestar infantil, y EHS aminoró el promedio de las experiencias subsiguientes (Green et al., 2014).

Los niños bajo cuidado de crianza de edad preescolar se enfrentan a una cantidad de riesgos que resultan en resultados carecientes a largo plazo. Parece que estos riesgos aumentan conforme van aumentando la cantidad de veces que un niño cambia de hogar y sus necesidades quedan sin cumplirse. Dentro del sistema de bienestar, la importancia primordial ha sido en la salud y la seguridad de los niños bajo cuidado de crianza. El aprendizaje temprano se centra en preparar a los niños para la preparación académica y el éxito en la escuela, mientras se asegura que las necesidades evolutivas de cada niño son apoyadas, y debe prestarse atención en el alfabetismo temprano, autorregulación, las competencias sociales y emocionales y en el desarrollo exitoso de los niños de edad preescolar. Los programas de aprendizaje temprano pueden proveer un lugar para que las familias tengan acceso a recursos sobre el desarrollo infantil—en particular, con respecto a las interacciones entre adultos y niños, forjando relaciones perdurables y apego, y reaccionando a conductas preocupantes. La colaboración entre los programas de aprendizaje temprano, profesionales de bienestar infantil, y los padres de crianza, es lo que apoya y promueve al mejor desarrollo infantil y puede ayudarles a los niños para que obtengan cierto entendimiento acerca de los cambios que están a punto de efectuarse.

Para poder proveer una transición exitosa hacia un programa de aprendizaje temprano, los profesionales de aprendizaje temprano deberán colaborar activamente con las agencias de los servicios de bienestar infantil para desarrollar estrategias efectivas de extensión comunitaria y reclutamiento y discusiones, y tratar con los retos que generan las transiciones y determinar el efecto que las transiciones tienen en los niños pequeños traumatizados que están en el sistema de bienestar infantil. Al inscribir a un niño que esté en un hogar de crianza, el efectuar una visita antes de que el niño acuda al centro, ayuda para que la transición se realice sin contratiempos, al igual que compartir información con el personal de aprendizaje temprano con respecto a la necesidad de obtener apoyo adicional debido a que el niño se está acostumbrando al hogar y al cuidado infantil. El ser proactivo para tratar con los retos, especialmente con respecto a los niños, es de suma importancia para ayudarle al niño para que pueda hacer la transición de un hogar al otro y de nuevo a su hogar o con aún otra persona.

A pesar de los estudios que han demostrado que los estudiantes de color, DLL/ELLs y aquellos que están en desventaja económica se benefician más del apoyo en las transiciones, las escuelas que brindan servicios a una mayor parte de estos estudiantes han mostrado que proveen una menor cantidad de apoyo para las transiciones del PreK hacia el kindergarten (Little, Cohen-Vogel, & Curran, 2016).

Los niños que tienen necesidades especiales, quienes son aprendices de dos idiomas, o quienes han vivido un trauma, necesitarán apoyo individualizado para poder hacer la transición desde el nacimiento al kindergarten sin contratiempos. En la siguiente sección, encontrarán información acerca de la prevalencia de las prácticas de las transiciones en los distritos escolares del condado de L.A. y en programas de aprendizaje temprano, al igual que los puntos de vista de los padres con respecto a la transición del preescolar al kindergarten y sobre el apoyo que ellos piensan que es el más necesario.

Apoyo de Transición en el Condado de Los Ángeles

El grupo de trabajo de las transiciones del condado de L.A. recopiló y analizó información proveniente de las partes interesadas clave, incluyendo a padres de familia, administradores escolares e integrantes del personal escolar, con el fin de obtener un mayor entendimiento de las prácticas de transición actuales y saber acerca de las necesidades y de los deseos de los padres relacionados a el apoyo proveído durante la transición de sus hijos del preescolar/TK hacia el kindergarten. Inicialmente, la recopilación de datos incluyó (1) una encuesta de administradores y maestros escolares y (2) entrevistas de empatía con padres de familia y grupos de enfoque parental. Con el fin de apoyar el desarrollo de la segunda edición del marco, se agregaron entrevistas con administradores programáticos y supervisores que cuidan de bebés y niños pequeños. A continuación, se encuentra un resumen de la información conforme a su relación con la encuesta, las entrevistas parentales y los grupos de enfoque, y entrevistas con administradores programáticos y supervisores.

Entrevistas con Administradores y Supervisores del Cuidado de Bebés/Niños Pequeños

Para apoyar el desarrollo de la segunda edición de este marco de trabajo, a fines del invierno/principios de la primavera del 2021, se efectuó un conjunto de entrevistas adicionales con siete administradores y supervisores del aprendizaje temprano que proveyeron servicios de aprendizaje temprano a domicilio y en centros escolares para bebés y niños pequeños para obtener un entendimiento de cómo estos programas apoyan las transiciones infantiles desde el cuidado de niños pequeños hasta el ingreso al preescolar. En estas entrevistas también se les pidió a los administradores y a los supervisores que reflexionaran en las experiencias de los padres con esta transición. Los comentarios que se generaron de estas entrevistas fueron analizados y organizados conforme a los tres mismos temas que habían sido identificados en las entrevistas parentales y en los grupos de enfoque: compartición de información, forjamiento de relaciones y apoyo individualizado. Estos temas clave que surgieron son de suma importancia para apoyar las transiciones exitosas.

Compartición de Información – Los administradores mencionaron que se habían programado varias reuniones familiares de transición cuando niños de programas de aprendizaje temprano para bebés/niños pequeños hicieron la transición a un entorno de preescolar/TK. En algunos casos, los programas apoyaron las transiciones familiares durante las conferencias parentales y se organizaron visitas domiciliarias para hablar acerca de las necesidades individuales y fortalezas de los niños. Casi todos los administradores y supervisores estuvieron de acuerdo en que estas oportunidades para compartir información con las familias acerca de las fortalezas, los intereses, las maneras preferidas de aprendizaje de los niños y las maneras de apoyar las transiciones de los niños al preescolar, son un aspecto esencial para apoyar las transiciones sin contratiempos.

La encuesta determinó que el 69% de los partícipes estuvieron de acuerdo en que existe un sistema establecido para que los maestros preescolares puedan compartir información de los niños con las primarias y el 52% de los maestros preescolares están visitando a los salones de kindergarten, pero más de la mitad estuvieron de acuerdo que los sistemas no se alinean.

Forjamiento de Relaciones – Los programas de aprendizaje temprano y preescolares han adoptado una práctica colaborativa con las familias para poder visitar los entornos de aprendizaje temprano durante el proceso de transición. Los padres tienen la oportunidad de reunirse con el personal, conocerse y ayudar

a orientar a los niños y a las familias, y también recibir información sobre el proceso de inscripción, procedimientos del programa, el plan de estudio y oportunidades para la participación de los padres.

Los administradores del aprendizaje temprano indicaron que, al trabajar en colaboración con el personal, los padres obtienen un mejor entendimiento de la comunicación mutua entre las escuelas, las oportunidades para visitar a la escuela nueva y un entendimiento de lo que los niños aprenden y cómo lo aprenden en el entorno escolar nuevo.

Apoyo Individualizado – Las relaciones entre padres y maestros podría constatar el mayor apoyo a las transiciones, teniendo estudios que sugieren que los niños y las familias que viven una conexión positiva suelen tener niveles superiores de participación con y en la escuela. Los maestros y las familias del aprendizaje temprano viven una pérdida cuando las familias anticipan una transición al preescolar. Los administradores indicaron que las familias están preocupadas de tener que ajustarse a un maestro nuevo, a un entorno nuevo, rutinas nuevas, ambientes nuevos y tener que establecer relaciones nuevas. Aunque los padres de familia recibieron información del preescolar durante las reuniones de transición, los administradores y los maestros de aprendizaje temprano sintieron que las familias necesitan más tiempo para comprender lo que los niños aprenderán en su entorno nuevo antes de indicar las expectativas y el tipo de apoyo que recibirán de la escuela nueva. La recomendación que más partícipes indicaron fue la necesidad de tener más reuniones continuas/sesiones informativas para desarrollar colaboraciones perdurables, para poder conocer personalmente a los niños y a las familias, y apoyar a los niños y a las familias al hacer la transición del aprendizaje temprano al preescolar. El liderazgo fuerte forja colaboraciones perdurables como base para tener entendimientos y colaboraciones compartidas.

Encuesta de Administradores Escolares y Maestros Preescolares/Kindergarten de Transición al Kindergarten

La encuesta de administradores escolares y maestros del condado de L.A (superintendentes, directores, gerentes) y maestros (n=239) les pidió a los partícipes que indicaran su nivel de aprobación de distintas declaraciones con respecto a las prácticas y políticas de transición de sus distritos escolares o programas. Las respuestas de los administradores y de los maestros fueron combinadas para ser analizadas. Conforme a lo indicado en la Gráfica 1, más partícipes estuvieron de acuerdo con declaraciones positivas con respecto a las políticas y prácticas familiares de transición de su escuela o de su programa que con las estrategias del alineamiento de los sistemas de transición. En específico, el 85 por ciento de los partícipes estuvieron de acuerdo con que la Participación familiar es una prioridad en su distrito o programa y el 66 por ciento estuvo de acuerdo en que su distrito o programa se comunica con las familias efectivamente durante la transición. Con la excepción en la compartición de información entre los programas preescolares y las escuelas primaria (69%) y los maestros preescolares visitando a los salones de kindergarten (52%), menos de la mitad de los partícipes estuvieron de acuerdo con las declaraciones con respecto a que sus distritos escolares o programas no hicieran lo posible por alinear estos dos sistemas. Esto incluyó el involucrar a los maestros preescolares en las actividades de desarrollo profesional del distrito (45%), colaboración entre maestros preescolares y de kindergarten sobre el apoyo para las transiciones (35%), hacer que los maestros de kindergarten visiten a los salones del preescolar (20%), y proveer capacitaciones mutuas para maestros preescolares y del kindergarten (20%).⁶

⁶ Una entrevista de empatía utiliza un método centrado en humanos para poder comprender los sentimientos y las experiencias de los demás. Para obtener más información con respecto a la recopilación de información cuantitativa y cualitativa, favor de comunicarse con la Oficina de Educación del Condado de Los Ángeles al (562) 940-1770.

También se les preguntó a los partícipes sobre lo bien que su distrito escolar o programa estaba implementando distintos tipos de apoyo para la transición entre el preescolar y el kindergarten; menos del 25 por ciento indicaron que estaban haciendo un buen trabajo con estas prácticas. Al igual que con los temas indicados en la Gráfica 1, más partícipes sintieron que sus distritos o programas estaban haciendo un buen trabajo en relación a las prácticas familiares de transición, tal como el proveerles a los padres con recursos de preparación académica (22%), compartición de información sobre lo que deben esperar en el kindergarten (22%), e invitar a los padres de familia a talleres acerca de las transiciones (22%). Pero, menos de los partícipes sintieron que sus escuelas o programas estaban haciendo un buen trabajo con las prácticas de la implementación de los sistemas, tal como efectuar reuniones conjuntas entre el personal de las primarias y de los programas preescolares (5%), proveer oportunidades para que colaboren los maestros de los programas preescolares y del kindergarten (4%), y ofrecer capacitaciones mutuas para el personal preescolar y del kindergarten (5%). Por ejemplo, menos del 5 por ciento de los partícipes sintieron que su distrito o programa estaba haciendo un buen trabajo con respecto a la colaboración entre maestros preescolares y de kindergarten sobre las transiciones o pedirles a los directores de las escuelas que visiten a los salones de clase preescolares.

Gráfica 1: Porcentaje de los Encuestados – Políticas y Procedimientos de la Transición Programática

N=239	TEMA ENCUESTADO	DE ACUERDO O MUY DE ACUERDO
Apoyo Familiar	La participación familiar es una prioridad para nuestro distrito/programa.	85%
	El distrito/programa es eficaz en comunicarse con las familias con respecto a la transición.	66%
Alineamiento de los Sistemas	Nuestro distrito tiene un sistema establecido para que los programas preescolares pueden compartir información estudiantil con la escuela receptora.	69%
	Los maestros preescolares visitan a los salones del kindergarten como parte del proceso de transición.	52%
	Se les provee la oportunidad a los maestros preescolares de participar en las comunidades de aprendizaje profesional del distrito.	45%
	Los maestros del kindergarten y preescolares colaboran para facilitar las transiciones entre el preescolar y el kindergarten.	35%
	Los maestros del kindergarten visitan a los salones preescolares como parte del proceso de transición.	20%
El distrito/programa ofrece oportunidades de capacitación mutua para los maestros preescolares y del kindergarten.	20%	

En general, quedó claro que la mayoría de los partícipes sintieron que se puede mejorar, especialmente con respecto a las prácticas del alineamiento de los sistemas de transición. Mientras las escuelas y los programas de aprendizaje temprano valoran la importancia de las transiciones exitosas y las han hecho una prioridad, no todas las escuelas ni los programas han implementado un conjunto integral de políticas y prácticas para apoyar el alineamiento.

Entrevista de los Padres e Información del Grupo de Enfoque

Las entrevistas de empatía se efectuaron con un total de trece padres de niños de edad preescolar (es decir, niños de cuatro o cinco años de edad); seis de estos padres tenían a hijos inscritos en programas preescolares auspiciados por distritos escolares y siete padres tenían a sus hijos en entornos escolares auspiciados por agencias no lucrativas. Las entrevistas fueron efectuadas entre noviembre y diciembre de 2019, utilizando un protocolo de dieciséis preguntas abiertas que fueron desarrolladas por el grupo de trabajo de las transiciones respaldadas por estudios existentes. Además de las entrevistas, se efectuaron cuatro grupos de enfoque con un total de veinticuatro padres quienes tenían al menos a un niño menor a los cinco años de edad. Uno de los grupos de enfoque se efectuó en un distrito escolar y los otros tres se efectuaron en organizaciones de cuidado y educación infantil sin fines de lucro.

“Yo diría que definitivamente tenemos reuniones parentales con los maestros, el personal. Y en esas reuniones si nos dan... nos dan información, especialmente sobre las inscripciones. Y después, creo que, al final del año escolar. Nos dicen lo que se espera que nuestros hijos deben saber en el kindergarten. Entonces, si hay muchas reuniones y todo eso y también sobre la preparación académica.”

- SPA 7: Padre de familia del este del país

Al analizar la información cualitativa, surgieron tres temas clave que son cruciales para poder apoyar una transición exitosa: compartición de información, forjamiento de relaciones y apoyo individualizado.

Compartición de Información – Muchos padres indicaron que tanto los programas preescolares y las escuelas primarias hicieron un esfuerzo por compartir información con los padres antes de ingresar al kindergarten. Por lo regular, esta información se enfoca en cómo inscribir a sus hijos, lo que deben esperar y cómo completar el papeleo necesario. Los padres se preocupan por el futuro de sus hijos y quieren información que les ayudará a prosperar en su nuevo entorno de aprendizaje y prepararlos para el éxito. Aquellos padres que tienen hijos mayores y que ya hicieron la transición al kindergarten son los que estuvieron más cómodos con el proceso. Algunos padres sintieron que recibieron una cantidad adecuada de información sobre la transición con respecto a la escuela y a los servicios, mientras que otros padres sintieron que no recibieron ninguna información y la mayoría estuvieron en un punto medio. Los padres están ansiosos por recibir información sobre como inscribir a sus hijos en el kindergarten y acerca de las destrezas que se espera que sus hijos deben tener al ingresar al kindergarten. A los padres también les ayudó que los maestros preescolares les dieran ideas sobre cómo apoyar la preparación de sus hijos, incluyendo actividades para hacer en casa y durante el verano antes de ingresar al kindergarten.

Forjamiento de Relaciones – Las relaciones son cruciales para las transiciones exitosas. Conforme a lo resaltado en el Modelo de Transición Ecológico y Dinámico (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), mientras más sólida sea la comunicación y las relaciones entre los contextos sociales de los niños (ej., la familia, la escuela, sus compañeros, la comunidad) existen mayores probabilidades de que tendrán una transición hacia el kindergarten sin contratiempos. Los padres hablaron acerca de la importancia de la comunicación y el diálogo abierto con los maestros y el personal como componentes cruciales para el forjamiento de una relación.

“Hay padres que, como que siempre tienen una plática frente a frente con el maestro al recoger o dejar a sus hijos. Pero cuando ya van al kindergarten, ya no hay ese frente a frente. Eso solo ocurre si programan reuniones.”

- SPA 3: Padre de familia del Valle de San Gabriel



Mientras que los padres que participaron en las entrevistas y en los grupos de enfoque sintieron que recibieron mucha información para apoyar a las transiciones, muchos no se sintieron apoyados en cómo establecer relaciones con los maestros del kindergarten y con otros padres como se sintieron cuando estaban en el programa preescolar.

Además, esperaban que los maestros comprenderían las necesidades de sus hijos sin el mismo nivel de comentarios parentales. Existen muchas herramientas, tal como aplicaciones y textos que los maestros del kindergarten están utilizando para llenar la brecha de comunicación, y muchos padres creen que son útiles. Pero,

indicaron que la relación entre los maestros y las familias es distinta entre el preescolar y el kindergarten. Comprendieron las razones por las diferencias, tal como los salones de clase más grandes y la seguridad en los planteles escolares, pero muchos prefirieron las relaciones familiares que existen en un entorno de aprendizaje temprano.

Apoyo Individualizado – Muchos padres expresaron sus preocupaciones con respecto a que las destrezas singulares de sus hijos tal vez no fueran a ser reconocidas por la escuela nueva. Quieren que sus hijos prosperen y muchos sintieron que la transición hacia la primaria significaría que los maestros tienen grupos de niños mucho más grandes y no tendrán suficiente tiempo para conocer a cada niño y a cada familia individualmente. Los padres que tienen niños con un IEP están preocupados sobre la manera en que el maestro de kindergarten apoyará las necesidades singulares de sus hijos. Los padres valoran el énfasis que los preescolares dedican al Desarrollo social y emocional y están preocupados que el kindergarten está demasiado enfocado en el aprendizaje académico y en acatar las reglas. Ellos quieren que el énfasis continúe en el aprendizaje social y emocional en el kindergarten y que se reconozca como una fortaleza, tal como las destrezas intelectuales, durante el transcurso de la educación de los niños.

Las familias que tienen a niños que son DLLs tienen preocupaciones únicas acerca de la manera en que se apoya el desarrollo de lenguaje de sus hijos. La mayoría de los padres reconocen el valor del bilingüismo y quieren que la lengua materna de sus hijos sea valorada y apoyada durante la transición hacia el kindergarten.

Queda claro por medio de la información recopilada, que las escuelas del K-12 y los programas de aprendizaje temprano están haciendo mucho para apoyar la transición de los niños del preescolar/TK hacia el kindergarten. Pero, también es evidente que existen aspectos que pueden mejorarse. Aunque los resultados indicaron un énfasis en el apoyo de las transiciones para los niños y las familias, también resaltaron una necesidad de tener sistemas de alineamiento más fuertes y el establecimiento de conexiones importantes, continuas entre el personal y los maestros en ambos sistemas. La información también sugiere que las prácticas de transición familiares pueden ser mejoradas al integrar algunos aspectos de los entornos preescolares que los padres valoran más: conexiones significativas entre los padres y los maestros, comunicación continua e importante, y apoyo individualizado para los niños, especialmente para aquellos con necesidades singulares. Las secciones a continuación proveen instrucciones prácticas y recursos para las escuelas y para los programas de aprendizaje temprano para que alineen sus sistemas de transición con políticas y prácticas sólidas que apoyen y fortalezcan a los niños, a las familias, a las escuelas y a las comunidades a las que brindan servicios.

I.

Aspectos Comunes entre el Cuidado para Bebés, Cuidado para Niños Pequeños, el Preescolar/Kindergarten de Transición y Kindergarten

Un aspecto importante de una transición eficaz es el alineamiento de normas del aprendizaje temprano, el plan de estudio, la enseñanza y la evaluación. El alineamiento de estos elementos asegura que haya coherencia o interrelación entre:

- Las normas—lo que se espera que los niños sepan y hagan
- El plan de estudio—lo que se les enseña los niños
- La enseñanza—la manera en que se les enseña a los niños
- Las evaluaciones—lo que se mide y la manera en que se mide el progreso del niño (Atchison & Pompelia, 2018, p. 7)

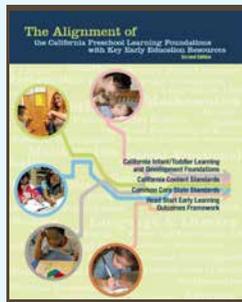
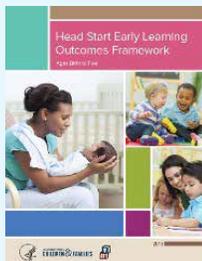
El alineamiento entre los elementos “incrementa la consistencia en las experiencias de los niños en todos y dentro de los grados con el fin de generar una continuidad de aprendizaje” (Howard, 2010, p. 5). Es esencial que los distritos escolares colaboren con los programas de aprendizaje temprano en sus comunidades para establecer un proceso de articulación y alineamiento. Mediante las reuniones regulares de articulación o en comunidades de aprendizaje profesional, los aislamientos que existen en la educación pueden ser eliminados. En las Gráficas 2, 3, y 4 hay un resumen de contenido clave y recursos para facilitar las conversaciones y el trabajo colaborativo relacionado al alineamiento de las normas de la primera infancia, la enseñanza, las evaluaciones y los entornos de aprendizaje entre cuidado para bebés, el cuidado para niños pequeños, el preescolar y el kindergarten. Mientras más conjuntado sea el alineamiento de estos elementos, mejor será la transición y mejores las posibilidades de la obtención de resultados positivos en los niños al ir avanzando entre un entorno del aprendizaje temprano hacia el sistema del K-12.



ELEMENTO

CUIDADO DE BEBÉS

ASPECTOS COMUNES ENTRE
EL CUIDADO DE BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS
[DRDP2015-IT-Comprehensive-View](#)

[CA Infant/Toddler Foundations](#)

[Alignment of PLF and CCC Document](#)

[HSELOF](#)
Campo de Desarrollo Social y Emocional

- Interacciones con adultos
- Relaciones con adultos
- Identificación de sí mismo en relación a los demás
- Reconocimiento de la habilidad de influenciar el entorno social y físico
- Expresiones de emoción y empatía
- Regulación de emociones y control de impulsos
- Comprensión social

Si el bebé está en un entorno en el que se le provee cuidado con otros niños, está desarrollando

- Interacción con compañeros
- Relaciones con compañeros

Campo de Lenguaje y Alfabetismo

- Lenguaje receptivo y expresivo
- Reacción al lenguaje
- Comunicación y utilización del lenguaje
- Comunicación recíproca (no verbal y verbal)
- Interés en imprenta (empieza al explorar libros físicamente, ej., pronunciación, hojear página)

Campo de Intelecto

- Sentido numérico (ej., buscar más de un objeto, pocas palabras básicas (a señas o verbal) como “más”)
- Clasificación (ver y sonreírles a personas conocidas, poner biberón de juguete con muñeca)
- Averiguación mediante la observación y la investigación
- Relaciones espaciales (ej., mover la mano hacia la boca, ver dónde están las personas/objetos)
- Causa y efecto
- Exploración y descubrimiento
- Memoria
- Razonamiento y solución de problemas
- Imitación
- Juego simbólico (en desarrollo)
- Mantener el nivel de atención (en desarrollo)
- Comprensión de rutinas de cuidado personal (en desarrollo)
- Conocimiento del mundo natural

Campo de Desarrollo Físico

- Habilidades motoras gruesas y habilidades manipulativas motoras gruesas (reacción a información sensorial o ingreso, observar objetos en movimiento con los ojos)
- Habilidades locomotoras gruesas y habilidades manipulativas motoras gruesas (patear, rodar, sentar, alcanzar y sujetar)
- Habilidad para mover músculos pequeños (sujetar, ej., sacar cuchara de la boca, tomar un juguete con la mano)
- Interactuar con el ambiente con mayor concientización corporal, espacial y direccional

Campo de Desarrollo Social y Emocional

- Interacciones con adultos y compañeros
- Relaciones con adultos y compañeros
- Identificación de sí mismo en relación a los demás
- Reconocimiento de la habilidad de influenciar el entorno social y físico
- Expresiones de emoción y empatía
- Regulación de emociones y control de impulsos
- Comprensión social

Campo de Lenguaje y Alfabetismo

- Lenguaje receptivo y expresivo
- Reacción al lenguaje
- Comunicación no verbal y verbal
- Comunicación recíproca – Comunicación mutua
- Interés en imprenta

Campo de Intelecto

- Sentido numérico
- Clasificación
- Averiguación mediante la observación y la investigación Relaciones espaciales
- Causa y efecto
- Exploración y descubrimiento
- Memoria
- Razonamiento y solución de problemas
- Imitación
- Juego simbólico
- Mantener el nivel de atención
- Comprensión de rutinas de cuidado personal
- Conocimiento del mundo natural

Campo de Desarrollo Físico

- Habilidades locomotoras gruesas y habilidades manipulativas motoras gruesas
- Habilidades manipulativas motoras finas
- Habilidad para mover músculos pequeños y grandes, controlar movimientos corporales y demostrar precisión, fuerza, coordinación
- y eficacia al utilizar los músculos de las manos
- Interactuar con el ambiente con mayor concientización corporal, espacial y direccional

ELEMENTO

Evaluaciones

La intención de alinear las evaluaciones de enseñanza es para asegurar que haya consistencia en las evaluaciones y medir el progreso en el desarrollo y aprendizaje de los niños para informar a las prácticas de enseñanza y mantener el crecimiento en el desarrollo de los niños.

**Los niños con discapacidades podrían beneficiarse de las evaluaciones del progreso con mayor frecuencia.*

Enseñanza

La intención de alinear la enseñanza es para proveer prácticas de enseñanza que sean apropiadas para el nivel de desarrollo que provean un balance óptimo entre las experiencias dirigidas por los adultos y aquellas dirigidas por los niños.

**La meta de Universal Design for Learning (UDL) es el utilizar una variedad de métodos de enseñanza para eliminar las barreras de aprendizaje y darles a todos los estudiantes oportunidades equitativas para triunfar. Esto apoya a los niños con discapacidades, a niños con una variedad de preferencias de aprendizaje y a los DLLs.*

[Universal Design for Learning](#)

Entornos de Aprendizaje

La intención de alinear los entornos de aprendizaje para asegurar que el espacio físico les permita a los estudiantes el poder ingresar a lugares donde puedan tomar riesgos sin temor, explorar, investigar, experimentar, comunicar, crear y aprender.

**Las directrices del UDL detallan la importancia de que los maestros establezcan un entorno que sea seguro y que minimice las distracciones.*

CUIDADO DE BEBÉS

Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados—Bebés/Niños Pequeños (DRDP)

- Métodos de aprendizaje—Autorregulación
- Desarrollo social y emocional
- Desarrollo de lenguaje y alfabetismo
- Intelecto, incluyendo matemáticas y ciencias
- Desarrollo físico—Salud

- Entorno relajante (sin desorden, colores relajantes, sin mucha luz)
- Espacios abiertos y seguros (piso firme, acolchonado)
- Áreas para cuidado y juego de rutina (dormir, cambiar pañales, jugar)
- Reaccionar a las señales de los niños

Los entornos y los espacios están acomodados para apoyar a los bebés durante su rutina y sus experiencias.



ASPECTOS COMUNES ENTRE EL CUIDADO DE BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS

Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados—Preescolar (DRDP)

- Métodos de aprendizaje—Autorregulación
- Desarrollo social y emocional
- Desarrollo de lenguaje y alfabetismo
- Intelecto, incluyendo matemáticas y ciencias
- Desarrollo físico—Salud

- Oportunidades para explorar
- Iniciativa propia
- Reaccionar a las señales de los niños

Los salones de clase de los niños pequeños están arreglados para apoyar la exploración y el movimiento libre.



ELEMENTO

CUIDADO DE NIÑOS PEQUEÑOS

ASPECTOS COMUNES ENTRE EL CUIDADO DE NIÑOS PEQUEÑOS Y EL PREESCOLAR/TK

Normas del Aprendizaje Temprano

La intención de alinear las normas de aprendizaje (expectativas de aprendizaje) del aprendizaje temprano (bebés y niños pequeños) al preescolar y del preescolar al kindergarten es para proveer una transición sin contratiempos entre un nivel y otro. El estar al tanto del alineamiento entre las normas y saber cómo este se relaciona al plan de estudio base, evitará que existan brechas en el aprendizaje.

[Infant/Toddler Learning & Development Foundations](#)

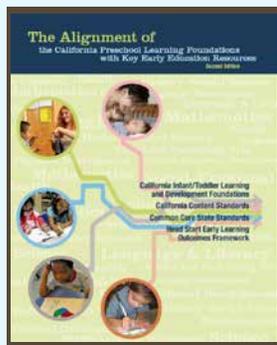
ITF describe la continuidad de desarrollo (8–36 meses) en los cuatro campos.

[Preschool Learning Foundations \(PLF\) & Frameworks, Vol 1-3](#)

El PLF describe la continuidad del desarrollo (48–60 meses) entre los nueve campos.

[Head Start Early Learning Outcomes Framework \(ELOF\)](#)

El ELOF describe la continuidad del aprendizaje en bebés hasta preescolares en cinco campos centrales.

[California Common Core \(CCC\) State Standards and California State Standards](#)**[Alignment of PLF and CCC Document \(Alineamiento del documento PLF y del CCC\)](#)**

*De la manera más apropiada, los niños con discapacidades son educados junto con compañeros de desarrollo típico en salones regulares con el uso de apoyo suplementario conforme sea necesario.

Campo de Desarrollo Social y Emocional

- Interacciones con adultos y compañeros
- Relaciones con adultos y compañeros
- Identificación de sí mismo en relación a los demás
- Reconocimiento de la habilidad de influenciar el entorno social y físico
- Expresiones de emoción y empatía
- Regulación de emociones y control de impulsos
- Comprensión social

Campo de Lenguaje y Alfabetismo

- Lenguaje receptivo y expresivo
- Reacción al lenguaje
- Comunicación y utilización del lenguaje
- Comunicación recíproca—Comunicación mutua
- Habilidades y conocimientos de comunicación
- Mostrar interés en la palabra impresa

Campo de Intelecto

- Sentido numérico
- Clasificación
- Averiguación mediante la observación y la investigación
- Relaciones espaciales
- Causa y efecto
- Exploración y descubrimiento
- Memoria
- Razonamiento y solución de problemas
- Imitación
- Juego simbólico
- Mantener el nivel de atención
- Comprensión de las rutinas de cuidado personal
- Conocimiento del mundo natural

Campo de Desarrollo Físico

- Habilidades locomotoras gruesas y habilidades manipulativas motoras gruesas
- Habilidades manipulativas motoras finas
- Habilidad para mover músculos pequeños y grandes, controlar movimientos corporales y demostrar precisión, fuerza, coordinación y eficacia al utilizar los músculos de las manos
- Interactuar con el ambiente con mayor concientización corporal, espacial y direccional

Campo de Desarrollo Social y Emocional

- Autoconciencia
- Conciencia social (Empatía)
- Toma de decisiones responsables (Iniciativa)
- Autogestión (Autorregulación)
- Aptitudes de relaciones públicas (Comprensión social y emocional)

Campo de Lenguaje y Alfabetismo

- Escuchar y hablar
- Interés en la palabra impresa

Campo de Matemáticas

- Sentido numérico (Contar) y operaciones numéricas
- Clasificación – Sortear y clasificar
- Razonamiento matemático y solución de problemas

Campo de las Ciencias

- Observaciones e investigaciones/experimentación
- Causa y efecto

Campo de Desarrollo Físico

- Concientización espacial
- Movimiento locomotriz—Equilibrio al caminar
- Habilidades de manipulación
- Fuerza muscular
- Flexibilidad
- Juego físico activo o actividad aeróbica

ELEMENTO

CUIDADO DE NIÑOS PEQUEÑOS

ASPECTOS COMUNES ENTRE EL CUIDADO DE NIÑOS PEQUEÑOS Y EL PREESCOLAR/TK

Evaluaciones

La intención de alinear las evaluaciones de enseñanza para asegurar que haya consistencia en las evaluaciones y medir el progreso en el desarrollo y aprendizaje de los niños para informar a las prácticas de enseñanza y mantener el crecimiento en el desarrollo de los niños.

**Los niños con discapacidades podrían beneficiarse de las evaluaciones del progreso con mayor frecuencia.*

Enseñanza

La intención de alinear la enseñanza es para proveer prácticas de enseñanza que sean apropiadas para el nivel de desarrollo que provean un balance óptimo entre las experiencias dirigidas por los adultos y aquellas dirigidas por los niños.

**La meta de Universal Design for Learning (UDL) es el utilizar una variedad de métodos de enseñanza para eliminar las barreras de aprendizaje y darles a todos los estudiantes oportunidades equitativas para triunfar. Esto apoya a los niños con discapacidades, a niños con una variedad de preferencias de aprendizaje y a los DLLs.*

Universal Design for Learning

Entornos de Aprendizaje

La intención de alinear los entornos de aprendizaje para asegurar que el espacio físico les permita a los estudiantes el poder ingresar a lugares donde puedan tomar riesgos sin temor, explorar, investigar, experimentar, comunicar, crear y aprender.

**Las directrices del UDL detallan la importancia de que los maestros establezcan un entorno que sea seguro y que minimice las distracciones.*

Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados—

Bebés/Niños Pequeños (DRDP)

- Métodos de aprendizaje
- Desarrollo social y emocional
- Desarrollo de lenguaje y alfabetismo
- Intelecto, incluyendo matemáticas y ciencias
- Desarrollo físico—Salud

- Oportunidades para explorar
- Iniciativa propia
- Forjar el interés
- Aliento para la solución de problemas y dominio (alentar las destrezas nuevas, entendimiento y la solución de problemas)
- Analizar y reaccionar a las señales de los niños
- Estrategias para el desarrollo del idioma inglés para DLLs

El entorno y los espacios están organizados para apoyar que los niños pequeños elijan libremente, muestren sus intereses y exploren.



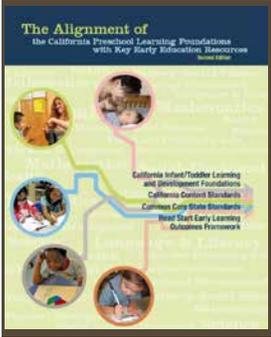
Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados—Preescolar (DRDP)

- Métodos de aprendizaje
- Desarrollo social y emocional
- Desarrollo de lenguaje y alfabetismo
- Intelecto, incluyendo matemáticas y ciencias
- Desarrollo físico—Salud

- Método intelecto-constructivista: Generación activa de conocimientos, reconstrucción del significado, pensamientos analíticos, comprensión a fondo, tener curiosidad por el cuestionamiento
- Aprendizaje interactivo (cuestionamiento, sugerencias, modelaje, ordenamiento de conceptos educativos)
- Estrategias para el desarrollo del idioma inglés para DLLs

El salón de clase para el preescolar está configurado para efectuar experiencias de aprendizaje alineadas con el currículo.



ELEMENTO	PREESCOLAR/TK	ASPECTOS COMUNES ENTRE EL PREESCOLAR/TK Y EL KINDERGARTEN	KINDERGARTEN
<p>Normas de la Primera Infancia La intención de alinear las normas de aprendizaje preescolares con las del kindergarten (expectativas de aprendizaje) es para proveer una transición sin contratiempos entre un nivel y otro. El estar al tanto del alineamiento entre las normas y saber cómo este se relaciona al plan de estudio base, evitará que existan brechas en el aprendizaje.</p> <p>Preschool Learning Foundations (PLF) & Frameworks, Vol 1-3</p> <p>El PLF describe la continuidad del desarrollo (48-60 meses) entre los nueve campos.</p> <p>Head Start Early Learning Outcomes Framework (ELOF)</p> <p>El ELOF describe la continuidad del aprendizaje en niños de edad preescolar en cinco campos centrales.</p> <p>California Common Core (CCC) State Standards y California State Standards</p> <p>Alignment of PLF and CCC Document</p>	<p>Campo de Desarrollo Social y Emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión social y emocional • Empatía y afecto • Tomar la iniciativa en el aprendizaje <p>Campo de Lenguaje y Alfabetismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento fonológico – Reconocimiento de los sonidos y de las sílabas. Las bases del conocimiento fonológico solamente están escritas para los niños de cuatro años de edad. • Conocimiento de las letras – Reconocer la mitad de las letras mayúsculas y la mitad de las minúsculas • Escritura – Escribir letras y figuras en forma de letras <p>Campo de Matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los números – Contar los números hasta el 20 • Patrones – Reconocer y expandir patrones • Medidas – Unidas de medición atípicas • Geometría – figuras simples 	<p>Campo de Desarrollo Social y Emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Conciencia social (Empatía) • Toma de decisiones responsables (Iniciativa) • Autogestión (Autorregulación) • Aptitudes de relaciones públicas (Comprensión social y emocional) <p>Campo de Lenguaje y Alfabetismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y hablar • Entendimiento de textos apropiados para su edad • Conocimiento fonológico (sílabas, rimas iniciales, eliminación de inicios) – Alrededor de los 60 meses • Escritura – Utilizar dibujos y dictado para generar pasajes de sus opiniones, narrativas y textos informativos <p>Desarrollo del Idioma Inglés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar, hablar, leer, escribir <p>Campo de Matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido numérico (Contar) y operaciones numéricas • Clasificación – Sortear y clasificar • Medidas – Comparar, ordenar y medir • Geometría – Crear y generar figuras, identificar figuras en 3-D y posiciones en el espacio • Razonamiento matemático para solucionar problemas 	<p>Campo de Desarrollo Social y Emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • No hay normas en el kindergarten que se enfoquen en el aspecto social y emocional. EL CDE apoya a las primarias en el aprendizaje social y emocional mediante las Competencias Sociales y Emocionales Base desarrolladas por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <p>Campo de Lenguaje y Alfabetismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento fonológico (rimar palabras; separar y pronunciar sonidos iniciales, medios y finales; y saber manipular los fonemas) • Fonemas – Descifrar • Conocimiento de las letras – Conocer todas las letras mayúsculas y minúsculas • Escritura – Escribir acerca de sus opiniones, narrativas y textos informativos <p>Campo de Matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido numérico – Saber los números hasta el 100 y las operaciones a base del diez (con los números del 11-19) • Medidas – Conceptos del tiempo y del calendario • Geometría – Identificar, comparar, crear y generar una variedad de figuras • Prácticas Matemáticas (ej., razonar abstractamente)
 <p><i>*De la manera más apropiada, los niños con discapacidades son educados junto con compañeros de desarrollo típico en salones regulares con el uso de apoyo suplementario conforme sea necesario.</i></p>	<p>Campo de las Ciencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener curiosidad y la capacidad de generar preguntas acerca de objetos y eventos en su entorno <p>Campo de Desarrollo Físico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio – Permanecer inmóvil • Aptitudes de manipulación – Incrementar las destrezas motoras finas • Conciencia espacial– Utilizar su propio cuerpo como una referencia 	<p>Campo de las Ciencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observaciones e investigaciones/experimentación • Documentación y comunicación • Comparar y contrastar • Ciencias físicas – Propiedades de los materiales • Ciencias terrestres – Propiedades del planeta tierra (tierra, aire, agua) • Ciencias biológicas – Propiedades de las plantas y de los animales <p>Desarrollo Físico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de su cuerpo – Identificar las partes del cuerpo • Conciencia espacial • Equilibrio – Al moverse en distintas direcciones • Movimiento locomotriz – Equilibrio al caminar y con otras destrezas como trotar, correr, brincar, saltar • Aptitudes de manipulación – Incrementar la coordinación al arrojar, patear, golpear, rebotar, etc. • Fuerza muscular – Escalar escaleras • Flexibilidad – Estirarse sin rebotar • Juego físico activo o actividad aeróbica 	<p>Campo de las Ciencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estadísticas, análisis de datos y probabilidad <p>Desarrollo Físico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio – Utilizar hasta cinco partes del cuerpo • Conciencia espacial – Caminar entre un grupo grande de personas sin chocar o caerse • Conceptos de movimiento – Generar figuras con su cuerpo en una variedad de combinaciones • Conceptos de salud – Participar en actividades físicas que disfrute y que lo reten

ELEMENTO

PREESCOLAR/TK

ASPECTOS COMUNES ENTRE EL PREESCOLAR/TK Y EL KINDERGARTEN

KINDERGARTEN

Evaluaciones

La intención de alinear las evaluaciones de enseñanza entre el preescolar y el kindergarten es para asegurar que haya consistencia en las evaluaciones y medir el progreso en el desarrollo y aprendizaje del niño para informar a las prácticas de enseñanza y mantener el crecimiento en el desarrollo de los niños.

**Los niños con discapacidades podrían beneficiarse de las evaluaciones del progreso con mayor frecuencia.*

Desired Results Developmental Profile

(Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados)

**Early Childhood Assessments - NAEYC**

(Evaluaciones de la Primera Infancia)

Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados-K (DRDP-K)

- Métodos de aprendizaje
- Desarrollo social y emocional
- Desarrollo de lenguaje y alfabetismo
- Desarrollo del idioma inglés
- Intelecto (matemática y ciencias)
- Desarrollo físico-Salud
- Historia-Ciencias sociales
- Artes visuales y escénicas

Kindergarten Evaluaciones

- Lista de verificación de la preparación para el kindergarten (creada por el distrito)
- Evaluaciones de referencia (aprobadas por el distrito)
- Indicadores dinámicos de destrezas básicas de la lectura de la primera infancia ([DIBELS](#))

Aprendices de dos idiomas

- [English Language Proficiency Assessments](#) (Evaluaciones del dominio del idioma inglés)

Enseñanza

La intención de alinear la enseñanza es para proveer prácticas de enseñanza que sean apropiadas para el nivel de desarrollo que provean un balance óptimo entre las experiencias dirigidas por los adultos y aquellas dirigidas por los niños.

**La meta de Universal Design for Learning (UDL) es el utilizar una variedad de métodos de enseñanza para eliminar las barreras de aprendizaje y darles a todos los estudiantes oportunidades equitativas para triunfar. Esto apoya a los niños con discapacidades, a niños con una variedad de preferencias de aprendizaje y a los DLLs.*

[Universal Design for Learning](#)

Método social-constructivista: Generar conocimientos mediante las destrezas adquiridas anteriormente por medio de experimentos, descubrimientos, dramatizaciones y colaboraciones.

- Iniciado por el niño/Enfocado en el niño

Developmentally Appropriate Practice

(Prácticas apropiadas conforme al nivel de desarrollo)

Preschool Curriculum Frameworks, Vol. 1-3

(Marcos de los planes de estudio preescolares)

Preschool English Learner Guide

(Guía para los aprendices del idioma inglés de edad preescolar)

Video: Play in Early Childhood

(Video: El juego en la primera infancia)

- Método social-constructivista: Generación activa de conocimientos, reconstrucción del significado, pensamientos analíticos, comprensión a fondo, tener curiosidad por el cuestionamiento
- Experiencias dirigidas por los maestros
- Aprendizaje interactivo (cuestionamiento, sugerencias, modelaje, escalonamiento)
- Uso de la tecnología
- Estrategias para el desarrollo del idioma inglés para DLLs

Video: Transitional Kindergarten Implementation Guide: Effective Instruction

(Video: Guía para la implementación del kindergarten de transición: Enseñanza efectiva)

Video: Effective Early Learning Strategies

(Video: Estrategias efectivas del aprendizaje de la primera infancia)

- El proceso del aprendizaje intelectual: Adquisición de destrezas generales y específicas, ej., aprender como decodificar
- Métodos de enseñanza dirigidos por los maestros (didáctico)
- Enseñanzas dirigidas por conceptos/temas (basado en programas de planes de estudio)
- Centros de aprendizaje (asignados o parte de una rotación)
- Asignaciones independientes (ej., encargados del papel-lápices y/o manipulativos)

Curriculum Frameworks

(Marcos de los planes de estudio)

Entornos de Aprendizaje

La intención de alinear los entornos de aprendizaje entre el preescolar y el kindergarten es para asegurar que el espacio físico les permita a los estudiantes el poder ingresar a lugares donde puedan tomar riesgos sin temor, explorar, investigar, experimentar, comunicar, crear y aprender.

**Las directrices del UDL detallan la importancia de que los maestros establezcan un entorno que sea seguro y que minimice las distracciones.*

**Early Childhood Environment Rating Scale**

(Escala Evaluativa de los Entornos de la Primera Infancia)

El salón de clase está configurado con mesas para sentarse individualmente y con algunas áreas para efectuar actividades.

**Video: Transitional Kindergarten Implementation Guide: Learning Environment**

(Video: Guía de Implementación del Kindergarten Transicional: Entorno de Aprendizaje)

El salón de clase está configurado con escritorios para que se puedan sentar individualmente.

**Video: Reimagining Classrooms: TED Talk**

(Video: Reinventar los salones de clase: Plática TED)




 I.

Implicaciones con Respecto a las Políticas

Una transición sin contratiempos entre el nacimiento y el kindergarten promueve una ruta óptima para el crecimiento y desarrollo de los niños con el paso del tiempo. Este alineamiento no solo asegura que los niños estén preparados para lo que aprenderán y para lo que se espera de ellos en el kindergarten, pero también les ayuda a las familias para que se sientan una conexión a la nueva escuela y genera una base para desarrollar una colaboración fuerte entre el hogar y la escuela. Las ideas, las mejores prácticas y las herramientas compartidas en este marco están intencionadas para ser un recurso para las comunidades locales, para los proveedores del aprendizaje temprano, para las escuelas del K-12, y para las familias para que puedan trabajar conjuntamente para generar un sistema de transición entre el PreK y el kindergarten sin contratiempos y alentador. Para realmente sostener estas políticas y procedimientos de transición y asegurar que los sistemas estén alineados desde el PreK y los primeros grados, se recomienda que los legisladores desarrollen soluciones que traten con las barreras que hacen que el alineamiento sea complicado. Las siguientes implicaciones con respecto a las políticas fueron desarrolladas mediante conversaciones con el Equipo de Trabajo de la Transiciones del Condado de L.A. y ofrecen maneras de tratar con muchas de estas barreras:

Planificación Colaborativa: Apoyar a los administradores de los distritos escolares para que puedan implementar estrategias de alineamiento desde el nacimiento hasta el kindergarten e involucrar a los educadores tempranos provenientes diversos programas y entornos y como parte de los esfuerzos de planificación e implementación.

Desarrollo del Liderazgo Desde el Nacimiento Hasta el Kindergarten: Desarrollar y apoyar a los líderes de las escuelas primarias para que se conviertan en líderes desde el nacimiento hasta el tercer grado (PreK-3) quienes tienen conocimientos acerca del desarrollo y el aprendizaje de la primera infancia y están enfocados en establecer conexiones entre el aprendizaje temprano y los sistemas del K-12.

Continuidad de la Información Evaluativa: Establecer una medida válida y confiable de las destrezas estudiantiles que pueda utilizarse para evaluar el progreso con el paso del tiempo y en distintos grados y que registre las destrezas y el crecimiento de todos los niños (incluyendo a aquellos que son DLLs y tienen un IFSP/IEP).

Sistemas de Datos: Establecer un sistema de datos que enlace la información evaluativa del nivel del estudiante desde la primera infancia hasta la primaria para ayudarles a los maestros del K-3 para que puedan cumplir mejor con las necesidades individuales de los estudiantes y mejorar sobre sus fortalezas.

Aprendizaje y Planificación Conjunta: Proveer tiempo libre pagado y sustitutos para que los maestros del aprendizaje temprano y del K-12 puedan participar en desarrollo profesional conjunto y para poder colaborar con otros maestros dentro de y en otros sistemas.

Alinear la Preparación de los Maestros del PreK-3: Apoyar los esfuerzos para incrementar las licenciaturas para los educadores tempranos, fortalecer la preparación de los maestros del K-3 para incluir mayor énfasis en el desarrollo de la primera infancia, e incorporar las mejores prácticas de las transiciones como parte de la preparación y de los programas para obtener credenciales.

Reducir la Cantidad de Estudiantes en Cada Salón y Proveer Más Apoyo en el Salón de Clase: Apoyar los esfuerzos para reducir la cantidad de grupo y de estudiantes en cada salón de clase e incrementar la cantidad de asistentes en los salones de clase para que los maestros puedan tener el tiempo y los recursos para enfocarse en las necesidades y las fortalezas individuales de los niños y tener diálogo con mayor frecuencia con los padres.

Simplificar el Proceso para los Voluntarios: Apoyar más participación parental y comunitaria al simplificar el proceso para incrementar el entendimiento para que más personas quieran donar su tiempo.

Apoyar los Esfuerzos de Alineamiento del Preescolar hasta el Tercer Grado (P-3) del CDE: Colaborar con el CDE conforme progresan en el alineamiento del P-3 en el estado.

II.

MARCO DE TRANSICIÓN DEL CONDADO DE L.A.

Un Marco que Utiliza un Método Sistemático – Las Tres C's de la Transición que Afectan a los Resultados de los Niños

El Grupo de Trabajo de las Transiciones del Condado de L.A. aprovechó una gran variedad de información para el Desarrollo de un marco de transición desde el nacimiento hasta el Preescolar/TK, Preescolar/TK al kindergarten, que fuera integral y en todo el condado, incluyendo las sugerencias de los integrantes del grupo de trabajo, lo que se ha aprendido mediante la participación activa en el Proyecto de Demostración Colaborativa de la Secretaría de Head Start y las Escuela Públicas, e ideas de los padres de familia, maestros, liderazgo/administradores y demás partes interesadas en todo el condado de L.A.

Una transición exitosa, incluyendo la transición del programa de aprendizaje temprano hacia el kindergarten, requiere de la Participación de varias partes en colaboración para generar un método sistemático concreto. Con el paso del tiempo, el alineamiento exitoso de los sistemas ayuda para asegurar que los logros valiosos obtenidos en los programas de aprendizaje temprano no se pierdan, pero que se mantengan en el kindergarten y más allá, de esta manera aminorando la brecha de aprendizaje escolar. En la primera parte, un sistema fue definido por Merriam-Webster como “un grupo de artículos que interactúan regularmente o son interdependientes y que forman un todo unificado.” Esta definición concuerda con el método del niño completo de preparación académica: los niños están listos para aprender, las familias están listas para apoyarlos, y las escuelas están listas para recibir a los niños y a las familias ([OHS ECLKC website](#)).

El análisis de los datos de las encuestas del grupo de trabajo, las entrevistas, investigaciones citadas, e información de los comentarios de los padres, maestros y liderazgo/administradores demostraron que las actividades de transición entre el aprendizaje temprano y el kindergarten para los niños y para las familias son proveídas con regularidad; pero, se provee menos énfasis en el alineamiento de los sistemas y en los enlaces continuos entre liderazgo/administradores, maestros, familias y organizaciones comunitarias. Esto resultó en la identificación de tres temas clave que fueron identificados como de suma importancia en el apoyo de las transiciones exitosas: compartición de información, forjamiento de relaciones, y apoyo individualizado. Los temas fueron utilizados para identificar a las Tres C's del Método de Transición de los métodos interconectados:

1. Coordinación—está definido como el alineamiento y la articulación en todos los subsistemas, incluyendo información propositiva y la compartición de datos (primer tema: compartición de información)
2. Cooperación—está definido como un compromiso entre los subsistemas para poder trabajar en colaboración para concretar acciones y procedimientos identificados (segundo tema: forjamiento de relaciones)

- 3. Colaboración—está definido como el apoyar a las relaciones mutuas entre los subsistemas que resulten en un propósito colectivo y compartido y tratar con las necesidades singulares de los niños (tercer tema: apoyo individualizado)

El grupo de trabajo está intencionalmente considerado como el tercer tema, apoya individualizado, al identificar estrategias y Recursos dentro del marco, tratando con las fortalezas y necesidades singulares de los niños y de las familias, incluyendo a los DLLs, a los niños con necesidades especiales o discapacidades, niños que estén viviendo experiencias infantiles adversas y niños que no cuenten con un hogar permanente en la actualidad o en cuidado de crianza.

“La manera en que se establece la base de las transiciones positivas en todos los niveles del sistema para apoyar a los niños, a las familias, y al personal mediante las transiciones, puede tener efectos extensos en el bienestar y en el éxito académico de los niños.”

- Secretaría de Head Start, 2020
<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/transitions>

Figura 3: Las Tres C's de la Transición que Afectan a los Resultados de los Niños





Basado en este método sistemático basado en todos los aspectos del niño, el grupo de trabajo identificó a cuatro subsistemas esenciales que son necesarios para poder tener una transición integral y exitosa del aprendizaje temprano al kindergarten. La interrelación entre los subsistemas y los componentes asegura que el enfoque de la transición no dependa en solo una persona o en un grupo, pero que exista un grupo de personas que representen a un intersectorial. Los cuatro subsistemas son los siguientes:

- Liderazgo/Administradores—incluyendo a las juntas escolares, superintendentes, directores escolares, directores y supervisores de los programas preescolares quienes tienen que establecer el entorno y las expectativas de toda la organización al utilizar un método sistemático. Es de suma importancia que todos los líderes que forman parte de la toma de decisiones formen parte del sistema de transición.
- Familias—incluyendo a los padres de familia, tutores legales, y otros proveedores de cuidado importantes y proveedores de cuidado como los abuelos, parientes, y otros hermanos. Las familias conocen mejor a sus hijos y se les debe animar y apoyar para que sean el primer maestro de los mismos.
- Escuelas—incluyendo a los programas de educación de la primera infancia y las agencias educativas locales (LEAs), tanto los maestros como demás personal escolar, tal como las bibliotecarias, proveedores de educación especial, instructores de educación física, etc.
- Comunidad—poner en práctica el Modelo de Transición Ecológico y Dinámico de Rimm-Kaufman and Pianta's (2000) a la preparación académica, la comunidad de trabajo agregada, la cual incluye a las organizaciones comunitarias y a programas tales como las bibliotecas, WIC, las Asociaciones de Padres y Maestros (PTA), programas de parques y recreación y a los proveedores de servicios externos.



El método en este marco está alineado con las recomendaciones recientemente actualizadas por el Centro Nacional sobre el Desarrollo, la Enseñanza y el Aprendizaje de la Primera Infancia (2020): *Planificando la Transición al Kindergarten: Por qué es Importante y Cómo Promover el Éxito*. Esta recomendación incluye lo siguiente:

- Abordar la transición de manera colaborativa, e incluya las perspectivas diversas de los aprendices y de sus familias
- Involucre a todas las partes interesadas en el proceso, incluyendo a las familias, maestros, líderes, integrantes de las comunidades infantiles enfocadas en aspectos culturales y lingüísticos y personas que representen a niños con discapacidades
- Alinee las experiencias de los niños en todos los sistemas de los entornos de aprendizaje de la primera infancia y en los salones de clase de kindergarten

Con el fin de apoyar el alineamiento exitoso del sistema de transición, las Gráficas 5 a la 8 se concentran en las Tres C's de la Transición (Coordinación – Cooperación – Colaboración) y la manera en que son apoyadas en cada uno de los cuatro subsistemas (liderazgo/administradores, familias, escuelas, y comunidades). Las gráficas detallan las estrategias y los enlaces a los recursos a considerar al planificar las transiciones exitosas del aprendizaje temprano al kindergarten. La información, basada en estudios, es recopilada de profesionales y padres para apoyar a los maestros en llenar las brechas que han existido históricamente entre el aprendizaje temprano y de las primarias. Donde haya sido aplicable, se han incluido los enlaces a los recursos en las gráficas o en el Apéndice C. Favor de notar que las las Gráficas de la 5 a la 8 no son integrales, pero proveen ejemplos y orientación para ayudarles a los programas para que desarrollen su plan de acción para incorporar un método sistemático para las transiciones en toda la organización.



Las Tres C's de la Transición que Afectan a los Resultados de los Niños

LIDERAZGO Y ADMINISTRADORES

LIDERAZGO/ADMINISTRADORES

Superintendentes
Juntas Directivas
Directores Escolares
Directores Programáticos
Gerentes
Supervisores

COORDINACIÓN

Alineamiento y articulación entre los subsistemas (Compartición de Información)

- Determinar quiénes serán los integrantes del equipo de liderazgo que representen al aprendizaje temprano y al kindergarten.
- Desarrollar un proceso colaborativo y establecer una visión y un plan compartido para aprendizaje temprano el nacimiento hasta el kindergarten
- Identificar una estrategia de comunicación para fomentar el entendimiento y obtener la aceptación de los administradores, maestros, familias e integrantes de la comunidad
- Establecer un sistema de administración de datos y un proceso de compartición de datos (ej., datos conforme al nivel del niño)
- Identificar un proceso evaluativo con el fin de determinar la efectividad de la colaboración del aprendizaje temprano y el kindergarten, su articulación y del proceso de planificación
- Asegurar que la transición esté incluida dentro del proceso del aprendizaje a distancia y durante los descansos⁷

COOPERACIÓN

Compromiso entre los subsistemas para trabajar conjuntamente (Forjamiento de Relaciones)

- Fijar una expectativa clara para la implementación del método sistemático
- Forjar una cultura de colaboración e integración entre los sistemas de aprendizaje temprano y el kindergarten apoyada por todas las partes interesadas (ej., junta del distrito, juntas sin fines de lucro, superintendente, directores, administradores, maestros, padres)
- Forjar un entendimiento con respecto a las prácticas y al liderazgo apropiados conforme al desarrollo, la lingüística y a la cultura
- Establecer metas del aprendizaje temprano y del kindergarten que concuerden con las iniciativas y los esfuerzos comunitarios existentes
- Identificar estrategias y actividades clave que apoyen el alineamiento y la articulación (ej., diseñar una cantidad de experiencias de aprendizaje profesional)

COLABORACIÓN

Apoyar las relaciones mutuas entre los subsistemas (Apoyo Individualizado)

- Desarrollar relaciones y trabajar estrechamente entre el aprendizaje temprano y los sistemas escolares y proveedores para conseguir resultados infantiles positivos para todos los estudiantes, incluyendo subgrupos estudiantiles, tal como estudiantes con discapacidades y aprendices de dos idiomas, y niños bajo cuidado de crianza.
- Programar, coordinar e implementar actividades conjuntas de desarrollo profesional para adaptarse a los maestros del aprendizaje temprano y del kindergarten y a los administradores
- Recalcar la importancia y los beneficios de la asistencia desde los programas del aprendizaje temprano hasta los niveles de la primaria

RECURSOS

- [Education Commission of the States: Transitions and Alignment from Preschool to Kindergarten](#)
- [National Association of Elementary School Principals: Leading Pre-K-3 Learning Communities](#)
- [Los Angeles Unified School District Birth to Eight Roadmap](#)
- [National P3 Center](#)
- [Transition and Alignment: Two Keys to Assuring Student Success](#)
- [Trying Together: Kindergarten Transition](#)
- [Zero to Three: The State of Child Care for Babies](#)
- [Zero to Three: Putting the Pieces Together for Infants and Toddlers](#)

⁷Véase el Apéndice B para obtener más información.

Las Tres C's de la Transición que Afectan a los Resultados de los Niños

FAMILIAS

FAMILIAS

Padres

Tutores Legales

Proveedores de cuidado/ cuidadores

COORDINACIÓN

Alineamiento y articulación entre los subsistemas (Compartición de Información)

- Aprender acerca de las expectativas y estrategias distintas que utilizan los educadores tempranos para apoyar a los niños al hacer la transición entre los programas de aprendizaje temprano y el kindergarten
- Identificar a la escuela y a los programas a los que quiere que acuda su hijo
- Familiarizarse con la *Escuela de Su Gusto* (si está disponible) y con el proceso de inscripción, incluyendo las fechas límite, las reglas de la escuela y las expectativas de la misma.
- Aprenda acerca de los programas que se efectúan antes y después del horario regular de clases y de otros programas magneto y de actividades extraescolares
- Aprenda acerca de lo preparados que están los niños en las escuelas en las que tiene interés al familiarizarse con la *Tarjeta de Calificaciones de la Responsabilidad Escolar (SARC)* que sea aplicable al kindergarten.
- Solicite una visita al centro escolar para familiarizarse con el programa
- Programe una cita para conocer al personal y presentarles a su hijo y a usted mismo
- Desarrolle un entendimiento de la importancia y de los beneficios de la asistencia regular
- Genere un cuaderno o un portafolio de transición e inscripción para su hijo de edad preescolar que contenga información clave como su historial médico y dental, alergias, programas de educación individualizada (IFSP, IEP), etc.
- Familiarícese con la manera en que el programa/escuela difiere del sistema del aprendizaje temprano
- Pídale a los maestros que le den actividades y apoyo de transición para bebés, niños pequeños o de edad preescolar⁸

COOPERACIÓN

Compromiso entre los subsistemas para trabajar conjuntamente (Forjamiento de Relaciones)

- Acudir a orientaciones de aprendizaje temprano o kindergarten y a eventos de transición antes del primer día de clases
- Familiarizarse con sus derechos y el papel que juega la agencia educativa local (LEA) conforme a las leyes federales y estatales, tal como sus derechos bajo la Ley Educativa de las Personas con Discapacidades (IDEA)
- Participar en grupos de padres, comités, y organizaciones tal como un grupo asesor de padres, la Asociación de Padres y Maestros (PTA), Concilio Escolar (SSC), etc.
- Acuda regularmente a los eventos programáticos /escolares y reuniones entre padres y maestros
- Únase a una red o grupo de apoyo entre padres/familias para el apoyo estudiantil

COLABORACIÓN

Apoyar las relaciones mutuas entre los subsistemas (Apoyo Individualizado)

- Colaborar con los maestros y administradores para identificar las fortalezas y las áreas de mejoramiento para apoyar las necesidades educativas singulares de su hijo
- Haga de la asistencia una prioridad—por cada día que un niño no acude a la escuela, ese es tiempo perdido en el proceso de enseñanza
- Siempre mantenga comunicación con el programa o la escuela de su hijo sobre cualquier circunstancia que pueda interferir con su asistencia continua con el fin de obtener el apoyo de parte de la escuela y/o de programas comunitarios
- Acuda a una orientación o evento de transición, simposio, o conferencia para poder familiarizarse con el proceso de las transiciones entre el aprendizaje temprano y el

RECURSOS

- Listado de escuelas públicas por distrito escolar y por subvenciones: [Public Schools Directory](#)
- Tarjeta de Calificaciones de la Responsabilidad Escolar del CDE: [CDE SARC website](#)
- Listado de escuelas públicas subvencionadas: [Directorio de Escuelas Subvencionadas](#)
- [A Parent's Guide to the SARC](#)
- [The Transition to Kindergarten and Out-Of-School-Time Programs: Tips for Parents and Caregivers](#)
- [Your Child Is Going to Kindergarten: Making the Move Together](#)
- [Transition to Kindergarten: Activity Calendar for Families](#)
- [Family Engagement in Transitions: Transition to Kindergarten](#)
- [Transitions to Kindergarten: Supporting Children Who Are Dual Language Learners \(DLLs\)](#)
- [Continuing the Journey: Best Practices in Early Childhood Transition: A Guide for Families \(libro\)](#)

⁸ Véase el Apéndice B para obtener más información.



Las Tres C's de la Transición que Afectan a los Resultados de los Niños

ESCUELAS

ESCUELAS

LEAs
Privadas
Preescolares
Hogares de Cuidado Infantil Familiar
Educadores
Integrantes del Personal Escolar

COORDINACIÓN

Alineamiento y articulación entre los subsistemas (Compartición de Información)

- Genere un sentido de comunidad entre los sistemas al coordinar eventos conjuntos para el personal, los estudiantes y las familias
- Invite a proveedores de aprendizaje temprano para que acudan a los eventos de kindergarten y viceversa (ej., ceremonias temáticas de culminación o eventos en el salón de clase de matemáticas familiares)
- Provea articulación o tiempo de planificación para los educadores tempranos y para maestros de kindergarten para hablar acerca de los cambios en los métodos pedagógicos y en el contenido de enseñanza del nivel preescolar hasta el tercer grado
- Reclute y prepare a las familias para que participen en reuniones colaborativas, incluyendo a los maestros del aprendizaje temprano, kindergarten de transición y/o maestros de kindergarten, administradores y padres de familia
- Intercambie información escolar/programática y comparta información entre los sistemas del aprendizaje temprano de las escuelas
- Provéale a los padres actividades de transición y apoyo durante los recesos escolares y para el final del año⁹
- Proporcione al maestro nuevo con un portafolio del niño que pudiera incluir información de observaciones y evaluaciones, lo cual ofrece una base con respecto a las destrezas sociales, emocionales y académicas

COOPERACIÓN

Compromiso entre los subsistemas para trabajar conjuntamente (Forjamiento de Relaciones)

- Familiarícese con el personal, las rutinas y con los entornos al participar en eventos o actividades conjuntas
- Establezca relaciones entre los maestros y sea receptivo a las preguntas de cada grupo

Este punto corresponde a la primera columna.

- Intercambie y comparta recursos que incrementen el entendimiento de las normas del aprendizaje de la primera infancia (ej., para los niños en familias de crianza, aprendices de dos idiomas, estudiantes con necesidades especiales, niños que no tengan un hogar permanente y estudiantes dotados y en desventaja)⁹

COLABORACIÓN

Apoyar las relaciones mutuas entre los subsistemas (Apoyo Individualizado)

- Acuda a y participe en oportunidades conjuntas de desarrollo profesional en aprendizaje temprano (bebés, niños pequeños, preescolar-kindergarten)
- Participe en las visitas a los salones de clase y haga un resumen para reflexionar sobre las prácticas que sean apropiadas para el desarrollo, las normas de aprendizaje, los entornos de aprendizaje, evaluaciones e interacciones sociales
- Participe en la planificación y articulación conjunta (aprendizaje temprano), para conversar acerca de los cambios en los métodos pedagógicos, contenido de enseñanza, y valoraciones formativas y un plan para ofrecer enseñanza diferenciada
- Coordine el apoyo para niños con discapacidades y necesidades especiales y niños en programas de cuidado de crianza
- Asegúrese de que haya asistencia escolar con regularidad al esclarecer las políticas escolares sobre la asistencia y el apoyo que haya disponible para las familias
- Complete una reunión integral para reevaluar el IFSP/ IEP de niños con necesidades especiales

RECURSOS

- [NAEYC: Developmentally Appropriate Practice Position Statement: 2020](#)
- [PACE \(Policy Analysis for California Education\) – PreK-3 Alignment Challenges and Opportunities in California](#)
- [PACE: Practice Brief Report – Fostering Pre-K to Elementary Alignment and Continuity](#)
- [Data-Sharing Between Head Start Programs and Receiving Elementary Schools](#)
- [Council for Exceptional Children](#)
- [National Education Association IDEA Resources](#)
- [ECLKC: Children with Disabilities](#)
- [Early Childhood Transitions: Supporting Children and Families](#)
- [Kirklees Guidance for Transitions in Early Years](#)
- [Developmental Foundations of School Readiness for Infants and Toddlers](#)

⁹ Véase el Apéndice B para obtener más información.

Las Tres C's de la Transición que Afectan a los Resultados de los Niños

COMUNIDADES

COMUNIDADES

Bibliotecas

Dept. de Niños y Servicios Familiares

Parques y Recreación

Centros Regionales

Proveedores de WIC y de Servicios Médicos

Voluntarios Locales

Proveedores de Servicios Relacionados (ej., Terapia Ocupacional y del Habla)

COORDINACIÓN

Alineamiento y articulación entre los subsistemas (Compartición de Información)

- Identifique a organizaciones comunitarias y a programas que pueden o podrían apoyar a los programas de aprendizaje temprano y a las escuelas primarias y a los niños y a las familias a las que brindan
- Identifique a organizaciones comunitarias y programas que pueden o que podrían tratar con las características singulares, su diversidad y las necesidades de las familias y de los niños en la comunidad
- Evaluar las actividades y procesos de transición que existen en la comunidad para poder identificar lo que funciona y los aspectos en los que tiene que haber mejoramiento programático
- Compartir información y datos conceptuales comunes en todos los programas y organizaciones
- Compartir recursos entre los programas que brindan servicios a niños de familias de aprendizaje temprano al kindergarten
- Utilice documentos y formularios comunes o normalizados para el proceso de transición
- Asegurar que los programas de aprendizaje temprano, las escuelas y las familias estén al tanto de los recursos comunitarios, incluyendo a aquellos de poblaciones especiales, tal como las personas que no cuentan con un hogar permanente¹⁰

COOPERACIÓN

Compromiso entre los subsistemas para trabajar conjuntamente (Forjamiento de Relaciones)

- Desarrollar MOU's y colaboraciones entre organizaciones comunitarias que apoyen a las metas del aprendizaje temprano y de las escuelas primarias (ej., programas bibliotecarios, dept. de parques y recreación del condado)
- Auspicie un evento colaborativo de transición, incluyendo a todas las partes interesadas de la comunidad
- Incorpore prácticas de liderazgo para poder tener una transición exitosa del aprendizaje temprano al kindergarten
- Participar en actividades comunitarias que se enfoquen en el ingreso al aprendizaje temprano y al kindergarten
- Coordinarse con la biblioteca local para auspiciar una hora de lectura de cuentos que se enfoque en las en el aprendizaje temprano y en el kindergarten
- Proveer información acerca del proceso de inscripción del aprendizaje temprano y del kindergarten o del proceso de transición para distribuirlo a las familias que acudan a eventos comunitarios

COLABORACIÓN

Apoyar las relaciones mutuas entre los subsistemas (Apoyo Individualizado)

- Establezca una red de transición productiva
- Establezca o utilice a los equipos de transición actuales, enlaces o coordinadores para apoyar a las colaboraciones entre organizaciones comunitarias, programas, programas de aprendizaje temprano y LEAs
- Todas las partes interesadas aceptan y comprenden la importancia de la continuidad de las actividades de transición en todos sus programas
- Todos los programas obtienen mayor conocimiento sobre las diferencias conocidas en cada uno de los sistemas (financiación, regulaciones, estructura organizativa, aptitudes del personal, etc.)
- Establecer un grupo operativo de transiciones que incluya a padres, maestros, administradores y a representantes comunitarios para establecer conexiones y coordinar el proceso de transición
- Establezca relaciones y colaboraciones para aprovechar los recursos comunitarios que apoyen a los niños, a las familias y a las escuelas (ej., enlace para personas que no cuentan con un hogar permanente)

RECURSOS

- [Education Commission of the States: Transitions and Alignment from Preschool to Kindergarten](#)
- [NCECDTL: Transition to Kindergarten: Collaborations, Connections, and Six Steps to Success](#)
- [NCECDTL: Leadership Practices for Successful Transitions to Kindergarten](#)
- [NCPFCE: Family Engagement in Transitions: Transition To Kindergarten](#)
- [WestEd: Effective Early Childhood Transitions: A Guide for Transition at Age Three—Early Start to Preschool](#)
- [ACF Office of Child Care and Office of Head Start: Promoting Continuity of Care in Infant/Toddler Settings: What Can State/Territory Leaders Do?](#)
- [Zero to Three: The State of Child Care for Babies](#)

¹⁰ Véase el Apéndice B para obtener más información.



II.

Desarrollando un Plan de Acción para las Transiciones Basado en los Sistemas

El trabajo que se empeña hacia una transición tiene mayor efectividad cuando los líderes fuertes establecen un grupo de trabajo colaborativo y un plan concreto. El Plan de Acción y el Formulario para las Transiciones puede utilizarse para dirigir el desarrollo de un plan de transición que fortalezca la colaboración entre todos los programas involucrados, desde el nacimiento hasta el kindergarten. Este formulario les dará una oportunidad a los integrantes del grupo de trabajo para que puedan identificar prácticas actuales que fomenten las conexiones con las escuelas primarias; generar ideas e identificar actividades; establecer funciones, responsabilidades y fechas clave; y establecer un plan de mejoramiento. La Figura 4 presenta un resumen breve de los siete pasos que deben ser incluidos al desarrollar un plan de acción. (Véase el Apéndice A para acceder el Plan de Acción y el Formulario para las Transiciones)

Figura 4: Plan de Acción para las Transiciones



III.

CONCLUSIÓN

La tercera edición del Marco del Alineamiento de los Sistemas Desde el Nacimiento al Kindergarten del Condado de Los Ángeles está diseñada para apoyar a los distritos escolares y a los programas de aprendizaje temprano del condado de Los Ángeles con el fin de alinear sus sistemas y así mejor apoyar una transición al kindergarten sostenible y efectiva. Se resalta la importancia de fortalecer a los subsistemas que arropan a los niños en desarrollo (liderazgo/administradores, familias, escuelas y comunidades) al enfocarnos en las Tres C's de la Transición—Coordinación, Cooperación y Colaboración—y la función esencial de la comunicación continua y abierta para apoyar a los tres aspectos de la transición. Los ejemplos y las herramientas presentadas de las políticas y de los programas como parte del marco están intencionadas para apoyar a los programas de aprendizaje temprano y a las escuelas para que puedan desarrollar un plan de acción para las transiciones que sea integral y basado en los sistemas.

Con el apoyo del CDE, hemos expandido el Marco para incluir un sistema de transición de aprendizaje temprano desde el nacimiento/infantes hasta los niños pequeños e incorporamos las transiciones que ocurren al ingresar al kindergarten de transición y al salir de él. Este Marco incluye estrategias para obtener la transición exitosa de aquellos niños que son aprendices de dos idiomas, niños que están con familias de crianza, y aquellos con necesidades especiales. Esperamos que juntos podamos tomar un método estratégico de los sistemas conforme a la manera en que aminoramos la brecha para todos los niños al hacer la transición de un entorno de aprendizaje temprano a otro y mediante su transición al kindergarten y más allá.



IV.

APÉNDICES

Apéndice A: Plan de Acción y el Formulario para las Transiciones

Paso 1: Identificar a las partes interesadas clave que formarán parte del grupo de trabajo que estarán comprometidos al proceso. Los integrantes de este equipo deberán incluir a personal de los programas de aprendizaje temprano, maestros del preescolar y kindergarten, enlaces escolares, directores escolares, directores programáticos, gerentes educativos, padres de familia y representantes comunitarios. Determine quién será el líder del grupo de trabajo.

Paso 2: Evaluar la evidencia de las prácticas actuales. ¿Cuál es la realidad de lo que está sucediendo actualmente con las actividades de transición (compartición de información, forjamiento de apoyo con las relaciones, etc.)? Identificar las fortalezas, los beneficios, los retos y las oportunidades para mejorar las actividades de transición que son utilizadas en su escuela y en su comunidad. Para cada actividad que se esté efectuando en la actualidad, identifique el tipo de conexión que esta genera y el resultado esperado.

Paso 3: Genere una encuesta para evaluar los retos y las oportunidades producidas por las prácticas actuales. Distribuya la encuesta a las partes interesadas clave. Conglomere y analice los resultados de los datos para determinar lo que está funcionando y lo que no dentro de las prácticas actuales.

Paso 4: Analizar las sugerencias generadas por los Pasos 2 y 3 y presentárselas al grupo de trabajo. Compartan ideas para visualizar el futuro e identificar las metas que se quieran lograr. Considere el tipo de conexiones, el tipo de actividades y la fecha en la que estas actividades se lograrán.

Paso 5: Desarrolle el plan de acción, incluyendo todos los componentes clave. El plan de acción deberá incluir: (1) conexiones que deberán efectuarse; (2) las actividades identificadas; (3) la o las personas que serán las responsables; (4) criterios/medidas establecidas; y (5) fechas de finalización. Planifique, priorice, y finalice los detalles mediante la coordinación. Analice el calendario para establecer fechas clave realistas, determine la frecuencia y cuando se reunirán los subequipos, y determine quien estará encargado de establecer los pasos a seguir y de efectuar el seguimiento.

Paso 6: Implementar el plan de acción. No se espere hasta que sea perfecto. Concéntrese en lo siguiente: (1) transmitir el plan; (2) expresar las expectativas claramente; (3) obtener recursos; (4) registrar el éxito; (5) evaluar y comunicarse con los demás frecuentemente; (6) mantenerse adaptable y flexible; y (7) compartir los resultados frecuentemente.

Paso 7: Reevaluar y perfeccionar sus metas, generar nuevas cuando sea necesario y planifique los pasos a seguir. El equipo de trabajo tiene que mantener un nivel alto de motivación para poder completar la meta. Comuníquense con regularidad. Considere programar una evaluación semanal o mensualmente, lo cual podría incluir una valoración del progreso y de las barreras/obstáculos. Hagan los ajustes necesarios y mantengan el funcionamiento del grupo de trabajo activamente. Celebren.

Plan de Acción y el Formulario para las Transiciones

Nombre de la Organización:	
----------------------------	--

Paso 1: ¿Quiénes serán las personas fundamentales que participarán en el desarrollo e implementación del plan integral?

Integrantes del Grupo de Trabajo	Afiliación	Datos de Contacto (Teléfono/Correo Electrónico)
Líder del Equipo Designado y Datos de Contacto		

Paso 2: ¿Cuáles son las prácticas actuales de la organización?

Tipo de relación	Compartición de Datos	Generar apoyo relacional	Fomentar alineamiento entre los entornos	Evaluación
Niño–Escuela				
Familia–Escuela				
Escuela–Escuela				
Comunidad–Escuela				
Virtudes:				



Tipo de relación	Compartición de Datos	Generar apoyo relacional	Fomentar alineamiento entre los entornos	Evaluación
Beneficios:				
Retos:				
Oportunidades:				

Paso 3: ¿Cuáles son los retos y las oportunidades de las prácticas actuales?

Tipo de relación	Lo que está funcionando	Lo que no está funcionando
Niño–Escuela		
Familia–Escuela		
Escuela–Escuela		
Comunidad–Escuela		

Paso 4: ¿Cuáles son las ideas que se han generado después de haber analizado los datos del paso 2 y 3?

Tipo de relación	¿Cuáles serán las relaciones sugeridas que ofreceremos?	¿Cuáles son las actividades sugeridas que implementaremos para apoyar a la relación?	¿Cuáles son los criterios para lograr el éxito?
Niño–Escuela			
Familia–Escuela			



Tipo de relación	¿Cuáles serán las relaciones sugeridas que ofreceremos?	¿Cuáles son las actividades sugeridas que implementaremos para apoyar a la relación?	¿Cuáles son los criterios para lograr el éxito?
Escuela–Escuela			
Comunidad–Escuela			

Paso 5: Basado en el Paso 4, ¿cuáles son las decisiones finales que serán presentadas ante el grupo y aprobadas por la administración?

Tipo de relación	¿Qué tipo de relación haremos?	¿Cuáles actividades implementaremos para apoyar esta relación?	¿Quién se encargará de la relación y quién la apoyará?	¿Cuáles son los criterios para lograr el éxito?	¿Cuál es la fecha límite para todos los criterios?
Niño–Escuela					
Familia–Escuela					
Escuela–Escuela					
Comunidad–Escuela					

Paso 6: Implementar el plan – No se espere hasta que sea perfecto.

Paso 7: Reevalúe sus metas, genere nuevas cuando sea necesario, actualice el documento, preséntelo ante todas las partes interesadas y celebre.



IV.

Apéndice B: Aprendizaje a Distancia y Virtual: Continuidad de las Experiencias de Aprendizaje y de las Transiciones

Cuando las enseñanzas y los servicios en persona son interrumpidos debido a recesos escolares, una pandemia, desastres naturales, cierres de los salones de clase, razones médicas u otras situaciones imprevistas, las estrategias para la continuidad del aprendizaje descritas en esta sección apoyan el aprendizaje continuo. Los integrantes del personal del programa, las familias y los maestros juegan un papel importante en la transición exitosa de los niños. La continuidad del aprendizaje es una manera valiosa de continuar los servicios educativos y de transición en los que los niños, las familias y los maestros pueden participar al utilizar diferentes medios tecnológicos para facilitar la comunicación y las transiciones exitosas.

La continuidad del aprendizaje incluye tres elementos clave:

- 1) Fortalecer la relación entre el hogar-escuela
- 2) Acoger a los padres y a las familias como educadores perpetuos
- 3) Respetar la función de los padres de familia como el primer maestro del niño

La continuidad del aprendizaje genera la oportunidad singular de continuar proveyéndoles educación y servicios individualizados a los niños y a las familias al hacer la transición del aprendizaje temprano al preescolar/TK, y del preescolar/TK al kindergarten. Al aceptar un método que se concentra en todo el niño para proveerles servicios a los niños y a las familias, los maestros deberían colaborar, lo más posible, con otros subsistemas (consulte las Gráficas 5 a la 8) para permitir la continuidad de todos los servicios que sean necesarios para apoyar a las transiciones exitosas para aquellos niños durante su trascurso del aprendizaje temprano, el preescolar y al ingresar al kindergarten, incluyendo la coordinación de los servicios de transición durante los recesos escolares o cierres.

Las experiencias de la continuidad del aprendizaje son de suma importancia para poder proveer coherencia en las experiencias educativas para las familias y para los niños. Es fundamentalmente importante que se tomen los pasos necesarios durante el año escolar para que los maestros y administradores del aprendizaje temprano, del preescolar/TK y del kindergarten apliquen las prácticas centradas en relaciones y mantener relaciones alentadoras. La relación que tengan las familias y los niños con las escuelas puede fortalecerse durante el período de la continuidad del aprendizaje y beneficiarlos cuando regresen a las operaciones programáticas normalizadas. La participación familiar es sumamente importante para obtener el éxito en la transición hacia el kindergarten.



Consejos para Apoyar la Continuidad en las Experiencias de Aprendizaje

FAMILIAS

Desde el Nacimiento–Tres Años de Edad

Provea oportunidades de aprendizaje para ensayar el decir “hola” y “adiós”. Ensaye y modelar el decir y hacer un movimiento para despedirse. Juegue juegos en donde se esconde y reaparece tal como “on ta bebé” y simule llamar por teléfono.

Juegue juegos que se centren en identificar pertenencias personales, cómo vestirse, ofrecer opciones y alentar destrezas de ayuda propia, tal como el lavarse las manos, quitarse los zapatos, ponerse calcetines/zapatos y tomar un suéter o una chamarra.

Lea libros y hable acerca de los sentimientos. Simule jugar sobre ir a la escuela, hacer amistades, y cuando papi y mami tiene que irse, y hablar del entorno y de las personas nuevas.

Tenga libros a su disponibilidad en casa. Incluya la lectura como una actividad diaria. Señale y hable acerca de las imágenes. Canten canciones y rimas.

Si es posible, planee una visita al lugar en el cuidarán a su hijo (programa de aprendizaje temprano, cuidado infantil, etc.). Planee acudir a cualquier reunión programada. Pregunte si habrá oportunidad para compartir información acerca de su hijo con los cuidadores/maestros.

Planee tiempo para salir al aire libre—esto podría ser salir al patio/patio posterior, ir a caminar o al parque. Tómese el tiempo para hablar de y señalar lo que ve, (luces viales, coches, gente, perros, edificios, etc.) y promueva la actividad física.

Genere actividades de diversión familiar al utilizar materiales que estén disponibles en casa, tal como arte al utilizar revistas, periódicos, pintura, crayolas, marcadores, papel, o cajas.

Genere oportunidades para escuchar y hacer música con los materiales que tenga en casa, tal como ollas y sartenes, haga instrumentos caseros tal como tambores al usar latas de avena o café.

Provea oportunidades para escuchar música, cantar canciones y rimas, jugar con los dedos e incorporar el baile. Animelos para que canten canciones en su lengua materna o en su idioma preferido.

Utilice los espacios interiores y al aire libre en los que su hijo pueda moverse libremente y tener espacio para aprender.

Niños de Tres a Cinco Años de Edad

Genere y ensaye las rutinas para la mañana y para la noche que usted seguirá durante el año escolar. Ayúdele a su hijo para que se despierte, se vista y para que esté listo para aprender a una hora razonable.

Ensaye actividades con su hijo que lo animen para que desarrolle sus destrezas de independencia, tal como el cepillarse los dientes, guardar los juguetes, comer sin ayuda, higiene, hacer del baño en el inodoro, seguir instrucciones, etc.

Anime a su hijo para que hable con otros niños y así pueda aprender cómo será el kindergarten.

Lea con su hijo todos los días, incluyendo libros acerca de ir al kindergarten.

Planee actividades virtuales que sean divertidas y en persona con su hijo, pase tiempo afuera, visite la biblioteca y museos locales, aproveche los eventos gratuitos, tal como los mercados agrícolas o los festivales de verano.

Provéale a su hijo con alternativas valiosas a los dispositivos (ej., construir diferentes cosas al utilizar cajas de cartón, jardinería, cocinar). Comparta fotos o videos de las creaciones y actividades de su hijo con el maestro actual o nuevo.

La música es mágica, así que explore el canto y el baile en aplicaciones en línea, en programas de televisión, en películas que sean apropiadas para la edad de los niños y que las puedan disfrutar.

Elija un buen lugar en su casa en el que pueda aprender su hijo. Establezca un lugar determinado que esté dedicado para las actividades escolares solamente.

Aprenda acerca de actividades comunitarias gratuitas y de los recursos disponibles en línea:

[Los Angeles Public Library](#)

[Learning Games](#) – Juegos divertidos para jugar con bebés y niños hasta los cinco años de edad

[GoNoodle](#) – Videos activos, concientes

[California for All Kids Early Learning & Care Playbook](#) – Nutrición, bienestar, finanzas, recursos

[Cognitive Development | PBS](#)

[Sesame Street | Help Kids Grow Smarter, Stronger & Kinder](#)

[The Genius of Play | It's More Than Play!](#)

[The Genius of Play | ¡Es más que jugar!](#)

[Parenting | First 5 Los Angeles \(First5LA.org\)](#)

[Milestones & Vroom | CDC](#)



Consejos para Apoyar la Continuidad en las Experiencias de Aprendizaje

ESCUELAS

Desde el Nacimiento–Tres Años de Edad

Planee una orientación y reuniones parentales para el programa de aprendizaje temprano.

Genere recursos para las familias con información sobre las opciones del aprendizaje temprano hacia el preescolar y las opciones programáticas. Investigue y mantenga información reciente con respecto a varias opciones del programa y de los servicios disponibles para niños de tres años de edad y sus familias. Oriente a las familias sobre las preguntas que deben hacer con respecto a las transiciones.

Programe reuniones sobre las transiciones con las familias para hablar acerca de las necesidades del niño, progreso evolutivo, y preparación académica, y/o cualquier plan individualizado de servicios familiares, si es aplicable. Invite al personal de aprendizaje temprano para que compartan información correspondiente al desarrollo del niño.

Genere actividades de aprendizaje que sean evolutivamente apropiadas conforme a la edad de los niños para compartirlas con las familias durante los recesos escolares.

Comuníquese con las familias de los niños para identificar ansiedades de separación y temores, y provea estrategias sobre cómo ajustarse a los cambios y poder descifrar las señales de su hijo.

Asegúrese que las familias estén al tanto de las políticas y procedimientos sobre emergencias escolares. Cuando sea posible, provea información en la lengua materna de las familias.

Provéales a las familias actividades para enlazar las experiencias anteriores y el aprendizaje nuevo (ej., actividades para preparar a sus hijos para el preescolar).

Prepare kits/materiales de transición que las familias puedan utilizar con sus hijos en casa para continuar aprendiendo, tal como actividades que apoyen la creación de conexiones entre experiencias anteriores y el aprendizaje nuevo (ej., actividades para preparar a su hijo para la escuela). Planee con las familias sobre la manera de cumplir con las necesidades de sus hijos al hacer la transición a un entorno nuevo.

Si es posible, genere un vídeo de transición para que las familias lo puedan ver, junto con una introducción y resumen de lo que deben esperar. Provéales a las familias información clara sobre las políticas y los procedimientos (manual/folleto para padres).

Utilice actividades de aprendizaje que familiaricen a las familias y a los niños con las transiciones, incluyendo el apoyo proveído para hacer las conexiones con un entorno nuevo, un salón de clase, un centro de aprendizaje temprano o un preescolar.

Genere un boletín de transición que incluya enlaces digitales que les provean a las familias y a los maestros con acceso a actividades de transición, estrategias, consejos, y recursos (ej., libros recomendados, artículos que mencionen lo que debe estar buscando en una escuela)

Genere una manera para compartir información con las familias acerca de las reuniones para padres, eventos del programa/de la escuela, cosas que suceden en el salón de clase, ser voluntario y participación en el consejo de política, se hay uno disponible.

Enlace a los padres con las reuniones en el centro y para padres, al igual que las actas y las agendas de las reuniones.

Cuando sea posible, provea grupos de apoyo parental de manera regular o enlace a las familias con un recurso comunitario que ofrezca estos servicios.

Comparta información sobre actividades y eventos que se estén efectuando en la comunidad.

Planee oportunidades conjuntas de desarrollo profesional y reuniones entre el personal de aprendizaje temprano y del preescolar/TK.

Colabore con las escuelas que van a recibir a los niños para proveer capacitaciones y reuniones conjuntas que apoyen la transición de las familias y de los niños.

Niños de Tres a Cinco Años de Edad

Planee una actividad de “Bienvenido al regreso a clases” (ej., asamblea o exposición escolar).

Genere/provea recursos para las familias que incluyan información acerca de la escuela que les quede cerca o de la escuela o programa al que deseen acudir, tal como un listado de preguntas comunes en la que se contestan dichas preguntas.

Programe reuniones virtuales individuales con las familias para hablar acerca de las necesidades del niño, su progreso evolutivo, la preparación académica, y/o el plan de educación individualizada, si es aplicable. Invite a los maestros y al personal que trabaja con las familias para que compartan información.

Genere lecciones a las que todos los niños que van a hacer la transición puedan tener acceso durante cualquier receso escolar.

Comuníquese con las familias de los niños para identificar cualquier reto o apoyo que se requiera y/o celebre el éxito.

Asegúrese que las familias estén al tanto de las políticas y procedimientos sobre emergencias escolares. Cuando sea posible, provea información en la lengua materna de las familias.

Prepare actividades de transición que los padres puedan hacer con sus hijos durante los recesos escolares. Estas actividades deberán estar disponibles para todos los niños sin importar si el niño participa en un centro escolar, si recibe servicios a domicilio o virtualmente.

Prepare kits/materiales de transición que las familias puedan utilizar con sus hijos en casa para continuar aprendiendo, tal como actividades que apoyen la creación de conexiones entre experiencias anteriores y el aprendizaje nuevo (ej., actividades para preparar a su hijo para la escuela). Planee con las familias sobre cómo apoyar el desarrollo y las destrezas actuales de sus hijos y cómo forjar las destrezas nuevas.

Si es posible, genere un vídeo de transición para que las familias lo puedan ver, junto con una introducción y resumen de lo que deben esperar. Provéales a las familias información clara sobre las políticas y los procedimientos (manual/folleto para padres) y las diferencias entre el cuidado para niños pequeños, preescolares/TK y niños en kindergarten.

Utilice actividades de aprendizaje que familiaricen a las familias y a los niños con la transición al kindergarten.

Genere un boletín de transición semanal que incluya enlaces digitales que les provean a las familias y a los maestros con el acceso a las actividades de transición, estrategias, consejos, y recursos (ej., libros para leer en voz alta/libros digitales, vídeos).

Genere una manera para compartir información con las familias acerca de las reuniones para padres, eventos del programa/de la escuela, cosas que suceden en el salón de clase, ser voluntario y participación en el consejo de política, se hay uno disponible.

Cuando sea posible, provea grupos de apoyo parental de manera regular. Enlace a las familias con recursos comunitarios que provean este tipo de apoyo en caso que la escuela no lo esté proveyendo.

Comparta información sobre actividades y eventos que se estén efectuando en la comunidad.

Planee oportunidades conjuntas de desarrollo profesional y reuniones entre el personal del preescolar/TK, y/o del kindergarten.

Trabaje con otros socios de las agencias para proveer capacitaciones interinstitucionales para todos los programas involucrados en el proceso de transición.

IV.

Apéndice C: Recursos Adicionales para las Transiciones

La siguiente tabla provee enlaces a recursos adicionales que podrían ser útiles al planificar para tener una transición exitosa del preescolar al kindergarten.

Cómo Establecer un Equipo de Liderazgo de la Primera Infancia para Coordinar las Medidas de Aprendizaje Temprano al PreK-3

[Transition and Alignment: Two Keys to Assuring Student Success](#)
[Education Commission of the States: Transition and Alignment from Preschool to Kindergarten Administration on Children, Youth and Family, Children's Bureau](#)
[Transitional Kindergarten \(TK\) California](#)

Centro Nacional P3

[Bridging ECE and PreK-12 Systems](#)

[New Project: Head Start to Kindergarten Transitions](#)

[Foundation for Child Development: Framework for Planning, Implementing, and Evaluating PreK-3rd Grade Approaches](#)

[Education Development Center: First 10 Approach](#)

[Buffet Early Childhood Institute: Superintendents' Early Childhood Plan](#)

[National Association of Elementary School Principals: Leading Pre-K-3 Learning Communities](#)

[All Things PLC: Advocates for Professional Learning Communities:](#)

[Finding Common Ground in Education Reform](#)

[California Department of Education: CA Early Childhood Educator Competencies](#)

[California Department of Education: Transition from Preschool to Kindergarten](#)

Cómo Proveer Desarrollo Profesional Conjunto de Alta Calidad para el PreK-3er Grado

[NAEYC: Developmentally Appropriate Practice Position Statement – 2020](#)

Cómo Apoyar la Articulación Vertical y la Planificación del Aprendizaje Temprano y del PreK-3

Policy Analysis for California Education (PACE) - <https://edpolicyinca.org/>

[Practice Brief Report – Fostering Pre-K to Elementary Alignment and Continuity](#)

[PreK-3 Alignment Challenges and Opportunities in California](#)

[Preschool to Third Grade Alignment: What Do We Know and What Are We Learning?](#)

[Preschool Through Third Grade Alignment and Differentiated Instruction: A Literature Review](#)

[National League of Cities: Educational Alignment for Young Children](#)

[Voices in Urban Education: Promoting Seamless Transitions from Preschool to Kindergarten and Beyond](#)

[Zero to Three: Putting the Pieces Together for Infants and Toddlers](#)

[Toddlers in Early Head Start: A Portrait of 3-Year-Olds, Their Families, and the Programs Serving Them Volume I: Age 3 Report 2015-28](#)

[Toddlers in Early Head Start: A Portrait of 3-Year-Olds, Their Families, and the Programs Serving Them Volume II: Technical Appendices](#)



Cómo Establecer Sistemas de Administración de Datos y Procesos de Compartición de Datos

- [Head Start Early Childhood Learning & Knowledge Center \(ECLKC\)](#)
- [Oficina de Planificación, Investigaciones y Evaluaciones \(OPRE\)](#)
- [Understanding Children's Transitions from Head Start to Kindergarten, 2019–2022](#)
- [Quality Start LA: Quality Ratings](#)
- [Build Initiative: Early Childhood Data Systems](#)
- [California Department of Education - Local Control and Accountability Plan](#)
- [NCES Early Childhood Data Governance in Action: An Introduction](#)
- [LCAP Survey sample: ABC Unified School District Executive Summary](#)
- [Trying Together: Kindergarten Transition](#)
- [Zero to Three: Data Systems in Early Childhood Systems](#)

Cómo Comunicarse con Programas de Aprendizaje Temprano

- [Free Preschool Search by State](#)
- [Child Care Alliance of Los Angeles Find Child Care Search](#)
- [California Department of Education: Early Learning and Care](#)

Cómo Coordinar el Apoyo del Aprendizaje Temprano para Niños con Discapacidades y Necesidades Especiales

- [Council for Exceptional Children](#)
- [U.S. Department of Education - Free Appropriate Public Education for Students with Disabilities](#)
- [Funding Assistive Technology through the Regional Center](#)
- [Centro de Apoyo Técnico de la Primera Infancia \(Centro ECTA\)](#)
- [Transition from Preschool Special Education to Kindergarten](#)
- [Practice Guides for Practitioners](#)
- [CDE Special Education Overview](#)
- [Head Start Early Childhood Learning & Knowledge Center \(ECLKC\): Children with Disabilities](#)
- [National Education Association \(NEA\): A Successful Kindergarten Transition](#)

Libros para Niños sobre el Kindergarten

- [Scholastic Books About Starting Kindergarten](#)
- [Head Start Selected Children's Books About Kindergarten](#)
- [Head Start Transition to Kindergarten Selected Children's Books About Kindergarten](#)

Otros Recursos

- [Head Start ECLKC: Virtually Transitioning from Head Start to Kindergarten](#)
- [Ready Freddy Pathways to Kindergarten Success: 2020 School Readiness Calendar](#)

REFERENCIAS

- Attendance Works and Healthy Schools Campaign. (2015). Mapping the Early Attendance Gap: Charting a Course for School Success. Attendance Works. Retrieved April 9, 2020, from https://www.attendanceworks.org/wp-content/uploads/2017/05/Mapping-the-Early-Attendance-Gap_Final-4.pdf
- Barnett, W. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333, 975-978.
- Bartlett, J. D., Smith, S., & Bringewatt, E. (2017). Helping young children who have experienced trauma: Policies and strategies for early care and education (Publication No. 2017-19). Child Trends; Columbia University, National Center for Children in Poverty. <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2017/04/2017-19ECETrauma.pdf>
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1-31.
- Brooks-Gunn, J. E. (2007). Racial and ethnic gaps in school readiness. In M. C. R.C. Pianta, *School Readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 283-306). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Burchinal, M. V. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176.
- California Department of Developmental Services, Early Start Section, and California Department of Education, Special Education Division (2013). *Effective Early Childhood Transitions: A Guide for Transition at Age Three – Early Start to Preschool*. Sacramento: WestEd Center for Prevention and Early Intervention.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020, April 3). Preventing Adverse Childhood Experiences. Retrieved from Centers for Disease Control and Prevention: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/acestudy/fastfact.html?>
- Chang, H. N., Osher, D., Shanfield, M., Sundius, J., & Bauer, L. (2019). Using Chronic Absence Data to Improve Conditions for Learning. Attendance Works and American Institutes for Research (AIR). Retrieved April 9, 2020, from https://www.attendanceworks.org/wp-content/uploads/2019/06/Attendance_Works_Using_Chronic_Absence__091619.pdf
- Fenlon, A. (no date). Paving the Way to Kindergarten for Young Children with Disabilities. Retrieved March 24, 2020, from Reading Rockets: <https://www.readingrockets.org/article/paving-way-kindergarten-young-children-disabilities>
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development* 63(4), 859-866.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Karoly, L. A. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Santa Monica: RAND. Retrieved March 28, 2020, from <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG341.html>
- Koppich, J. E., & Stipek, D. (2020). PreK-3 Alignment: Challenges and Opportunities in California. Policy Analysis for California Education. Retrieved February 26, 2020, from <https://edpolicyinca.org/publications/prek-3-alignment>
- Lee, V. E., & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 62-82.
- Little, M. H., Cohen-Vogel, L., & Curran, F. C. (2016). Facilitating the transition to kindergarten: what ECLS-K Data tells us about school practices then and now. *AERA Open*, 1-18. doi:10.1177/2332858416655766
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 124-139.
- Maguire-Fong, M. J., Lally, J. R., Brazelton, T. B., & Tronick, E. (2015). Infant Care In Practice. In *Teaching and learning with infants and toddlers where meaning-making begins* (pp. 107-115), Teachers College, Columbia University.
- McCabe, L. A., & Sipple, J. W. (2011). Colliding Worlds: Practical and Political Tensions of Prekindergarten Implementation in Public Schools. *Educational Policy*, 25(1), e1-e26. Retrieved January 28, 2020, from <http://epx.sagepub.com/content/25/1/e1>

- McMullen, M. B., & Dixon, S. (2009). In support of a relationship-based approach to practice with infants and toddlers in the United States. In J. Brownlee (Ed.), *Participatory learning and the early years* (pp. 109-128). London, England: Routledge.
- Melnick, H. A. (2017, June). *Understanding California's Early Care and Education System*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved August 1, 2018, from Learning Policy Institute: <https://learningpolicyinstitute.org/product/understanding-californias-early-care-education-system-report>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:<https://doi.org/10.17226/24677>
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.
- National Scientific Council on the Developing Child (n.d.). *The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do*. Retrieved from <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-science-of-early-childhood-development-closing-the-gap-between-what-we-know-and-what-we-do/>
- Patton, C., & Wang, J. (2012). *Ready for success: Creating collaborative and thoughtful transitions into kindergarten*. Cambridge: Harvard Family Research Project. Retrieved February 2020, from <https://archive.globalfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/ready-for-success-creating-collaborative-and-thoughtful-transitions-into-kindergarten>
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayer, M. E. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- Preschool through Third Grade (P-3) Alignment. (2022). CDE. <https://www.cde.ca.gov/ci/gs/p3/>
- Raikes, H. (1996). A secure base for babies: Applying attachment theory concepts to the infant care setting. *Young Children* 51(5), 59-67.
- Raikes, H. (2009). *Extending the dance in infant and toddler caregiving*. Baltimore, MD: Brookes Publishing
- Recchia, S.L., & K. Dvoraka. 2018. "Moving from an Infant to a Toddler Child Care Classroom: Embracing Change and Respecting Individual Differences" *Young Children*, 3-4..
- Reynolds, A. J. (2007). Effects of a school-based early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161(8), 730-739.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Shulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, 860-871.
- Sosinsky, L., Ruprecht, K., Horm, D., Kriener-Althen, K., Vogel, C., & Halle, T. (2016, April 30). *Including relationship-based care practices in infant-toddler care: Implications for practice and policy*. A research-to-practice brief. OPRE report 2016-46. Office of Planning, Research and Evaluation. Retrieved March 10, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED606686>
- Transitions for babies and toddlers. *Transitions for Babies and Toddlers - Be You*. (n.d.). Retrieved June 16, 2022, from <https://beyou.edu.au/fact-sheets/development/transitions-for-babies-and-toddlers>
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2010). *Head Start Impact Study: Final report*. Washington, DC. Retrieved March 24, 2010, from https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/hs_impact_study_final.pdf
- Valentino, R., & Stipek, D. (2016, May). *PreK-3 Alignment in California's education system: obstacles and opportunities*. Retrieved February 26, 2020, from Policy Analysis for California Education: <https://edpolicyinca.org/publications/prek-3-alignment-californias-education-system-obstacles-and-opportunities>
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2010). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*. doi:10.1007/s10826-010-9403-6

Para obtener más información acerca de la recopilación de información cuantitativa y cualitativa, favor de comunicarse con la Oficina de Educación del Condado de Los Ángeles al (562) 940-1770.

VI.

RECONOCIMIENTOS

Integrantes del Grupo de Trabajo de las Transiciones (Primera Edición)

Anita Chu, Superintendente,
Distrito Escolar de Garvey

Arturo Valdez, Superintendente Delegado,
Oficina de Educación del Condado de
Los Ángeles (LACOE)

Avery Seretan, Funcionario Programático,
First 5 Los Ángeles

Becca Patton, Directora, Cuidado y
Educación Infantil, First 5 Los Ángeles

Betty Zamorano-Pedregon, Directora,
Head Start Nacimiento a Cinco Años,
Child Care Resource Center

Claudia Ruiz, Directora,
Distrito Escolar Unificado de Pomona

Colin Legerton, Especialista en Comunicaciones,
División Head Start y Aprendizaje de la Primera
Infancia de LACOE (HSEL)

Daniel Orosco, Director de Proyectos,
LACOE HSEL

Danielle Mitchell, Directora, Servicios
de Estudios y Enseñanza de LACOE

Debra Colman, Directora, Oficina para
el Progreso del Cuidado y Educación Infantil,
Departamento de Salud Pública del Condado

Dow-Jane Pei, Especialista Programático
de la Región IX, Secretaría de Head Start

Eileen Carrillo Lau, Directora,
Distrito Escolar Unificado de Pomona

Elizabeth Arreola, Padre en Función de
Practicante, LACOE HSEL

Jacqueline Lopez, Coordinadora III, LACOE HSEL

Jenifer Lipman, Gerente del Programa,
LACOE HSEL

Jessie Cuadra, Gerente, Head Start Nacimiento
a Cinco Años, Child Care Resource Center

Kathy Castillo, Maestra de Kindergarten,
Distrito Escolar Unificado de Pomona

Katie Fallin Kenyon, Asesor,
Kenyon Consulting, LLC

Keesha Woods, Directora Ejecutiva, LACOE HSEL

Marissa Pacheco, Asesor en Desarrollo y
Educación Infantil, LACOE HSEL

Melissa Cerrato, Maestra de Primer Año y
Maestra Anterior de Head Start, Distrito
Escolar de Garvey

Micah Ho, Practicante, LACOE HSEL

Ricardo Rivera, Director, Educación de la Primera
Infancia, Distrito Escolar Unificado de Baldwin Park

Rosa Macias, Analista de la Primera Infancia,
LACOE HSEL



Integrantes del Grupo de Trabajo de las Transiciones (Cont.)

Rudy Torres, Director de Tecnología Educativa e Innovaciones, Distrito Escolar de Garvey

Sandra Gonzalez, Directora de Desarrollo Infantil, Distrito Escolar de Garvey

Sarah Neville-Morgan, Superintendente Delegado, Opportunities for All Branch, Departamento de Educación de California

Sardis Rodriguez, Analista de la Primera Infancia, LACOE HSEL

Sheila Twaddell, Maestra de Head Start, Distrito Escolar Unificado de Pomona

Sonja Robinson, Gerente del Programa, LACOE HSEL

Stephanie Myers, Directora, Oficina Estatal Colaborativa de Head Start, Departamento de Educación de California

Susannah Baxendale, Representante Comunitaria, LACOE HSEL, Consejo de Política y Asociación de Padres y Maestros (PTA)

Whitcomb Hayslip, Consultant, Asesor, Administrador de Educación Especial Jubilado

Yolie Flores, Funcionario Principal de Aprendizaje, Campaña para la lectura al nivel académico y miembro, Broad Academy

Escritores Principales

Keesha Woods, Directora Ejecutiva, LACOE

Colin Legerton, LACOE

Gabriela Trejo, LACOE

Jacqueline Lopez, LACOE

Jenifer Lipman, Ed.D., LACOE

Katie Fallin Kenyon, Ph.D., Kenyon Consulting, LLC

Marissa Pacheco, M.A., LACOE

Rosa Macias, LACOE

Rosalía Jiménez Chávez, LACOE

Rose Mary Jiles, Asesor de ECE

Sardis Rodriguez, Ed.D., LACOE

Sonja Robinson, LACOE

Traducción al español

Oscar Carmona, Intérprete/Traductor Principal de Idiomas, LACOE

Publicación

Melissa R. Franklin, Ed.D., Funcionaria Ejecutiva Principal, Growth Mindset Communications

Bumpercar, Inc.
A Multicultural Advertising + Design Agency

Para más información sobre este Marco, por favor visite:

www.lacoe.edu/Early-Learning/Kindergarten-Transition-Framework

Debra Duardo, M.S.W., Ed.D., Superintendente

Junta Educativa del Condado de Los Angeles, 2020-21

Betty Forrester, Presidente • James Cross, Vicepresidente •
Judy Abdo • Yvonne Chan • R. Michael Dutton •
Stanley L. Johnson, Jr. • Monte E. Perez



**Los Angeles County
Office of Education**

9300 Imperial Highway
Downey, CA 90242-2890
(562) 922-6111 | www.lacoe.edu