



NEW MEXICO  
**Early Childhood**  
Education & Care Department

# NUEVO MEXICO ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE TEMPRANO

PARA NIÑOS DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS CINCO AÑOS





*Una guía integral diseñada para apoyar a educadores, familias y cuidadores en el fomento de experiencias de aprendizaje temprano de alta calidad, que sienten bases sólidas para el crecimiento y el éxito de cada niño.*

# TABLA DE CONTENIDO



## I. Fundamento y contexto

|   |   |
|---|---|
| Expresiones de gratitud.....                              | 4 |
| Introducción.....   | 5 |
| El liderazgo histórico de Nuevo México.....               | 6 |
| Contexto cultural y geográfico.....                       | 6 |
| Aprendizaje familiar e intergeneracional.....             | 6 |
| Aprendiendo al hacer y narrar.....                        | 7 |
| Aprender haciendo y narración de historias.....           | 7 |
| Principios para el aprendizaje y el desarrollo.....       | 8 |
| Propósitos de los Estándares de Aprendizaje Temprano..... | 8 |

## II. GUÍA DE IMPLEMENTACIÓN

|  |    |
|--|----|
| Cómo utilizar los estándares.....                                | 8  |
| Para educadoras y cuidadoras.....                                | 8  |
| Para administradoras y entrenadoras.....                         | 8  |
| Para visitantes domiciliarios y especialistas en desarrollo..... | 9  |
| Para las familias.....   | 9  |
| Progresiones y rangos de edad.....                               | 9  |
| Progresiones en acción (Tabla de resumen).....                   | 10 |
| Marco de dominios y subdominios.....                             | 11 |
| Comprensión de estándares, indicadores y ejemplos.....           | 13 |
| Cómo leer las estándar.....                                      | 14 |

## III. Dominios del aprendizaje

|   |    |
|---|----|
| Enfoques del aprendizaje.....                 | 15 |
| Comunicación, lenguaje y alfabetización.....  | 21 |
| Desarrollo físico y salud.....                | 28 |
| Relaciones y desarrollo socioemocional.....   | 33 |
| Pensamiento, razonamiento y conocimiento..... | 40 |

## IV. Recursos y apéndices

### Índice de anécdotas (Aplicaciones prácticas)

|   |    |
|---|----|
| Cocina de Rio.....  | 19 |
| Los patrones de luz de Leo.....                                       | 27 |
| La curiosidad en acción: Aventuras en el laboratorio de ciencias..... | 31 |
| Concentración en la casa de los niños.....                            | 38 |

### Temas especiales (Recuadros)

|                                     |    |  |   |    |
|-------------------------------------|----|--|---|----|
| CTIAM.....                          | 15 |  | Diseño Universal para el Aprendizaje.....                   | 29 |
| Familias.....                       | 18 |  | Transiciones al kindergarten.....                           | 30 |
| Tecnología.....                     | 18 |  | Diferencias en el desarrollo.....                           | 32 |
| Alfabetización.....                 | 20 |  | Bebés.....  | 34 |
| Función ejecutiva.....              | 20 |  | La práctica informada sobre el trauma y la resiliencia..... | 37 |
| Beneficios del multilingüismo... .. | 26 |  | Observación y documentación.....                            | 39 |

|                              |    |
|------------------------------|----|
| Términos y Definiciones..... | 43 |
|------------------------------|----|

|                   |    |
|-------------------|----|
| Referencias ..... | 45 |
|-------------------|----|



# RECONOCIMIENTOS

Gracias a la comunidad diversa de más de 200 compañeros de la primera infancia de Nuevo México que contribuyeron a estos Estándares de Aprendizaje Temprano. Reconocemos con agradecimiento a los representantes de Early Head Start, Head Start, PreK, Cuidado Infantil Familiar, Intervención Temprana, Visitas Familiares, tribales, educación avanzada, y del Consejo de Coordinación Interinstitucional que compartieron su experiencia a través de grupos focales, encuestas, y reuniones comunitarias. Estos estándares reflejan la rica diversidad cultural y lingüística de los niños, familias, y las comunidades de Nuevo México, incorporando perspectivas de las áreas urbanas y rurales, al igual que de las tribus, naciones y pueblos a lo largo del estado.

También queremos reconocer al Destacamento Especial Sobre Educación Superior de Nuevo México por su retroalimentación constante sobre el proceso y el contenido de los estándares al igual que a los individuos que hicieron una reseña crítica de los estándares.

---

Jen Brown, The University of New Mexico, Center for Development & Disability, Early Childhood Learning Network

Valeria Holloway, Best of the Southwest Daycare LLC

Silvia Lorenzo, Central Region Educational Cooperative

Trisha Moquino, Keres Children's Learning Center

Kayla Pipkin, Central Region Educational Cooperative

Michelle Pruitt, Tobosa Developmental Services

Michelle Quintana, Presbyterian Medical Services

Laura Salas, Central Region Educational Cooperative

Jackie Shipley, Central New Mexico Community College

Sarah Simms, The University of New Mexico Early Childhood Services Center

Anastasia Topping, The University of New Mexico-Taos Kids Campus

Lisa Towery, Southwestern Indian Polytechnic Institute

Sarah Wiegand, New Mexico State University

---

*Este Proyecto de Actualización los Estándares de Aprendizaje Temprano para Niños de 0-5 años es posible gracias a la subvención número 90TP0105-01-00. Su contenido es responsabilidad exclusivamente de los autores y no necesariamente representa la opinión oficial del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, Administración para Niños y Familias.*

**La actualización de los Estándares fue facilitada por:**

Universidad de Colorado Denver, Escuela de Educación y Desarrollo Humano

Dra. Stephanie Olmore, Directora del proyecto

Dra. Lori Ryan, Asesora principal

# INTRODUCCIÓN

Los Estándares de Aprendizaje Temprano (ELS) describen lo que los niños deberían saber y poder hacer a diferentes edades. Ayudan a cualquiera que trabaja con niños pequeños – maestras, cuidadores, familiares – a entender el desarrollo infantil y reconocer cómo los niños demuestran lo que están aprendiendo. Los estándares conectan las expectativas a través de diferentes edades, programas, y ambientes, dando un lenguaje compartido para apoyar el crecimiento infantil desde el nacimiento hasta los cinco años. Guían a los adultos a crear experiencias apropiadas según el desarrollo y culturalmente que apoyan con andamiajes el aprendizaje infantil a medida que hacen la transición al kínder. Aunque existen aspectos universales del desarrollo infantil, estos estándares reconocen que los niños aprenden dentro del contexto de sus familias, comunidades, y culturas. Los Estándares de Aprendizaje Temprano de Nuevo México representan la investigación sobre el desarrollo infantil e integran las culturas y la geografía diversa del estado, representando los valores y las prioridades de numerosos compañeros a lo largo del sistema de la primera infancia del estado. Esta participación fue crucial en el desarrollo de estándares contextualmente relevantes, culturalmente afirmativos, y pertenecientes a la comunidad.

## ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE TEMPRANO

Estos estándares revisan las Guías de Aprendizaje Temprano de Nuevo México: Desde el Nacimiento Hasta Kindergarten (Departamento de Niños, Jóvenes, y Familias de Nuevo México, et al., 2014) y las Guías de Aprendizaje Temprano de Nuevo México; Indicadores Esenciales con Rubricas: Preescolar a Kindergarten (Departamento de Educación y Cuidado de la Primera Infancia de Nuevo México, 2020). Esta revisión proporciona un conjunto continuo de estándares para los niños desde el nacimiento hasta los cinco años, fundada en la más reciente investigación y a la vez simplificando e incrementando el acceso para los profesionales a lo largo de todos los ambientes de la primera infancia.

Cuando se hace referencia al aprendizaje y desarrollo infantil, los términos ‘guías’ y ‘estándares’ se usan de manera intercambiable en todos los estados. Nuevo México utiliza ‘estándares’ para alinearse con nuestros estándares de calidad para programas y estándares de preparación profesional para maestras, creando un lenguaje congruente a lo largo de nuestro sistema de la primera infancia.

Por naturaleza, los estándares reflejan los valores y las prioridades de las comunidades a las que sirven, expresando con claridad lo que creemos que los niños tienen derecho a saber y poder hacer. De esta manera, dan una plataforma poderosa para la abogacía al nombre de los niños pequeños, estableciendo un entendimiento compartido sobre el

crecimiento y desarrollo infantil y, de tal manera, creando responsabilidad por la experiencia fundamental que debemos de proporcionar con el fin de nutrir y celebrar las increíbles capacidades de los niños pequeños de Nuevo México.

Para apoyar una implementación efectiva, uno de los mayores cambios entre los Estándares revisados y las versiones previas es la distinción entre estándares y evaluación. Los Estándares dan puntos de referencia para entender el aprendizaje y desarrollo infantil lo cual puede determinar el uso de currículos, evaluaciones, y una visión compartida sobre el desarrollo infantil. No tan solo es importante entender lo que son los estándares, pero también lo que no son.

## Crucialmente, los Estándares no son:

1

Una evaluación. Los estándares no miden el desarrollo y aprendizaje infantil; describen la progresión del desarrollo y el aprendizaje que los maestros pueden observar como demostración de esa progresión.

2

Un currículo. Los currículos proporcionan planes para las experiencias y los materiales utilizados para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños. Los estándares pueden informar y guiar las experiencias de aprendizaje benéficas para el desarrollo infantil, pero no son un currículo.

3

Lista de verificación o línea de tiempo rígida. Los niños se desarrollan a ritmos diferentes, y los estándares reconocen esta variación natural en la progresión del desarrollo.

Utilizar los Estándares como herramienta complementaria a la evaluación infantil, currículo, otros estándares del sistema, y como un lenguaje compartido para todos los adultos que trabajan en nombre de los niños pequeños fortalece el sistema de educación y cuidado de la primera infancia. Estos estándares revisados mejoran aún más el “sistema para la primera infancia coherente, equitativo y receptivo desde prenatal hasta los cinco años y a las familias, fortalece a las comunidades y mejora la salud, el desarrollo, la educación y el bienestar de los niños” de Nuevo México (Departamento de Educación y Cuidado de la Primera Infancia de Nuevo México [ECECD], 2023).

## NUEVO MEXICO

Los 50 estados han establecido estándares para el aprendizaje temprano, y Nuevo México ha sido líder nacional en innovación en la primera infancia. En 1997, el estado fue el primero en establecer tarifas de reembolso escalonadas para incentivar y apoyar la calidad en los ámbitos del cuidado infantil. Después, en el 2005, el estado estableció un sistema de PreK de entrega variada basada en las prácticas con base en el juego que abordan el rango completo de necesidades del desarrollo de los niños (Bell, et al., *The Build Initiatives & Child Trends*, 2016). Luego Nuevo México se convirtió en uno de los

primeros en crear un Departamento de Educación y Cuidado de la Primera Infancia a nivel de gabinete en el 2020, aseguró financiamiento constitucional dedicado para la primera infancia a través de enmiendas aprobadas por los votantes, y más recientemente, en el 2025 logró establecer cuidado infantil universal para todas las familias. El sistema de la primera infancia de Nuevo México incluye diversos tipos de programas – PreK público, centros de cuidado infantil privados, hogares de cuidado infantil familiares, y programas de Head Start – todos sirviendo funciones importantes en el apoyo a los niños y las familias a lo largo del estado. Nuevo México continúa siendo el primer – y único – estado en la nación en establecer formalmente una Oficina de Educación y Cuidado Temprano Nativo Americana dentro del gobierno estatal. Esto incluye la creación de un puesto a nivel de Subsecretario dedicado exclusivamente a trabajar en conjunto con las 23 naciones, pueblos, y tribus de Nuevo México para avanzar los sistemas de educación y cuidado de la primera infancia.

La rica herencia multicultural de Nuevo México crea un fundamento distintivo para el aprendizaje en la primera infancia que honra los diversos modos de saber y ser. La historia del estado es un cruce de las culturas indígenas, hispanas, y anglosajonas que ha fomentado métodos educacionales que valoran múltiples idiomas, prácticas culturales, y tradiciones de aprendizaje. Este legado incluye prácticas educativas indígenas centenarias que enfatizan el aprendizaje experiencial, conexiones comunitarias, y el desarrollo infantil holístico (Departamento de Educación Pública de Nuevo México, 2025), junto a las tradiciones hispanas de aprendizaje centrado en la familia y la narración.

El compromiso del estado con la educación multilingüe, hecho formal a través de la Ley de Educación Bilingüe Multicultural de 1973, haciendo de Nuevo México el primer estado de Estados Unidos en adoptar tal ley, refleja el entendimiento histórico de que los idiomas del hogar y el conocimiento cultural de los niños son bienes que deben de ser celebrados y sobre los cuales se debe de construir (Departamento de Educación Pública de Nuevo México, 2025). Este compromiso tiene raíces constitucionales profundas: la Constitución de Nuevo México de 1911 estableció varias estipulaciones para proteger a los residentes y estudiantes bilingües, incluyendo una orden de que los estudiantes de “descendencia española” deberán “por siempre disfrutar de la perfecta igualdad” con otros estudiantes en la educación pública (Salkin, 2025). Este contexto histórico fundamenta estándares de aprendizaje temprano que reconocen a las familias y a las



comunidades como los primeros maestros de los niños y honran las vías diversas por las cuales los niños demuestran el aprendizaje y crecimiento.

## EL CONTEXTO CULTURAL Y GEOGRÁFICO DE NUEVO MÉXICO

La población de Nuevo México refleja una rica diversidad, incluyendo naciones, pueblos, y tribus indígenas; comunidades hispanas y de herencia española; comunidades anglosajonas; y grupos crecientes de afroamericanos, asiático-americanos, y otros grupos culturales (Comité de Finanzas Legislativas de Nuevo México, 2021). Cada comunidad contribuye al panorama educativo y da valiosa perspectiva sobre cómo los niños aprenden y se desarrollan. Las siguientes secciones destacan tradiciones educativas conectadas profundamente con la geografía, lenguajes, y la presencia multigeneracional específica de Nuevo México en el estado.

## LA FAMILIA Y EL APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL

El aprendizaje de la primera infancia en Nuevo México está arraigado en las fuertes relaciones familiares y comunitarias. El desarrollo de un niño está formado por el ambiente familiar y los factores sociales que viven (Coll et al., 1996; Iruka et al., 2016; Misty et al., 2016). Los niños son guiados por los padres, abuelos, mayores, y otros miembros comunitarios que comparten colectivamente la responsabilidad de enseñar y nutrir su crecimiento. El

aprendizaje ocurre a través de la observación, participación, e interacción diaria. Este método intergeneracional hace énfasis en los valores centrales incluyendo, pero no limitándose a, el respeto, la paciencia, generosidad, y cooperación, asegurando que el conocimiento y las tradiciones se transmitan de manera comprensiva y culturalmente significativa.

## APRENDIENDO AL HACER Y NARRAR

Aprender al hacer es fundamental a lo largo de las comunidades culturales de Nuevo México. Los niños cobran conocimiento y habilidades a través de experiencias prácticas – cocinar comidas tradicionales, agricultura, manualidades y artesanías, y participar en celebraciones culturales. Cada una de las 23 naciones, pueblos, y tribus soberanas de Nuevo México tiene su propio calendario tradicional que forma la manera en la que los niños y las familias se involucran con la comunidad. Las familias hispanas transmiten sus tradiciones a través de celebraciones tales como las posadas y el día de muertos, y a través de artes tradicionales como la construcción de luminarias o baile folclórico.



La narración juega una parte esencial en la transmisión de enseñanzas culturales, lecciones morales, e historia de la comunidad a lo largo de generaciones. En las comunidades indígenas, los cuentos tradicionales, historias orales, y leyendas sirven como herramienta para enseñar valores tales como amabilidad, humildad, y valentía a la vez fortaleciendo la identidad cultural y conexión comunitaria (Beasley, 2022). De igual manera, en las tradiciones hispanas, los cuentos y dichos enseñan a los niños sobre

relaciones, comportamientos, y sabiduría de vida de formas memorables (Reese et al., 2012). A través de estas experiencias, los niños desarrollan no solo habilidades prácticas, sino que también nociones emocionales.

## CONEXIÓN A LA TIERRA, EL LENGUAJE, Y LA IDENTIDAD CULTURAL

La conexión a la tierra y la responsabilidad comunitaria son fundamentales al aprendizaje temprano a lo largo de las comunidades culturales de Nuevo México. El aprendizaje al aire libre a través de la recolección, jardinería, u observando la naturaleza crea un conocimiento ecológico y conexión al lugar. La preservación del lenguaje – ya sea a través de la inmersión de lenguaje indígena o apoyando al español u otros idiomas de casa a la par al inglés – sustenta la herencia e identidad cultural. Para muchas familias, el mantener los idiomas del hogar preserva la conexión a la herencia y apoya a los niños en convertirse en aprendices multilingües confiados. Esta conexión profunda con la tierra y el aprendizaje con base en el lugar encuentra abundantes expresiones a lo largo de los panoramas de Nuevo México.

La geografía variada de Nuevo México forma como los niños pequeños viven y aprenden sobre su mundo. Los estándares reconocen que el aprendizaje significativo nace de las experiencias directas de los niños con su ambiente local, ya sea explorando arroyos, observando cambios de las estaciones en ambientes montañosos altos, o involucrándose con los ecosistemas desérticos.

La vasta geografía de Nuevo México también influye sobre como los programas de la primera infancia se entregan a lo largo del estado, desde centros urbanos hasta comunidades rurales y fronterizas. Esto reafirma la importancia de estándares que pueden ser implementados de manera significativa a lo largo de ambientes diversos manteniendo a la vez altas expectativas para los niños, sin importar dónde vivan. Construyendo sobre este fundamento abundante de diversidad cultural, involucramiento familiar, e innovación sistémica, los Estándares de Aprendizaje Temprano de Nuevo México están basados en seis principios centrales que reflejan entendimientos universales sobre el aprendizaje infantil y los valores específicos de nuestra comunidad.





## PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO

Estos principios reafirman que todos los niños – sin importar su comunidad, circunstancias económicas, habilidades, u orígenes – tienen derecho a tener acceso y de lograr estos estándares de aprendizaje. Tenemos las mismas altas expectativas para todo niño a la vez que honramos sus singulares vías hacia el crecimiento.

1. El aprendizaje infantil comienza con las familias y se extiende a todos los ámbitos donde ellos crecen y se desarrollan.
2. Los niños son respetados como participantes competentes, únicos, y activos de su aprendizaje.
3. El lenguaje y contexto cultural de los niños son importantes y deben de ser reconocidos y celebrados en el aprendizaje.
4. Las relaciones socioemocionales de los niños están al centro de su aprendizaje y desarrollo y deben de ser fomentadas mientras interactúan con y contribuyen a sus comunidades de aprendizaje.
5. El desarrollo infantil es holístico, ocurre a ritmos variados, y sus diversidades son honradas a lo largo de una variedad de habilidades y discapacidades.
6. Los niños aprenden a través de un continuo de experiencias de aprendizaje lúdicas que extienden su conocimiento y habilidades.

Estos principios cobran vida a través de un marco diseñado cuidadosamente que organiza el aprendizaje y desarrollo infantil.

## PROPÓSITOS DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE TEMPRANO

Los Estándares de Aprendizaje Temprano proporcionan un lenguaje claro y conciso y expectativas compartidas sobre el aprendizaje y desarrollo infantil para las familias y todos los adultos que forman parte de las vidas de los niños, mejorando así la comunicación y las colaboraciones. Las normas están diseñadas para:

1. Apoyar a todos los adultos, en diferentes contextos, en el diseñar de experiencias intencionadas para un aprendizaje alegre.
2. Mostrar cómo los adultos pueden apoyar el aprendizaje de los niños pequeños con ejemplos e indicaciones y proveer recursos para exploración adicional.
3. Trabajar con las múltiples herramientas en existencia (currículo, evaluaciones, calidad de programas, etc.) para apoyar a la educación y el cuidado de los niños pequeños a lo largo del panorama del aprendizaje temprano de Nuevo México.

Los estándares son una herramienta que debe utilizarse a lo largo de una variedad de programas educando a los niños pequeños en Nuevo México. Las siguientes son unas ideas sobre como varios usuarios pueden usar los Estándares para complementar su trabajo.

## CÓMO UTILIZAR LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE TEMPRANO

**Para educadores/cuidadores:** Use los estándares como la infraestructura para pensar sobre cómo los niños aprenden y se desarrollan, no como un guion.

Permita que los estándares formen su trabajo con los niños pequeños, la planeación de experiencias de aprendizaje enganchantes manteniéndose a la vez sensibles la cultura, intereses, y desarrollo de los niños. Enfóquese en las relaciones, el juego, y la curiosidad – aquí es donde el aprendizaje profundo vive.

**Para administradores y entrenadores:** Apoye los estándares como los cimientos, no el techo.

Anime a las maestras y cuidadores a usar los estándares de aprendizaje temprano para formar el diseño y la planeación intencionales para un aprendizaje significativo, a la vez honrando el criterio profesional, voluntad de los niños, y el poder del juego. Proporcione tiempo, confianza, y recursos para una práctica reflexiva que incluye indagación, dialogo, y colaboración.

**Para visitantes al hogar y especialistas en el desarrollo (Intervención Temprana):**  
**Use los estándares como un puente para conectar su trabajo especializado a la comunidad más grande de adultos apoyando a cada niño.**

Aunque cuenta con varias herramientas e infraestructuras, los estándares de aprendizaje temprano le proporcionan un lenguaje compartido para colaborar con otros profesionales dentro de la vida de un niño. Use estos estándares para facilitar las transiciones entre servicios y ambientes sin percances, asegurar la continuidad en el apoyo al desarrollo, y ayudar a las familias a navegar el vasto ecosistema de apoyos a la primera infancia.

**Para las familias:** Los estándares ayudan a guiar lo que los niños posiblemente pueden aprender – pero cada niño crece a su propia manera.

Así como algunas familias pueden decidir utilizar este documento sobre los estándares, a otras les pueden resonar más las herramientas creadas específicamente para el uso con las familias. Asociarse con las familias y los cuidadores para apoyar la alegría, curiosidad, y desarrollo de sus niños es una oportunidad para presentar los Estándares como un recurso para entender el crecimiento y desarrollo infantil.

## PROGRESIONES Y RANGOS DE EDADES

Los niños crecen y aprenden a diferentes ritmos. Aunque estos estándares describen el desarrollo típico, cada niño es único. Algunos niños pueden alcanzar hitos antes o después que los rangos mostrados, y eso es de esperarse. Los niños con discapacidades se pueden desarrollar sobre diferentes líneas de tiempo, al igual que los niños que están aprendiendo múltiples idiomas. Las diferencias culturales también influyen en el momento del desarrollo.

Por lo tanto, organizamos los estándares por etapa de desarrollo en lugar de por edades estrictas. Este método:

- Reconoce que los niños se desarrollan a diferentes ritmos
- Apoya a todos los niños, incluyendo a aquellos con diversas habilidades
- Le permite encontrarse con los niños a su nivel
- Ayuda a los niños con las transiciones importantes (como moverse del cuidado infantil a preescolar, o de preescolar a kindergarten)

Estas transiciones del desarrollo son significativas para los niños y sus familias, requiriendo de coordinación a través de agencias, educadores, y proveedores de servicios para asegurar una continuidad de cuidados y acceso equitativo a experiencias de aprendizaje temprano.

El visualizar el desarrollo como una progresión ayuda a los adultos a observar a los niños y a entender lo que están preparados para aprender enseguida. Usados junto con el currículo y las evaluaciones, estos estándares ayudan a los adultos a crear andamiajes en el aprendizaje infantil y apoyar el crecimiento de cada niño. Las progresiones recalcan el fluir natural del desarrollo en lugar de las expectativas por edad rígidas. Los rangos de edades están incluidos como puntos de referencia y si hay preocupaciones sobre el desarrollo de un niño, hay herramientas adicionales para apoyar la revisión, evaluación, e intervención.

Los siguientes cuatro niveles de progresión incluyen rangos de edad aproximados desde el nacimiento hasta los cinco años, describen las características típicas del desarrollo infantil temprano:

|  |   |
|--|---|
| <p><b>INICIOS DE CONCIENCIA Y CONEXIONES</b><br/>           (bebés y niños pequeños: 0-18 meses)</p>   | <p>Dentro de este nivel de desarrollo los niños desarrollan sus sentidos para volverse conscientes y hacer conexiones. Los niños utilizan su curiosidad emergente para explorar su ambiente y a las personas dentro de sus vidas. Los adultos atentos ofrecen andamiajes a su aprendizaje de manera sensible y a través de las interacciones con sus compañeros y cuidadores; los niños forman apegos seguros, desarrollan un lenguaje y comunicación temprana y seguridad en sus habilidades como aprendices.</p>  |
| <p><b>CREANDO COMPETENCIA CON LAS PERSONAS Y EL AMBIENTE</b><br/>           (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)</p>  | <p>Dentro de este nivel de desarrollo, los niños crean amplias habilidades motrices que apoyan su aptitud con las personas y exploran su ambiente en maneras nuevas. Al depender menos de los adultos, los niños toman iniciativas más activamente, resuelven problemas y aprenden a razonar situaciones y a alcanzar objetivos. Expresan sus emociones y se comunican con palabras, gestos, y otras formas de expresión.</p>   |
| <p><b>PROFUNDIZANDO Y EXTENDIENDO</b><br/>           (preescolar: 28 a 45 meses)</p>   | <p>Dentro de este nivel de desarrollo, el aprendizaje de los niños se profundiza y se extiende a medida que obtienen más lenguaje rápidamente, persisten en la resolución de problemas, le dan sentido a su mundo, y desarrollan habilidades de función ejecutiva adicionales. Estas se expresan a través de sus interacciones con adultos y cada vez más con sus compañeros. Sus capacidades motrices incrementan de manera que ahora se pueden mover dentro de su ambiente con más confianza. Dibujan y comienzan a escribir a medida que su interés en la alfabetización temprana y emergente y la expresión creativa se desarrollan de manera más profunda.</p>   |
| <p><b>APLICACIÓN A LO LARGO DE LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE</b><br/>           (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)</p> | <p>Dentro de este nivel de desarrollo, el aprendizaje se aplica a lo largo de oportunidades y contextos nuevos. Las interacciones con los compañeros se vuelven más centrales al desarrollo del lenguaje al igual que al tiempo designado para desarrollar aún más las habilidades de resolución de problemas. Las habilidades de función ejecutiva de los niños se continúan a desarrollar a medida que se enfrentan con nuevos desafíos no solo emocionalmente sino también en los dominios de matemáticas donde cuentan, clasifican, miden, y resuelven problemas. Los niños se vuelven más capaces de saber cuándo recurrir a los adultos en busca de apoyo y de solicitar la colaboración en su aprendizaje.</p> |

# PROGRESIONES EN ACCIÓN



La siguiente grafica proporciona un breve resumen de cómo se desenvuelve el aprendizaje a lo largo de los cuatro niveles de progresión ofreciendo una vista en general de lo que los niños típicamente hacen en cada nivel y cómo los adultos pueden diseñar intencionalmente los ambientes y experiencias para apoyar su crecimiento.

| NIVEL DE PROGRESIÓN   | LO QUE HACEN LOS NIÑOS  | LO QUE HACEN LOS ADULTOS   |
|---|---|--|
| <p><b>Inicios de conciencia y conexiones</b><br/>(bebés y niños pequeños: 0-18 meses)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan sus sentidos y curiosidad emergente</li> <li>• Forman apegos seguros</li> <li>• Desarrollan lenguaje y comunicación temprana</li> <li>• Ganan confianza en sus habilidades como aprendices</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crean ambientes llenos de materiales sensoriales e inspiran a los niños a moverse y a explorar</li> <li>• Proporcionan oportunidades al introducir nuevos objetos, eventos, y personas</li> <li>• Crean andamios sensiblemente a través de interacciones con compañeros y los cuidadores</li> </ul>   |
| <p><b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b><br/>(niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollan habilidades motrices extensas</li> <li>• Toman la iniciativa activamente y resuelven problemas</li> <li>• Razonan situaciones para alcanzar metas</li> <li>• Expresan emociones con palabras, gestos, y otros modos de comunicación</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionan oportunidades para la exploración activa y oportunidades que facilitan el movimiento y desarrollo de habilidades motrices</li> <li>• Hacen preguntas abiertas, “¿Que más podrías hacer?”</li> <li>• Respetan el pensar y sistema de reglas del niño y permiten errores constructivos</li> <li>• Describen las conductas del niño, sus enfoques al aprendizaje, y su expresión emocional</li> <li>• Amplían el juego y lenguaje</li> </ul>  |
| <p><b>Profundizando y extendiendo</b><br/>(preescolar: 28 a 45 meses)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtienen rápidamente más lenguaje y comunicación</li> <li>• Persisten en la resolución de problemas, le dan sentido al mundo, y desarrollan habilidades adicionales de función ejecutiva</li> <li>• Agregan al repertorio de interacciones con adultos y cada vez más con los compañeros</li> <li>• Desarrollan las capacidades motrices y se mueven por el ambiente con más confianza</li> <li>• Dibujan, comienzan a escribir, y se expresan creativamente a través de múltiples formatos</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudan al niño a crear conexiones</li> <li>• Ayudan al niño a refinar su entendimiento guiando y enfocando su atención</li> <li>• Hacen preguntas más enfocadas, “¿Qué más funciona así?” “¿Qué pasa si...?”</li> <li>• Diseñan grupos de aprendizaje pequeños para apoyar las interacciones entre compañeros y el aprendizaje colaborativo</li> <li>• Incrementan los desafíos para las capacidades motrices</li> <li>• Proporcionan materiales diversos para la escritura, dibujos, y expresión creativa</li> </ul> |
| <p><b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b><br/>(prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprenden a lo largo de oportunidades y contextos nuevos</li> <li>• Las interacciones con los compañeros se vuelven más centrales al desarrollo del lenguaje</li> <li>• Desarrollan habilidades de resolución de problemas a lo largo de situaciones</li> <li>• Las habilidades de función ejecutiva apoyan en nuevos desafíos emocionales y dentro de los dominios del aprendizaje</li> <li>• Se vuelven más capaces en saber cuándo pedir a los adultos ayuda y colaboración en el aprendizaje</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crean oportunidades para aplicaciones prácticas del aprendizaje y proporcionan situaciones significativas donde el aprendizaje tiene lugar y contribuye a la comunidad de aprendizaje</li> <li>• Dirigen a los niños en la profundización de sus habilidades colaborativas y apoyan a los proyectos en grupo</li> <li>• Dan información y apoyo cuando se les pide, “¿Cómo se deletrea...?”</li> <li>• Apoyan a los niños en desarrollar un repertorio más amplio de expresión emocional y uso de lenguaje</li> </ul> |



## DOMINIOS Y SUBDOMINIOS

Los dominios dan una infraestructura organizacional que refleja lo que el niño pequeño sabe y está aprendiendo en áreas claves del desarrollo. Los subdominios son elementos bajo cada dominio que reflejan temas claves del desarrollo dentro de ese dominio. Aunque están organizados por separado para dar más claridad, todos los dominios y subdominios están profundamente interconectados, representando una superposición de conceptos que apoyan el aprendizaje y desarrollo integrados. Cada indicador de dominio está fundamentado en la investigación, con prueba fehaciente documentada en la lista de referencia acompañante. Cuando utilice un estándar individual para observar, considérelolo a través del lente de su dominio y subdominio, a la vez reconociendo cómo las acciones del niño puedan ilustrar estándares de otras áreas.



Enfoques al aprendizaje



Desarrollo físico y salud



Pensamiento, razonamiento, y conocimiento



Comunicación, lenguaje, y alfabetización



Relaciones y desarrollo socioemocional

### 1. ENFOQUES AL APRENDIZAJE

Los enfoques al aprendizaje se centran en cómo los niños se comprometen con el aprendizaje, en lugar de lo que saben. Incluye disposiciones claves tales como la persistencia, expresión creativa, resolución de problemas, y habilidades de función ejecutiva. Este dominio apoya el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje al incentivar la iniciativa y el compromiso – apoyando a todos los demás dominios y creando las bases para el aprendizaje de por vida.

- 1.1. Expresión creativa
- 1.2. Curiosidad, iniciativa, y resolución de problemas
- 1.3. Función ejecutiva



## 2. COMUNICACIÓN, LENGUAJE, Y ALFABETIZACIÓN

La comunicación, el lenguaje, y la alfabetización como un dominio enfatiza el desarrollo de la habilidad de los niños pequeños para entender y usar lenguaje para expresar pensamientos, ideas, y necesidades. Esto incluye escuchar, entender, hablar, y habilidades de comunicación, crecimiento del vocabulario, comprensión, lectura y escritura temprana, y el uso de múltiples formas de comunicación. Este dominio apoya a los niños a establecer relaciones, participar en contextos sociales, y convertirse en comunicadores y lectores y escritores emergentes seguros y capaces. Además, este dominio apoya el desarrollo del multilingüismo y reconoce los valiosos recursos lingüísticos que aportan a sus ambientes los niños de antecedentes lingüísticos diversos a la vez apoyando la comunicación, lenguaje, y alfabetización en múltiples idiomas y modos.

- 2.1. Escuchar y comunicar
- 2.2. Alfabetización fundamental
- 2.3. Lectura fundamental
- 2.4. Escritura fundamental

## 3. DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

El dominio de desarrollo físico y salud se enfoca en la habilidad creciente de los niños para mover sus cuerpos, cuidar de sí mismos, y tomar elecciones saludables. Incluye habilidades de motor grande y motor fino, desarrollo e integración sensorial, rutinas de autocuidado, nutrición, seguridad, y actividad física. Este dominio apoya el bienestar en general al promover fuerza, coordinación, independencia, y habilidades que contribuyen a un estilo de vida saludable.

- 3.1. Rutinas diarias, salud, y nutrición
- 3.2. Motor fino
- 3.3. Motor grande
- 3.4. Integración sensorial



## 4. RELACIONES Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

El dominio de pensamiento, razonamiento, y conocimiento enfatiza cómo los niños pequeños le dan sentido al mundo a través de la exploración, indagación, y resolución de problemas. Incluye habilidades cognitivas tales como memoria, atención, razonamiento, y conceptos tempranos en matemáticas, ciencias, tecnología, e ingeniería. Las habilidades dentro de este dominio apoyan a los niños en desarrollar su curiosidad, razonamiento analítico, y los fundamentos para el aprendizaje posterior al animarlos a hacer preguntas, hacer conexiones, y construir conocimiento a través de la participación activa.

- 4.1. Autorregulación emocional
- 4.2. Identidad, pertenencia, y comunidad
- 4.3. Relaciones con adultos
- 4.4. Relaciones con niños

## 5. PENSAMIENTO, RAZONAMIENTO, Y CONOCIMIENTO

El dominio de pensamiento, razonamiento, y conocimiento enfatiza cómo los niños pequeños le dan sentido al mundo a través de la exploración, indagación, y resolución de problemas. Incluye habilidades cognitivas tales como memoria, atención, razonamiento, y conceptos tempranos en matemáticas, ciencias, tecnología, e ingeniería. Las habilidades dentro de este dominio apoyan a los niños en desarrollar su curiosidad, razonamiento analítico, y los fundamentos para el aprendizaje posterior al animarlos a hacer preguntas, hacer conexiones, y construir conocimiento a través de la participación activa.

- 5.1. Pensamiento matemático
- 5.2. Ciencias, tecnología, e ingeniería

## ESTÁNDARES

Los estándares comienzan con “El niño” y expresan la expectativa dominante para el aprendizaje dentro de un subdominio.

## INDICADORES

Organizados en cuatro niveles de edad, los indicadores ofrecen descripciones específicas del desarrollo como una progresión y están etiquetados con letras.

## EJEMPLOS

Los indicadores incluyen ejemplos que ilustran las formas en las que los niños pueden demostrar sus habilidades dentro del indicador. Hay múltiples maneras en las que se pueden desarrollar las habilidades, y se les anima a los usuarios a identificar las formas sin iguales en las que un niño demuestra su conocimiento y sus habilidades. Por lo general, los ejemplos dados ilustran el desarrollo en el extremo superior del rango de progresión. Esto es con la intención de apoyar a las maestras en el andamiaje del aprendizaje infantil al entender lo que puede venir enseguida en una progresión de habilidades o conocimientos. Recuerde que estos son solo ejemplos – se les anima a los usuarios a crear sus propios ejemplos y participar en diálogo con los demás para ampliar su entendimiento sobre cómo el conocimiento infantil puede ser demostrado.



## CONCEPTOS TRANSVERSALES CRÍTICOS

Los conceptos transversales críticos ofrecen resúmenes breves y fundamentados en la investigación sobre ideas esenciales que aparecen a lo largo de los Estándares de Aprendizaje Temprano. Estos conceptos destacan factores culturales, lingüísticos, de desarrollo y contextuales que ayudan a los adultos a interpretar y aplicar los estándares de manera inclusiva, apropiada para el desarrollo y sensible a las necesidades.

## ANÉCDOTAS

Las anécdotas iluminan cómo los Estándares de Aprendizaje Temprano pueden inspirar experiencias de aprendizaje en contextos variados a lo largo de la diversidad de los sistemas de entrega mezclados de Nuevo México. Estos ejemplos ilustran cómo los niños pueden demostrar el aprendizaje a lo largo de múltiples estándares durante una sola experiencia de aprendizaje, y como los entrenadores y administradores de la primera infancia pueden sacar ventaja de los Estándares mientras apoyan las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

A lo largo de este documento, usted se encontrará con ejemplos y anécdotas que reflejan las tradiciones, idiomas, y culturas de Nuevo México – incluyendo las de las diversas comunidades indígenas del estado. Estos están incluidos intencionadamente para enfatizar el aprendizaje en contexto y para honrar la rica herencia de Nuevo México. Mientras que estos ejemplos pueden resonar y proporcionar una imagen significativa, representan solo una fracción de la diversa historia y de las comunidades del estado.

Reconocemos que algunos de los lectores pueden percibir estos ejemplos como simbólicamente limitados y no completamente representativos. Esto refleja una tensión natural: diseñar un recurso que sea incluyente de todos los niños y a la misma vez recalcar ilustraciones culturalmente específicas. Nuestra intención es provocar la reflexión significativa y animar a la aplicación con base en lo local de los estándares.

Animamos a los que trabajan en nombre de los niños pequeños a que interactúen con los ejemplos – no como modelos estáticos, sino como puntos de partida para explorar e identificar ilustraciones en acción de los estándares únicas y relevantes a la localidad, tomando de las familias y niños diversos a las que sirven.

# MAPA DE ORIENTACIÓN CÓMO LEER LAS ESTÁNDAR

Este mapa le servirá de guía para comprender cómo interpretar los estándares, abarcando el dominio, el subdominio, los estándares y los indicadores.

NOMBRE DE  
DOMINIO  
Y DESCRIPCIÓN

## 1. ENFOQUES AL APRENDIZAJE

Los enfoques al aprendizaje se centran en cómo los niños se comprometen con el aprendizaje, en lugar de qué saben. Incluye disposiciones claves tales como la persistencia, expresión creativa, resolución de problemas, y habilidades de función ejecutiva. Este dominio apoya el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje al incentivar la iniciativa y el compromiso – apoyando a todos los demás dominios y creando las bases para el aprendizaje de por vida.

(Ejemplo de estándar)

SUBDOMINIO  
ESTÁNDAR  
INDICADORES

Los indicadores se organizan en cuatro bandas que muestran el desarrollo de los niños en relación con su edad, reforzando la idea de que existe una superposición entre una banda y la siguiente.

**Banda 1:** Conciencia inicial y conexiones





**Banda 2:** Desarrollo de competencias con las personas y el entorno

**Banda 3:** Profundización y ampliación

**Banda 4:** Aplicación y extensión

**Bandas que comparten rango de edad:**

16-18 meses entre las bandas 1 y 2,  
28-30 meses entre las bandas 2 y 3,  
42-45 meses entre las bandas 3 y 4.

| Subdominio 1.1 Expresión creativa  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Estándar 1.1.A El niño muestra imaginación y creatividad.  |  |  |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b><br>(bebés y niños pequeños)<br>(0-18 meses)                       | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b><br>(niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)  | <b>Profundizando y extendiendo</b><br>(preescolar: 28 a 45 meses)   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b><br>(prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)    |
| Muestra interés y curiosidad sobre objetos dentro de su ambiente, manipulando objetos e imitando acciones observadas (p.ej., se acerca las manos al rostro para que la maestra juegue cucú). | Utiliza objetos para propósitos imaginados (p.ej., combina diferentes materiales artísticos en maneras novedosas, tal como presionando hojas en plastilina).   | Creación de situaciones y diseños novedosos integrando una variedad de materiales (p.ej., construye un rancho de trabajo usando bloques para los establos y graneros, palos para las cercas, y juguetes pequeños para el ganado y los caballos). | Utiliza una amplia variedad de objetos para representar situaciones imaginarias basándose en cosas que ha experimentado o visto (p.ej., usa velas flotantes LED alimentadas por batería, bolsas de papel, y arena para experimentar con diferentes formas de crear patrones de luminarias, descubriendo cómo los agujeros de diferentes tamaños crean una variedad de diferentes efectos de luz). |

## EJEMPLOS

Los indicadores incluyen ejemplos que ilustran las formas en que el niño puede demostrar sus habilidades dentro del indicador.

# 1. ENFOQUES AL APRENDIZAJE

Los enfoques al aprendizaje se centran en cómo los niños se comprometen con el aprendizaje, en lugar de qué saben. Incluye disposiciones claves tales como la persistencia, expresión creativa, resolución de problemas, y habilidades de función ejecutiva. Este dominio apoya el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje al incentivar la iniciativa y el compromiso – apoyando a todos los demás dominios y creando las bases para el aprendizaje de por vida

| Subdominio 1.1 Expresión creativa  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Estándar 1.1.A El niño muestra imaginación y creatividad.  |  |  |   |
| Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)   | Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)   | Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)   |
| Muestra interés y curiosidad sobre objetos dentro de su ambiente, manipulando objetos e imitando acciones observadas (p.ej., se acerca las manos al rostro para que la maestra juegue cucú). | Utiliza objetos para propósitos imaginados (p.ej., combina diferentes materiales artísticos en maneras novedosas, tal como presionando hojas en plastilina).                                 | Creación de situaciones y diseños novedosos integrando una variedad de materiales (p.ej., construye un rancho de trabajo usando bloques para los establos y graneros, palos para las cercas, y juguetes pequeños para el ganado y los caballos).                             | Utiliza una amplia variedad de objetos para representar situaciones imaginarias basándose en cosas que ha experimentado o visto (p.ej., usa velas flotantes LED alimentadas por batería, bolsas de papel, y arena para experimentar con diferentes formas de crear patrones de luminarias, descubriendo cómo los agujeros de diferentes tamaños crean una variedad de diferentes efectos de luz).   |
| 1.1.B El niño participa en las artes dramáticas.   |  |  |   |
| Inicios de conciencia y conexiones   | Creando competencia con las personas y el ambiente   | Profundizando y extendiendo  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje   |
| Muestra interés y curiosidad sobre objetos y personas dentro de su ambiente (p.ej., observa a otro niño arrullando a una muñeca).  | Observa a otros tomando parte en acciones simuladas sencillas y ocasionalmente las imita (p.ej., se coloca una canasta sobre la cabeza como sombrero después de ver a otro niño haciéndolo). | Toma parte en juegos de representación con otros, colaborando para crear una experiencia imaginativa compartida que puede reflejar rutinas familiares, el lenguaje del hogar, o tradiciones culturales (p.ej., trabaja con un compañero para hacer tortillas de plastilina). | Hace juegos de rol para expresar sus sentimientos, para dramatizar historias, para probar comportamientos sociales observados en adultos, y para recrear papeles y experiencias (p.ej., organiza una 'quinceañera' una niña toma el papel de la cumpleañera, vistiéndose con un vestido de disfraz elegante, mientras que otros actúan como invitados de la fiesta comiendo una variedad de alimentos festivos usando objetos de utilería). |



## TEMA ESPECIAL: CTIAM

Las ciencias, la tecnología, ingeniería, las artes, y las matemáticas, llamados CTIAM, es un método de aprendizaje que integra cada una de las cinco disciplinas en investigaciones que apoyan el desarrollo de conocimiento y habilidades (Bertrand & Namukasa, 2020). Este tipo de aprendizaje requiere que los niños participen en actividades prácticas que los desafíen a resolver problemas y crear soluciones novedosas. En las experiencias de aprendizaje de CTIAM los niños pueden crear estructuras (ingeniería), contar y clasificar materiales (matemáticas), observar lo que funciona y lo que no funciona (ciencias), documentar su proceso a través de dibujos (arte), y usar una variedad de herramientas en sus exploraciones (tecnología). Este enfoque integrado ayuda a los niños a desarrollar habilidades de razonamiento analítico, creatividad, colaboración, y comunicación y conocimiento fundamental a la misma vez a lo largo de múltiples dominios. Con frecuencia el aprendizaje CTIAM es presentado como una estrategia para preparar a los niños para prosperar en un futuro desconocido que requerirá de soluciones innovadoras y una propensión para la persistencia.

| <b>1.1.C El niño participa en las artes musicales.</b>   |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>  | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Responde a una variedad de sonidos, vocalizaciones, y vibraciones (p.ej., se mece al ritmo de música y sonidos familiares del contexto cultural).  | Interactúa con una variedad de sonidos, vocalizaciones, y vibraciones utilizando su voz, cuerpo, u objetos (p.ej., participa en la narración de cuentos que integra sonidos y tempos como Voy en Busca de un León).   | Interactúa con el tiempo (velocidad) y la dinámica (volumen) de los sonidos y la música usando su voz, cuerpo, y objetos (p.ej., experimenta con palos y una variedad de cucharas como batuta para crear diferentes redobles sobre contenedores variados).                          | Crea y experimenta con sonidos, vocalizaciones, y vibraciones para expresar ideas y emociones (p.ej., hace sonidos de tormentas combinando la voz (wuuuuu), tambores (truenos), y maracas (lluvia) mientras les dice a los demás, “esta es una tormenta espantosa”).   |
| <b>1.1.D El niño participa en las artes visuales y táctiles.</b>   |   |   |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>  | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Ve y muestra una preferencia por el arte visual o táctil (p.ej., fotos o esculturas en un parque local.)   | Explora los materiales de arte y experimenta creando arte con una variedad de materiales y apoyo adulto (p.ej., telas, objetos naturales como piñas, al igual que pinturas y otras técnicas).   | Construye una estructura con una variedad de materiales que representan un objeto real o imaginado (p.ej., pega una variedad de tubos y cajas de cartón reciclado y luego pinta la estructura identificándola como su computadora).   | Crea pinturas, dibujos, y esculturas que incluyen una variedad de detalles (p.ej., trabaja con los compañeros durante un tiempo para representar el Festival de Globos creando globos aerostáticos de papel-maché en colores brillantes y dibujando un mapa detallado sobre papel de grafica mostrando dónde se lanzan y aterrizan los globos en Albuquerque). |
| <b>1.2 Curiosidad, iniciativa, y resolución de problemas</b>   |   |   |  |
| <b>1.2.A El niño muestra curiosidad e iniciativa en sus interacciones y experiencias.</b>  |   |   |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b><br>(bebés y niños pequeños)<br>(0-18 meses)  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b><br>(niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)  | <b>Profundizando y extendiendo</b><br>(preescolar: 28 a 45 meses)   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b><br>(prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)  |
| Explora y manipula activamente objetos familiares y nuevos (p.ej., mordisquea, da palmadas, sujeta, mueve objetos), descubriendo nuevas formas de manipularlos (p.ej., lanza diferentes objetos dentro de un bol o cesto metálico, maneja un camión de juguete). | Muestra curiosidad e interés en objetos, experiencias, y personas nuevas usando los sentidos (p.ej., vista, olfato, tacto) para explorar el mundo, tomando riesgos, reaccionando física y verbalmente (p.ej., tocar un objeto brillante y decir/decir con señas ‘brillante’). | Muestra curiosidad y la toma de riesgos apropiada al investigar lo que le rodea, usando sus sentidos para observar, explorar, probar ideas, y recolectar información sobre su mundo (p.ej., experimentando con la causa-efecto, comparando objetos, intentando diferentes métodos). | Utiliza múltiples sentidos para explorar materiales y persiste en sus investigaciones aun cuando los resultados no son evidentes inmediatamente (p.ej., investiga diferentes hierbas viendo, tocando, oliendo, y probando para comparar menta, albahaca, y romero).  |

### 1.2.B El niño demuestra persistencia y persigue desafíos a través de la resolución de problemas.

| Inicios de conciencia y conexiones   | Creando competencia con las personas y el ambiente   | Profundizando y extendiendo  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje  |
|--|--|--|--|
| Participa en interacciones y explora objetos, a menudo repitiendo acciones para observar la causa y el efecto o para investigar más extensamente (p.ej., tira objetos repetidamente para probar teorías emergentes y como un juego). | Repite acciones persistentemente para lograr una meta a pesar de afrontar obstáculos (p.ej., trabaja con un juguete clasificador de formas). | Se enfoca en las metas con seguridad y experimenta con diferentes estrategias para lograr una meta, sobrellevando desafíos, en ocasiones con el apoyo de un adulto (p.ej., mientras responde a la entrada de un adulto, el niño tiene dificultad en encontrar la palabra correcta en su dispositivo CAA, pausa y luego encuentra y apunta a la palabra al escanear una tarjeta de imagen impresa). | Persiste en sus metas y experimenta usando múltiples estrategias y en ocasión depende del apoyo de un adulto, demostrando una creciente confianza (p.ej., cuando está escribiendo una tarjeta para mamá le pregunta a un amigo o adulto cómo se escribe una palabra específica). |

## 1.3 Función ejecutiva

### 1.3.A El niño desarrolla su capacidad para retener y utilizar información inmediatamente (memoria funcional).

| Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)  | Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)                             | Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)   |
|---|--|---|---|
| Comienza a entender que las personas y objetos familiares siguen existiendo aun cuando no están a la vista (p.ej., va hacia la puerta y dice/dice con señas 'mamá' al escuchar un automóvil en la entrada). | Busca activamente a personas u objetos escondidos y sigue instrucciones sencillas (p.ej., acerca sus zapatos cuando un adulto se lo pide). | Participa en juegos y actividades que requieren tener una regla o concepto en mente y sigue instrucciones sencillas de dos partes (p.ej., se lava las manos con jabón y se las seca antes de sentarse para el bocadillo). | Retiene instrucciones o conceptos complejos y usa esta información en juegos de múltiples pasos, en la planeación/organización y competición de tareas, y para seguir instrucciones más complejas (p.ej., recuerda formarse en la puerta para ir al área de juegos, pide protector solar, y lleva su botella de agua antes de salir a jugar). |

### 1.3.B El niño mejora su habilidad para regular los impulsos y respuestas (control inhibitorio).

| Inicios de conciencia y conexiones  | Creando competencia con las personas y el ambiente   | Profundizando y extendiendo   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje  |
|---|--|---|--|
| Responde a la dirección adulta de detenerse o tomar acciones más lentas (p.ej., deja de tratar de alcanzar un objeto prohibido cuando un adulto le dice 'no' y redirige su atención). | Muestra comienzos de la habilidad de controlar los impulsos con recordatorios de un adulto (p.ej., espera a que el adulto abra el contenedor de bocadillos en lugar de agarrarlo, se detiene en la orilla del tapete cuando se le recuerda durante el tiempo de movimiento). | Muestra un control emergente en regular las conductas impulsivas al pausar antes de reaccionar (p.ej., pregunta a otro niño si puede jugar con un juguete enseguida). | Regula sus impulsos consistentemente y de manera independiente a lo largo de diferentes situaciones (p.ej., deja de correr cuando entra a un área silenciosa sin tener que ser recordado, espera a que todos estén sentados antes de comenzar a comer su bocadillo). |

## TEMA ESPECIAL: FAMILIAS

Las familias son los primeros maestros de sus hijos y son quienes mejor conocen a sus hijos (Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños, 2020). Los niños están moldeados por su ambiente cultural, especialmente las singulares tradiciones y los valores de sus propias familias (Coll et al., 1996; Iruka et al., 2016; Misty et al., 2016). La cultura, definida como la mezcla compleja de idioma, conocimiento, arte, morales, tradiciones, costumbres, y formas de ser y saber traspasadas de generación a generación, forma la infraestructura social dentro de la cual crecen, aprenden, y se desarrollan los niños. La transmisión cultural ocurre a través de las familias, comunidades, grupos religiosos, y comunidades étnicas, las cuales inculcan consciente e inconscientemente sus tradiciones, valores, y principios éticos en los niños. Desde el momento en el que nacen, los niños son guiados por sus familias a formar parte de un grupo social más grande. De manera que crecen los niños, se involucran con las influencias culturales y participan en prácticas culturales a su alrededor, dándole forma poco a poco a su propia y singular identidad.



Para poder apoyar el crecimiento y desarrollo de todos los niños de manera efectiva, es esencial para aquellos que trabajan con los niños que aprendan sobre, honren, y sostengan los valores, creencias, e idiomas culturales de cada familia (Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños, 2020). La colaboración activa y significativa entre los educadores y las familias es una parte clave en el proceso de aprendizaje. Aunque algunas familias pueden decidir involucrarse con este documento de los estándares, a otros les pueden resonar más las herramientas creadas específicamente para el uso con las familias, tales como actividades de aprendizaje fáciles de hacer en familia o recursos con base en la comunidad.

### 1.3.C El niño mejora su habilidad para adaptar la atención, las acciones, y las conductas (flexibilidad cognitiva).

| Inicios de conciencia y conexiones   | Creando competencia con las personas y el ambiente  | Profundizando y extendiendo   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje   |
|--|---|---|---|
| Repite acciones y conductas, tal vez intentando múltiples enfoques para alcanzar una meta (p.ej., estira la mano para alcanzar un juguete y cuando este se rueda intenta gatear hacia él mejor). | Cambia su enfoque, prestando atención a información nueva o participando en actividades nuevas, explorando nuevos modos de utilizar objetos (p.ej., acomoda pequeños objetos manipulativos en una fila larga y curvada y dice, “¡Mira! ¡Serpiente!”). | Modifica sus acciones y conductas para resolver un problema o adaptarse a cambios en la rutina, con la asistencia de un adulto. (p.ej., utiliza una tabla sujetapapeles a sugerencia de un adulto cuando su hoja de papel se sigue rompiendo mientras dibuja sobre el piso alfombrado, cuando se le dan dos tarjetas de resolución de problemas visuales, el niño le lleva una a un amigo y le apunta). | Muestra flexibilidad en el pensamiento y la conducta, toma en cuenta alternativas para resolver un problema, y cambia de enfoque (p.ej., cambia a cinta adhesiva cuando está pegando papel de colores a una creación de cartón y el pegamento se sigue goteando). |

## TEMA ESPECIAL: TECNOLOGÍA

Las herramientas con base en la tecnología pueden ser un apoyo invaluable para los educadores mientras intentan crear experiencias de aprendizaje individualizadas para los niños pequeños. Cuando se usan de forma intencionada y en maneras apropiadas según el desarrollo, la tecnología puede realzar el aprendizaje y desarrollo – especialmente cuando los niños mayores de dos años interactúan con medios digitales activos de manera colaborativa con sus compañeros o adultos.



Sin embargo, es de suma importancia que el uso de la tecnología en los ámbitos de la primera infancia esté guiado por la investigación. El uso pasivo de tecnología (p.ej., ver videos sin interacción) no es apropiado. De acuerdo el Centro Nacional de Recursos para la Salud y la Seguridad en el Cuidado Infantil y Educación Temprana (Caring for Our Children, Estándar 2.2.0.3), los niños menores de dos años no deben ser expuestos a ningún medio digital en los ámbitos de cuidado y educación temprana (Academia Americana de Pediatría, 2022).

Conforme la tecnología continua a evolucionar, los adultos deben evaluar con regularidad los medios digitales a los cuales se exponen a los niños y asegurar que apoyan el aprendizaje y desarrollo significativo. La integración meditada de la tecnología debe siempre priorizar las necesidades en el desarrollo, las relaciones, y el involucramiento activo de los niños.

## ANÉCDOTA 1: COCINA DE RIO

Therese Baca-Radler, PhD, Directora de los programas de la primera infancia, Escuela de educación, Central New Mexico Community College

El sol calienta el aire y evapora lo último que queda del rocío de la mañana mientras que los niños de cuatro años en el salón de la maestra Sara comienzan a quitarse los abrigos, acoplándose a su día de aprendizaje al aire libre en el bosque de la vecindad a lo largo del Rio Grande. Cuelgan sus abrigos en ganchos colocados entre dos árboles álamo de Norteamérica, y se lanzan hacia su lugar lodoso favorito a lo largo del río.

“Mira, ¿es perfecto?” grita Mateo, sentado en la orilla del parche lodoso, sus manos ya cubiertas por lodo grueso y fresco. “Hay que hacer un restaurante! Uno lodoso.” María toma un palo y comienza a trazar líneas en la tierra. “Este es el estacionamiento. Los carros van aquí.” Hace gestos dramáticos, mientras les enseña a sus amigos dónde se van a estacionar los carros. Luego dibuja un círculo grande alrededor del estacionamiento de mentiras y declara, “Este es el autoservicio”.

Cerca, Mateo le da forma a un bulto de lodo dándole palmadas cuidadosas. “Este es un pastel de chocolate,” dice, enseñandoselo a sus amigos y a la maestra Sara. “Pero no te lo puedes comer. Es solo de mentiras.” Román, que utiliza una ortesis pequeña en el pie, se navega por el terreno desnivelado con la ayuda de un bastón que le hizo su padre. La maestra Emi, la asistente de la maestra Sara, se arrodilla junto a él y le dice, “Román, ¡tú eres el chef principal hoy!” Ella le da una piedra del río plana y le explica: “Esta puede ser tu tabla para cortar. Ahora, ¿que habrá en el menú?”

Los ojos de Román brillan. “¡Mole enlodado!” dice orgullosamente.

Con la ayuda de la maestra Sara, que cambia entre el inglés y

*Continuada* →



el español con frecuencia, el grupo de niños colabora en crear un menú para el restaurante dibujando símbolos y palabras de mentiras en pedazos de lodo seco usando palos y piedras. “¿Cómo se dice menú en español?” pregunta Leo. “Es ‘menú’ en español también,” contesta la maestra Sara. “Algunas palabras son iguales en inglés y español”.

Los niños organizan asientos acomodando piedras grandes y poniendo troncos en forma de un semicírculo. María acomoda los asientos debajo del álamo grande y dice, “Este es para abuelita cuando venga a visitar”. La maestra Emi se acerca. “¿Tu

abuelita viene pronto?” María asienta con la cabeza, “Viene desde Española. Haremos tortillas juntas. Ella hace las mejores tortillas.” Mateo ha creado un puesto del anfitrión y anuncia, “¡Necesitan una reserva!” Le entrega una piedra pequeña a la maestra Sara para representar un bípér de mentiras. La maestra Sara, siguiéndole el juego, pregunta, “¿Cuánto es el tiempo de espera?” Mateo la voltea a ver, toma una pausa, y contesta, “10 minutos”. Mientras la maestra Sara pretende esperar, Román llama, “¡Orden lista! ¡Un mole enlodado y dos tamales de chocolate!”

María se acerca rápidamente cargando una pieza grande de corteza que usa para simular que es una charola de servir. María pone las creaciones de comida de lodo frente a la maestra Sara con firmeza. “Aquí tiene. Cuidado, ¡está caliente!” Todos sueltan la risa. Cuando se llega el tiempo de regresar a la escuela, la maestra Emi les dice a los niños, “Bueno, equipo, vamos a cerrar por el día. Es tiempo de regresar a la escuela.”

Los niños se apresuran. Mateo le dice a Román, “Esconderemos la comida para que los animales no se la coman y mañana podemos volver a abrir.” La maestra Emi les recuerda que sólo van al bosque los miércoles.

El grupo termina de regresar todo tal como lo encontraron, poniendo en práctica su regla de No Dejar Huella, y se reúnen debajo de la sombra del álamo donde el autobús esta estacionado esperando para llevarlos de regreso a la escuela para el resto del día. Conexión a los Estándares de Aprendizaje Temprano

## ANÉCDOTA 1: COCINA DE RIO, CONTINUADA

Esta experiencia de aprendizaje les da a los niños la oportunidad de compartir sobre sus familias provocando a la vez vocabulario abundante en dos idiomas. Demuestra la curiosidad, habilidades de comunicación, e identidad y pertenencia de los niños.

### **Dominio: Enfoques en el aprendizaje**

Estándar 1.2.A: El niño muestra curiosidad e iniciativa en sus interacciones y experiencias.

### **Dominio: Comunicación, lenguaje, y alfabetización**

Estándar 2.1.D. El niño entiende y utiliza un vocabulario en expansión.

Estándar 2.1.E.

El niño participa en conversaciones en su idioma natal, inglés, o lenguaje de señas.

### **Dominio: Desarrollo físico y salud**

Estándar 3.1.C. El niño desarrolla un entendimiento sobre las elecciones de estilo de vida saludables.

### **Dominio: Relaciones y desarrollo socioemocional**

Estándar 4.2.A. El niño desarrolla un entendimiento de su identidad y de la pertenencia con relación a su familia, cultura, y comunidad.

Estándar 4.2.B El niño desarrolla un sentido de conciencia social e inclusión de los demás dentro de su comunidad de aprendizaje.

Estándar 4.2.C El nuestro demuestra conocimiento sobre su comunidad.

Estándar 4.4.A El niño se relaciona e interactúa con otros niños.

Estándar 4.4.C El niño trabaja cooperativamente con otros niños.



## TEMA ESPECIAL: ALFABETIZACIÓN

El lenguaje inicial y las habilidades de alfabetización que se desarrollan durante los años preescolares colocan los cimientos para el éxito en la lectura y escritura a futuro. Los niños fortalecen estas habilidades a través de interacciones significativas y lúdicas con los adultos y compañeros mientras exploran sonidos, estructuras del lenguaje, libros, narración de cuentos, y dibujar. Fundamentadas en la Ciencia de la Lectura, las practicas apropiadas según el desarrollo se enfocan en crear vocabulario, lenguaje oral, conocimiento de letras-sonidos, reconocimiento de las letras durante el preescolar

(Panel Nacional Sobre la Alfabetización Temprana, 2010; Burchinal et al., 2022), apoyando al desarrollo de habilidades de lectura fundamentales – reconocimiento fonológico, descodificación, y lectura de texto conectada - en el kindergarten hasta tercer grado (Foorman et al., 2016). Estas habilidades iniciales son precursoras esenciales para la lectura competente: reconocimiento fonémico, correspondencia grafía-fonema, fluidez, vocabulario, y comprensión (Panel Nacional Sobre la Lectura, 2000). Los adultos deben diseñar e implementar experiencias de aprendizaje con base en las evidencias que sean cultural y lingüísticamente sensibles, comenzando al nivel de cada estudiante prestando especial consideración para aprendices multilingües y niños con discapacidades y excepcionalidades. La instrucción de alfabetización inicial efectiva combina contextualmente la practicas con base en las evidencias y la pedagogía cultural y lingüísticamente sostenible (Paris & Alim, 2017), honrando los múltiples idiomas y alfabetismos (Muhammad, 2018) presentes a lo largo de las comunidades de Nuevo México.



## TEMA ESPECIAL: FUNCIÓN EJECUTIVA

La función ejecutiva es una serie de habilidades cognitivas que apoyan a los niños en el manejo de sus pensamientos, emociones, y conductas para planear exitosamente, enfocar la atención, recordar instrucciones, y alcanzar metas en sus vidas diarias. Estas habilidades son aprendidas, comenzando en la primera infancia, contribuyen a la habilidad de aprender entre dominios, y son utilizadas a lo largo de sus vidas. El desarrollo de habilidades de función ejecutiva durante la primera infancia sirve como los cimientos para efectos sustantivos de las experiencias de la primera infancia y facilita el éxito académico al futuro (Zelazo & Carlson, 2020).

La función ejecutiva se desarrolla a través de tres habilidades centrales interconectadas que emergen y se fortalecen desde el nacimiento hasta los cinco años. La memoria funcional les permite a los niños retener información en la mente mientras la utilizan, tal como recordar los pasos para lavarse las manos al mismo tiempo que lo están haciendo. El pensamiento flexible ayuda a los niños a adaptarse cuando las situaciones cambian, como girar de jugar al aire libre a jugar adentro cuando está lloviendo o encontrar una nueva solución cuando la primera idea no funciona. El control inhibitorio les permite a los niños manejar los impulsos y enfocar la atención, tal como esperar su turno o resistir el impulso de quitarle un juguete a un amigo. Darles a los niños las oportunidades para resolver problemas a través del juego es una de las mejores estrategias para apoyar a los niños a desarrollar estas habilidades cruciales.



## 2. COMUNICACIÓN, LENGUAJE, Y ALFABETIZACIÓN

La comunicación, el lenguaje, y la alfabetización enfatizan el desarrollo de la habilidad de los niños pequeños para entender y usar lenguaje para expresar pensamientos, ideas, y necesidades. Esto incluye escuchar, entender, hablar, y habilidades de comunicación, crecimiento del vocabulario, comprensión, lectura y escritura temprana, y el uso de múltiples formas de comunicación. Este dominio apoya a los niños en establecer relaciones, participar en contextos sociales, y convertirse en comunicadores y lectores y escritores emergentes seguros y capaces. Además, este dominio apoya el desarrollo del multilingüismo y reconoce los valiosos recursos lingüísticos que aportan a sus ambientes los niños de antecedentes lingüísticos diversos a la vez apoyando la comunicación, lenguaje, y alfabetización en múltiples idiomas y modos.

| <b>Subdominio 2.1. Escuchar y comunicar</b>  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Estándar 2.1.A El niño presta atención y responde a los demás en atención conjunta.</b>   |  |   |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones<br/>(bebés y niños pequeños)<br/>(0-18 meses)</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente<br/>(niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)</b>  | <b>Profundizando y extendiendo<br/>(preescolar: 28 a 45 meses)</b>  | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje<br/>(prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)</b>   |
| <p>Presta atención a adultos familiares a través del contacto visual, expresiones faciales y/o miradas hacia al adulto conocido, tacto y movimientos corporales (p.ej., sonríe al adulto cuando este le invita a comer usando parentés).</p> <p>Nota: El parentés es un estilo de hablar donde los adultos usan tono más elevado, tempo más lento, e entonación exagerada.</p>   | <p>Entiende una variedad creciente de comunicación incluyendo gestos, señas, palabras, y frases (p.ej., apunta a un pez de peluche cuando un adulto canta 'pez escurridizo').</p>      | <p>Participa en comunicación compartida (p.ej., responde a un compañero descubriendo un insecto en el área de juegos yendo por un atrapa insectos).</p>   | <p>Participa en interacciones recíprocas extendidas que incluyen tomar turnos y conversaciones compartidas con varios adultos y niños, mostrando profundidad de entendimiento sobre una variedad de temas complejos (p.ej., trabaja con un compañero para recrear un cuento usando figuras de animales).</p>               |
| <b>2.1.B El niño escucha y/o presta atención demostrando entendimiento.</b>  |  |   |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>  | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| <p>Muestra conocimiento de sonidos, palabras, y/o señas familiares dentro de un contexto cultural a través de expresiones faciales, gestos, sonidos, dispositivo de CAA, o palabras.</p> <p>Nota: Los niños que son S/sordos o con discapacidad auditiva tienen la habilidad de participar y prestar atención a los variados métodos de comunicación que los rodean incluyendo una variedad de lenguajes de señas.</p> | <p>Entiende un número creciente de palabras, instrucciones sencillas, preguntas, y conversaciones (p.ej., alcanza un libro cuando el cuidador dice, '¡es tiempo para un cuento!').</p> | <p>Entiende y sigue instrucciones de múltiples pasos, aun cuando algunas partes tienen que ver con cosas fuera de los alrededores inmediatos (p.ej., 'Ve por tu abrigo al casillero y luego espérame en la puerta.').</p> | <p>Demuestra entendimiento de estructuras lingüísticas más complejas, respondiendo apropiadamente a preguntas de múltiples partes y haciendo conexiones entre ideas relacionadas (p.ej., cuando se le pregunta por qué Lucía the Luchadora es su libro favorito, el niño contesta, '¡porque usa una máscara genial!').</p> |

| <b>2.1.C El niño desarrolla la capacidad para comunicarse usando el habla (en inglés y/o su idioma natal), gestos no verbales, y/o lenguaje de señas.</b>   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| <p>Ilmita, dice, o dice con señas por lo menos unas cuantas palabras o aproximaciones a palabras que los adultos familiares pueden entender (p.ej., dice ‘wawa’ para agua).</p> <p>Nota: Balbucear es una etapa de desarrollo del lenguaje donde se producen cadenas de sonidos o aproximaciones que suenan como el habla adulta, pero en realidad no son palabras.</p>           | <p>Comienza a comunicarse más clara y consistentemente a través de combinaciones de sonidos, palabras que se parecen más a la pronunciación adulta, señas, y/o gestos (p.ej. dice en español ‘perro guau guau’ cuando está viendo a un perro).</p> | <p>Usa habla y/o señas más claras de forma que los adultos familiares entienden, aunque puede tener dificultad con algunos sonidos en las palabras.</p>  | <p>Se comunica usando habla más complejo en su idioma natal, inglés, y/o lenguaje de señas para una variedad de propósitos relacionados con experiencias reales y diferentes miembros de su familia y comunidad.</p>  |
| <b>2.1.D El niño entiende y utiliza un vocabulario en expansión.</b>  |  |  |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| <p>Entiende unas cuantas palabras o señas familiares y muestra entendimiento al mirar a la persona u objeto cuando se mencionan (p.ej., dice con señas ‘agua’ y ‘leche’ cuando un adulto le pregunta si tiene sed).</p>   | <p>Se refiere a personas u objetos con palabras o señas sencillas, en ocasiones reutilizando términos familiares en uno o más idiomas para cosas nuevas (p.ej., llama vaca a un caballo o dice ‘muu’).</p>   | <p>Entiende y utiliza palabras usadas frecuentemente en su contexto en uno o más idiomas (p.ej., el cactus es pinchante y verde).</p>  | <p>Utiliza una variedad creciente de palabras en uno o más idiomas o señas para hablar sobre experiencias familiares (como ideas y acciones) y para describir intereses o clasificar artículos (p.ej., categoriza y declara que los halcones y las águilas son animales que vuelan y los coyotes y osos negros son animales que viven sobre la tierra).</p>                               |
| <b>2.1.E El niño participa en conversaciones en su idioma natal, inglés, o lenguaje de señas.</b>   |  |  |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| <p>Arrulla, balbucea, y/o usa sonidos y/o señas en situaciones sociales para expresar necesidad, (p.ej., chillar o dice ‘mamama’ para obtener atención del cuidador, señala ‘mas’ para comida o bebida).</p> <p>Nota: Los niños que están aprendiendo múltiples idiomas pueden accidentalmente combinar palabras de diferentes idiomas (también conocido como translenguaje).</p> | <p>Usa una o más palabras, señas, y/o expresiones para comunicar deseos, necesidades, o intereses (p.ej., combina el diné e inglés para decir ‘Yá’át’ée’h morning’).</p>   | <p>Participa en intercambios turnados cada vez más complejos durante interacciones combinando vocalizaciones, palabras, o señas para comunicar necesidades, deseos, ideas, información, e intereses.</p> | <p>Participa activamente en conversaciones más complejas al iniciar, responder, y elaborar con preguntas y respuestas significativas (p.ej., un niño que está utilizando un dispositivo de tecnología asistiva puede responder a múltiples preguntas hechas por su maestra al navegar a diferentes páginas en su dispositivo hablante u otro niño dice ‘Quiero más arroz por favor’).</p> |

| <b>2.1.F El niño usa convenciones del lenguaje en uno o más idiomas (gramática).</b>  |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Combina balbuceos, arrullos, y aproximaciones verbales con movimientos corporales y expresiones faciales.   | Se comunica usando palabras o señas sencillas en ocasiones combinando una o más palabras y son frecuentemente acompañadas por gestos o dibujos (p.ej., 'Yo brinco').         | Combina varias palabras en frases u oraciones cortas, utilizando gramática básica correctamente tal como plurales, pronombres, y verbos regulares (p.ej., dice 'Mis gatos están en casa').   | Construye oraciones más complejas que incluyen múltiples proposiciones y hacen referencia a eventos futuros y pasados (p.ej., 'Fui al cumpleaños de mi primo en la granja y vi ovejas y caballos').  |
| <b>2.2 Alfabetización fundamental</b>   |  |  |  |
| <b>2.2.A El niño demuestra entendimiento de conceptos de la letra impresa.</b>  |  |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)</b>  | <b>Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)</b>   |
| Muestra interés in libros mordisqueando, palmando, y tocándolos.<br><br>Nota: Los niños multilingües pueden demostrar mayor entendimiento de los conceptos de la letra impresa en el lenguaje con el que son más familiares | Comienza a reconocer símbolos e imágenes (p.ej., ve elote y dice/dice en señas 'mmm' y finge comer) y muestra gran interés en cuentos familiares pidiéndolos con frecuencia. | Desarrolla la habilidad de reconocer símbolos, imágenes, y textos familiares y entiende que los cuentos y las imágenes expresan un significado (p.ej., hace la conexión que un triángulo verde formado por flechas significa 'reciclar').                          | Entiende que los símbolos, dibujos, anuncios o letreros, y palabras impresas expresan un significado y desarrolla un entendimiento creciente del significado que conlleva cada una, incluyendo diferenciar tipos de letra para diferentes idiomas si son aprendices multilingües (p.ej., puede identificar caracteres de pashto y comienza a entender lo que significan).  |
| <b>2.2.B El niño entiende las convenciones de la letra impresa.</b>   |  |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Explora dibujos, imágenes en el ambiente, y libros como objetos (p.ej., ve y apunta a o da palmadas a las ilustraciones).   | Interactúa con los libros pasando las páginas (p.ej., pasando varias páginas a la vez o levantando las solapas y aplaude y hace ruidos mientras se lee el libro).            | Muestra conocimiento de cómo funcionan los libros apuntando a las ilustraciones y palabras (o pasando los dedos sobre el braille), sostiene el libro en la orientación correcta, y responde a patrones y rimas familiares en los cuentos en los idiomas que habla. | Muestra conocimiento de las convenciones de la letra impresa y el uso de los libros al orientar los libros correctamente, identifica características centrales como la página de título, y muestra conocimiento de la direccionalidad siguiendo la letra impresa de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, y navega las páginas en orden (p.ej., dice 'Lee 'La oruga muy hambrienta' por favor' y pasa a la página de las fresas). |

| <b>2.2.C El niño desarrolla conocimiento fonológico (el entendimiento de que las palabras están formadas por sonidos).</b>  |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Experimenta con sonidos sencillos como arrullos y balbuceos y comienza a reconocer sonidos que pertenecen a su idioma natal.  | Muestra una gama de reacciones a las palabras habladas, frases, cuentos, y canciones (p.ej., siguiendo a un adulto cantando Manzanas y bananas aproximando 'eee' 'aaa' y 'ooo').  | Indica conocimiento de que el lenguaje hablado está formado por sonidos individuales, comienza a reconocer similitudes y diferencias entre ellos (p.ej., puede identificar el primer sonido de su nombre). | Demuestra entendimiento de que el lenguaje hablado puede ser analizado, manipulado, y mezclado usando palabras, sílabas, y sonidos individuales (p.ej., puede identificar y aplaudir las sílabas tales como 'di-no-sau-rio' o 'a-ma-ri-llo' o 'ir'). |
| <b>2.2.D El niño participa en rimar y hacer juego de palabras.</b>  |   |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Responde al lenguaje rítmico en rimas y canciones (p.ej., salta cuando escucha la canción 'Las ruedas del autobús').  | Sigue y repite palabras que riman y frases de aliterativas en libros, canciones, y rondas infantiles familiares (p.ej., Chica chica bum bum escrito por Bill Martin, Jr., y John Archambault).                                  | Distingue entre palabras que riman y palabras que no riman.  | Reconoce y produce sonidos y palabras que riman.   |
| <b>2.2.E Los niños pueden identificar letras en inglés y otros idiomas alfabéticos.</b>   |   |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Presta atención a los adultos cuando le leen.   | Comienza a entender la diferencia entre dibujos y el lenguaje impreso.  | Reconoce letras y palabras o textos familiares y puede emparejar algunos nombres de letras con su forma impresa (p.ej., reconoce la primera letra de su nombre).   | Empareja correctamente muchos nombres de letras (algunos en mayúscula y minúscula) con su forma impresa.   |
| <b>2.2.F El niño aprende la correspondencia entre letra y sonido en inglés y otros idiomas alfabéticos.</b>   |   |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Presta atención a los adultos cuando le hablan o le hacen señas (p.ej., el niño balbucea 'papapa' y el adulto responde diciendo '¿Estás diciendo papi? ¡Pa-pa-pa-papi!'). | Se da cuenta de los sonidos que algunas letras hacen (p.ej., presta atención al adulto mientras enfatiza el sonido /p/ cuando leen Oso pardo, oso pardo, ¿qué ves ahí? e intenta imitar los movimientos de la boca del adulto). | Comienza a conectar las letras con sus sonidos correspondientes al producir varios sonidos de letras y puede identificar múltiples palabras que comienzan con el mismo sonido.                             | Identifica y/o produce con exactitud los sonidos asociados con varias letras o caracteres.   |

## 2.3 Lectura fundamental

### 2.3.A El niño muestra interés en actividades de alfabetización (p.ej., experiencias de aprendizaje comunitarias y culturales, narración, lecturas en voz alta, cantar canticos y canciones, interactuar con libros, y escribir).

| Inicios de conciencia y conexiones<br>(bebés y niños pequeños)<br>(0-18 meses)                                       | Creando competencia con las personas y el ambiente<br>(niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)  | Profundizando y extendiendo<br>(preescolar: 28 a 45 meses)  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje<br>(prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)   |
|--|--|---|--|
| Muestra interés y presta atención a actividades de alfabetización (p.ej., sabe cuándo un cantico o canción termina). | Sigue las actividades de alfabetización modeladas por adultos (p.ej., hace gestos con 'La araña pequeñita' y observa para ver la siguiente parte de la canción). | Participa en actividades de alfabetización en una variedad de modos (p.ej., pide libros favoritos y luego repite frases comunes dentro del cuento). | Demuestra interés y participación creciente en las actividades de alfabetización por periodos de tiempo más largos y con mayor independencia (p.ej., muestra iniciativa durante el juego con bloques al acercar papel y lápices para dibujar un plan de construcción). |

### 2.3.B El niño demuestra comprensión de cuentos.

| Inicios de conciencia y conexiones   | Creando competencia con las personas y el ambiente  | Profundizando y extendiendo  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje   |
|--|---|--|---|
| Interactúa con los libros durante la lectura compartida con un adulto viendo los dibujos y/o tocando elementos táctiles en libros adaptados (p.ej., asintiendo con la cabeza y sonriendo). | Se une a la narración de cuentos, lectura, y/o cantos apuntando a las ilustraciones, tocando las características táctiles, y diciendo o diciendo en señas unas cuantas palabras familiares. | Reconoce y recuerda detalles básicos sobre personajes o eventos después de interactuar con el cuento más de una vez. | Muestra comprensión de elementos del cuento claves, tales como personajes, eventos, y su secuencia, y aplica este entendimiento para prever lo que puede pasar enseguida. |

### 2.3.C El niño demuestra conductas de lectura emergente.

| Inicios de conciencia y conexiones   | Creando competencia con las personas y el ambiente  | Profundizando y extendiendo  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje   |
|--|---|--|---|
| Comienza a vocalizar cuando está viendo un libro (p.ej., pronunciando cuando ve un dibujo de un cachorro). | Imita la lectura usando tono, volumen, aproximaciones, y palabras sencillas y/o señas (p.ej., sigue el tono que usa el adulto y dice 'please' con señas cuando lee 'Please, Baby, Please' por Spike Lee). | Identifica las primeras letras y/o su nombre impreso o en braille. | Reconoce más símbolos y/o letras impresas y es posible que 'lea' (identifique) palabras sencillas, texto predecible, impresos de entorno, y anuncios, ajustando el tono y volumen para seguir al lector (p.ej., utiliza diferentes voces para diferentes personajes en ¿Cómo abrazas a un puercoespín? por Laurie Isop o puede identificar los nombres impresos de sus compañeros). |

## 2.4 Escritura fundamental

### 2.4.A El niño entiende la escritura como una forma de comunicación y de documentar información.

| Inicios de conciencia y conexiones<br>(bebés y niños pequeños)<br>(0-18 meses) | Creando competencia con las personas y el ambiente<br>(niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)  | Profundizando y extendiendo<br>(preescolar: 28 a 45 meses)  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje<br>(prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)  |
|--|--|---|---|
| Toma parte en el hacer de marcas iniciales produciendo garabatos espontáneos.  | Comienza a hacer marcas más deliberadas para dibujar líneas, formas circulares, y/o otras marcas intencionales (p.ej., hace trazos de ida y vuelta con crayones gruesos y dice 'Estoy escribiendo'). | Usa formas de escritura tempranas, tales como garabatos, dibujos, formas parecidas a letras, y filas de letras para comunicarse con la intención de representar ideas (p.ej., garabatear ordenes de comida mientras juega al restaurant). | Expresa ideas y pensamientos y puede agregar detalles en sus dibujos y escritos con el propósito de comunicarse o documentar información (p.ej., hace un libro sobre su mascota con dibujos en cada página y dicta el texto para que un adulto lo escriba, después se lo 'lee' a sus amigos).<br><br>Nota: Con apoyo, los niños también pueden interactuar con y hacer uso de una variedad de herramientas digitales para crear y compartir escritos tempranos. |

### 2.4.B El niño desarrolla conocimiento y representación de su propia identidad a través del reconocimiento y la escritura de su nombre.

| Inicios de conciencia y conexiones  | Creando competencia con las personas y el ambiente  | Profundizando y extendiendo   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje  |
|---|---|---|--|
| Demuestra reconocimiento al escuchar su nombre hablado (p.ej., voltea la cabeza, hace contacto visual, sonrío cuando el cuidador dice su nombre). | Se identifica a sí mismo en fotografías o en espejos; comienza a mostrar interés cuando se le muestra su nombre escrito (p.ej., en el casillero, trabajos de arte, o sus pertenencias). | Reconoce su nombre escrito en varios contextos; intenta escribir o hacer marcas representando su nombre; identifica la primera letra de su nombre en impresos del entorno; puede comenzar a escribir la primera letra de su nombre. | Escribe su primer nombre de manera independiente (aún puede estar desarrollando la formación de letras apropiada); reconoce e identifica las primeras letras de los nombres de miembros de su familia y amistades. |

## TEMA ESPECIAL: BENEFICIOS DEL MULTILINGÜISMO



La investigación reafirma lo que las comunidades multilingües desde hace mucho han demostrado: el hablar múltiples idiomas proporciona considerables beneficios cognitivos y sociales. El aprender más de un idioma ha demostrado tener beneficios cognitivos, y el lenguaje es una vía para las conexiones social y culturales que fortalecen la identidad del niño y de la familia. En las comunidades donde las poblaciones de hablantes están disminuyendo, la revitalización puede ser un aspecto clave para mantener lazos cercanos a las tradiciones, conocimiento, y lazos generacionales.

La primera infancia es el tiempo óptimo donde el cerebro es más receptivo al aprendizaje del lenguaje. Se debe prestar atención y cuidado al apoyo del desarrollo multilingüe al centrarse en los idiomas del hogar de los niños, exponer a los niños a entornos lingüísticamente abundantes, y realizar al multilingüismo como una ventaja para el niño y la familia. También es importante reconocer que los niños pequeños bilingües o multilingües demostrarán su desarrollo en maneras diferentes a las de los niños monolingües. Los educadores deberán estar familiarizados con las características de cada idioma para ayudar a entender el desarrollo del niño y apoyar al desarrollo de los múltiples idiomas que está aprendiendo. La colaboración con las familias incrementa el aprendizaje multilingüe del niño cruzando los contextos del hogar y la escuela.

## ANÉCDOTA 2: LOS PATRONES DE LUZ DE LEO

Alisha Walls, Directora y proveedora de cuidado infantil, State of the Arts LLC

Es una mañana lluviosa de miércoles en el ambiente acogedor de enseñanza inicial en el hogar. La habitación está llena del suave murmullo del jugar silencioso. Las luces tenues llenan el espacio, complementada por el resplandor del tablero de luces de madera que está en una esquina. Un grupo pequeño de niños, de 3 a 4 años, explora diferentes áreas de juego, pero Leo, un niño de cuatro años curioso y observador se siente particularmente atraído al tablero de luces hoy.

Leo recoge un manojo de estaquillas coloridas y translucidas – rojas, azules, y amarillas – y comienza a colocarlas cuidadosamente en los agujeros en el tablero. Los acomoda con un enfoque intenso, creando lentamente lo que parece ser un patrón. Mientras trabaja, se dice en voz baja a sí mismo, “Rojo, azul, amarillo. Rojo, azul...mmm, ¿qué viene enseguida?” Su ceño se frunce al pensar antes de agregar una estaquilla amarilla de manera triunfante. Recoge una linterna e ilumina a través del tablero. La maestra Alisha, maestra de aprendizaje inicial, se agacha cerca de ahí, observando en silencio. Ella documenta las acciones de Leo en una hoja, tomando nota sobre su método de resolución de problemas y el reconocimiento de patrones. Lo anima suavemente, “Leo, me fije que estás haciendo un patrón. ¿Me puedes platicar sobre los colores que usaste?” Leo asienta con la cabeza entusiasmadamente. “Es como un arcoíris, pero no todos los colores. Solo los que me gustan más.” “Ese es un gran patrón,” responde la maestra Alisha. “¿Cuáles colores te gustan más?” Leo apunta y dice, “ve rojo, azul, rojo, azul.” Mientras Leo continúa con su patrón, voltea hacia el hábitat de reptiles cercano, donde está el gecko del salón, Spike, tumbado bajo la lámpara de calor. “¿Crees que Spike ve las luces?” pregunta Leo. “Esa es una pregunta interesante,” contesta la maestra Alisha. “¿Tú qué piensas?”

Otra niña, Maya, se unió y dijo, “Tiene ojos así que debe de ver, ¿sí ves?” Comienza a unirse al juego de Leo poniendo estaquillas en el tablero una por una usando múltiples colores. Maya pone una estaquilla roja junto a la de Liam. “Rojo y azul hacen morado,” dice suavemente, recordando la mezcla de colores del día anterior. Un tercer niño toca las estaquillas suavemente, viendo como atrapan la luz. La maestra Alisha se acerca silenciosamente y pregunta, “¿Qué pasa si colocamos dos colores uno al lado del otro?” Los niños comienzan a reacomodar las estaquillas, riéndose mientras prueban sus ideas. Leo inclina la cabeza, pensando. “Tal vez. Pero a él le gustan más su luz cálida. Esta es más para ver colores.” Juntos comienzan a llenar el tablero con sus patrones combinados, negociando cuáles colores utilizar y dónde colocarlos. En ocasión, intercambian ideas, se ríen, y hasta están en desacuerdo, pero con la reorientación de la maestra Alisha, resuelven los problemas y continúan con su colaboración.

### Conexiones a los Estándares de Aprendizaje Temprano

Esta experiencia de aprendizaje toca en múltiples dominios del desarrollo en la primera infancia como está descrito en los Estándares de Aprendizaje Temprano (ELS). Estas son las formas en las que el juego con el tablero de luz de Leo apoya y refleja su crecimiento.

Dominio: Enfoques al aprendizaje

Estándar 1.1.A. El niño muestra imaginación y creatividad.

Estándar 1.2.A. El niño muestra curiosidad e iniciativa en sus interacciones y experiencias.

Estándar 1.2.B

El niño demuestra persistencia y persigue desafíos a través de la resolución de problemas.

Dominio: Comunicación, lenguaje, y alfabetización

Estándar 2.1.A. El niño presta atención y responde a los demás en atención conjunta.

Estándar 2.1.D. El niño entiende y utiliza un vocabulario en expansión.

Estándar 2.1.E. El niño participa en conversaciones en su idioma natal, inglés, o lenguaje de señas.

Dominio: Desarrollo físico y salud

Estándar 3.2.A. El niño desarrolla control y coordinación de motor fino.

Dominio: Relaciones y desarrollo socioemocional

Estándar 4.4.A. El niño se relaciona e interactúa con otros niños.

Estándar 4.4.C. El niño trabaja cooperativamente con otros niños.

Dominio: Pensamiento, razonamiento, y conocimiento

Estándar 5.1.E. El niño clasifica, compara, y crea patrones con objetos.

Estándar 5.2.A. El niño investiga los mundos físicos y naturales.

Estándar 5.2.D. El niño desarrolla un entendimiento sobre la causa y efecto.



### 3. DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

El dominio de desarrollo físico y salud se enfoca en la habilidad creciente de los niños de mover sus cuerpos, cuidar de sí mismos, y tomar elecciones saludables. Incluye habilidades de motor grande y motor fino, desarrollo e integración sensorial, rutinas de autocuidado, nutrición, seguridad, y actividad física. Este dominio apoya el bienestar en general al promover fuerza, coordinación, independencia, y habilidades que contribuyen a un estilo de vida saludable.

| <b>Subdominio 3.1 Rutinas diarias, salud, y nutrición</b>  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Estándar 3.1.A El niño demuestra habilidades de autoayuda en rutinas diarias.</b>   |  |   |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b><br>(bebés y niños pequeños)<br>(0-18 meses)  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b><br>(niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)   | <b>Profundizando y extendiendo</b><br>(preescolar: 28 a 45 meses)   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b><br>(prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)  |
| Participa en rutinas diarias y comunica sus necesidades básicas a los adultos (p.ej., levanta los brazos cuando lo visten, sacude las manos cuando necesita que se las limpien).   | Muestra algo de iniciativa con las rutinas de autocuidado diarias (p.ej., se lava las manos en el lavabo, usa el horario visual para apuntar a lo que sigue en la rutina). | Muestra algo de iniciativa con las rutinas de autocuidado diarias (p.ej., se lava las manos en el lavabo, usa el horario visual para apuntar a lo que sigue en la rutina).                      | Participa en una variedad de conductas que apoyan al autocuidado (p.ej., va por su abrigo cuando se prepara para salir al frío, recoge sin que se le pida, va por el bastón blanco antes de salir, encuentra un juguete antiestrés para usar antes de unirse al grupo grande). |
| <b>3.1.B El niño explora una variedad de alimentos saludables.</b>   |  |   |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>  | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Prueba un rango de alimentos sólidos y comienza a autoalimentarse con alimentos para comer sin cubiertos pequeños y suaves (p.ej., pedazos de plátano, puede comenzar a vocalizar los sabores que le gustan y que no le gustan). | Demuestra habilidades de alimentación y masticar alimentos de variadas texturas y sabores (p.ej., guisos con verduras y carne, utiliza una cuchara u otro cubierto).       | Muestra preferencias alimentarias, incluyendo favoritos, y elige entre dos opciones cuando se le ofrecen (p.ej., elige chile rojo o verde, habla sobre los alimentos comidos en casa).          | Come una variedad de alimentos y entiende que diferentes tipos de alimentos contribuyen al crecimiento y a la salud (p.ej., carne seca, sandía, habla/habla con señas/usa dispositivo hablante sobre construir huesos fuertes).  |
| <b>3.1.C El niño desarrolla un entendimiento sobre las elecciones de estilo de vida saludables.</b>  |  |   |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>  | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Reconoce y responde a rutinas básicas de salud (p.ej., sonrío o se pone atento cuando es tiempo de comer, ayuda a encontrar su artículo de consuelo cuando es hora de dormir).   | Participa en hábitos saludables como parte de la rutina diaria o cuando se le indica (p.ej., se emociona por participar en la actividad matutina de movimiento).           | Demuestra conocimiento sobre la necesidad de los hábitos saludables (p.ej., encuentra un lugar silencioso cuando está cansado, usa auriculares con cancelación de ruido en ambientes ruidosos). | Demuestra entendimiento sobre elecciones de estilo de vida saludables (p.ej., habla sobre los vegetales siendo buenos para el cuerpo, comunica la necesidad de descansar).   |

| <b>3.1.D El niño desarrolla un entendimiento sobre las conductas seguras.</b>  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| Muestra conocimiento de la seguridad a través de reacciones básicas (p.ej., se mantiene cerca al cuidador en ambientes nuevos).  | Identifica situaciones seguras e inseguras con apoyo (p.ej., evita tocar alimentos calientes, sigue la dirección del adulto al cruzar la calle).  | Participa en rutinas de seguridad y comienza a explicar por qué son importantes (p.ej., forma parte de los simulacros de incendios, dice ‘el fuego es peligroso’, mueve su cuerpo con intención sobre los equipos exteriores). | Aplica conocimiento de sobre seguridad independientemente a lo largo de diferentes marcos (p.ej., mueve obstáculos de los caminos, recuerda a los compañeros que caminen adentro, utiliza las tijeras de forma segura). |
| <b>3.2 Motor fino</b>  |   |  |   |
| <b>3.2.A El niño desarrolla control y coordinación de motor fino.</b>  |   |  |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)</b>                             | <b>Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)</b>  |
| Usa las manos o los pies (los niños con algunas discapacidades físicas se pueden adaptar a usar los pies y dedos de los pies para actividades de motor fino) para mover objetos o hacer contacto con las personas. | Usa las manos para explorar objetos con una variedad de acciones (p.ej., rueda una pelota, abre y cierra el pasador en un juguete, usa crayones). | Usa las manos y los dedos en formas más complejas y refinadas (p.ej., subir y bajar cierres, dibujar con marcadores, usar brochas de pintar).  | Usa herramientas que requieren coordinación óculo-manual (p.ej., usa herramientas de escritura con agarre de pinza para dibujar, escribir y hacer formas parecidas a letras y/o letras, enhebra cuentas).               |
| <b>3.2.B El niño desarrolla las habilidades de motor fino para escribir.</b>   |   |  |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| Alcanza y manipula objetos con coordinación óculo-manual.  | Hace marcas con mayor control usando una variedad de herramientas para escribir usando agarre con el puño completo.                               | Muestra una creciente coordinación al dibujar o hacer marcas utilizando el pulgar y los dedos de una mano para sostener las herramientas de escritura.   | Dibuja en las superficies con una variedad de materiales que marcan.  |



## TEMA ESPECIAL: DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

El Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) es una infraestructura para apoyar y optimizar la enseñanza y aprendizaje para todas las personas con base en información científica sobre como aprenden los humanos (CAST, 2024). También reconoce el concepto de la variabilidad del aprendiz en todos los grupos de niños. Aunque los niños con discapacidades pueden verse especialmente beneficiados por los ambientes de aprendizaje y exploraciones que dependen de los principios del diseño universal para el aprendizaje, estas prácticas realzan las oportunidades de aprendizaje para todos los niños al proporcionar múltiples modos de participación (el porqué del aprendizaje), representación (el qué del aprendizaje), y expresión (el cómo del aprendizaje). Al diseñar experiencias de aprendizaje que son accesibles y flexibles desde un comienzo, los educadores crean ambientes incluyentes donde todos los niños pueden participar de manera significativa, demostrar su entendimiento de varias maneras, y desarrollarse a su máximo potencial.

### 3.3 Motor grande

#### 3.3.A El niño utiliza control de motor grande independientemente, incluyendo el equilibrio, percepción espacial, y estabilidad.

| Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)   | Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses) | Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)   |
|--|--|---|---|
| Cobra control de la cabeza y tronco, estabiliza los brazos y piernas para apoyar el sentar y los movimientos tempranos, tal como jalarse para parar o caminar. | Coordina los brazos y piernas para moverse independientemente dentro del ambiente como gatear y caminar.       | Muestra fuerza y coordinación en los movimientos intencionados (p.ej., trepa los equipos de afuera, sube y baja los escalones caminando sin apoyo, usa la silla de ruedas o andador para moverse de la mesa al lavabo). | Usa la coordinación de músculos grandes para participar en tareas motrices complejas y variadas (p.ej., se balancea sobre una viga, patea un balón mientras corre, salta sobre un pie, puede manejar la silla de ruedas para subir y bajar la rampa de acceso). |

### 3.4 Integración sensorial

#### 3.4.A El niño usa información sensorial para guiar los movimientos y explorar.

| Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)   | Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)   | Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)   |
|--|--|--|---|
| Utiliza la percepción sensorial para explorar y entender objetos y personas en sus alrededores, busca o evita ciertas texturas, sonidos, o movimientos con base en las preferencias sensoriales (p.ej., se mete objetos en la boca, un niño con sensibilidad táctil podría alejar sus manos de la pintura de dedos, mientras que otro podría buscar texturas suaves tocando repetidamente un animal de peluche). | Adapta los movimientos y acciones basándose en información sensorial y perceptual y adapta los movimientos con base en las necesidades sensoriales individuales (p.ej., navega superficies variadas como cemento a tierra, camina lentamente sobre superficies desniveladas, un niño opuesto a las manos sucias o pegajosas juega con el slime dentro de una bolsa de plástico). | Coordina información sensorial para modificar las interacciones con objetos y materiales, usa estrategias sensoriales para completar las tareas exitosamente (p.ej., un niño con sensibilidad auditiva utiliza auriculares para cancelación de ruidos durante el periodo de música pero aun participa al sentir las vibraciones de los tambores, un niño con necesidades propioceptivas empuja bloques pesados para ayudar a organizar su cuerpo antes de sentarse en el círculo, pone tapaderas sobre contenedores de diferentes tamaños, se fija en una pelota que rueda debajo de la mesa y gatea por debajo para sacarla). | Integra información sensorial usando claves sobre objetos y posicionamiento corporal para resolver problemas y llevar a cabo actividades cada vez más complejas, usa de manera independiente estrategias sensoriales aprendidas a lo largo de diferentes actividades (p.ej., un niño que necesita una pausa activa toma un descanso para caminar durante actividades de mesa, acomoda su posición corporal para caber en un túnel). |



## TEMA ESPECIAL: TRANSICIONES AL KINDERGARTEN

La transición hacia el kindergarten es un periodo crítico para los niños y sus familias y representa una oportunidad para establecer conexiones fuertes que pueden tener un efecto positivo a largo plazo sobre su experiencia escolar completa (Jiang et al. 2021; Kauerz & Schaper, 2021). Los Estándares de Aprendizaje Temprano son una herramienta importante para crear un entendimiento compartido entre el ámbito de prekínder del niño, su familia, y la maestra del kindergarten. Los estándares son un puente para apoyar las habilidades y el conocimiento actual del niño a sus siguientes pasos en su progresión de aprendizaje.

## ANÉCDOTA 3: LA CURIOSIDAD EN ACCIÓN: AVENTURAS EN EL LABORATORIO DE CIENCIAS

Brandi Holding, Propietaria y maestra, Little Learners

La luz de la mañana se filtra por las ventanas del salón, dejando tiras doradas suaves sobre la mesa de ciencias. Pequeños frascos transparentes atrapan al sol, conteniendo vinagre, bicarbonato de sodio, y colorante de alimentos brillando como ingredientes secretos dentro del taller de un mago. El aire está vivo con un suave murmurar. Se puede sentir la anticipación correr por el salón mientras que los niños se van acercando, con los ojos muy abiertos, las puntas de los dedos moviéndose en preparación.

Madeleine reclama el primer lugar en la bandeja de maicena mojada. Pincha la bomba del del gotero, soltando una perla de colorante de alimentos azul que florece hacia afuera en lentos y suaves zarcillos. “¡Estoy haciendo un arcoíris!” exclama, su voz transmitiendo a partes iguales orgullo y asombro. Antes de que alguien pueda responder, Journey se acerca, agregando su propia gota roja. Los colores se arremolinan juntos delicadamente, luego explotan hacia afuera en el momento en el que Madeleine coloca un cotonete mojado en jabón detergente. “Está huyendo de mí,” susurra Journey, siguiendo con sus ojos la retirada repentina de los colores. Sus palabras son en parte observación y en parte asombro silencioso.

Arrodillándose junto a ellos, la educadora no se apresura para explicarles. En cambio, les pregunta, “¿Qué piensan ustedes que hace que los colores se muevan así?” La pregunta cuelga en el aire, invitando las posibilidades. Los niños toman una pausa, ceños fruncidos, cada uno dándole vueltas al misterio en sus mentes.

Al otro lado del salón, otro grupo se amontona sobre vasos pequeños que han nombrado ‘Los volcanes’. Vinagre en pequeñas jarras y colorante de alimentos en tapas de plástico están a la espera como joyas líquidas. Nolan vierte con lenta precisión hasta que surge una espuma de rojas burbujas, se tira sobre las orillas, y baja por los lados en riachuelos enrollados. “Mi lava es más rápida que la de ayer” se fija, comparando el desenlace de hoy al de la prueba sin color del día anterior. Scarlet sonríe y agrega más vinagre, soltando un grito ahogado

*Continuada* →



científicos. Hasta los niños que normalmente permanecen al margen se sienten atraídos, forzados por el movimiento, el color, el sonido del burbujear que interrumpe al salón.

La documentación se lleva a cabo de manera silenciosa al lado de los procesos de aprendizaje: rápidas fotos de pequeñas manos sujetando los goteros, apuntes escritos rápidamente en notas adhesivas, imágenes de caras concentradas a mitad del experimento. Estos artefactos captan no solo las experiencias, sino también el pensar, la colaboración, y la alegría que los impulsan.

### Conexiones a los Estándares de Aprendizaje Temprano

Lo que se desarrolló en el laboratorio de ciencias fue mucho más que dos experimentos pulcros. Fue un baile complejo de curiosidad, prueba y error, y conexión social. Estas experiencias ilustran múltiples dominios del desarrollo de la primera infancia como esta descrito en los Estándares de Aprendizaje Temprano (ELS).

#### **Dominio: Enfoques al aprendizaje**

Estándar 1.2. Los niños demostraron persistencia al seguir con los desafíos a través de la resolución de problemas; regresar a ideas, hacer ajustes pequeños, y volver a probar.

Estándar 1.3.C Los niños también mostraron



cuando la espuma surge. Intercambian teorías en animados estallos, tal vez más vinagre hace a la “lava” más fuerte, tal vez el color la cambia, tal vez el volcán en sí “decide” que tan grande debe de ser la erupción. Ninguna idea se desecha; cada una es recibida asintiendo y con sonrisas, o con otra prueba para ver qué puede pasar enseguida.

El aire se siente alegre con risas, preguntas superpuestas, “oohs” y “ahhs” cuidadosos cuando pasa algo inesperado. Palabras tales como “reacción” y “cambios químicos” fluyen fácilmente en la conversación, cimentando el juego en investigaciones y descubrimientos

## ANÉCDOTA 3: LA CURIOSIDAD EN ACCIÓN: AVENTURAS EN EL LABORATORIO DE CIENCIAS, CONTINUADA

su habilidad para adaptar su atención, acciones, y comportamientos (flexibilidad cognitiva) al considerar alternativas para solucionar problemas y en ocasiones cambiando de método.

Estándar 1.3.B Los niños mejoraron su habilidad para regular sus impulsos y respuestas al esperar que sucediera la reacción química y al esperar su turno.

### **Dominio: Desarrollo físico y salud**

Estándar 3.2. El uso de herramientas precisas (goteros, tazas de medir) y la manipulación de los materiales por parte de los niños fortalecieron sus habilidades de motor fino y coordinación óculo-manual.

### **Dominio: Comunicación, lenguaje, y alfabetización**

Estándar 2.1.D El ambiente promocionó el uso de vocabulario emergente en contextos significativos. Palabras como “mezcla”, “separa”, y “reacción” no solo fueron repetidas, sino que fueron usadas para explicar, comparar, y predecir.

### **Dominio: Relaciones y desarrollo socioemocional**

Estándar 4.2.B Las interacciones entre compañeros incluyeron la negociación de turnos, escuchar activamente las hipótesis de los demás, y el celebrar los éxitos de los demás frecuentemente sin la entrada de los adultos, a la vez que los niños desarrollan un sentido de conciencia social e inclusión dentro de su comunidad de aprendizaje.

### **Dominio: Pensamiento, razonamiento, y conocimiento**

Estándar 5.2.A Los niños participaron en indagación, predicción de resultados, observación de cambios, y el hacer conexiones entre acciones y resultados mientras investigan el mundo físico.  
Estándar 5.2.C and 5.2. D. Los niños también reconocieron cómo sus acciones afectan su ambiente y aplicaron su entendimiento sobre causa y efecto mientras agregaban sustancias y veían el efecto de sus acciones.



## TEMA ESPECIAL: DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO

Los niños se desarrollan a su propio ritmo y en sus propias maneras. Aunque los estándares de aprendizaje describen las progresiones del desarrollo típicas, los niños individuales pueden alcanzar los hitos antes o después, y algunos siguen vías completamente diferentes (Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños, 2020). Los niños con discapacidades, incluyendo a los con retrasos en el desarrollo, diferencias sensoriales, discapacidades físicas, u otras diversas necesidades en el aprendizaje, traen fortalezas y perspectivas valiosas a los ambientes del aprendizaje temprano.

Los programas de la primera infancia eficaces reconocen y celebran estas variantes naturales proporcionando apoyos flexibles e individualizados que honran las habilidades y el potencial de cada niño. En lugar de esperar que todos los niños demuestren habilidades de la misma manera o al mismo tiempo, los educadores y cuidadores diseñan ambientes y experiencias que aseguran que todos los niños puedan participar en el aprendizaje significativo.

Ejemplos de prácticas incluyentes incluyen:

- Apoyos visuales: Horarios con dibujos, temporizadores visuales, y espacios marcados ayudan a todos los niños a entender las rutinas y transiciones
- Apoyos en la comunicación: Lenguaje de señas, sistemas de comunicación con dibujos, y aparatos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) aseguran que todos los niños se puedan expresar
- Adecuaciones sensoriales: Espacios silenciosos, herramientas antiestrés/antiansiedad, y opciones para asientos variadas apoyan las diferentes necesidades sensoriales
- Acceso físico: Materiales adaptados, apoyos para el posicionamiento, y espacios de juego accesibles aseguran que todos los niños puedan participar
- Instrucción individualizada: Actividades en grupos pequeños, colaboración en pares, y ritmos flexibles satisfacen las necesidades de aprendizaje diversas
- Materiales especializados: Libros en braille, materiales con letra impresa grande, y herramientas de aprendizaje táctiles apoyan a los niños con diferencias en la visión
- Tecnología de asistencia: Juguetes adaptados para interruptor, tabletas con características de accesibilidad, y herramientas de escritura adaptadas amplían las oportunidades de participación

## 4. RELACIONES Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

El dominio de relaciones y desarrollo socioemocional se centra en cómo los niños entienden y manejan las emociones, forman relaciones seguras, y navegan interacciones sociales. Incluye la autoconciencia, autorregulación, empatía, cooperación, y la habilidad de construir conexiones positivas con los adultos y otros niños. Las habilidades desarrolladas en este dominio promueven la formación de la identidad, salud mental, resiliencia, al igual que el sentido de pertenencia en la familia y la comunidad.

| <b>Subdominio 4.1 Desarrollo emocional</b>   |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Estándar 4.1.A El niño muestra conciencia de sí mismo.</b>  |   |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)</b>   | <b>Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)</b>   |
| Muestra inicios de conciencia sobre su propio cuerpo y sus propias habilidades (p.ej., estira los brazos y las piernas emocionadamente después de rodarse boca abajo).                                       | Muestra conciencia de sí mismo como individuo en relación con aquellos a su alrededor (p.ej., apunta hacia sí mismo en una foto familiar y luego apunta y dice '¡Mi dama!' (papá en Tiwa).  | Identifica sensaciones físicas y emociones a la vez que desarrolla un entendimiento más profundo sobre sus propias experiencias emocionales (p.ej., puede identificar lo que siente en ese momento ya sea apuntando a una gráfica o nombrando la emoción).           | Muestra confianza tomando decisiones, compartiendo preferencias, y mostrando confianza en su habilidad para completar las tareas y aceptar nuevos desafíos (p.ej., se emociona al ofrecerse como voluntario durante el almuerzo ayudando a poner la mesa).   |
| <b>4.1.B El niño demuestra desarrollo y expresión emocional.</b>   |   |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Comienza a comunicar sus necesidades básicas y emociones fundamentales a los demás (p.ej., arrulla y se arrima las manos a la boca cuando tiene hambre o chilla alegremente cuando su adulto hace burbujas). | Muestra una variedad creciente de emociones y humores con más claridad y expresiones directas y comienza a reconocer esas emociones en sí mismo y en los demás (p.ej., sonríe cuando el adulto dice que van a salir a caminar y se molesta cuando aún no está listo para entrar). | Se vuelve más hábil en expresar sus emociones a través de movimientos, conductas, y palabras apropiadas (p.ej., aplaude y grita y dice o dice con señas 'feliz' o cruza los brazos y se da la vuelta cuando está frustrado y dice o dice con señas 'estoy enojado'). | Se adapta a diferentes situaciones cultural y socialmente aceptadas y ambientes no familiares respondiendo con emociones y conductas apropiadas (p.ej., utiliza volumen de voz baja cuando está de excursión en un museo).   |
| <b>4.1.C El niño desarrolla regulación emocional.</b>  |   |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Busca consuelo y apoyo de los cuidadores cuando está molesto, cansado, hambriento, y cuando quiere jugar (p.ej., alza los brazos para que se le levante y cargue).   | Usa estrategias sencillas para manejar sus emociones con apoyo de un adulto (p.ej., dice o dice con señas 'ayuda' cuando se está frustrando).   | Modifica sus acciones y se vuelve más flexible en manejar las rutinas, transiciones, y diferentes expectativas sociales y culturales diarias (p.ej., espera a que los mayores terminen de hablar).   | Demuestra la habilidad de regular y expresar emociones apropiadamente a lo largo de diferentes ambientes, incluyendo lidiar con las separaciones y las transiciones (p.ej., puede elegir herramientas y estrategias tales como la respiración profunda, ver fotografías de la familia, o percepción sensorial para ayudar a procesar sus emociones y volver a un estado regulado). |

#### 4.1.D El niño demuestra responsabilidad personal.

| Inicios de conciencia y conexiones   | Creando competencia con las personas y el ambiente   | Profundizando y extendiendo  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje   |
|--|--|--|---|
| Reconoce y responde a las señales de los demás (p.ej., puede reflejar sonrisas, aplausos, y hasta lagrimas). | Responde con cuidado y preocupación hacia los demás (p.ej., le da palmadas en la espalda a un niño que está llorando, tratando de consolarlo). | Toma responsabilidad por sus pertenencias personales y los materiales compartidos (p.ej., puede ayudar a guardar juguetes y materiales cuando es tiempo de recoger). | Entiende y acepta los resultados de sus propias conductas y acciones (p.ej., dice o dice con señas 'lo siento' y devuelve un juguete después de habérselo quitado a otro niño). |

### 4.2 Identidad, pertenencia, y comunidad

#### 4.2.A El niño desarrolla un entendimiento de su identidad y de la pertenencia con relación a su familia, cultura, y comunidad.

| Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)   | Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)  | Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)  |
|--|---|---|--|
| Desarrolla un concepto de sí mismo en conexión con los demás y con su ambiente social (p.ej., apunta hacia diferentes miembros de la familia cuando se le indica). | Reconoce y acepta a familiares y personas de confianza dentro de su círculo de relaciones mientras que aprende sobre diferentes papeles familiares y cómo las familias y las personas pueden ser parecidas o diferentes (p.ej., dice o dice con señas '¡hola, Nana!' a su vecina mayor de edad con discapacidad auditiva cuando la visitan en su porche delantero). | Construye un concepto de sí mismo al reconocer a su familia y sus antecedentes culturales, expresando orgullo sobre su identidad, y valorándose a sí mismo como individuo único, capaz, y socialmente conectado (p.ej., se emociona por comer alimentos específicos a su cultura y reconoce el contexto único en el que se prepara la comida. El niño dice 'abuelita me hace papilla de maíz azul cuando la visito'). | Expresa influencias culturales del hogar, vecindad, y la comunidad en general (p.ej., habla con orgullo sobre asistir a una ceremonia cultural y la vestimenta que utiliza). |

## TEMA ESPECIAL: BEBÉS



Los niños experimentan una cantidad increíble de crecimiento y desarrollo durante sus primeros años, formando más de 1 millón de nuevas conexiones neurales por segundo (Centro Sobre el Niño en Desarrollo, 2011). La infancia es un tiempo crítico para los niños y los adultos que cuidan de ellos. Reconocemos que esta fase temprana del desarrollo puede estar llena de momentos de alegría y de desafíos para los cuidadores. Se deben tomar consideraciones especiales para resaltar la importancia de las relaciones seguras y sensibles como la base para todos los demás aspectos del aprendizaje y desarrollo. Estas experiencias fundamentales son el punto de partida para el desarrollo, comportamiento, y la salud a un futuro (Consejo Nacional Científico Sobre el Niño en Desarrollo, 2007). El crear una red de apoyo para los niños y las familias es crucial para reforzar/animar/estimular el desarrollo y aprendizaje que ocurre en los primeros años, particularmente en los periodos delicados para la visión, audición, lenguaje, y las respuestas a señales sociales en desarrollo (Consejo Nacional Científico Sobre el Niño en Desarrollo, 2007).

La etapa de progresión de los bebés en los Estándares es amplia a propósito ya que este tiempo es altamente variable, con diferencias individuales significativas con respecto al ritmo y la expresión de los hitos en el desarrollo, haciendo de los rangos de edades estrechos inapropiados y posiblemente engañosos para entender el desarrollo infantil típico. Como se describe en esta progresión, el enfoque debe de estar en proporcionar relaciones fuertes y seguras y entornos ricos que apoyan la curiosidad y exploración natural de los niños.

#### 4.2.B El niño desarrolla un sentido de conciencia social e inclusión de los demás dentro de su comunidad de aprendizaje.

| Inicios de conciencia y conexiones   | Creando competencia con las personas y el ambiente  | Profundizando y extendiendo  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje   |
|--|---|--|---|
| Muestra una creciente capacidad de reacción en interacciones sociales al interactuar de manera diferente con adultos conocidos y no conocidos, y formando interacciones consistentes y recíprocas con los cuidadores (p.ej., participa en ‘conversaciones’ turnándose con adultos familiares, tomando turnos haciendo ruidos y esperando una respuesta). | Desarrolla conciencia sobre las similitudes y diferencias entre las personas mientras muestra una creciente sensibilidad a los sentimientos de los compañeros (p.ej., se da cuenta cuando un amigo está triste y le ofrece consuelo). | Muestra aprecio y comodidad con la diversidad humana, usa lenguaje inclusivo para describir las diferencias, y crea relaciones significativas y cariñosas con individuos a lo largo de antecedentes diversos con diferentes características incluyendo género, raza, etnicidad, discapacidad, cultura, idioma, y estructura familiar (p.ej., un niño dice ‘así es como habla’ cuando otro niño se acerca para observar a un compañero usar un dispositivo de tecnología asistiva, da la bienvenida a un nuevo amigo aprendiendo a saludar en su idioma natal). | Comunica sus necesidades personales y defiende sus derechos y los de los demás, muestra seguridad y capacidad para tomar acción – independientemente o con otros- contra el prejuicio y la discriminación (p.ej., los niños quieren hacer pancartas abogando por los derechos al agua después de leer <i>Somos los protectores de agua</i> por Carole Lindstrom o defiende a un compañero que es excluido de los juegos). |

#### 4.2.C El niño demuestra conocimiento sobre su comunidad.

| Inicios de conciencia y conexiones  | Creando competencia con las personas y el ambiente   | Profundizando y extendiendo  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje  |
|---|--|--|--|
| Se siente seguro y cómodo con las rutinas y actividades diarias familiares, mientras que depende del apoyo emocional de un adulto de confianza como el fundamento para explorar sus alrededores (p.ej., comienza a bajar de la manta hacia el pasto al gatear y mira hacia atrás para ver al adulto antes de llegar a las flores y el pasto largo que se encuentra cercas). | Desarrolla una relación de confianza con los adultos conocidos y comienza a reconocer sonidos y vistas rutinarias en su ambiente (p.ej., reconoce el sonido de los aviones de reacción saliendo de la base militar cercana, se emociona cuando escucha el sonido familiar del camión de basura el día de recolección). | Identifica y describe las características físicas de los espacios familiares tales como el hogar, el ambiente de aprendizaje, y la comunidad (p.ej., señala que cruzan las vías del tren y pasan por los silos para llegar a la granja de la tía). | Entiende cómo funciona su comunidad, identifica diferentes papeles dentro de la comunidad, viéndose a sí mismo como un miembro activo (p.ej., pregunta sobre el herrero y el veterinario yendo a ver los caballos en el rancho del vecino y quiere ayudar a alimentar a los caballos cuando llega el veterinario). |

#### 4.2.D El niño desarrolla conciencia sobre los derechos y las responsabilidades dentro de una sociedad democrática (civismo).

| Inicios de conciencia y conexiones   | Creando competencia con las personas y el ambiente  | Profundizando y extendiendo   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje  |
|--|---|---|--|
| Muestra aflicción cuando experimenta trato injusto y responde de manera positiva al trato justo (p.ej., llora cuando se le quita un juguete inesperadamente, se calma cuando un adulto le explica el tomar de turnos). | Muestra un entendimiento emergente sobre la justicia en las interacciones diarias (p.ej., espera brevemente cuando se le dice ‘espera, luego es tu turno’). | Comienza a comprender las razones de las reglas en el hogar y en el ambiente de aprendizaje (p.ej., puede describir las expectativas del salón tales como caminar en lugar de correr y el tacto suave). | Identifica y describe justo e injusto y ayuda a tomar decisiones colaborativas en grupo y puede explicar por qué la decisión es justa (p.ej., ‘todos tuvieron un voto’ sobre cual libro leer para el círculo de cierre). |

## 4.3 Relaciones con los adultos

### 4.3.A El niño se relaciona e interactúa con los adultos.

| Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)  | Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)  | Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)   |
|---|---|--|---|
| Muestra un fuerte apego por los cuidadores principales y a la vez permanece cauteloso con adultos que no le son familiares. | Busca seguridad iniciando la comunicación e interactuando con los adultos familiares, aceptando dirección y pidiendo ayuda cuando es necesario (p.ej., busca consuelo de maestras familiares cuando está molesto y se emociona cuando llega su maestra favorita y a la vez permanece cauteloso con las nuevas visitas). | Participa en interacciones y comunicación con un número creciente de adultos, conocidos y nuevos (p.ej., el niño sonríe cuando escucha a la bibliotecaria hablar en español y le pregunta '¿hablas español?' o un niño dice 'es braille' cuando toma un libro de la biblioteca). | Busca apoyo de adultos conocidos y no conocidos y responde positivamente a su dirección (p.ej., al visitar una panadería local, el niño puede apuntar o verbalizar al panadero lo que quiere y sigue las instrucciones de ayudantes comunitarios como los bibliotecarios o empleados de tiendas). |

### 4.3.B El niño desarrolla relaciones de confianza y respeto mutuo con los adultos.

| Inicios de conciencia y conexiones  | Creando competencia con las personas y el ambiente   | Profundizando y extendiendo   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje   |
|---|--|---|---|
| Forma lazos fuertes con adultos familiares que ofrecen cuidado consistente y sensible (p.ej., se emociona cuando su cuidador favorito entra a la habitación, alcanzándolo y sonriendo). | Demuestra confianza y cercanía emocional a través de interacciones cómodas y positivas con los adultos (p.ej., comparte juguetes o alimentos con adultos de confianza y los busca para recibir consuelo cuando se lastima o está cansado). | Toma la iniciativa y participa en interacciones más complejas tomando turnos con los adultos conocidos (p.ej., busca ayuda cuando está estancado en un juego de mesa, después le pide al adulto que juegue con él y toma turnos). | Muestra la habilidad de participar en interacciones recíprocas y crear conexiones significativas con varios adultos, incluyendo la familia, familia extensa, y miembros de la comunidad (p.ej., toma parte en conversaciones con amigos de la familia durante eventos comunitarios, compartiendo historias y haciendo preguntas). |

## 4.4 Relaciones con niños

### 4.4.A El niño se relaciona e interactúa con otros niños.

| Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)  | Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)  | Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)  | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)   |
|---|---|--|---|
| Desarrolla conciencia de, inicia, y participa en interacciones sociales con otros niños (p.ej., muestra interés en otros niños observándolos jugar y en ocasiones alcanzan-do hacia ellos o tocándolos suavemente). | Muestra crecientes habilidades sociales observando y participando en el juego, comenzando a usar lenguaje en interacciones con los compañeros, y participa en actividades grupales con un número creciente de niños (p.ej., el niño usa palas y palas de jardinería para mezclar la tierra mientras está en el jardín). | Participa en juego social manteniendo relaciones positivas con los compañeros (p.ej., le entrega a un amigo una ilustración que dice '¿Quieres jugar?' y procede a interactuar en un juego tomando turnos dentro del área de juego dramático). | Inicia y participa en juegos e interacciones sociales con un grupo diverso de compañeros, intercambiando ideas y experiencias compartidas (p.ej., participa cooperativamente en crear un mural grupal en un centro comunitario local intercambiando ideas sobre colores, diseños, y experiencias compartidas mientras trabajan juntos). |

#### 4.4.B El niño desarrolla relaciones de confianza y respeto mutuo con otros niños.

| Inicios de conciencia y conexiones  | Creando competencia con las personas y el ambiente  | Profundizando y extendiendo   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje   |
|---|---|---|---|
| Expresa preocupación y cuidado hacia los demás (p.ej., muestra cuidado por otros niños ofreciendo consuelo cuando ve a alguien llorando o lleva un juguete para compartir). | Crea relaciones con los compañeros a través de interacciones regulares y muestra una creciente conciencia y sensibilidad a las emociones de los demás (p.ej. hace espacio para que otros niños se sienten cerca llamando a su amigo por nombre y palmando el espacio abierto junto a él señalándole que se siente). | Desarrolla amistades identificando las emociones de los demás y volviéndose más consciente de cómo sus acciones pueden impactar a los que le rodean (p.ej., apunta a un dibujo de un rostro sonriente cuando se le pregunta cómo se sintió un amigo por el compartir de un juguete y modifica sus comportamientos basándose en las reacciones del amigo). | Muestra creciente respeto al reconocer los sentimientos de los demás y al responder con amabilidad y consideración (p.ej., hace una tarjeta y le pide a la maestra que escriba '¡Feliz cumpleaños!' para un amigo o le avisa a la maestra cuando un compañero está afligido). |

#### 4.4.C El niño trabaja cooperativamente con otros niños.

| Inicios de conciencia y conexiones   | Creando competencia con las personas y el ambiente   | Profundizando y extendiendo   | Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje   |
|--|--|---|---|
| Disfruta de los compañeros y desarrolla habilidades de interacción durante el juego (p.ej., le pasa los bloques a otro niño o juega junto a otros con juguetes similares). | Socializa con los compañeros y desarrolla habilidades cooperativas durante el juego, las rutinas, y las actividades grupales (p.ej., dice o dice con señas 'mi turno, tú vas después de mí' cuando va a bajar por la resbaladilla en el área de juegos). | Desarrolla las habilidades para resolver conflictos menores con los compañeros usando la discusión, el llegar a un acuerdo, y la negociación (p.ej., durante el periodo de recoger, los niños negocian quien va a guardar cuales juguetes, uno de ellos diciendo 'Yo guardo los bloques, tu guardas la ropa de disfraz, ¿está bien?') | Demuestra habilidades de comunicación y resolución de problemas al expresar preferencias, resolviendo conflictos de manera constructiva, y trabajando cooperativamente dentro de un grupo de compañeros (p.ej., mientras construyen con piezas magnéticas, dos niños quieren colocar la última pieza y deciden ambos tomar un lado de la pieza y colocarla juntos). |

## TEMA ESPECIAL: LA PRÁCTICA INFORMADA SOBRE EL TRAUMA Y LA RESILIENCIA



Las prácticas informadas sobre los traumas que apoyan a la resiliencia en la educación de la primera infancia son un método en el cual los adultos reconocen el trauma que un niño y su familia pueden estar experimentando, entienden cómo el trauma afecta al desarrollo y comportamiento, y desarrollan estrategias para crear ambientes seguros y de apoyo que promueven la recuperación. El periodo de la primera infancia es una oportunidad singular para apoyar a los niños a sobrellevar dificultades que de lo contrario podrían persistir a lo largo de sus vidas (Shonkoff et al., 2012). El trauma puede incluir experiencias tales como el abuso, negligencia, violencia doméstica, violencia comunitaria, desastres naturales, separación familiar, pobreza, discriminación, o trauma médico. Además, el trauma histórico o intergeneracional puede afectar a niños y familias de comunidades marginalizadas. La educación infantil temprana es una oportunidad de apoyar a la resiliencia al proporcionar experiencias apropiadas según el desarrollo para un aprendizaje activo.

Las prácticas informadas sobre el trauma enfatizan el desarrollar relaciones de confianza, crear rutinas predecibles, enseñar destrezas de regulación emocional, y reconocer que las conductas desafiantes pueden ser respuestas adaptativas a experiencias difíciles. Estos métodos se enfocan en lo que le pasó al niño y no en lo que está mal con el niño. Al implementar estrategias informadas sobre el trauma, los educadores de la primera infancia pueden ayudar a los niños a desarrollar resiliencia, fortalecer su capacidad de aprender, y formar los fundamentos para el desarrollo saludable en todos los dominios.

## ANÉCDOTA 4: CONCENTRACIÓN EN LA CASA DE LOS NIÑOS

La habitación zumba con los sonidos bajos de la concentración: el suave chocar de los aros de madera al ser puestos en una estaca, el silencioso clic-clic de cerraduras abriendo y cerrando en una caja de seguridad, el balbuceo contento de una bebé alcanzando el móvil para cuna sobre de ella. Suaves tapetes marcan espacios para trabajar individuales sobre el piso de madera pulido. A lo largo de las paredes se encuentran estantes a la altura de los niños que contienen materiales acomodados con propósito - cada canasta, cada charola posicionada intencionadamente.

Ava, de ocho meses de edad, se encuentra recostada boca-arriba debajo de un móvil de cuna de madera, sus ojos siguiendo el suave bailar de las formas geométricas suspendidas sobre de ella. Su mano alcanza hacia arriba – una vez, dos veces – los dedos agarrando el aire antes de establecer contacto. El móvil se desplaza. Su cuerpo entero se detiene, sus ojos se abren grandemente. Alcanza de nuevo, esta vez más deliberadamente, su mano cerrándose en el octágono de madera. Una sonrisa se extiende en su rostro al acercárselo a la boca, explorando las orillas suaves con los labios y la lengua.

Cerca, Josiah, de 16 meses, navega hacia el estante de vida practica con pasos determinados. Ha estado observando a los niños mayores trabajar con la actividad de caída de pelotas toda la semana. Ahora, alcanzando el estante más bajo, levanta con cuidado una pequeña caja de madera con un hoyo redonde en la parte de arriba y las tres pelotas de tela de colores que están situadas a un lado. Lleva la caja a un tapete solo, dejándose caer con un suave plop.

Josiah recoge la pelota roja, estudia el hoyo en la caja, y con cuidado la empuja hacia adentro. Paf. Sus ojos se abren grandemente al escuchar el sonido. Abre la tapa con bisagra, saca la pelota, y comienza el proceso de nuevo. Empuja la pelota. Abre la tapa. Saca la pelota. Sus movimientos se vuelven más confiados con cada repetición, sus pequeñas manos más seguras. “¡Pelota!” anuncia, apuntando. “¡Adentro!”

En una mesa baja, Amara, de 28 meses, esta entretenida con una caja de seguridad. La caja de madera tiene cuatro cerrojos en la parte delantera - un pasador sencillo, uno de gancho y presilla, un cerrojo, y un perno de barril. Ha estado trabajando en esto durante varios

*Continuada* →



minutos, su lengua asomándose en su concentración mientras desliza el cerrojo hacia la izquierda. Clic. La satisfacción en su cara es inmediata. Abre la tapa para encontrar el pequeño tesoro escondido adentro – un suave huevo de madera. Lo alza hacia la luz, admirándolo, luego cierra la tapa y comienza a trabajar en los cerrojos de nuevo, esta vez asegurándolos.

“Lo aseguré,” anuncia suavemente, probando cada cerrojo para ver que está seguro. Sus dedos se mueven con creciente confianza de un cerrojo al próximo, su resolución de problemas visible en la manera en la que toma pausas, examina cada mecanismo, y modifica su método.

### **Conexiones a los Estándares de Aprendizaje Temprano**

La casa de los niños revela el aprendizaje a través de actividades con propósito y autodirigidas. Cada niño, en su propia etapa del desarrollo, demuestra la expansión natural de las habilidades y entendimiento como esta descrito en los Estándares de Aprendizaje Temprano.

#### **Dominio: Enfoques al aprendizaje**

Estándar 1.2.B Los niños demostraron persistencia y el seguimiento de desafíos a través de la resolución de problemas – Josiah regresando repetidamente al juego de caída de pelota, Amara trabajando con el mecanismo de cada cerradura, y Ava alcanzando el móvil persistentemente hasta alcanzarlo con éxito.

Estándar 1.3.A Cada niño incrementó su capacidad para retener y usar información inmediatamente (memoria funcional) al recordar la secuencia de las acciones necesitadas - Josiah recordando los pasos de posar y sacar, Amara recordando hacia cuál dirección se mueve cada cerradura.

Estándar 1.3.C Los niños mejoraron su habilidad para adaptar su atención, acciones, y comportamientos (flexibilidad cognitiva), Ava ajustando su estrategia para alcanzar y Amara modificando su método para cada mecanismo de cerradura diferente.

#### **Dominio: Desarrollo físico y salud**

Estándar 3.2.A Los niños desarrollan control de motor fino a través de la manipulación con propósito – Ava sujetando las formas geométricas, Josiah pasando las pelotas a través de la apertura con precisión, y el trabajo complicado de Amara con varios mecanismos de cerradura. Estándar 3.4.B Cada niño coordinó información sensorial con acciones motrices – Ava siguiendo objetos visualmente antes de alcanzar, Josiah usando habilidades visoespaciales para alinear la pelota con la apertura, y Amara usando retroalimentación táctil para operar las diferentes cerraduras.

## ANÉCDOTA 4: CONCENTRACIÓN EN LA CASA DE LOS NIÑOS, CONTINUADA

### **Dominio: Comunicación, lenguaje, y alfabetización**

Estándar 2.1.C Los niños desarrollaron la capacidad para comunicarse usando el habla y gestos – el balbuceo contento de Ava durante la exploración, los anuncios triunfantes de Josiah “¡pelota!” y “¡dentro!”, y la narración en voz baja de Amara “Cerré la cerradura.”

Estándar 2.1.A Los tres niños demostraron atención en conjunto al participar con los materiales manteniéndose conscientes de los demás dentro de su ambiente, mostrando el fundamento de experiencias de comunicación compartida.

### **Dominio: Relaciones y desarrollo socioemocional**

Estándar 4.1.A Cada niño demuestra autoconciencia a través de su selección de materiales apropiadamente desafiantes – Josiah al elegir una actividad que ha estado observando, Amara eligiendo una actividad que cuadra con sus habilidades emergentes.

Estándar 4.1.B Los niños mostraron expresión emocional a través de su visible satisfacción – la creciente sonrisa de Ava, Josiah ojibuelto de deleite, y la inmediata expresión de satisfacción de Amara con cada cerradura abierta exitosamente.

Estándar 4.1.D Los niños demostraron responsabilidad personal a través de su manipulación cuidadosa de los materiales y el respeto por los espacios de trabajo sobre los tapetes individuales de los demás.

### **Dominio: Pensamiento, razonamiento, y conocimiento**

Estándar 5.2.A Cada niño participa de la indagación científica a través de la exploración sistémica – Ava descubriendo la causa y efecto con el móvil, Josiah investigando la permanencia de los objetos con el juego de caída de pelota, y Amara experimentando con las operaciones mecánicas.

Estándar 5.1.E Los niños mostraron razonamiento espacial – el entender cómo se mueven los objetos a través del espacio (Ava alcanzando un objeto suspendido), cómo caben los objetos a través de aperturas (Josiah con el juego de caída de pelota), y cómo los mecanismos funcionan en diferentes direcciones (Amara con las cerraduras).



## TEMA ESPECIAL: OBSERVATION AND DOCUMENTATION

Ambos procesos de observación y documentación trabajan en conjunto a la vez que los educadores y cuidadores de la primera infancia facilitan el aprendizaje y desarrollo a través de dominios y estándares (Jablon et al., 2007; Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños, 2022). La observación es el proceso deliberado y regular de ver, escuchar, y reflexionar sobre las acciones, expresiones, e interacciones de los niños para entender su desarrollo, intereses, y aprendizaje. La documentación es la práctica de grabar y organizar las observaciones sobre las experiencias de los niños a través de apuntes escritos, fotografías, videos, muestras/artefactos de trabajos para hacer el aprendizaje visible e informar el proceso de establecer andamios en el aprendizaje y el desarrollo. La observación y documentación trabajan en conjunto para crear una imagen significativa del aprendizaje y desarrollo de cada niño. A través de una observación cuidadosa, los educadores, cuidadores, y familiares pueden recopilar información sobre el aprendizaje de los niños, y al documentar estos momentos hacen el aprendizaje visible, apoyan la reflexión, y comunicación con los demás para informar las practicas intencionadas para dar más andamios al desarrollo.

Adicionalmente, la colección de datos sistémica es esencial en la identificación de niños que pueden necesitar de evaluación o apoyo adicional:

- Las derivaciones de Child Find deben de estar fundadas por las observaciones en curso y datos documentados a lo largo de todos los ámbitos. .
- La recolección de datos sobre el comportamiento ayuda a los educadores a entender patrones de comportamientos y a determinar cuándo se necesita de apoyos adicionales.
- Cuando surgen preocupaciones, los programas pueden utilizar Evaluaciones Funcionales de la Conducta (FBAs, por sus siglas en inglés), para analizar la función de la conducta de un niño y desarrollar un Plan de Intervención en el Comportamiento (BIPs, por sus siglas en inglés) que describe las estrategias y apoyos proactivos.

Al incorporar la observación, documentación, y seguimiento de datos en la práctica diaria, los programas de educación temprana se aseguran de que las preocupaciones sean identificadas tempranamente, los apoyos sean individualizados, y que las derivaciones sean hechas de acuerdo con los requisitos de la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA).

## 5. PENSAMIENTO, RAZONAMIENTO, Y CONOCIMIENTO

El dominio de pensamiento, razonamiento, y conocimiento enfatiza cómo los niños pequeños le dan sentido al mundo a través de la exploración, indagación, y resolución de problemas. Incluye habilidades cognitivas tales como memoria, atención, razonamiento, y conceptos tempranos en matemáticas, ciencias, tecnología, e ingeniería. Las habilidades dentro de este dominio apoyan a los niños en desarrollar su curiosidad, razonamiento analítico, y los fundamentos para el aprendizaje posterior al animarlos a hacer preguntas, hacer conexiones, y construir conocimiento a través de la participación activa.

| <b>Subdominio 5.1 Pensamiento matemático</b>   |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <b>Estándar 5.1.A El niño desarrolla un concepto de los números y muestra conocimiento temprano del conteo.</b>  |  |   |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b><br>(bebés y niños pequeños)<br>(0-18 meses)  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b><br>(niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)   | <b>Profundizando y extendiendo</b><br>(preescolar: 28 a 45 meses)   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b><br>(prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)   |
| Explora objetos y presta atención a la cantidad (p.ej., mete sus manos en un contenedor de bloques y las mueve alrededor, se emociona cuando se agregan más juguetes al área de juegos). | Presta atención a cambios en cantidades y usa palabras básicas para referirse a cantidades (p.ej., apunta a un montón de galletas y dice 'más', levanta los dedos cuando se le pregunta cuántos años tiene). | Usa palabras numéricas y comienza a contar conjuntos pequeños de objetos, aunque pueda saltarse números (p.ej., cuenta los juguetes 'uno, dos, cuatro, cinco' mientras apunta a cada uno).                        | Crea conjuntos pequeños usando correspondencia de uno a uno y muestra entendimiento de que los números representan 'cuanto' (cardinalidad) (p.ej., cuenta y dice/dice con señas correctamente 'Tengo tres zanahorias para el bocadillo'). |
| <b>5.1.B El niño reconoce y nombra formas básicas.</b>   |  |   |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>  | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| Explora tamaño y forma (p.ej., sujeta diferentes formas y les da vuelta en las manos; observa formas dentro del ambiente).   | Explora cómo los objetos de diferentes formas encajan (p.ej., intenta poner bloques de diferentes formas por los agujeros en un juguete clasificador).   | Reconoce y empareja formas sencillas como círculos, cuadrados, y triángulos, especialmente cuando son del mismo tamaño (p.ej., coloca correctamente piezas circulares en espacios circulares en un rompecabezas). | Reconoce, empareja, y nombra/nombra con señas formas sencillas en una variedad de tamaños (p.ej., apunta a triángulos en un libro de dibujos y dice/dice con señas 'triángulo - triángulo grande y triángulo pequeño').                   |
| <b>5.1.C El niño reconoce conceptos espaciales.</b>  |  |   |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>  | <b>Profundizando y extendiendo</b>  | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| Explora cómo su cuerpo y los objetos se mueven a través del espacio (p.ej., gatea debajo de una mesa para sacar un juguete, alcanza por encima de una barrera para alcanzar un objeto).  | Responde correctamente a instrucciones espaciales (p.ej., toma un libro del librero y se sienta junto a la maestra cuando se le indica 'Ve por el libro debajo de la almohada y siéntate junto a mí').       | Entiende y usa un poco de vocabulario especial sencillo para describir posiciones (p.ej., mira 'debajo' de la mesa cuando se le dice 'la pelota rodó debajo de ahí').   | Usa vocabulario espacial para describir posiciones relativas y sigue direcciones espaciales involucrando su cuerpo (p.ej., 'siéntate junto a Sarah' o 'pon el libro sobre el librero').   |

| <b>5.1.D El niño demuestra entendimiento de medidas.</b>  |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Identifica objetos como grandes o pequeños (p.ej., contesta 'grande' a una imagen de un elefante).  | Identifica objetos que son similares en tamaño o longitud (p.ej., forma carritos por tamaño o apunta a dos bloques diciendo 'igual grandes').                                 | Muestra conocimiento de varias propiedades de medida (p.ej., ayuda a medir ingredientes para el cocinar del día de fiesta de los Pueblos y se fija que 'este tazón contiene más que ese otro' y 'mi cubeta es más grande y más pesada que la tuya'). | Demonstrates knowledge of measurement (e.g., uses different objects or parts of the body to 'measure' the length of an object 'this tower is as tall as my shoulder').                   |
| <b>5.1.E El niño clasifica, compara, y crea patrones con objetos.</b>   |   |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Explora objetos y se fija en las diferencias (p.ej., sostiene y sacude una sonaja nueva).   | Empareja objetos que son iguales y junta los objetos con características similares (p.ej., pone todos los bloques rojos juntos, recolecta todos los carritos en una canasta). | Clasifica los objetos en grupos basándose en una característica como color, forma, o tamaño (p.ej., clasifica botones en montones - 'todos los grandes aquí, los pequeños acá').   | Reconoce y crea patrones alternados sencillos (p.ej., 'pongo dos bloques azules, luego tres bloques rojos, luego dos bloques azules, y tres bloques rojos - ¡estoy haciendo un patrón!') |
| <b>5.2 Ciencias, tecnología, e ingeniería</b>   |   |  |  |
| <b>5.2.A El niño investiga los mundos físicos y naturales.</b>  |   |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones (bebés y niños pequeños) (0-18 meses)</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente (niños pequeños más grandes y niños de 2 años: 16-30 meses)</b>   | <b>Profundizando y extendiendo (preescolar: 28 a 45 meses)</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje (prekínder cumpliendo 4 años a 5 años: 42 a 60 meses)</b>   |
| Enfoca su atención en luces, sonidos, o movimientos en su ambiente (p.ej., estudia el móvil sobre la mesa de cambiar, disfruta sentarse en el pasto y sentir la textura). | Observa objetos vivos e identifica sus características (p.ej., movimientos, necesita alimento y agua para crecer).  | Explora y observa fenómenos físicos (p.ej., observa como el agua fluye por las acequias y lo conecta a las recientes lluvias y habla sobre a dónde va el agua, se fija cómo las nubes cambian de forma).   | Explora, observa, y describe una variedad de cosas vivientes y cómo cambian a lo largo del tiempo (p.ej., investiga las hojas mientras se descomponen).                                  |
| <b>5.2.B El niño reconoce que sus acciones impactan al ambiente.</b>  |   |  |  |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>   | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>   |
| Se enfoca en objetos naturales y usa los sentidos para explorar el ambiente (p.ej., observa las hojas volando en el aire, manotea en el agua).                            | Reconoce objetos que no pertenecen en el ambiente (p.ej., se fija en la basura mientras caminan y comunica 'sucio').  | Investiga fenómenos naturales y reconoce que sus acciones lo podrían impactar (p.ej., ve una araña en su telaraña y repite 'cuidado, no queremos dañar la telaraña de la araña').  | Reconoce la importancia de conservar los recursos tales como el agua (p.ej., no deja correr el agua).  |

| <b>5.2.C El niño usa sus sentidos y herramientas para investigar objetos e identificar soluciones.</b>   |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| Observa para aprender sobre el ambiente (p.ej., observa burbujas explotar).  | Explora cómo funcionan los objetos (p.ej., flota materiales en la mesa de agua y los distingue de los que se hunden).   | Usa los sentidos para investigar características y conductas en los mundos físicos y naturales y comienza a hacer predicciones y a formar explicaciones de las observaciones y exploraciones (p.ej., comunica sobre un bloque de hielo derritiéndose mientras lo rocía con agua en la mesa sensorial). | Usa una variedad de herramientas para obtener información (p.ej., usa una lupa para ver las líneas en una roca).  |
| <b>5.2.D El niño desarrolla un entendimiento sobre la causa y efecto.</b>  |   |  |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| Usa acciones sencillas para hacer que las cosas sucedan (p.ej., sacude la sonaja para escuchar el sonido).   | Repite acciones y comienza a anticipar los resultados basándose en la experiencia (p.ej., usa un interruptor de botón en un juguete para hacerlo encender).   | Expresa entendimiento sobre la causa y efecto (p.ej., cuando echo agua sobre la tierra se moja).   | Predice las acciones basándose en la causa y efecto, participando en el método científico (p.ej., cuando pongo una pelota sobre la rampa, rueda).   |
| <b>5.2.E El niño diseña, construye, y prueba soluciones para resolver problemas.</b>   |   |  |   |
| <b>Inicios de conciencia y conexiones</b>  | <b>Creando competencia con las personas y el ambiente</b>   | <b>Profundizando y extendiendo</b>   | <b>Aplicación a lo largo de las oportunidades de aprendizaje</b>  |
| Usa acciones sencillas y objetos como herramientas para lograr metas inmediatas (p.ej., usa un contenedor para cargar múltiples juguetes de una sola vez en lugar de hacer varios viajes). | Explora cómo los objetos pueden ser combinados o usados como herramientas para resolver problemas sencillos (p.ej., usa una cuchara de madera para sacar un juguete detrás del librero, usa un contenedor como cucharón para recolectar arena). | Planifica y construye soluciones sencillas usando los materiales a la mano (p.ej., construye una rampa con bloques para hacer rodar carritos sobre ella, construye un puente con tablas para ayudar a los animales de juguete a cruzar un río imaginario).   | Diseña, prueba, y modifica soluciones a través de varios intentos y la colaboración con los compañeros (p.ej., trabaja con amigos para construir una fortaleza usando mantas y sillas, intenta diferentes configuraciones cuando el primer diseño no funciona). |



## **TEMA ESPECIAL: APRENDIZAJE LÚDICO**

El aprendizaje lúdico en la primera infancia se refiere a un método educacional que mezcla la alegría y participación del juego con metas de aprendizaje deliberadas (Hirsh-Pasek et al., 2020; Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños, 2022; Zosh et al., 2022). El juego se considera un contexto potente para aprender procesos a lo largo de todos los dominios de los Estándares. En los entornos de aprendizaje lúdico, los niños son participantes activos en la construcción del conocimiento a través de experiencias enganchadoras y significativas que están guiadas por la curiosidad y apoyadas por educadores sensibles. Este método fomenta el aprendizaje y desarrollo honrando a la misma vez las maneras naturales en las que aprenden los niños pequeños.

## Términos y Definiciones

|  |   |
|--|---|
| Acequia                                      | Una fuente de agua; canal de irrigación   |
| Adulto                                       | <p>Un adulto que cuida de un niño pequeño; puede incluir a un educador o miembro de la familia</p> <p>Los niños tienen a muchas personas en sus vidas que guían y apoyan su aprendizaje y desarrollo. Usaremos el término ‘adultos’ para definir a todos los individuos involucrados en el cuidado y la educación de los niños pequeños, incluyendo a los padres, tutores, miembros de la familia, maestras, cuidadores informales, especialistas de intervención temprana, visitantes al hogar, etc.</p> |
| Alfabetización fundamental                   | Las habilidades que desarrollan los niños pequeños desde el nacimiento hasta los cinco años que apoyan su futura lectura y escritura. Las habilidades abordan lenguaje, comunicación, y entender letras, sus sonidos, y que esas letras forman palabras para dar significado  |
| Balbuceo                                     | Una etapa del desarrollo del lenguaje donde los niños producen una serie de sonidos o aproximaciones que suenan como lenguaje adulto pero que no son palabras verdaderas.   |
| Cardinalidad                                 | Entender la cantidad de cosas que un número representa.   |
| Componente                                   | Un aspecto del aprendizaje y desarrollo dentro de un dominio.   |
| Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) | Mecanismos utilizados para asistir a los individuos con dificultades para hablar o entender el lenguaje hablado para comunicarse.   |
| Comunicación                                 | Lenguaje de señas, dispositivos de comunicación, no solo el hablar  |
| Conocimiento fonológico                      | La habilidad del niño para entender que las palabras están formadas por sonidos.  |
| Control inhibitorio                          | Una habilidad de función ejecutiva que le da a alguien la habilidad de controlar los impulsos o deseos a favor de un comportamiento más deseado   |
| Regulación                                   | El proceso en el cual una persona ayuda a otra persona a calmar sus emociones y comportamientos.  |
| Correspondencia de uno a uno                 | Una habilidad inicial de matemáticas usada en el contar que ayuda a los niños a entender que cada artículo en un grupo se cuenta solo una vez y representa una cantidad específica.   |
| Dominio                                      | Una categoría amplia del aprendizaje y desarrollo infantil.   |
| Educador                                     | Un profesional de la primera infancia que trabaja con niños pequeños en un ambiente de la primera infancia (por ejemplo, cuidado infantil familiar, cuidado infantil con base en un centro, visitas al hogar, intervención temprana, Early Head Start, Head Start, PreK, educación especial para la primera infancia, preescolar, y kindergarten).  |

## Términos y Definiciones, continuada

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Enfoques al aprendizaje            | Las destrezas y conductas que utilizan los niños para tomar parte en el aprendizaje, tales como organizar su trabajo, pensar analíticamente, e interactuar con los demás.   |
| Estándares de aprendizaje temprano | Expectativas sobre lo que los niños con desarrollo típico deberían saber (entender) y hacer (competencias y habilidades) a lo largo de diferentes dominios de aprendizaje (Iniciativa Nacional para el Cuidado Infantil & de Niños Pequeños y el Centro Nacional de Información Sobre el Cuidado Infantil, 2005). |
| Estándares para programas          | Requisitos establecidos por entidades tales como permisos y autorizaciones para el cuidado infantil, Early Head Start, y la NAENP que se enfocan principalmente en el ambiente, conductas de los adultos, y la administración de los programas.   |
| Estrategias & apoyos               | Algunas de las maneras en las que los adultos pueden interactuar con los niños para fomentar su aprendizaje y desarrollo.   |
| Evaluación autentica               | Evaluación de los niños que involucra dos procesos: 1. La recolección de información (a través de la observación y documentación de los niños tomando parte en rutinas y actividades diarias, juegos, proyectos, y a través de entrevistas a los padres). 2. La interpretación de la información recolectada.     |
| Flexibilidad cognitiva             | La habilidad de adaptar la atención, acciones, y comportamientos.   |
| Frase aliterativa                  | Una serie de palabras que repiten el mismo sonido consonántico inicial.   |
| Función ejecutiva                  | La red de habilidades que les permite a los niños a manejar sus pensamientos, emociones, y conductas mientras que trabajan por alcanzar sus metas. Esto incluye la atención, memoria funcional, autorregulación, razonamiento, resolución de problemas, y enfoques al aprendizaje.                                |
| Hitos                              | Logros en el desarrollo de los niños.   |
| Indicador                          | Conductas o habilidades observables de los niños con relación a un desenlace específico.  |
| Método científico                  | El proceso utilizado para investigar y aprender sobre el mundo. Aspectos del método científico incluyen el hacer preguntas, observar, predecir, experimentar, y discutir.   |
| Parentés                           | Un estilo al hablar donde los adultos utilizan un tono más alto, tempo más lento, y entonación exagerada.   |
| Propiocepción                      | La habilidad natural del cuerpo de sentir su propia posición y movimientos.   |
| Resultado                          | Lo que razonablemente cabría esperar de un niño con desarrollo típico supiera, fuera capaz de hacer, y las aptitudes que esperaríamos que tuviera para una edad determinada.  |
| Translenguaje                      | La habilidad de una persona multilingüe de moverse con fluidez entre idiomas utilizar todo lo que ya saben para dar sentido.  |

## Referencias

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Alaska Department of Education & Early Development. (2020). Alaska early learning guidelines. [https://education.alaska.gov/State\\_Board/january2021/6A.2%20Early%20Learning%20Guidelines%209-4-2020.pdf](https://education.alaska.gov/State_Board/january2021/6A.2%20Early%20Learning%20Guidelines%209-4-2020.pdf)

Alderman, H., & Fernald, L. (2017). The nexus between nutrition and early childhood development. *Annual Review of Nutrition*, 37(1), 447-476. <https://doi.org/10.1146/annurev-nutr-071816-064627>

Amanti, C., Gonzalez, N., & Moll, L. C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms*. L. Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>

American Academy of Pediatrics. (2002). National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education. *Caring for our children: National health and safety performance standards; guidelines for early care and education programs*.

Aspen Institute. (2019). *From a nation at risk, to a nation at hope: Recommendations from the national commission on social, emotional, and academic development*. <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>

Ávila, J., Rud, A., Waks, L., & Ring, E. (Eds.). (2021). *The contemporary relevance of John Dewey's theories on teaching and learning: Deweyan perspectives on standardization, accountability, and assessment in education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org.aurarialibrary.idm.oclc.org/10.4324/9781003108146>

Barnett, S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children*, 5(3), 25–50.

Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 699-714.

Bassok, D., S. Latham, and A. Rorem. (2016). “Is kindergarten the new first grade?” *AERA Open* 1(4): 1–31. <https://doi.org/10.1177/233285841561635>.

Beasley, K. (2022). Indigenous knowledge sharing and botanical literacies in early childhood education. *International Journal of Childhood Environmental Education*, 10(2), 45–58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1398093.pdf>

Bell, D., Heinz, H., Gonzalez, N.L., & Breidenbach, A. (2016). *New Mexico Child Care Data Report*. University of New Mexico Center for Education Policy Research. [https://ccpi.unm.edu/sites/default/files/publications/Child\\_Care\\_Report\\_012017.pdf](https://ccpi.unm.edu/sites/default/files/publications/Child_Care_Report_012017.pdf)

Bertrand, M. G., & Namukasa, I. K. (2020). STEAM education: Student learning and transferable skills. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 13(1), 43–56. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2020-0003>

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(3): 357–369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>

Bodrova, E., & Leong, D. (2024). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (Third ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003164920>

## Referencias

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn (Vol. 11). Washington, DC: National Academy Press.

Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2000). The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn, and flourish. Perseus Books.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C.H., Mac-Millan, H. Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., Bhutta, Z. A., & Early Childhood Interventions Review Group, for the Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91–102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)

Bronfenbrenner, U. (1977). The ecology of human development in retrospect and prospect. In H. McGurk (Ed.), *Ecological factors in human development* (pp. 275–286). North Holland.

Burchinal, M., Krowka, S., Newman-Gonchar, R., Jayanthi, M., Gersten, R., Wavell, S., Lyskawa, J., Haymond, K., Bierman, K., Gonzalez, J. E., McClelland, M. M., Nelson, K., Pentimonti, J., Purpura, D. J., Sachs, J., Sarama, J., Schlesinger-Devlin, E., Washington, J., & Rosen, E. (2022). *Preparing young children for school (WWC 2022009)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide/30>

California Department of Education. (2024). California Preschool/Transitional Kindergarten Learning Foundations: Introduction. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/ptklfintroduction.pdf>

Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C. L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound rela-

tions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>

Cascio, E. U., & Schanzenbach, D. W. (2013). The impacts of expanding access to high-quality preschool education. (NBER Working Paper No. 19735). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w19735>.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. (2024). <https://udlguidelines.cast.org/>

Castro, D. C., Franco-Jenkins, X., & Chaparro-Moreno, L. J. (2025). The effects of dual language education on young bilingual children’s learning: A systematic review of research. *Education Sciences*, 15(3), 312.

Center on the Developing Child. (2011, February). Building the brain’s “air traffic control” system: How early experiences shape the development of executive function [Working Paper No. 11]. <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/How-Early-Experiences-Shape-the-Development-of-Executive-Function.pdf>

Center on the Developing Child. (2024, November). A guide to executive function. <https://developingchild.harvard.edu/resource-guides/guide-executive-function/>

Cheatham, G. A., Jimenez-Silva, M., & Park, H. (2015). Teacher feedback to support oral language learning for young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1452-1463.

Child Care Technical Assistance Network. (2016). Early learning and development guidelines. [https://childcareta.acf.hhs.gov/ccdf-fundamentals/early-learning-and-development-guidelines#\\_edn1](https://childcareta.acf.hhs.gov/ccdf-fundamentals/early-learning-and-development-guidelines#_edn1)

## Referencias

Clark, J. E., Clements, R. L., Guddemi, M., Morgan, D. W., Pica, R., Pivarnik, J. M., Rudisill, M., & Virgilio, S. J. (2002). Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to five years (Stock no. 304-10254). AAHPERD.

Coll, C. G., Crnic, K., Lamberty, G., Wasik, B. H., Jenkins, R., García, H. V., & McAdoo, H. P. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891-1914.

Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2014). *Book smart: How to support successful, motivated readers*. Oxford University Press.

Derman-Sparks, L., Edwards, J. O., Goins, C. M., & National Association for the Education of Young Children. (2020). *Anti-bias education for young children & ourselves* (2nd ed.). National Association for the Education of Young Children.

DiGirolamo, A. M., Ochaeta, L., & Flores, R. M. M. (2020). Early childhood nutrition and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Food and Nutrition Bulletin*, 41(1\_suppl), S31-S40. <https://doi.org/10.1177/0379572120907763>

Early Childhood Care and Education Department [ECECD]. (2023). *Floreecer Strategic Plan 2022-2027*. [https://www.nmeccd.org/wp-content/uploads/2023/10/ECECD-Strategic-Plan-FY-22-27\\_OCT-2023-REVISION.pdf](https://www.nmeccd.org/wp-content/uploads/2023/10/ECECD-Strategic-Plan-FY-22-27_OCT-2023-REVISION.pdf)

Espinosa, L. M. (2013). *PreK-3rd: Challenging common myths about dual language learners: An update to the Seminal 2008 Report*. Foundation for Child Development. <https://www.fcd-us.org/prek-3rd-challenging-common-myths-about-dual-language-learners-an-update-to-the-seminal-2008-report/>

Every Student Succeeds Act, 20 U.S.C. § 6301 (2015). <https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177>

Ferjan Ramírez, N. F., Lytle, S. R., & Kuhl, P. K. (2020). Parent coaching increases conversational turns and advances infant language development. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 117(7), 3484-3491. <https://doi.org/10.1073/pnas.1921653117>

Fernández-Santín, M., & Feliu-Torruella, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100686. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686>

Folio, M. R., & Fewell, R. R. (2000). *Peabody Development Motor Scales: PDMS-2*. Pro-Ed.

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/21>

Fuligni, A. S., Hoff, E., Zepeda, M., & Mangione, P. (2014). *Working paper #2: Development of infants and toddlers who are dual language learners*. Center for Early Care and Education Research-Dual Language Learners (CECER-DLL). Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute.

## Referencias

Garcia, E., & Weiss, E. (2015). Early education gaps by social class and race start U.S. children out on unequal footing: A summary of the major findings in the inequalities at the starting gate. Economic Policy Institute. <http://www.epi.org/publication/early-education-gaps-by-social-class-and-race-start-u-s-children-out-on-unequal-footing-a-summary-of-the-major-findings-in-inequalities-at-the-starting-gate/>

Goodall, J. (2017). Narrowing the achievement gap: Parental engagement with children's learning. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315672465>

Gormley Jr, W. T., Phillips, D., & Gayer, T. (2008). Preschool programs can boost school readiness. *Science*, 320(5884), 1723-1724.

Hedges, H. (2021). Contemporary principles to lead understandings of children's learning: Synthesizing Vygotsky, Rogoff, Wells and Lindfors. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1056-1065. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1849169>

Henry, M. K. (2010). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction* (2nd ed.). Brookes.

Hirsh-Pasek, K., H. S. Hadani, E. Blinkoff, & R. M. Golinkoff. (2020). A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills in schools and beyond. The Brookings Institution: Big Ideas Policy Report. [www.brookings.edu/policy2020/bigideas/a-new-path-to-education-reform-playful-learning-promotes-21st-century-skills-in-schools-and-beyond](http://www.brookings.edu/policy2020/bigideas/a-new-path-to-education-reform-playful-learning-promotes-21st-century-skills-in-schools-and-beyond)

Ho, J., & Funk, S. (2018, March). Preschool: Promoting young children's social and emotional health. *Young Children*, 73(1), 73-79.

Hong, S. (2021). *A cord of three strands: A new approach to parent engagement in schools*. Harvard Education Press.

Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. Teachers College Press.

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004). <https://sites.ed.gov/idea/>

Institute of Medicine and National Research Council. (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/19401>

Iruka, I. U., Durden, T. R., Escayg, K., & Curenton, S. M. (2023). *We are the change we seek: Advancing racial justice in early care and education*. Teachers College Press.

Iruka, I. U., Gardner-Neblett, N., Telfer, N. A., Ibekwe-Okafor, N., Curenton, S. M., Sims, J., Sansbury, A. B., & Neblett, E. W. (2022). Effects of racism on child development: Advancing antiracist developmental science. *Annual Review of Developmental Psychology*, 4(1), 109-132.

Iruka, I. U., Lucas, M., Gillanders, C., & Adejumo, T. O. (2020). Exploring factors that support the kindergarten transition patterns of Latino boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 70, 101186. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101186>

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2007). *The power of observation* (2nd ed.). Teaching Strategies; National Association for the Education of Young Children.

Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T.-J., & Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.Ecre-sq.2020.10.006>

## Referencias

Kagan, S. L., Castillo, E., Gomez, R. E., & Gowani, S. (2013). Understanding and using early learning standards for young children globally. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7(2), 53-66.

Kauerz, K & Schaper, A. (2021, June). Transition to kindergarten: Findings From Recent Research. National P-3 Center.

Lee, J., Joswick, C., & Pole, K. (2023). Classroom play and activities to support computational thinking development in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 457-468. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01319-0>

Linjean, M., & Weaver, H. N. (2025). Our children/Our future: Examining how Indigenous peoples in the U.S. assert self-determination and prioritize child wellbeing. *Genealogy*, 9(1), 26. <https://www.mdpi.com/2313-5778/9/1/26>

Maryland State Department of Education. (2024). Maryland's early learning standards: 0-48 months. <https://marylandpublicschools.org/Documents/MD-EarlyLearning-Standards-2024-a.pdf>

McCarty, T. L., & Lee, T. S. (2014). Critical culturally Sustaining/Revitalizing pedagogy and indigenous education sovereignty. *Harvard Educational Review*, 84(1), 101-124. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746nl5pj34216>

McCoy, D. C., Gonzalez, K., & Jones, S. (2019). Preschool self-regulation and preacademic skills as mediators of the long-term impacts of an early intervention. *Child Development*, 90(V), 1544–1558. <https://doi.org/10.1111/cdev.13289>

Merculief, A., Lipscomb, S., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., & Tsethlikai, M. (2023). Nurturing resilience in American Indian/Alaska Native preschool children: The role of cultural socialization, executive func-

tion, and neighborhood risk. *Frontiers in Psychology*, 14, 1279336. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279336>

Merrill, B., Cohen-Vogel, L., Little, M., Sadler, J., & Lee, K. (2020). “Quality” assurance features in state-funded early childhood education: A policy brief. *Children and Youth Services Review*, 113, 104972. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104972>

Mistry, J., Li, J., Yoshikawa, H., Tseng, V., Tirrell, J., Kiang, L., Mistry, R., & Wang, Y. (2016). An integrated conceptual framework for the development of Asian American children and youth. *Child Development*, 87(4), 1014-1032.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev000159>.

Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care— languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1): 3–12.

Muhammad, G. E. (2018). A plea for identity and criticality: Reframing literacy learning standards through a four-layered equity model. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(2), 137–142. <http://www.jstor.org/stable/26632909>

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2018. How people learn II: Learners, contexts, and cultures. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783>

## Referencias

National Association for the Education of Young Children. (2019). Advancing equity in early childhood education: A position statement of the National Association for the Education of Young Children. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/equity>

National Association for the Education of Young Children. (2020). Developmentally appropriate practice: A position statement of the National Association for the Education of Young Children. NAEYC. [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement\\_0.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement_0.pdf)

National Association for the Education of Young Children. (2022). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (4th ed.). NAEYC.

National Association for the Education of Young Children. (2024). Self-regulation and executive function: Responsive and informed practices for early childhood [Special issue]. *Young Children*, 79(2).

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. U.S. Government Printing Office. [https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A\\_Nation\\_At\\_Risk\\_1983.pdf](https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf)

National Early Literacy Panel. (2010). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). National Institute of Child Health and Human Development. <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do*. Center on the Developing Child. <https://developingchild.harvard.edu/resources/report/the-science-of-early-childhood-development-closing-the-gap-between-what-we-know-and-what-we-do/>

New Mexico Early Childhood Education & Care Department. (2020). About ECECD. <https://www.nmeccd.org/about-eccd/>

New Mexico Early Childhood Education & Care Department. (2020). *New Mexico early learning guidelines; essential Indicators with rubrics\*: Preschool to kindergarten*. <https://webnew.ped.state.nm.us/wp-content/uploads/2019/09/New-Mexico-Early-Learning-Guidelines-June-2020.pdf>

New Mexico Economic Development Department. (2021, July 15). *New Mexico climate & geography*. <https://edd.newmexico.gov/choose-new-mexico/climate-geography/>

New Mexico Legislative Finance Committee (2021, April). *Policy spotlight: State population trends*. [https://www.nmlegis.gov/Entity/LFC/Documents/Program\\_Evaluation\\_Reports/Policy%20Spotlight%20-%20State%20Population%20Trends.pdf](https://www.nmlegis.gov/Entity/LFC/Documents/Program_Evaluation_Reports/Policy%20Spotlight%20-%20State%20Population%20Trends.pdf)

New Mexico Museum of Natural History & Science. (n.d.). *New Mexico, living landscapes*. <https://www.nmnaturalhistory.org/online-exhibits-bioscience/new-mexico-living-landscapes>

New Mexico Public Education Department. (2025, May 7). *Bilingual multicultural education programs (BMEPs)*. <https://web.ped.nm.gov/bureaus/languageandculture/bilingual-multicultural-education-programs-bmeps/>

## Referencias

New Mexico State Children, Youth and Families Department, Department of Health and Public Education Department. (2014). New Mexico early learning guidelines: Birth through kindergarten. [https://www.newmexicokids.org/wp-content/uploads/2021/06/Early\\_Learning\\_Guidelines\\_Birth\\_thru\\_Kindergarten\\_July\\_2014-2-1.pdf](https://www.newmexicokids.org/wp-content/uploads/2021/06/Early_Learning_Guidelines_Birth_thru_Kindergarten_July_2014-2-1.pdf)  
No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, 115 Stat. 1425 (2002). <https://www.congress.gov/107/plaws/publ110/PLAW-107publ110.pdf>

OECD. (2015). Universal basic skills: What countries stand to gain. OECD Publishing.

Oosterhoff, A., Thompson, T. L., Oenema-Mostert, I., & Minnaert, A. (2023). En/countering the doings of standards in early childhood education: Drawing on actor-network theory to trace enactments of and resistances to emerging sociomaterial policy assemblages. *Journal of Education Policy*, 38(6), 963-984. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2161639>

Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.

Paulson, L. H., & Moats, L. C. (2018). *LETRS for early childhood educators* (2nd ed.). Cambium Learning.

Petrowski, N., de Castro, F., Davis-Becker, S., Gladstone, M., Lindgren Alves, C. R., Becher, Y., Grisham, J., Donald, K., van den Heuvel, M., Kandawasvika, G., Maqbool, S., Tofail, F., Xin, T., Zeinoun, P., & Cappa, C. (2023). Establishing performance standards for child development: Learnings from the ECDI2030. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 42(1), 140-140. <https://doi.org/10.1186/s41043-023-00483-2>

Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.

Reid, J. L., Scott-Little, C., & Kagan, S. L. (2019). Diverse children, uniform standards: Using early learning and development standards in multicultural classrooms. *Young Children*, 74(5), 46-54.

Reese, L., Balzano, S., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2012). Storytelling in Mexican homes: Connections between oral and literacy practices. *Bilingual Research Journal*, 35(3), 277-293. <https://doi.org/10.1080/15235882.2012.734006>

Ring, E., O'Sullivan, L., & Harmon, M. (2021). The concept of the child, pedagogy, curriculum, and accountability in early childhood education for a post-COVID-19 world: Insights from Dewey's philosophy. In J. Ávila, A. G. Rud, L. Waks, & E. Ring (Eds.), *The Contemporary relevance of John Dewey's theories on teaching and learning Deweyan perspectives on standardization, accountability, and assessment in education* (pp. 284-298). Routledge.

Roberts, T. A. (Ed.). (2009). *No limits to literacy for preschool English learners*. Corwin Press.

Romero-Little, M. E. (2010). How should young indigenous children be prepared for learning? A vision of early childhood education for indigenous children. *Journal of American Indian Education*, 49(1/2), 7-27.

Ruba, A.L. & Pollak, S.D. (2020). The development of emotion reasoning in infancy and early childhood. *Annual Review of Developmental Psychology* 2(1), 503-531

## Referencias

- Salkin, A. (2025, February 16). Timeline: Bilingual and multicultural education in New Mexico. Santa Fe New Mexican. [https://www.santafenewmexican.com/news/local\\_news/timeline-bilingual-and-multicultural-education-in-new-mexico/article\\_4051aa4c-e41f-11ef-ae0-4f864f18e3d9.html](https://www.santafenewmexican.com/news/local_news/timeline-bilingual-and-multicultural-education-in-new-mexico/article_4051aa4c-e41f-11ef-ae0-4f864f18e3d9.html)
- Schmidt, M. F. , & Sommerville, J. A. (2011). Fairness expectations and altruistic sharing in 15-month-old human infants. *PLoS One*, 6(10), e23223. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0023223>
- Schore, A. N. (2015). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Routledge.
- Scott-Little, C. (2010). Development and implementation of early learning standards in the United States. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), *International Encyclopedia on Education* (3rd ed, pp. 132–137). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01204-5>.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L. & Frelow, V. S. (2005). Inside the content: The breadth and depth of early learning standards [Research report]. SERVE Center for Continuous Improvement at UNCG.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), pp. 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.003>
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., Frelow, V. S., & Reid, J. (2009). Infant-toddler early learning guidelines: The content that states have addressed and implications for programs serving children with disabilities. *Infants and Young Children*, 22(2), 87-99. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181a02f4b>
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, and Section on Developmental and Behavioral Pediatrics, Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., Pascoe, J., & Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Siraj, I., Mathers, S., Gross, J., & Buchanan, C. (2024, July). The role of early language development & social mobility: A working paper arising from a BERA presidential roundtable. British Educational Research Association. [https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2021/05/Presidential-roundtable-working-paper\\_Siraj-et-al\\_final.pdf](https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2021/05/Presidential-roundtable-working-paper_Siraj-et-al_final.pdf)
- Stayton, V. D., Kilgo, J., Horn, E., Kemp, P., & Bruder, M. B. (2023). Standards for early intervention/early childhood special education: The development, uses, and vision for the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 44(3), 195-205. <https://doi.org/10.1177/02711214231165192>
- Sulzby, E. & Teale, W.H. (1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons* 64(1), 8–12.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.

## Referencias

The Build Initiative & Child Trends. (2016). A catalog and comparison of quality rating and improvement systems (QRIS). [Data system]. [https://qualitycompendium.org/assets/documents/2016\\_Data.xlsx](https://qualitycompendium.org/assets/documents/2016_Data.xlsx)

Tran, C. D., Arredondo, M.M., & Yoshida. H. (2019). Early executive function: The influence of culture and bilingualism. *Bilingualism* 22(4), 714–732.

Vigil, J. (2023, February 23). Early childhood care and education in New Mexico: Using new tools and rising to the challenge. *New Mexico Voices for Children*. <https://www.nmvoices.org/archives/17588>

Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.004>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Walsh, B. A., Sanchez, C., Lee, A. M., Casillas, N., & Hansen, C. (2016). Family concepts in early learning and development standards. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1034-1059. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1076398>

Washington, S. A., & Johnson, L. (2023, July). Toward culturally sustaining/revitalizing Indigenous family-school-community leadership. *Frontiers in Education*, 8, 1192095. <https://doi.org/10.3389/fed-uc.2023.1192095>

Williams, P., Sheridan, S., & Larsson, J. (2022). Quality reconceptualized in early childhood sociocultural contexts and quality and quality standards in early childhood education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education* (pp. 1506-1510). Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5\\_96](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_96)

Wyoming Early Childhood Professional Learning Collaborative (WyE-CPLC). (2022). *Early Learning Standards: Birth through Kindergarten: A practice-based tool for early childhood educators*. [https://wy-quality.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2022/03/Wyoming-Learning-Standards\\_click-links.pdf](https://wy-quality.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2022/03/Wyoming-Learning-Standards_click-links.pdf)

Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 77(2), 640–660. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, & Council on Communications and Media. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2020). The neurodevelopment of executive function skills: Implications for academic achievement gaps. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273–298. <https://doi.org/10.1037/pne0000208>

Zosh, J. M., Gaudreau, C., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2022). The power of playful learning in the early childhood setting. *Young Children*, 77(2), 6-13.



Visítenos en [www.nmececd.org](http://www.nmececd.org)

