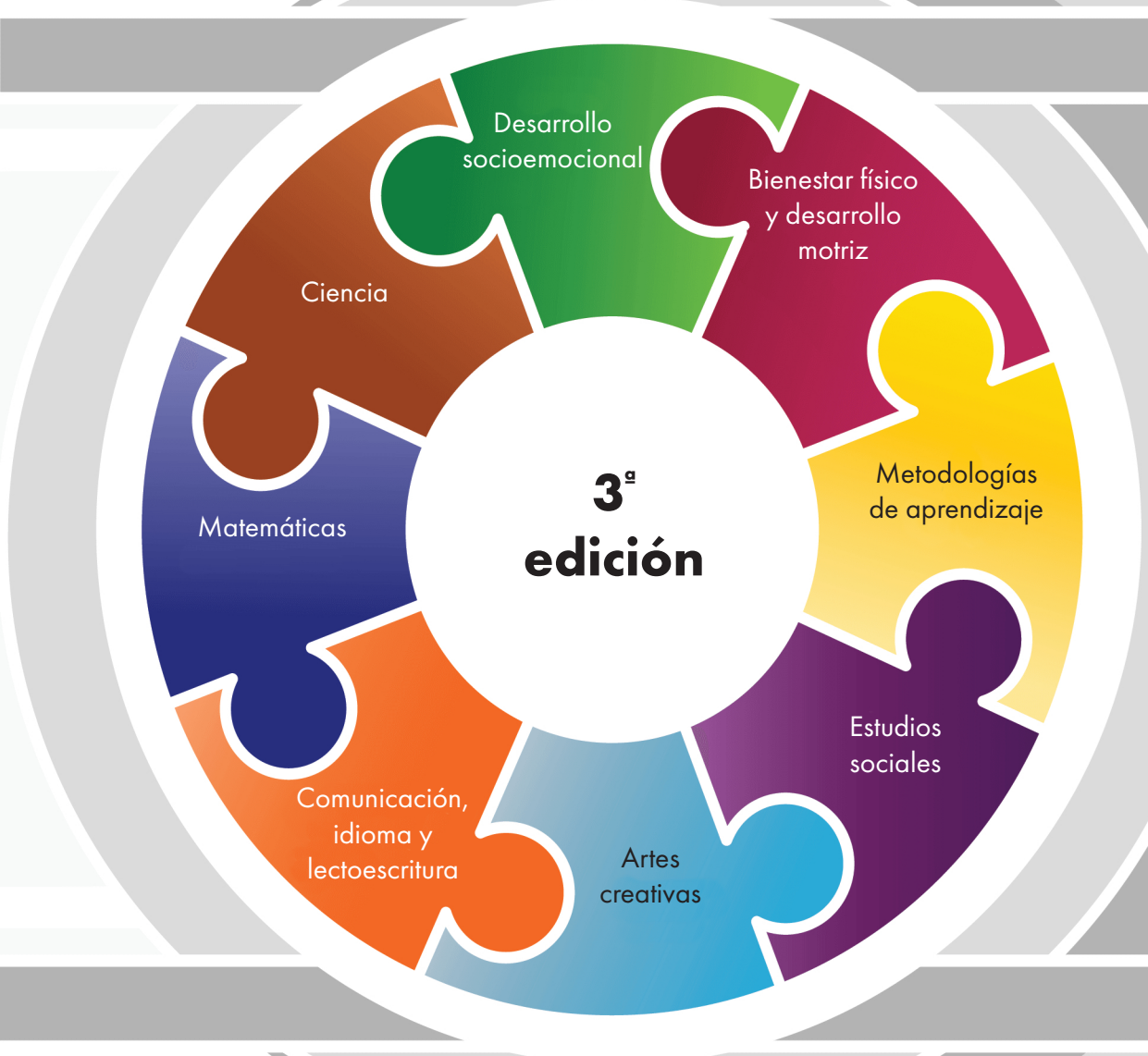


IOWA
EARLY Learning
STANDARDS



Estándares de aprendizaje temprano de Iowa - 3ª edición

Tabla de contenido

Invitación a usar los estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición	1
Comités de redacción y revisión	2
I. Introducción	7
Definición de estándares de aprendizaje temprano de Iowa	8
Secciones de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa	9
Historia de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa	10
Actualizaciones y revisiones de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa 2017	11
II. Consideraciones Esenciales	13
Intención de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa	14
El papel de las relaciones en el aprendizaje	15
La importancia de la salud física y mental	16
Diversidad e inclusión	17
La importancia del juego	19
El papel de la tecnología y los medios interactivos	21
El papel de la observación y la supervisión en el desarrollo del niño	22
Cómo entender la preparación para la escuela	23
III. Índice de ocho áreas y los alineamientos con Iowa CORE	25
IV. Justificación	31
Área 1: Desarrollo social y emocional	32
Área 2: Bienestar físico y desarrollo motriz	40
Área 3: Metodologías de aprendizaje	48
Área 4: Estudios sociales	56
Área 5: Artes creativas	64
Área 6: Comunicación, idioma y lectoescritura	70
Procesos matemáticos para infantes y niños pequeños	78
Área 7: Matemáticas	80
Área 8: Ciencias	88
V. Estándares, referentes, ejemplos de alcance de un referente y apoyos para adultos	97
Área 1: Desarrollo socioemocional – Infantes/niños pequeños y preescolares	100
Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor - Infantes/Niños pequeños y preescolares	118
Área 3: Métodos de aprendizaje - Infantes/niños pequeños y preescolares	132
Área 4: Estudios sociales - Infantes/niños pequeños y preescolar	150
Área 5: Artes creativas - Infantes/niños pequeños y preescolares	166
Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización - Infantes/niños pequeños y preescolares	182
Área 7: Matemáticas - Infantes/niños pequeños y preescolares	200
Área 8: Ciencia - Infantes/niños pequeños y preescolares	218

VI. Estándares de aprendizaje temprano de Iowa 3^{era} edición y la alineación con CORE de Iowa	235
Descripción general	236
Estudios sociales CORE de Iowa	239
Estándares de bellas artes de Iowa	268
CORE de Iowa para estudios del idioma inglés	286
CORE de Iowa para matemáticas	314
CORE de Iowa para ciencias	336
VII. Referencias	357
Área 1: Desarrollo social y emocional	358
Área 2: Bienestar físico y desarrollo motriz	364
Área 3: Metodologías de aprendizaje	368
Área 4: Estudios sociales	372
Área 5: Artes creativas	377
Área 6: Comunicación, idioma y lectoescritura	380
Área 7: Matemáticas	387
Área 8: Ciencias	390
Consideraciones esenciales	396



Para los proveedores de cuidados tempranos y educación, familias, administradores, equipo de desarrollo profesional, socios de la comunidad, legisladores y todos los adultos de Iowa,

La visión para la infancia temprana de Iowa es que "Cada niño, empezando desde el nacimiento, sea exitoso y sano". Estamos orgullosos y emocionados de apoyar este importante nuevo recurso – los **Estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición** – para que Iowa logre alcanzar esa visión. Les invitamos a usar los estándares para ayudar a que cada niño en Iowa alcance todo su potencial. La calidad de las experiencias tempranas de un niño influyen profundamente, ya sea una base fuerte o débil para el futuro aprendizaje y éxito.

Las organizaciones, las agencias, las comunidades y el gobierno estatal deben trabajar juntos y de manera intencional hacer progresar el bienestar de nuestros niños más pequeños. Los **estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición** proveen un entendimiento común de lo que los niños deben saber y poder hacer. Este conjunto de estándares es el resultado del trabajo dedicado de proveedores de cuidado infantil en el hogar, personal de centros de cuidado infantil, educadores y administradores de preescolar a grado 12, profesionales de agencias del área de educación, padres y tutores, y expertos estatales y nacionales en aprendizaje temprano, salud, salud mental, nutrición y apoyo a las familias y visitas a domicilio.

Los **estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición** se basan en los esfuerzos de aquellos que desarrollaron los estándares de 2006 y 2012. El nuevo documento une los estándares y referentes para el rango de edad partiendo del nacimiento hasta finalizar el quinto año. Proporciona continuidad en los estándares apropiados para el desarrollo y la cultura. Adicionalmente, estos estándares están alineados con los estándares el CORE de Iowa para el final del jardín de niños a fin de brindar apoyo en la transición de la infancia temprana hacia la educación que va desde el preescolar hasta el grado 12.

Los **Estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición** incluyen las mejores prácticas más recientes e investigaciones científicas. Ofrecemos esta herramienta a TODOS los adultos en Iowa para promover interacciones y ambientes positivos para los niños pequeños. Como resultado de utilizar estos estándares, Iowa se beneficiará en los años venideros.

Atentamente,

David Arens
Presidente
Junta para la infancia temprana
del estado de Iowa

Brooke Axiotis
Presidenta
Junta estatal de educación de Iowa

Comités de escritura y revisión de estándares de aprendizaje temprano de Iowa

Comité de revisión de la 3ª edición

Mary Airy, Consultora de educación temprana (retirada), Grant Wood agencia de área de educación
Julee Albers, Directora de Impacto Juvenil, fundación de comunidad de Greater, Dubuque
Jeff Anderson, Oficina de Infancia Temprana de Iowa, departamento de administración de Iowa
Leann Andre, supervisora consultora de cuidado infantil, recursos y referencias de cuidado infantil de Iowa central
Heidi Ball, (Salud ECI PD, salud mental, copresidente de nutrición) administrador de salud & nutrición, Head Start de la universidad de Drake
Amy Barth profesora asistente, escuela de educación, universidad Buena Vista
Sallee Beneke, directora del master en educación infantil temprana, Universidad de St. Ambrose
Tammy Bormann, Consultora e Instructora de la Primera Infancia, Aprendizaje Temprano y Recursos de Cuidado, Urbandale
Jane Hall Chaille, profesora asistente de educación, Universidad de Graceland
Rachel Charlot, coordinadora/asistente de programa Early ACCESS, universidad de Iowa
Cindy Chettinger supervisora de infancia temprana, agencia de educación del área noroeste
Erin Clancy gerente del programa de cuidado infantil, departamento de servicios humanos de Iowa
Marcia De Graaf directora, escuela primaria Hospers, distrito escolar de la comunidad del valle de MOC- Floyd
Jill Dodds directora de Simple Abundance Child Care, Coralville
Chris Evan-Schwartz programa para entrenadores de cuidado de infantes/niños pequeños, Kirkwood Community College
Kristy Fenwick, padres como maestros en el Condado de Dubuque, Four Oaks, Dubuque
Tim Fitzpatrick, gerente del programa de desarrollo familiar y autosuficiencia, departamento de derechos humanos de Iowa
Amber Forrest, directora de infancia temprana, centro de ciencias del preescolar de Iowa, Des Moines
Monica Garner, coordinadora de programa de infancia temprana, Head Start de la universidad de Drake
Gaye Gronlund, consultora y autora, ECE Consulting, Inc.
Delora Jespersen Hade, profesora, educación de infancia temprana, Des Moines Area Community College
Sheila Hansen, Directora de Cada Niño Cuenta, Centro de Políticas de Niño y Familia
Kelly Hanson, especialista en actividades de granja para el cuidado temprano y en educación, asociación de Iowa para la educación de niños pequeños
Sally Hartley, Profesora y Asesora de Educación Especial de Primera Infancia, Agencia de Educación del Área de Northwest
Jilliam Herink, Director Ejecutivo, Asociación para la Educación de Niños Pequeños de Iowa
Wendy Hoogeveer, Gerente del Programa de Cuidado de Niños, Departamento de Servicios Humanos de Iowa
Heidi Hibma, Kindermusik – Centro de aprendizaje preescolar, estudio privado, centro de Sioux
Heidi Hotvedt, Enfermera consultora de cuidado infantil coordinadora de cuidado infantil saludable de Iowa, departamento de salud pública de Iowa
Mary Janssen, directora de servicios para niños y familias, recursos & referencias de cuidado infantil del noreste de Iowa
Laurie Jeffries, especialista en entrenamiento de Head Start y gerente de área, supervisora del distrito preescolar, organización de acción de la comunidad de Iowa del norte, ciudad de Mason
Carrie Jones, consultora de cuidado infantil, recursos & referencias de cuidado infantil del noreste de Iowa
Kris Kilibarda, supervisora de ciencia estatal, departamento de educación de Iowa
Brian Kingrey, Profesor de Jardín de Niños, Distrito Escolar de la Comunidad de Sigourney
Sherri Koch, maestra de preescolar, centro de desarrollo infantil del condado de Linn, Cedar Rapids
Annette Koster, directora local de ECI, Buena Vista, Crawford Sac infancia temprana Iowa
Aryn Kruse, profesora asistente de educación, Simpson College
Lisa Laird, bibliotecaria de niños/titiritera, biblioteca pública del centro Sioux/Bolsillos llenos de diversión, Orange City
Gayle Luze, profesora asociada, educación temprana, universidad estatal de Iowa
Tami McCoy, profesora de la Escuela de Educación de Primera Infancia, Hawkeye Community College
Katie McKenzie, especialista en alfabetismo comunitario, servicios de enfermeras visitantes de Iowa
Barb Merrill, directora ejecutiva (retirada), asociación de Iowa para la educación de niños pequeños

Rae Miller, gerente del programa de especialidades clínicas de salud infantil, clínicas de especialidades de salud infantil, Carroll

Deb Molitor, consultora de infancia temprana/psicóloga escolar (retirada), agencia de educación del área de Central Rivers

Beth Nichols, especialista en sistemas de infancia temprana, Head Start de la región VII

Miranda Niemi, directora, Centro de Desarrollo de Niños de Rockwell Collins, Cedar Rapids

Melanie Nollsch, profesora/coordinadora, Kirkwood Community College

Sara Paar, mentora de programas de infancia temprana, acción comunitaria del centro de Iowa, Marshalltown

Kevin Pokorny, fundador y consultor, Pokorny Consulting, Des Moines

Sherri Peterson, coordinadora de programa, Centro de Regentes para la educación del desarrollo temprano – UNI

Dawn Powers (copresidente de ECI PD de aprendizaje temprano), especialista en entrenamiento, recursos & referencias de cuidado infantil del suroeste de Iowa

Malisa Rader, especialista en ciencias humanas, extensión y alcance de la universidad estatal de Iowa

Rhonda Rairden-Nelson (salud, salud mental y nutrición, ECI PD Health), consultora de salud comunitaria, departamento de salud pública de Iowa

Sarah Rankin, estudiante (posgrado), universidad estatal de Iowa

Lori Rawson, profesora de primer grado, distrito escolar de la comunidad del sureste de Polk

Tom Rendon, jefe de la Oficina de Colaboración Estatal, Departamento de Educación de Iowa

Brad Richardson, profesor asociado adjunto y director de investigación, escuela de trabajo social de la universidad de Iowa

Rick Roghair, Gerente de Desarrollo Profesional, Asociación para la Educación de Niños Pequeños

Judy Russell, directora, Head Start Universidad de Drake

Dianna Saelens, entrenadora instructiva, distrito escolar de colegio comunitario, Cedar Rapids

Brianna Sayre-Geiser, Consultora de Primera Infancia, Agencia de Educación de Área de Heartland 11

Melissa Schurr (Co-presidenta del Comité Ejecutivo ECI PD), Consultora de Educación (Early ACCESS/IDEA Parte C), Departamento de Educación de Iowa

Andy Smith, gerente de centro de desarrollo infantil, House of Mercy, Des Moines

Carrie Sadders (Copresidente del comité ejecutivo de ECI PD), directora de programas de infancia temprana, acción comunitaria del centro de Iowa, Marshalltown

Angela Stagg, directora asistente, paternidad positiva en Trinity, Davenport

Lisa Stocksleger, especialista en alfabetismo y educación de infancia temprana, universidad de Drake

Jennifer Thoma, profesora asistente de alfabetismo y educación infantil temprana, universidad de Drake

Wendy Hoogeveer, gerente del Programa de Cuidado de Niños, Departamento de Servicios Humanos de Iowa

Sherry Vanderploeg, profesora adjunta – educación temprana, Colegio noroeste

Angela Van Polen, consultora, junta de calidad de educadores, departamento de educación de Iowa

Kimberly Villotti, consultora administrativa, junta de estándares y plan de estudio, departamento de educación de Iowa

Tonya Weber, directora de Head Start, Early Head Start y CACFP, New Opportunities, Inc., Carroll

Amanda Winslow (Co-presidenta de Aprendizaje Temprano ECI PD), Asesora del Programa de Educación para la Primera Infancia Shared Visions, Departamento de Educación de Iowa

Comité de la 3era edición del desarrollo profesional

Laura Abbe, supervisora de servicios de programas de infancia temprana, y mentora de programa, acción comunitaria del centro de Iowa, Marshalltown

Crystal Abbe, facilitadora de compromiso familiar, Departamento de infancia temprana, Escuelas públicas de Des Moines

Leann Andre, supervisora consultora de cuidado infantil, recursos & referencias de cuidado infantil de Iowa central

Tammy Bormann, Consultora e Instructora de la Primera Infancia, Aprendizaje Temprano y Recursos de Cuidado, Urbandale

Rob Brookhart, diseñadora instructiva de aprendizaje en línea AEA de Iowa

Lavenia Coover, directora de Head Start/Early Head Start, acción comunitaria del centro-oeste, Harlan

Amy Curtis, consultora del centro de educación temprana, ECQuIP - asociación para la educación de niños pequeños de Iowa

Kristy Fenwick, padres como maestros en el Condado de Dubuque, Four Oaks, Dubuque

Lisa Fernstrum, maestra de preescolar – Salón de clases integrado, distrito escolar de la comunidad de Rock Valley

Jilliam Herink, director ejecutivo, Asociación para la Educación de Niños Pequeños de Iowa
Mary Alice McAtee, asistente de nutrición y salud, Head Start de la universidad de Drake
Tami McCoy, profesora de la Escuela de Educación de Primera Infancia, Hawkeye Community College
Miranda Niemi, directora, Centro de Desarrollo de Niños de Rockwell Collins, Cedar Rapids
Brenda O'Halloran, especialista en reclutamiento & retención, recursos y referencias de cuidado infantil Iowa central
Rick Roghair, gerente de Desarrollo Profesional, Asociación para la Educación de Niños Pequeños
Brianna Sayre-Geiser, consultora de Primera Infancia, Agencia de Educación de Área de Heartland 11
Melissa Schurr (Co-presidenta del Comité Ejecutivo ECI PD), Consultora de Educación (Early ACCESS/IDEA Parte C), Departamento de Educación de Iowa
Jennifer Stritz, consultora del centro de infancia temprana, asociación para la educación de niños pequeños ECQuIP
Lori Tapke, consultora de cuidado infantil, recursos & referencias de cuidado infantil del noreste de Iowa
Joyce Vermeer, consultora de infancia temprana, agencia de educación del área noroeste
Shannon Wilson, especialista en infancia temprana, coordinadora del programa de orientación de personal nuevo, extensión y alcance de la universidad estatal de Iowa
Amanda Winslow (Co-presidenta de Aprendizaje Temprano ECI PD), Asesora del Programa de Educación para la Primera Infancia Shared Visions, Departamento de Educación de Iowa

Revisores de la 3era edición

Kimberly Brenneman, Ph.D, funcionaria del programa, educación, fundación Heising-Simons [Estándares de ciencia
Lise Fox, Ph.D, profesora y directora de la co-división, departamento de estudios infantiles & familiares, colegio de ciencias comunitarias y de comportamiento, universidad del sur de Florida [Estándares socioemocionales]
Cindy Hoisington, educadora de ciencias, centro de desarrollo de la educación, Boston [Estándares de ciencia]
Krista S. Scott, LICSW, Directora Principal, Política de Cuidado Infantil, Child Care Aware® of America [Estándares de bienestar físico y desarrollo motor]

Estándares de aprendizaje temprano de Iowa 2012

Comité de planeación 2012

Jeff Anderson, coordinador del sistema de infancia temprana de Iowa, departamento de gerencia de Iowa
Tammy Bormann, coordinadora de desarrollo profesional de la infancia temprana de Iowa, asociación de Iowa para la educación de niños pequeños
Chad Dahm, jefe de oficina, oficina de cuidados infantiles, departamento de servicios humanos de Iowa
Gretchen Hageman, jefe de oficina, oficina de salud familiar, departamento de salud pública de Iowa
Julie Ingersoll, líder de equipo de cuidado infantil y CCR&R, Departamento de servicios humanos de Iowa
Barb Merrill, directora Ejecutiva, Asociación para la Educación de Niños Pequeños de Iowa
Mary Schertz, consultora, departamento de educación de Iowa
Christi Regan, Directora de Head Start, Proyecto de Acción de la Comunidad del área de Hawkeye
Laurabelle Sherman-Proehl, consultora administrativa, departamento de educación de Iowa
Catherine Swackhamer, especialista de educación infantil temprana de 0 a 5, ICF internacional

Facilitadores de la revisión 2012

Tammy Bormann, coordinadora del desarrollo profesional de la infancia temprana de Iowa, asociación de Iowa para la educación de niños pequeños
Dara Madigan, Consejera Especialista T.E.A.C.H, Asociación para la Educación de Niños Pequeños de Iowa
Barb Merrill, Directora Ejecutiva, Asociación para la Educación de Niños Pequeños de Iowa
Kevin Pokorny, propietario/consultor, Pokorny Consulting

Comité de redacción y revisión 2012

Mary Ann Adams, consultora de ciencias de la familia y el consumidor, Departamento de Educación de Iowa
Mary Airy, consultora de infancia temprana, Agencia de Educación del área de Grant Wood
Heather Anderson, coordinadora de departamento e instructora en educación de infancia temprana, Scott Community College
Tammy Bormann, coordinadora de desarrollo profesional de infancia temprana de Iowa, asociación de Iowa para la educación de niños pequeños
Dianne Casto, retirada, directora de Head Start
Jacqueline K. Crawford, profesora de educación, Simpson College
Cathy Eddy, consultora ECE, retirada de la Agencia de Educación 11 del área de Heartland
Chris Evan-Schwartz, maestro, Escuela Preparatoria Metro High en Cedar Rapids
Kristy Fenwick, padres como maestros, condado de Dubuque, Four Oaks
Tim Fitzpatrick, gerente del programa FaDSS, departamento de derechos humanos
Gabriela Gallentine, directora, Centro de Educación Temprana Conmigo
Catherine Wilson Gillespie, copresidenta de aprendizaje y enseñanza, universidad de Drake
Amy Gulling, maestra, Centro de Ciencia de Iowa
Sally Hartley, profesora y Asesora de Educación Especial de Primera Infancia, Agencia de Educación del Área de Northwest
Mary Janssen, directora, recursos y referencias de cuidado infantil del noreste de Iowa
Delora Jespersen Hade, profesora, Des Moines Area Community College
Kimberly Johnson, consultora de educación, departamento de educación de Iowa
Brian Kingrey, Profesor de Jardín de Niños, Distrito Escolar de la Comunidad de Sigourney
Kathy Hall, coordinadora de apoyo familiar y para la educación, Head Start MATURA
Sheila Hansen, directora de Cada Niño Cuenta, Centro de Políticas de Niño y Familia
Gayle Luze, profesora asociada, universidad estatal de Iowa
Dara Madigan, consejera Especialista T.E.A.C.H, Asociación para la Educación de Niños Pequeños de Iowa
Pam Mahoney, directora, centro de cuidado infantil Stepping Stones
Pat McReynolds, directora, junta de infancia temprana de Iowa de Wapello/Mahaska
Barb Merrill, Directora Ejecutiva, Asociación para la Educación de Niños Pequeños de Iowa
Rae Miller, enfermera registrada, Child Health Specialty Clinics Early ACCESS State Liaison
Deb Molitor, consultora de infancia temprana, agencia 267 del área de educación
Melanie Nollsch, profesora, colegio comunitario Kirkwood
Kristie Ostrander, coordinadora del programa conexión hogar-escuela, Four Oaks
Sherri Peterson, jefa de maestros e instructora de infancia temprana, escuelas comunitarias de Waterloo
Dawn Powers, especialista en entrenamiento, recursos & referencias de cuidado infantil del suroeste de Iowa
Malisa Rader, especialista de programa de vida familiar, extensión y alcance de la universidad estatal de Iowa
Christi Regan, directora de Head Start, Proyecto de Acción de la Comunidad del área de Hawkeye
Tom Rendon, jefe de la Oficina de Colaboración Estatal, Departamento de Educación de Iowa
Mykala Robinson, gerente del programa regulatorio SWVI, departamento de servicios humanos de Iowa
Judy Russell, directora, Head Start Universidad de Drake
Mary Schertz, consultora, departamento de educación de Iowa

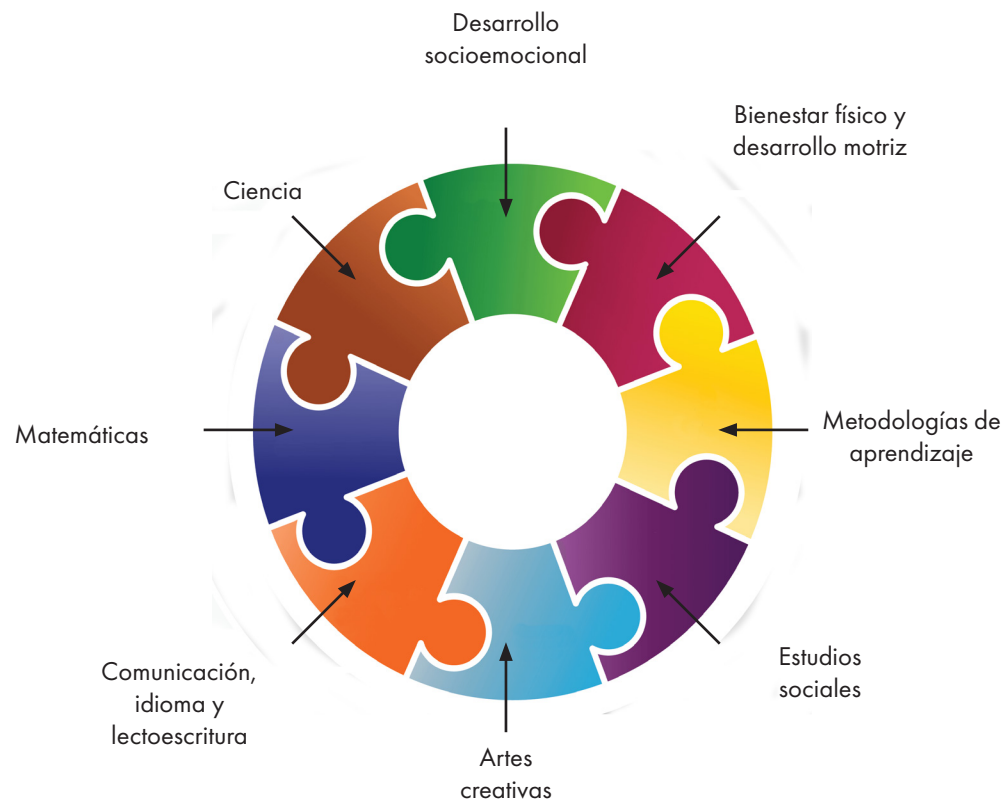
Brenda Spurgeon, especialista en educación infantil temprana de Iowa, ICF internacional
Catherine Swackhamer, especialista en educación infantil temprana de 0 a 5 años, ICF internacional
Sherry Vanderploeg, directora, preescolar de Church of the Cross
Jessica Vollmer, coordinadora de aprendizaje temprano, Early Connections
Beth Walling, consultora, consultorías de infancia temprana
Becky Walters, supervisora de servicios completos, programa de acción comunitaria del área Hawkeye
Carolyn Wassenaar, retirada, preescolar Church of the Cross y universidad Grand View
Cindy J. Weigel, consultora de educación, departamento de educación de Iowa
Meghan Wolfe, consultora de salud comunitaria, departamento de salud pública de Iowa
Betty Zan, profesora, universidad de Iowa del norte
Yuzhu Zheng, asociada de investigación de posdoctorado, universidad estatal de Iowa

Comité de redacción 2006

Joane Amick, agencia 1 de educación del área Keystone
Alison Bell, agencia 267 de área de educación
Karen Blankenship, departamento de educación de Iowa *Donna K. Donald*, extensión de la universidad estatal de Iowa
Nancy Dunn, Exceptional Persons, Inc
Cathy Eddy, agencia 11 de educación del área Heartland
Julie Edwards, Upper Des Moines Opportunity, Inc.
Kristi Engstrom, Tri County Child & Family Agency
Kathy Erikson, escuelas comunitarias de Davenport
Kim Finch-Lear, escuelas comunitarias de Davenport
Jeanette Flagge, YOUR, INC Head Start 0-5
Rosemary Geiken, universidad del norte de Iowa, centro TLC
Dee Gethmann, consultora, infancia temprana, departamento de educación de Iowa
Delora Jespersen Hade, colegio comunitario del área de Des Moines
Anita Hampton, extensión de universidad estatal de Iowa
Sally Hartley, agencia 12 de educación de área de Western Hills
Susan Hegland, profesora asociada, departamento de estudios familiares & de desarrollo humano, universidad estatal de Iowa
Mary Hughes, extensión de la universidad estatal de Iowa *Dorothy Lifka*, centro de guía infantil
Patricia McReynolds, sociedad de acción comunitaria SIEDA
Penny Milburn, consultora, infancia temprana, departamento de educación de Iowa
Jhumur Mukerjee, caliber asociados, Head Start de región VII *Lisa Naig*, agencia 14 de educación del área de Loess Hills
Robin Nepper, Caliber & Associates, especialista TA Head Start Región VII
Melanie Nollsch, colegio comunitario Kirkwood
Joanie O'Connor, agencia de acción comunitaria de Siouxland
Marsha Platt, recursos y referencias de cuidado infantil del noreste de Iowa, Exceptional Persons, Inc.
Christie Sales, universidad del norte de Iowa
Brenda Spurgeon, asociación de desarrollo económico del sur de Iowa
Kim Stek, sociedad de salud Mahaska
Catherine Swackhamer, especialista en asistencia técnica de Head Start de Iowa, Caliber Associates
Jill Uhlenberg, centro de desarrollo infantil de la universidad del norte de Iowa
Beth Walling, red de educación temprana y cuidado infantil de Iowa, especialista estatal en infantes/niños pequeños
Kim Young-Kent, Head Start tri-condado

Introducción

Estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición



Definición de estándares de aprendizaje temprano de Iowa

Hay aproximadamente 2.000 días desde que un niño nace hasta que ingresa al jardín de niños. Cerca del 90% del crecimiento del cerebro ocurre durante estos 2.000 días, lo que hace de este período uno de los más críticos para el aprendizaje (Brown & Jernigan, 2012). Cuando los adultos saben lo que los niños pequeños necesitan aprender durante esos 2.000 días, pueden crear situaciones apropiadas, construir apegos saludables y proveer experiencias para apoyar y nutrir el mejor desarrollo para cada niño.

Los estándares de aprendizaje temprano, también conocidos como guías o expectativas, definen lo que los niños deberían saber y estar en capacidad de hacer durante y hacia el final de estos primeros 2:000 días de vida. Los estándares de aprendizaje temprano de Iowa, (IELS) son guías para ayudar a lograr resultados positivos para los niños pequeños y las familias. El IELS sirven como estructura para que los proveedores de infancia temprana tomen decisiones informadas que den forma a cómo cuidamos y educamos a nuestros ciudadanos más jóvenes.

Los IELS están diseñados para lo siguiente:

- informar a las familias, profesionales y líderes de la comunidad sobre qué esperar que los niños pequeños sepan y hagan
- ayudar a las familias, profesionales y líderes de la comunidad a proveer cuidado temprano de alta calidad y experiencias educativas para todos los niños
- guiar decisiones de aprendizaje y evaluación para los profesionales de la infancia temprana en todos los ambientes públicos y privados de educación y cuidado temprano
- informar el desarrollo de políticas para mejorar los sistemas de organización y de desarrollo profesional
- unificar expectativas de administración de programa, profesionales del cuidado temprano y educación, salud, salud mental y apoyo familiar sobre el desarrollo infantil y la importancia de las experiencias de cada niño

Los IELS no están destinados a:

- ser usados como lista de verificación o herramienta para evaluar niños
- etiquetar, catalogar o diagnosticar niños
- excluir a niños de programas de infantes/niños pequeños, preescolares, jardín de niños o cualquier programa de infancia temprana para los cuales pueden ser elegibles
- para identificar programas basados en los altos logros de los niños
- servir como medida para financiar programas
- evaluar a maestros o cuidadores

Los estándares de aprendizaje temprano ayudan a los adultos a entender lo que los niños deberían saber y poder hacer antes de ingresar al jardín de niños. Los IELS enfatizan los procesos de desarrollo, habilidades, contenido y resultados del niño apropiados (según la edad-nivel). La intención de los IELS es implementar los estándares con estrategias de enseñanza y asesoría que sean éticas y apropiadas para niños pequeños. Para una implementación total, los estándares requieren refuerzo con fuertes apoyos financieros y recursos de los legisladores, líderes de la comunidad y responsables políticos para los programas de infancia temprana, profesionales y familias (NAEYC, 2002).

Secciones de la 3^{era} edición de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa

Los estándares de aprendizaje temprano de Iowa (IELS) son para todos a los que cuiden, eduquen y trabajen con niños pequeños. Los estándares son un recurso para apoyar y mejorar el desarrollo y aprendizaje de los niños. Además, los estándares son una herramienta para compartir información entre familias, cuidadores, proveedores de cuidado infantil, apoyo familiar, salud mental y profesionales de la salud, maestros, administradores de programas y otros que se ocupan o trabajan con niños durante sus primeros 2.000 días.

Hay cuatro secciones en los estándares de aprendizaje temprano de Iowa en su 3^a edición.

Sección 1 - Introducción

- Definición de estándares de aprendizaje temprano de Iowa
- Componentes de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa
- Historia de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa
- Revisiones de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa - 3^a edición.

Sección 2 – Consideraciones esenciales

- La importancia de la salud mental y física de los niños
- El papel de las relaciones en el aprendizaje
- Adoptando diversidad e inclusión
- La importancia del juego en el aprendizaje
- El papel de la tecnología y los medios interactivos
- El papel de la observación y el monitoreo
- Entendiendo la preparación escolar

Sección 3 – Área de los estándares de aprendizaje temprano

- **De Iowa** - refleja las partes del crecimiento y desarrollo para niños pequeños. Las áreas de desarrollo están conectadas unas con otras e integran el desarrollo del niño en su totalidad. Las áreas proveen una fuerte base de desarrollo que representan las necesidades y capacidades de infantes, niños pequeños y niños en edad preescolar. Dentro de cada una de las ocho áreas, el estándar, la razón fundamental, los marcadores, los ejemplos de marcadores y los apoyos para adultos se identifican dentro de los grupos de infantes/niños pequeños (infantes de 0 a 18 meses y niños pequeños (de 18 meses a 3 años) y de edad preescolar (de 3 a 5 años).
- **estándar** – Provee la expectativa de lo que un infante/niño pequeño (desde el nacimiento hasta los 3 años) o niño de preescolar (de 3 a 5 años) debería demostrar.
- **justificación** – incluye una descripción del estándar y la investigación que lo apoya.
- **referente** - define las habilidades y comportamientos que los infantes, niños pequeños o niños en edad preescolar desarrollan y que demuestran el estándar.
- **ejemplo** - sugiere cómo los niños pueden practicar y/o mostrar los marcadores identificados.
- **apoyo para adultos** - proporciona recomendaciones que contribuyen al cuidado, aprendizaje y desarrollo de infantes, niños pequeños y niños en edad preescolar, utilizando estrategias de desarrollo apropiadas, las cuales deben incorporar el inglés y el idioma de casa de cada niño.
- **referencias** - Proporciona detalles para acceder a la investigación utilizada para definir la razón fundamental y los estándares.

Sección 4 - Alineamiento con el K-12 de Iowa CORE

Esta sección describe las expectativas académicas para estudiantes K-12 en Iowa. Proporciona una comparación extensa de las conexiones entre el aprendizaje temprano y las expectativas de edad escolar para los niños. La alineación muestra las áreas y marcadores de los IELS que sirven como aprendizaje introductorio para que los estudiantes logren las habilidades esperadas en el ambiente escolar del K-12.

Historia de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa

Los líderes de infancia temprana en Iowa continúan reconociendo la necesidad de estándares de aprendizaje de desarrollo apropiados para los niños desde el nacimiento hasta los cinco. La asociación nacional para la educación de los niños pequeños (NAEYC) define la práctica apropiada de desarrollo, a menudo abreviada como DAP, como un enfoque hacia la enseñanza, basado en investigación, en cómo los niños pequeños se desarrollan y aprenden y en lo que se sabe sobre la educación temprana efectiva. Su marco de trabajo está diseñado para promover el auge del aprendizaje y desarrollo de niños pequeños.

Durante 2005 y 2006, en respuesta a los requerimientos federales en Good Start, la iniciativa de infancia temprana Grow Smart y el fondo federal de cuidado infantil, el departamento de educación de Iowa y el de servicios humanos establecieron de manera conjunta un proceso e identificaron a las personas interesadas en servir como el primer comité de redacción de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa. Los primeros estándares de aprendizaje temprano de Iowa (IELS) fueron desarrollados y adoptados formalmente en 2006.

En 2010, los estándares de aprendizaje temprano se volvieron una prioridad en el subsidio federal del consejo asesor del Head Start de infancia temprana, lo cual resultó en una actualización de los estándares de Iowa en 2012. Como parte de las reglas federales del subsidio del bloque de desarrollo de cuidado infantil (CCDBG), se requería determinar guías para la revisión continua de los estándares de aprendizaje temprano en cada estado. Como resultado, Infancia Temprana de Iowa decidió revisar los estándares de aprendizaje temprano cada cinco años. En 2017, el comité de actualización de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa identificó la importancia de las siguientes metas para guiar su trabajo:

- honrar el trabajo de calidad completado en 2006 por el comité de redacción original al realizar actualizaciones y revisiones sólo cuando fuere necesario.
- utilizar los principios de desarrollo y aprendizaje infantil de la asociación nacional para la educación de niños pequeños (NAEYC) como principios guía (Copple and Bredekamp, 2009)
- diseñar un documento amigable con el usuario para ser utilizado por todo aquel que trabaje con niños pequeños.
- proporcionar una alineación entre el CORE de Iowa K-12, el marco de trabajo de los resultados de aprendizaje temprano del Head Start, estrategias de enseñanza GOLD y otros documentos aplicables que se usan en Iowa.
- usar los IELS para impactar las políticas y procedimientos a niveles estatales y locales.
- proporcionar oportunidades de desarrollo profesional en alineación con los IELS
- utilizar la investigación actual para definir lo que los niños deberían saber y en capacidad de hacer
- impactar en el marco de trabajo del desarrollo profesional de la infancia temprana de Iowa, incluyendo aprendizaje temprano, apoyo familiar, y nutrición/salud/salud mental, incluyendo necesidades especiales e intervención temprana
- construir una continuidad sin alteraciones con el CORE de K-12 de Iowa para proporcionar estándares desde el nacimiento hasta el grado 12^o

Actualizaciones y revisiones de la 3ª edición de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa

El comité de actualizaciones de 2017 para los estándares de aprendizaje temprano de Iowa incluyó a más de 60 individuos de cada región de Iowa quienes representaban una variedad de cargos dentro del cuidado temprano y la educación. El comité de actualizaciones revisó el CORE K-12 de Iowa, el marco de trabajo de los resultados del aprendizaje temprano de Head Start y las estrategias de enseñanza GOLD®, objetivos para aprendizaje y desarrollo y considero la situación actual de Iowa. El comité de actualizaciones también revisó y actualizó la investigación y teoría en desarrollo de niños y la educación temprana. Después de esta revisión, el comité de actualizaciones eligió separar las áreas de ciencia y matemáticas. Los estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición, en su actualización de 2017, incluye las siguientes ocho áreas:



Investigaciones adicionales y más recientes se añadieron en la actualización de los IELS - 3ª edición. Los estudios sociales están alineados con los estándares actualizados del CORE K-12 de Iowa. La comunicación, lenguaje y alfabetismo incluyen un énfasis más fuerte en aprendices de lenguaje dual. Expertos nacionales proveen comentarios y aportes.

Accede a los estándares de aprendizaje temprano de Iowa - 3ª edición.

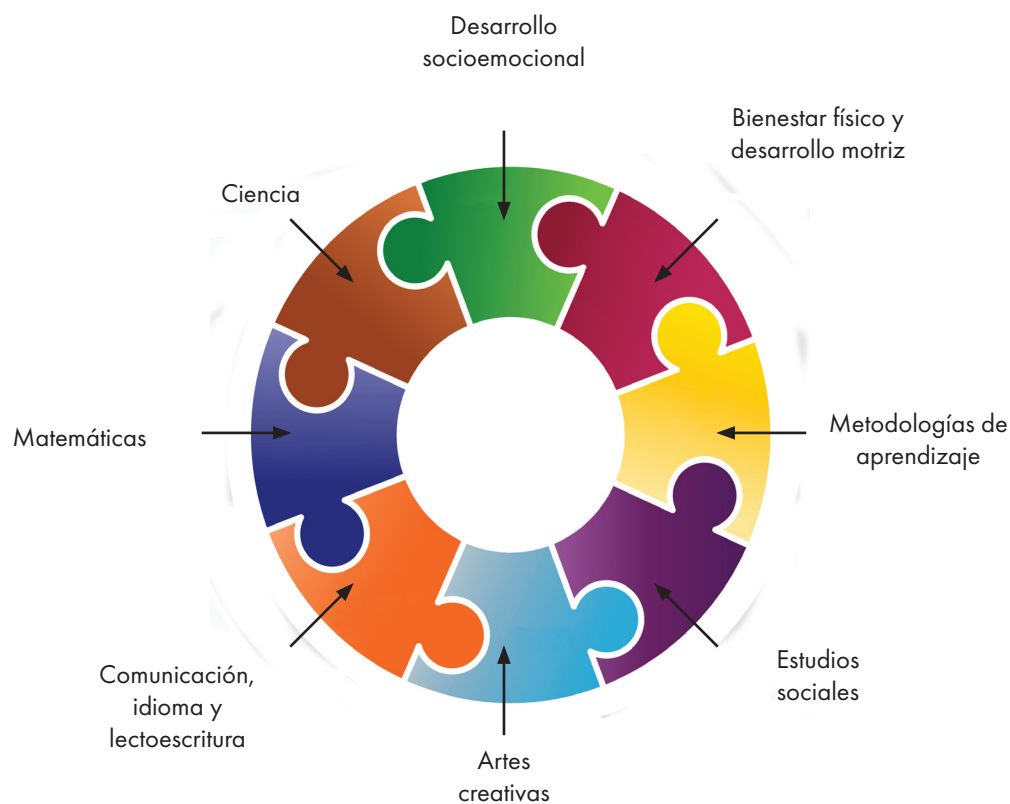
Infancia temprana Iowa: <https://earlychildhood.iowa.gov/document/iowa-early-learning-standards>

Departamento de educación de Iowa: <https://educateiowa.gov/documents/early-childhood-standards/2018/07/iowa-early-learning-standards-3rd-edition> Iowa Association for the Education of Young Children: <http://www.iowaeyc.org/iowa-early-learning-standards.cfm>

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Consideraciones esenciales

Estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3^a edición



El propósito de las consideraciones esenciales

El propósito de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa es crear un entendimiento de cómo aprenden y se desarrollan los niños. Los estándares definen expectativas apropiadas de acuerdo a la edad para proporcionar un marco de trabajo cuando se diseñen experiencias de aprendizaje y enseñanza apropiadas para el desarrollo.

En 2016, el grupo componente del desarrollo profesional de la infancia temprana de Iowa desarrolló el **Conocimiento CORE de Iowa de desarrollo infantil** (<http://www.iowaaeyc.org/iowa-core-knowledge-of-child-development.cfm>) para auxiliar a los adultos con ideas de aumentar su conocimiento y su habilidad para responder de manera apropiada a los niños en sus vidas. La información refleja los principios del desarrollo infantil de la asociación nacional para la educación de niños pequeños (NAEYC) Las siguientes ocho declaraciones definen la información fundacional que todos los adultos que tengan un papel en el desarrollo de un niño – ya sea un proveedor de cuidado infantil, padre o tutor, “niñera”, abuelo, profesional del cuidado de la salud, cajero minorista, secretaria en un negocio donde una familia pueda acudir o cualquier otro rol como un adulto positivo en la vida de un niño (Infancia temprana Iowa, 2016):

- Jugar es aprender
- Los niños son influenciados por su familia, comunidad y experiencias culturales
- Nutrición balanceada, descanso suficiente y actividad física ayudan a los niños a crecer
- Las experiencias tempranas y las relaciones tienen efectos profundos en el desarrollo del cerebro
- Los niños se desarrollan mejor cuando tienen relaciones seguras y positivas
- Los niños aprenden en diversas formas
- Todas las áreas de desarrollo y aprendizaje son importantes
- Todas las áreas de desarrollo ocurren en un orden específico pero a diferente velocidad

Los niños aprenden de todo lo que experimentan, lo cual impacta en todas las áreas de desarrollo al mismo tiempo. El juego, aprendizaje, comunicación y las relaciones que encuentran los niños en sus primeros cinco años sientan las bases para el aprendizaje a lo largo del resto de sus vidas. Cuando los niños son expuestos a experiencias de aprendizaje apropiadas a su edad, a muchas oportunidades de juego y relaciones estimulantes dentro de la familia y los ambientes de educación y de aprendizaje temprano, están mejor preparados para aprender y llevarse bien con otros cuando ingresen a la escuela.

Guías apropiadas de desarrollo infantil definidas por la NAEYC para trabajar con niños pequeños utilizando investigaciones y teorías de infancia temprana. Las prácticas apropiadas de desarrollo definen los materiales, equipo, habilidades y estrategias necesarios para el aprendizaje temprano de calidad y experiencias de cuidado (Copple & Bredekamp, 2009). Las relaciones positivas, experiencias significativas, juego y materiales de uso activo ayudan a los niños a crear su propio entendimiento del mundo. Los adultos prestan atención a las necesidades individuales y sociales de cada niño, y luego ajustan las situaciones para que cada niño tenga éxito en su manera propia. Estas prácticas sirven como base para los estándares de aprendizaje temprano de Iowa.

Al implementar los estándares de aprendizaje temprano de Iowa, es importante que los adultos consideren temas de las prácticas apropiadas para el desarrollo para tomar decisiones sobre los niños desde su nacimiento hasta los cinco años.

El papel de las relaciones en el aprendizaje

Construir relaciones estimulantes con los niños les ayuda en la formación de apegos positivos. El apego es un fuerte lazo emocional entre un niño y un adulto que es parte de la vida diaria de ese niño. “Las relaciones con fuertes apegos entre niños y adultos que los cuidan son críticas para el desarrollo del cerebro. Todos los niños necesitan adultos que les cuiden, que sean atentos, en quienes puedan confiar para cuidarlos mientras crecen y aprenden. Si se cubren las necesidades de un niño, éste forma un apego seguro –una base- que crea un cimiento para un desarrollo sano en la infancia temprana y más allá. Cuando las relaciones tempranas son estimulantes, individualizadas, responsivas y predecibles, aumentan las posibilidades de resultados positivos – desarrollando una arquitectura cerebral sana que proporciona una base para el aprendizaje, el comportamiento y la salud. Los niños pequeños con una base temprana débil tienen un riesgo mayor a tener problemas más tarde, cuando van a necesitar basarse en sus habilidades básicas, establecidas en los primeros años para desarrollar habilidades más complejas” (Schumacher & Hoffman, 2008).

Los adultos que cuidan de ellos deben involucrarse activamente en observar, ayudar y extender el juego de los niños durante actividades de juego que inicien los niños. Conforme los adultos circulan entre los niños durante el juego, pueden observar el juego y las interacciones, abordar conversaciones con niños sobre sus juegos y experiencias y dar apoyo a los esfuerzos de resolver problemas de los niños. Los adultos atentos guían el desarrollo mental y de comunicación de los niños con preguntas apropiadas y oportunas; tanto abiertas (¿cómo, ¿por qué, y ¿y si pasara esto) y preguntas más específicas de “sí” o “no”. El apoyo instructivo de alta calidad proporciona comentarios de calidad, construye el aprendizaje de los niños e incrementa el conocimiento que hace la diferencia en la preparación escolar y futuro éxito académico. Cada estándar de aprendizaje temprano incluye ejemplos de apoyos de adultos que guían el desarrollo a través de interacciones apropiadas, responsivas y oportunas con el niño.

Las familias son los cuidadores cruciales y primeros maestros de los niños y compañeros en los programas de cuidado temprano, salud y educación. Crear alianzas con las familias es esencial para asegurar que los niños reciban las mejores experiencias de aprendizaje dentro y fuera del hogar. Todos los adultos involucrados en el día de un niño deben intercambiar observaciones e información diariamente a fin de planear y responder de manera apropiada a las necesidades del niño. Además, cuando los niños pequeños están en ambientes de cuidado o educación temprana fuera de casa, es mejor establecer rutinas de cuidados y relaciones que estén arraigados en el trasfondo cultural familiar de la familia.

Lo que significan las relaciones para las familias

1. Las familias son los primeros maestros de los niños. Durante el juego, las familias pueden observar, alentar a los niños a que sigan jugando, participar en el juego, hacer preguntas de respuesta abierta y utilizar conversaciones breves para compartir la alegría de los descubrimientos de los niños.
2. Las familias proporcionan a los niños oportunidades de aprendizaje a través del día, utilizando materiales y rutinas que tengan a la mano. Cuando sus niños no pueden completar una tarea, el miembro de la familia da la ayuda “justa y necesaria” para tener éxito.
3. Las familias son socios igualitarios con otros adultos que trabajan con sus niños. Las familias comparten observaciones sobre las actividades de sus niños en casa, y sus opiniones y expectativas deben tener una alta prioridad cuando otros adultos que trabajen con sus niños hagan planes para ellos.

La importancia de la salud mental y física

Los niños aprenden mejor cuando están sanos, seguros, sin hambre y tienen cuidadores que los estimulan. Las visitas de bienestar a un hogar médico establecido y el cuidado dental regular proveen una importante revisión del desarrollo, comportamiento, bienestar mental, vacunación, salud oral, visión y audición. La nutrición balanceada, el descanso suficiente y la actividad física ayudan a los niños a crecer, y establecen el ambiente para hábitos saludables y aprendizaje de por vida. Los infantes, niños pequeños y preescolares necesitan ver cubiertas sus necesidades básicas a fin de estar listos para aprender.

Las rutinas consistentes y las experiencias que ocurren cerca de la misma hora y en la misma forma proveen comodidad y una sensación de seguridad en los niños pequeños. Las rutinas familiares les permiten a los niños predecir que sucederá a continuación, lo cual les permite tener un sentido de control sobre los eventos en sus vidas. Las rutinas también dan las oportunidades para construir relaciones, generar auto-control, curiosidad, vocabulario y aprendizaje en todas las áreas del desarrollo (ZERO TO THREE, 2008).

La salud mental en la infancia temprana a veces se conoce como desarrollo emocional y social. La salud mental en los primeros años incluye la habilidad de formar relaciones con adultos y otros niños, para experimentar y manejar emociones y explorar ambientes y aprender, todo en el ambiente familiar, comunitario y cultural (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe 2005) Las relaciones que nutren son clave para la formación de salud mental positiva.

La salud mental de los niños está en riesgo si están expuestos a eventos o entornos que dañen el funcionamiento social, intelectual y emocional. Estos tipos de acontecimientos negativos, tales como el maltrato o descuido, son conocidos como experiencias infantiles adversas (ACE) y pueden afectar a un niño durante toda su vida. El estudio ACE fue realizado por el Dr. Robert Anda y el Dr. Vincent Felitti en 1995 y 1997. Los resultados, junto con los resultados de los exámenes físicos y el seguimiento de salud de las experiencias del participante, mostró una poderosa conexión entre experiencias perjudiciales en la infancia y la mala salud adulta décadas más tarde. "Las experiencias que viven los niños en las primeras etapas de la vida, y los entornos en donde suceden, dan forma a la arquitectura y desarrollo del cerebro, afectando fuertemente si llegan a ser miembros saludables y productivos de la sociedad" (Gudmunson, Ryherd, Bougher, Downey y Zhang, 2013).

Es importante considerar individualmente cada niño en todas las áreas del desarrollo, incluyendo la salud física y mental. La atención temprana, la educación, la salud, la salud mental y quienes dan apoyo en la familia deben ser conscientes de la salud de un niño con el fin de individualizar y promover su desarrollo y el bienestar general. El cuidado diario consistente y las experiencias de aprendizaje en ambientes y entornos saludables, estimulantes y seguros, fomentan el desarrollo de cada niño, con la flexibilidad necesaria para capturar el interés de los niños y las habilidades individuales de cada uno.

¿Qué significa la salud física y mental para las familias?

Encuentre un proveedor de confianza para atención básica de salud y un dentista que conozca a su niño y se familiarice con sus necesidades.

1. Mantenga al día las vacunas de niños y adultos para ayudar a prevenir las enfermedades.
2. Ayude a su hijo a crecer y desarrollarse, proporcionando comidas balanceadas, nutritivas, incluyendo leche materna para los bebés y que las siestas y la hora de dormir sean a las mismas horas.
3. Apoye el desarrollo físico del niño, proporcionando al menos 60 minutos de juego activo en espacios interiores y exteriores cada día.
4. Apoye el desarrollo mental de su hijo, respondiendo a sus necesidades y proporcionando un ambiente seguro, estable, predecible y cuidadoso.
5. Prevenga muchas lesiones significativas a su niño mediante una cuidadosa supervisión en todo momento.
6. Hable a su hijo de forma estimulante y tómese el tiempo para entender sus necesidades, observándolo durante sus rutinas y juegos regulares.
7. Proporcione entornos de sueño seguro para los niños. Coloque a su bebé sobre su espalda para dormir en una cuna sin mantas, cojines, o juguetes hasta el primer cumpleaños. Es peligroso que los bebés duerman en asientos de automóviles que no están en un vehículo, asientos inflables, columpios para bebé, o en camas de adultos.
8. Ayude a que su niño se mantenga sano lavándose las manos antes de preparar las comidas y refrigerios, al comer, al alimentar al niño, después de usar el baño, después de cambiar pañales, de ayudar en el baño, y después de limpiarse la nariz.

Diversidad e inclusión

La diversidad se refiere a las características que hacen a un individuo único. Incluye la edad, la cultura, las habilidades, la educación, la movilidad familiar (transitorios, militares, migrantes, personas sin hogar), composición familiar, orientación sexual, género, idioma, raza/etnia, región, religión y condición socioeconómica/clase (Early Childhood, Iowa, 2011). Los estándares de Aprendizaje Temprano de Iowa - 3ª Edición están diseñados para identificar normas y referentes con apoyo de adultos para **todos** los niños.

Los niños necesitan programas de cuidado infantil y educación temprana que respeten la diversidad, fomenten los vínculos de los niños con sus familias y la comunidad, y promuevan el desarrollo de la identidad cultural de los niños. Debido a que la población de niños de Iowa es más diversa que la población del estado en general, los adultos que dan cuidados pueden fomentar la inclusión y la aceptación al adquirir conocimientos culturales sobre las familias. Este conocimiento ayuda con las prácticas del programa, incluyendo el aprendizaje de palabras clave y frases del idioma de origen del niño. El aprendizaje es más significativo y eficaz cuando se usan los antecedentes culturales y lingüísticos de un niño. Esta es la base de la atención individualizada.

Los adultos que responden a la lengua y la cultura de los niños, intencionalmente reconocen, abrazan y celebran la diversidad para promover el éxito de todos los niños. Esto viene mediante el respeto y la comprensión de la diversidad de las tradiciones y valores de los niños y las familias. Los adultos que prestan cuidados, involucran activamente a las familias en los programas que respeten las diferencias y evitan los estereotipos. A través de actividades, materiales, comidas, libros, música, bailes, canciones, arte y celebraciones, los niños desarrollan orgullo por las tradiciones de su propia familia y comunidad, así como el respeto por las tradiciones de los demás.

Los adultos que dan cuidados, desarrollan escenarios y situaciones que abrazan y reciben a todos los niños y sus familias. Los programas deben esforzarse por aplicar prácticas centradas en la familia que reflejan los valores y los objetivos de cada familia. Los adultos alientan a cada niño con distintas capacidades para participar plenamente en las experiencias de los programas y rutinas diarias utilizando señales visuales, verbales y físicas, según sea necesario, para comunicarse e interactuar de forma efectiva.

Abrazar la diversidad también incluye respetar a los niños con capacidades diferentes y sus familias. Los niños con necesidades en desarrollo físico, social, emocional, salud y/o de comunicación pueden requerir apoyo personalizado, adaptaciones y acomodación para acceder plenamente a los cuidados tempranos y a la educación. Legalmente, la ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA) requiere que los adultos que prestan cuidados, hagan los esfuerzos razonables para acomodar a las personas con discapacidad.

¿Qué significa diversidad e inclusión para familias?

1. Las familias pueden esperar que los adultos en entornos de cuidado temprano, salud, educación y quienes que visitan a las familias en sus hogares, respeten y honren su cultura.
2. Cuando se les pregunte, las familias pueden compartir aspectos de su cultura con los compañeros de sus hijos.
3. Las familias pueden esperar esfuerzos para hacer que los materiales impresos estén en su idioma nativo o sean leídos por un intérprete competente.
4. Las familias de niños con necesidades especiales identificadas pueden buscar adultos que prestan cuidados en entornos de cuidado y educación tempranos, que hacen adaptaciones para que sus hijos participen plenamente de las experiencias que otros niños disfrutaban.
5. Las familias deben buscar los programas de cuidado y educación temprana que emplean adultos entrenados, competentes y preparados que proporcionan instrucción individualizada para aumentar el desarrollo de destrezas y conceptos en sus hijos.

¿Qué significa diversidad e inclusión para los maestros y otros cuidadores?

1. Proporcionar oportunidades y apoyo para ayudar a la interacción entre los niños con distintas capacidades y niveles de desarrollo.
2. Desarrollar oportunidades para experiencias nuevas y específicas para satisfacer las necesidades individuales.
3. Formar rutinas y otros eventos de forma natural para ayudar a los niños a aprender o practicar nuevas habilidades.
4. Desarrollar experiencias y materiales para ofrecer la participación independiente de cada niño.
5. Ofrecer asistencia mínima para que cada niño tenga éxito.
6. Proporcionar ánimo y comentarios que ayudan a que el niño vea el vínculo entre su esfuerzo y el resultado de la tarea.
7. Desarrollar oportunidades para que los niños actúen como líderes o modelos para sus compañeros.
8. Diseñar arreglos en la habitación para hacer que los materiales y las experiencias estén claramente disponibles y accesibles para todos los niños.
9. Hacer adaptaciones para garantizar que el ajuste sea totalmente accesible.
10. Utilizar determinados materiales y equipos adaptables que proporcionen apoyo adicional.
11. Etiquetar y/o codificar con color los materiales para ayudar con el reconocimiento, la selección o el uso.
12. Modificar los equipos o herramientas para aumentar la utilización independiente.
13. Proporcionar apoyo de compañeros o de adultos, como un profesor asociado o compañero, para aumentar las interacciones con otros niños o el uso de materiales.

La importancia del juego

Jugar es importante para el desarrollo ideal de cada niño. El juego está incluido como un derecho de todos los niños en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Comité de los Derechos del Niño, 2013). La investigación muestra, y continúa explorando y apoyando, el valor básico y el beneficio positivo de jugar como un enfoque útil para el aprendizaje de niños pequeños (Hyson, n.d.; elevador, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch, & McClure, 2011). La más reciente declaración de posición sobre *Las Prácticas Apropriadas para el desarrollo en la primera infancia de programas que sirven a los niños desde el nacimiento hasta 8* (NAEYC, 2009) describe que los beneficios iniciales y a largo plazo de juego incluyen el desarrollo de Autocontrol (las habilidades de autorregulación), lenguaje, razonamiento y habilidades sociales.

El juego es esencial para bebés y niños en edad preescolar para desarrollar cerebros, cuerpos y relaciones que sean activos y saludables (Ginsburg, 2007). El juego debe ser un método natural para el aprendizaje en los programas de cuidado y educación temprana. Los niños aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo a través de experiencias positivas auto creadas e interacciones sociales estimulantes con otros niños y adultos. Los niños necesitan tiempo, espacio, apoyo de los adultos, materiales abiertos (fomentar la creatividad), y entornos seguros, pero desafiantes. Como resultado, los niños desarrollan confianza en sí mismos; habilidades para dominar su medio ambiente; profundos lazos e interés en los demás; y la capacidad de crear entornos de amor, seguridad y resiliencia (Ginsburg, 2007).

Los niños inscritos en programas altamente académicos, dominados por actividades dirigidas por profesores, pueden llegar a estar preparados académicamente para los primeros años de la escuela. Sin embargo, las investigaciones comprueban que un sano equilibrio entre la preparación para el futuro, y vivir plenamente en el presente a través de experiencias centradas en el niño y el juego organizado; y las conexiones de protección entre adultos y niños, los preparan mejor para la vida en términos emocionales, sociales y académicos (Elkind, Clemens, Lewis, Brown, Almon, & Miller, 2009; Ginsburg, 2007; Gopnik, 2012; Miller & Almon, 2009). Todos los niños necesitan apoyo en la crianza, y del cuidado de adultos que entienden, valoran, y proporcionan oportunidades para jugar en formas que permitan usar sus motivaciones innatas para entender o hacer lo que es justo, más allá de su actual comprensión o dominio para alentar el crecimiento.

Los estándares de Aprendizaje Temprano de Iowa enfatizan la importancia del juego en el aprendizaje mediante la integración del juego en cada área de contenido de desarrollo, utilizando ejemplos de juegos tanto en espacios interiores como exteriores, para mostrar cómo los adultos pueden apoyar las inclinaciones naturales de los niños, sus motivaciones, su alegría y su aprendizaje. Jugar es natural. Jugar es significativo. Jugar es alegre. Jugar es esencial, ya que involucramos y preparamos a los niños para su futuro.

Los adultos apoyan mejor el juego cuando creen y practican lo siguiente:

- valoran los juegos iniciados por los niños reconocen que el juego es aprendizaje
- equilibran el juego iniciado por los niños con niveles adecuados de orientación de parte de adultos
- proporcionan suficiente tiempo y espacio para que los bebés y niños en edad preescolar experimenten la alegría de explorar y descubrir su mundo a través del juego
- reconocen el juego como una demostración de lo que los niños saben y están pensando
- vinculan los entornos internos con entornos externos para proporcionar espacios donde se construyen nuevos conocimientos sobre objetos, personas y eventos
- comprenden que el juego no se trata del juguete, sino acerca del acto, la experiencia, el proceso o los resultados
- usan el juego intencionalmente para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños
- usan los comportamientos del juego para observar y documentar lo que los niños saben y pueden hacer
- fundamenta el plan de estudios en el juego
- usan el juego como intervención para permitir el progreso de los niños y desarrollar mayores niveles de complejidad en el juego
- usan el juego para promover en los niños enfoques positivos de aprendizaje (Hyson, n.d.)
- reconocen que el juego es desarrollo y debe ser considerado como parte de todos los dominios del desarrollo (Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch, & McClure, 2011).

Las familias pueden proporcionar juguetes para fomentar la reproducción de composición abierta. Los juguetes de composición abierta tienen una variedad de usos y apoyan la creatividad en los niños. Los juguetes abiertos incluyen bloques, plastilina, objetos para ordenar, papel y todo tipo de herramientas de escritura y dibujo que permiten y fomentan la creatividad. A medida que las familias observan, describen hacen preguntas abiertas acerca del juego de los niños, ellos desarrollan las destrezas necesarias para comprender el mundo y cómo interactuar con los demás.

A medida que las familias buscan entornos adecuados para la educación temprana de sus hijos, es importante buscar entornos donde el centro de atención infantil o el sitio del proveedor de cuidado en casa fomente juegos iniciados por los niños. El horario debe ofrecer muchas oportunidades para que los niños jueguen por sí solos o en pequeños grupos, donde puedan aprender unos de otros. En lugar de hojas de trabajo, páginas para colorear, o actividades de cortar y pegar, las familias pueden esperar creaciones de arte que únicas para cada niño. Estas creaciones invitan a los niños a utilizar y expandir su vocabulario para describir el proceso creativo y el resultado de sus esfuerzos

¿Qué significa jugar para familias?

Es de vital importancia que las familias reconozcan la importancia del juego iniciado por los niños, ya sea en el hogar o en los entornos de cuidado y educación temprana. Jugar fomenta la curiosidad de los niños y desarrolla sus conocimientos acerca de por qué las cosas funcionan de la manera en que lo hacen. Las familias necesitan entender que a través del juego, los niños exploran y practican muchas habilidades importantes que incluyen:

- movimiento de todo el cuerpo (músculos grandes)
- movimiento de manos y dedos (músculos pequeños)
- relaciones con amigos (desarrollo social y emocional)
- solución de problemas (matemáticas)
- habla y escucha (comunicación, lenguaje y alfabetización)

El papel de la tecnología y los medios interactivos

Los niños pueden aprender acerca de la tecnología cuando se les ofrecen oportunidades para explorar y experimentar con los medios en una forma apropiada a su edad (Roskos, Burstein, Brueck, & O'Brien, 2011). Es esencial durante la exploración de la tecnología que los adultos estén presentes para supervisar, interactuar con los niños, y como marco para el aprendizaje. Esto ayuda a que los niños entiendan lo que vieron y para aplicarlo al mundo que les rodea (Labbo, 2009; Turbill, 2001). La Academia Americana de Pediatría (AAP) desalienta todos los medios de comunicación de pantalla para niños de menos de 18 meses de edad, salvo chatear por vídeo con la ayuda de un adulto. Para los niños entre las edades de 18 y 24 meses, es recomendable que los cuidadores usen medios educativos de alta calidad, y utilicen esa tecnología para interactuar con el niño. Además, los niños de dos a cinco años de edad deberían estar limitados a una hora diaria de tiempo de pantalla de alta calidad, junto con un adulto que les pueda ayudar a entender lo que ven y cómo aplicarlo al mundo que les rodea (AAP, 2016).

Los mensajes clave de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC, por su sigla en inglés) y la declaración de posición sobre la tecnología de Fred Rogers Centre (2012) incluyen:

- cuando se utilizan intencionalmente y de forma adecuada, la tecnología y los medios interactivos son herramientas eficaces para apoyar el aprendizaje y desarrollo
- el uso intencional de la tecnología requiere que los maestros de niñez temprana y los administradores tengan la información y los recursos respecto de la naturaleza de los instrumentos y las implicaciones de su uso con niños
- las limitaciones en el uso de la tecnología y los medios de comunicación son importantes
- es necesario tener consideraciones especiales para el uso de la tecnología con los bebés y niños pequeños
- es esencial la atención a la ciudadanía digital y acceso adecuado
- hay necesidad de una constante investigación y desarrollo profesional

Lo que el uso de la tecnología y los medios interactivos significan para las familias

1. Las familias saben que la tecnología es parte de nuestra cultura y una herramienta importante para la comunicación y el aprendizaje. Sin embargo, la tecnología no es un sustituto del tiempo uno-a-uno con los miembros de la familia. El uso Intencional de la tecnología puede apoyar el desarrollo de los niños en áreas tales como la alfabetización, matemáticas y ciencias.
2. Las familias pueden proporcionar oportunidades para que los niños usen juntos la tecnología digital, como leer cuentos o ver juntos un programa favorito apropiado al desarrollo de niños.
3. Es fundamental que las familias eviten que los niños estén expuestos a cantidades excesivas de tiempo 'de pantalla', así como de medios inapropiados, tales como programas violentos. En cambio, las familias deben reconocer que los niños aprenden a través del juego, y es importante proporcionar largos períodos jugando con sus hijos.
4. Es recomendable restringir el uso de la tecnología durante las comidas y durante una hora antes de dormir (AAP, 2016).

El Papel de la observación y la vigilancia del desarrollo del niño

Todos los adultos deben observar el desarrollo de cada niño en forma continua. La observación continua:

- identifica las actividades, las interacciones, los materiales y la instrucción que ayuda en las próximas etapas de desarrollo de cada niño
- guía la comunicación con las familias y los profesionales sobre el desarrollo del niño, incluidas las inquietudes
- proporciona información cuando otros recursos, incluyendo las evaluaciones de especialistas, son necesarios
- presta asistencia a los programas para mejorar la educación y las intervenciones de desarrollo, examinando el crecimiento de grupos de niños

Es importante que los que prestan cuidado y educación a los niños, trabajen con las familias observando y vigilando el desarrollo de cada niño. Se analizan patrones consistentes de comportamiento que se presentan a lo largo del tiempo en muchas situaciones, teniendo en cuenta el contexto cultural en el que el niño se está desarrollando. Con frecuencia, las familias y los adultos que cuidan de los niños se reúnen para revisar más formalmente el crecimiento del niño y el progreso para planificar la futura programación. Cualquier preocupación acerca del desarrollo del niño empieza con la familia o el adulto que le da cuidados. Una relación de confianza mutua entre los adultos que cuidan y las familias es importante para tratar las preocupaciones de una manera oportuna y positiva.

La observación es uno de los métodos más comunes en la de evaluación conocimientos, aptitudes y motivaciones de los niños. Las observaciones registradas comprueban que los niños demuestran habilidades y comprensión en el tiempo y contextos en los que ocurren naturalmente. Las observaciones y evaluaciones continuas de los niños en diferentes entornos, incluyendo el hogar, la escuela y durante actividades de rutina y juegos, dan a las familias y a quienes los cuidan la oportunidad de trabajar juntos y ofrecer evidencias del desarrollo del niño. Los niños pequeños generalmente muestran el desarrollo que está más avanzado en una situación familiar, utilizando materiales conocidos y durante actividades autoseleccionadas (Meisels & Atkins-Burnet, 2000).

¿Qué significa la observación y la supervisión para las familias?

1. Las familias pueden esperar que el desarrollo de sus hijos lo vigilen los programas de cuidado temprano, salud, apoyo a la familia y de educación. Esta supervisión se realiza a través de una breve valoración, que generalmente se ve en amplias áreas de desarrollo y aprendizaje.
2. Las familias son valiosas fuentes de información. Las familias pueden esperar trabajar en alianza con los programas de cuidado, salud y educación para compartir sus conocimientos y observaciones de lo que sus hijos piensan, saben y pueden hacer. Este enfoque alienta a todos a trabajar juntos como equipo para determinar lo que los niños saben y lo que están dispuestos a aprender.
3. Las familias cuyo idioma natal no es el inglés, pueden esperar que sus hijos sean examinados en su idioma natal, cuando sea posible. También pueden esperar recibir resultados entregados de manera fácil y significativa para que los entiendan.

Entendiendo la preparación escolar

La preparación escolar incluye la disposición de cada niño, la preparación de la escuela para los niños, y la capacidad de la familia y la comunidad para apoyar el desarrollo ideal de la primera infancia (Alta, 2008). La preparación escolar no se determina sólo por mirar al niño ni deberíamos medir la preparación escolar sólo por los conocimientos de matemáticas y literatura. La recopilación de la información pertinente incluye un conjunto de completo de metas importantes para el desarrollo y la educación, en lugar de un conjunto limitado de habilidades (NAEYC, 2003). Para tener éxito y experiencias cotidianas gratificantes, así como para preparar experiencias exitosas, responsables, cada niño necesita lo siguiente:

- acceso a cuidado temprano y experiencias de educación de alta calidad
- cuidado médico, nutrición, y entorno socioemocional estimulante
- que los adultos que los cuidan, tengan las habilidades, el conocimiento y los recursos para fomentar el desarrollo

Las familias y las comunidades deben proporcionar a cada niño ambientes seguros, sostenibles, nutridos y saludables que sean apropiado para el desarrollo, individual y cultural. Los entornos de cuidado y educación temprana, incluyendo los jardines de infancia, se deben preparar para atender a una población de niños y familias de diversas culturas y con diversas habilidades.

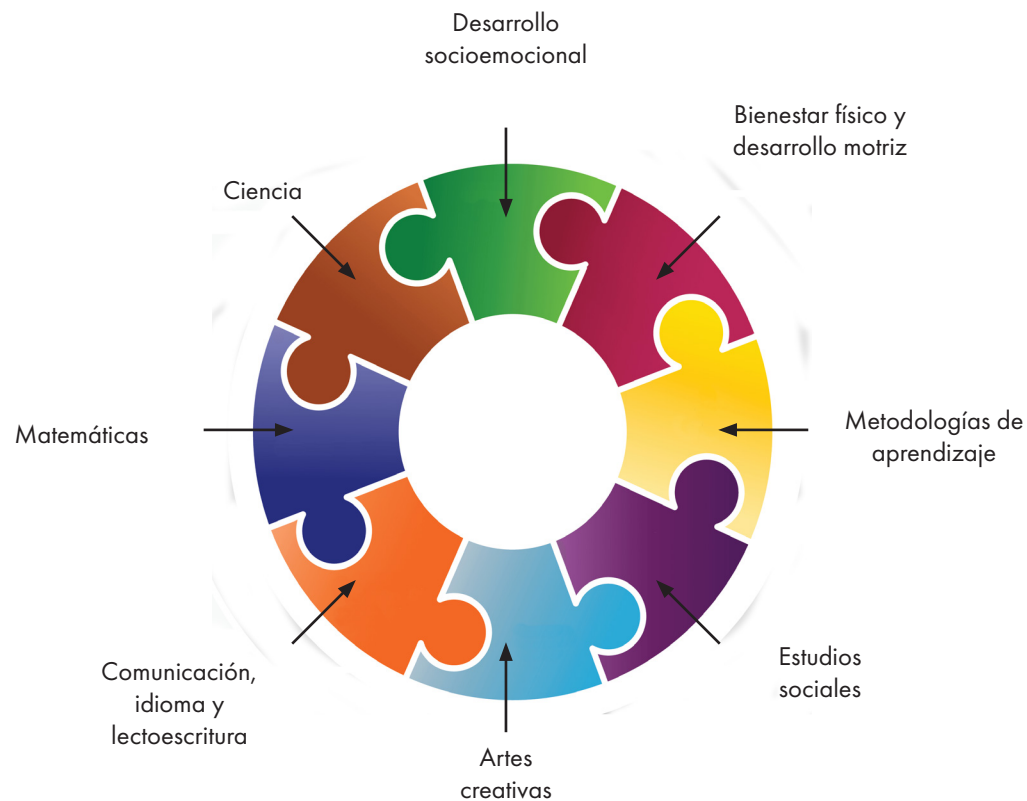
¿Qué significa disposición para las familias?

1. Las familias deben tener conocimientos generales de salud y bienestar general, de habilidades sociales y emocionales, sobre desarrollo del lenguaje, y tener entusiasmo y curiosidad por aprender. Todos estos son elementos importantes de la buena preparación para la escuela.
2. Además de observar todo el niño al considerar si está listo para el kindergarten, es importante que las familias, quienes los cuidan y los profesionales de educación temprana consideren qué tipo de experiencia de kindergarten hay disponible para los niños y quién puede ayudar a los niños con la transición.
3. Las familias deben saber que el único requisito en Iowa, para asistir al kindergarten es que un niño tenga 5 años antes del 15 de septiembre del año en que él o ella empieza el kindergarten.
4. Las inquietudes de las familias respecto al futuro de sus hijos y el éxito en kindergarten pueden pedir asistencia para contar los apoyos adecuados y las oportunidades de cuidados tempranos para los niños.
5. Las familias pueden pedir al proveedor nacional o al programa de cuidado y educación temprana, y al distrito escolar que les prepare un plan compartido de transición sus niños y sus familias.

Índice

Estándares y alineamientos CORE

Estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición





Área 1: Desarrollo socioemocional

Standard 1.1 Yo

- 1.1.IT Los infantes y bebés despliegan un sentido positivo de sí mismos.
- 1.1.PS Los niños expresan una conciencia positiva de sí mismos en términos de habilidades específicas, características, y preferencias.

Estándar 1.2 autorregulación

- 1.2.IT Los infantes y los bebés muestran un aumento en la conciencia y la habilidad para expresar las emociones de formas social y culturalmente apropiadas.
- 1.2.PS Los niños muestran un aumento en la habilidad para regular su comportamiento y expresar sus emociones en formas apropiadas.

Estándar 1.3 Relaciones con adultos

- 1.3.IT Los infantes y los bebés se relacionan positivamente con adultos significativos.
- 1.3. PS Los niños se relacionan positivamente con adultos significativos.

Estándar 1.4 Relaciones con los niños

- 1.4.IT Los infantes y bebés responden a, e inician interacciones con otros niños. 1.4.PS Los niños responden e inician interacciones apropiadas con otros niños, y forman relaciones positivas entre pares.

IT = Infante o bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

PS = Preescolar (de 3 a 5 años)



Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Estándar 2.1 Vida segura y saludable

- 2.1.IT Los infantes y bebés participan en prácticas saludables y de vidas seguras.
- 2.1.PS Los hijos comprenden prácticas de vida saludable y segura.

Estándar 2.2 Habilidades de motricidad gruesa

- 2.2.IT Los infantes y bebés desarrollan habilidades de motricidad gruesa.
- 2.2.PS Los niños desarrollan habilidades de motricidad gruesa.

Estándar 2.3 Desarrollo de Motricidad Fina

- 2.3.IT Desarrollo de motricidad fina en bebés y niños.
- 2.3.PS Los niños desarrollan habilidades de motricidad fina.



Área 3: Metodologías de aprendizaje

Estándar 3.1: Curiosidad e Iniciativa

- 3.1.IT Los infantes y bebés expresan curiosidad e iniciativa en explorar el ambiente y aprenden nuevas destrezas.
- 3.1.PS Los niños expresan curiosidad, interés e iniciativa al explorar el ambiente, participar en experiencias, y aprender nuevas habilidades.

Estándar 3.2 Compromiso y persistencia

- 3.2.IT Los infantes y bebés intencionalmente eligen, se acoplan, y persisten en juegos, experiencias, y rutinas.
- 3.2.PS Los niños eligen a propósito y persisten en experiencias y juegos.

Estándar 3.3 Razonamiento y Resolución de Problemas

- 3.3.IT Los bebés y niños pequeños demuestran estrategias intencionales para la resolución y razonamiento de problemas.
- 3.3.PS Los niños intencionadamente demuestran estrategias de razonamiento y resolución de problemas.

Estándar 3.4 Juego y sentidos

- 3.4.IT Los infantes y bebés se involucran en juegos para aprender.
- 3.4.PS Los niños participan en juegos para aprender.

IT = Infante o bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

PS = Preescolar (de 3 a 5 años)



Área 4: Estudios sociales

Estándar 4.1 Conciencia de la familia y la comunidad

- 4.1.IT Los infantes y bebés demuestran un sentido de pertenencia dentro de sus familias, programa y otros entornos o grupos sociales.
- 4.1.PS Los niños demuestran una creciente conciencia de pertenecer a una familia y comunidad.

Estándar 4.2 Conciencia de la cultura

- 4.2.IT Los bebés y los niños pequeños demuestran un fuerte sentido de sí mismos dentro de su cultura.
- 4.2.PS Los niños demuestran una creciente conciencia cultural y de diversidad.

Estándar 4.3 Exploración del medio ambiente

- 4.3.IT Los bebés y niños pequeños exploran nuevos entornos con interés y reconocen lugares familiares.
- 4.3.PS Los niños demuestran una creciente conciencia del entorno en el que viven, en especial cómo las personas (incluyéndose a ellos mismos) se relacionan con ese entorno.

Estándar 4.4 Consciencia del pasado

- 4.4.PS Los niños demuestran una mayor consciencia de eventos pasados y cómo esos eventos se relacionan con uno mismo, la familia, y la comunidad.



Área 5: Artes creativas

Estándar 5.1 Arte

- 5.1.IT Los Bebés y niños participan en una variedad de experiencias sensoriales relacionadas con el arte.
- 5.1.PS Los niños participan en múltiples experiencias artísticas y sensoriales.

Estándar 5.2 Ritmo, música y movimiento

- 5.2.IT Los Bebés y niños participan en una variedad de experiencias de ritmo, música, y movimiento.
- 5.2.PS Los niños participan en diversas experiencias musicales y de movimiento.

Estándar 5.3 Juego dramatizado

- 5.3.IT Los infantes y bebés participan en experiencias de juegos dramatizado.
- 5.3.PS Los infantes participan en experiencias de juegos dramatizados.

IT = Infante o bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)
PS = Preescolar (de 3 a 5 años)



Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Estándar 6.1 Comprensión y uso del idioma:

- 6.1.IT Los bebés y los niños pequeños entienden y utilizan la comunicación y el lenguaje para diversos propósitos.
- 6.1.PS Los niños entienden y utilizan la comunicación y el lenguaje para diversos propósitos.

Estándar 6.2 Alfabetización temprana

- 6.2.IT Los bebés y los niños pequeños participan en experiencias de lectura temprana.
- 6.2.PS Los niños participan en experiencias de lectura temprana.

Estándar 6.3 Escritura temprana

- 6.3.IT Los bebés y los niños pequeños participen en experiencias de escritura temprana.
- 6.3.PS Los niños participan en experiencias de escritura temprana.



Área 7: Matemáticas

Estándar 7.1 Comparaciones, números y operaciones

- 7.1.IT Los bebés y los niños pequeños muestran una comprensión creciente de las comparaciones y la cantidad, incluyendo el uso de números y cantidades.
- 7.1.PS Los niños saben contar, tienen formas de representar los números, y las relaciones entre cantidades y numerales.

Estándar 7.2 Patrones

- 7.2.IT Los bebés y los niños pequeños comienzan a reconocer patrones.
- 7.2.PS Los niños comprenden los patrones.

Estándar 7.3 Formas y relaciones espaciales

- 7.3.IT Los bebés y los niños pequeños muestran un aumento de la comprensión de las relaciones espaciales.
- 7.3.PS Los niños entienden las formas y relaciones espaciales.

Estándar 7.4 Medición estándar

- 7.4.PS Los niños entienden las comparaciones y mediciones.

Estándar 7.5 Análisis de datos

- 7.5.PS Los niños muestran el proceso de análisis de datos al clasificar y ordenar, hacer preguntas y encontrar respuestas.

IT = Infante o bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)
PS = Preescolar (de 3 a 5 años)



Área 8: Ciencia

Estándar 8.1 Investigaciones científicas

- 8.1.IT Los bebés y los niños pequeños reúnen e interpretan información del entorno que les rodea.
- 8.1.PS Los niños reúnen información y realizan investigaciones para abordar sus dudas y prueban soluciones a los problemas.

Estándar 8.2 Razonamiento científico

- 8.2.IT Los bebés y los niños pequeños usan el razonamiento para dar sentido a la información en su entorno.
- 8.2.PS Los niños usan el razonamiento para darle sentido a la información y diseñar soluciones a problemas en su entorno.

Estándar 8.3 Comunicación científica

- 8.3.IT Los bebés y los niños pequeños comparten información y comprensión acerca de experiencias en su entorno.
- 8.3.PS Los niños comparten información y comprensión acerca de las experiencias de su entorno

IT = Infante o bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

PS = Preescolar (de 3 a 5 años)

Normas de Aprendizaje Temprano de Iowa - 3ª edición, alineación con Estudios Sociales del CORE de Iowa

Estándares de Aprendizaje Temprano de Iowa 3ª edición, alineación con los estándares de bellas artes de Iowa

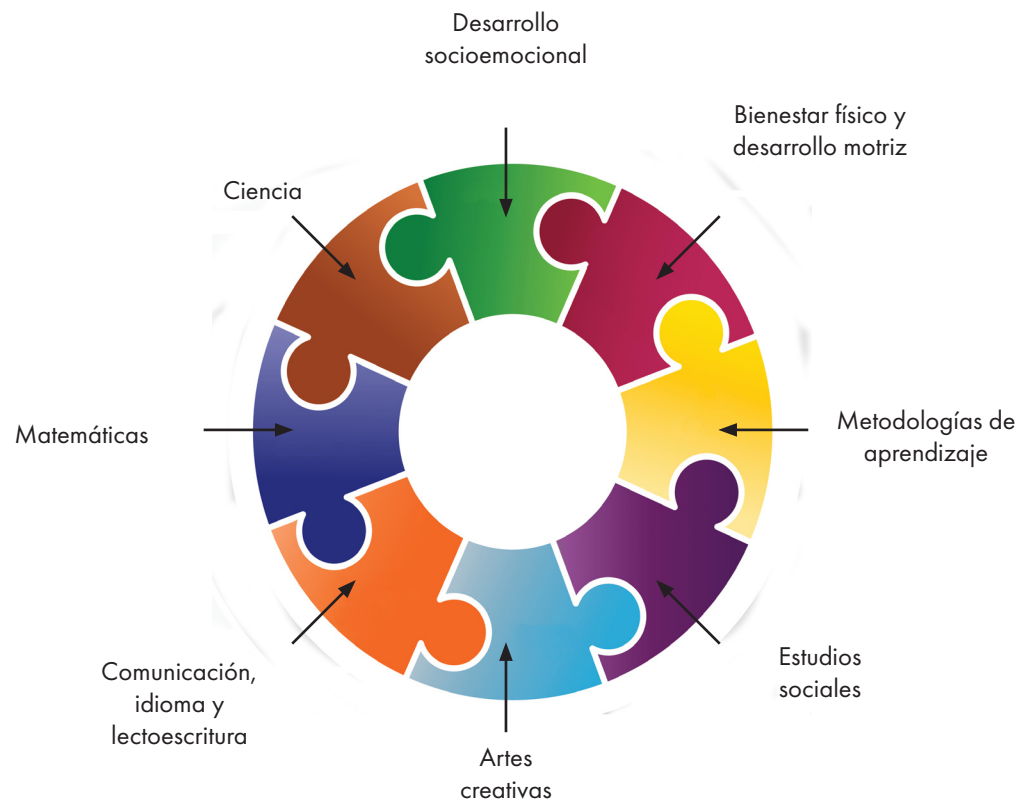
Normas de Aprendizaje Temprano de Iowa - 3ª edición, alineación con estudios de inglés del CORE de Iowa

Normas de Aprendizaje Temprano de Iowa - 3ª edición, alineación con matemáticas del CORE de Iowa

Normas de Aprendizaje Temprano de Iowa - 3ª edición, alineación con Ciencias Sociales del CORE de Iowa

Justificación

Estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3^a edición



Área 1: Desarrollo social y emocional

El yo - bebés y niños pequeños (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 1.1.IT Los infantes y bebés despliegan un sentido positivo de sí mismos.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

En el caso de niños muy pequeños, la aceptación, el apego emocional, y la crianza son la base principal de un sentido positivo de sí mismos. Un sentido de sí mismo incluye autorreconocimiento y autoestima. La forma en la que los adultos se refieren a bebés y niños pequeños influye en la forma en que crecen para verse a sí mismos. Usar el nombre del niño o niña mientras habla con él o ella, ayuda a que se dé cuenta que es una persona independiente. Los adultos cuidadores que proporcionan entornos seguros, estables, predecibles y compasivos apoyan el la creciente independencia de los bebés y los niños pequeños, y fomentan un sentido saludable de sí mismos, así como conexiones con otros. Los bebés y los niños pequeños aprenden que pueden hacer que las cosas sucedan y tener iniciativa en actividades. Los bebés suelen preferir imitar a los adultos que sus actividades (Meltzoff, 1990). Los bebés muestran comportamientos de ayuda más positivos hacia los adultos que los imitan (Carpenter, Uebel, & Tomesallo, 2013). Los bebés empiezan a reconocerse y saber la diferencia entre ellos mismos y los demás a los cuatro meses de edad (Rochat & Striano, 2002).

Durante el segundo año, la mayoría de los bebés muestran niveles más profundos de autoconciencia cuando demuestran el reconocimiento de imágenes de sí mismos (Rochat,

Broesch, & Jayne, 2012). También exigen el derecho a tomar algunas decisiones independientes, y a rechazar algunas experiencias (Bullock & Lütkenhaus, 1988). La toma de decisiones ayuda a desarrollar un sentido de independencia y autonomía, pero también es importante para mantener las opciones manejables porque demasiadas opciones pueden llegar a ser abrumador. Los bebés y los niños pequeños generalmente aprenden a elegir las actividades que pueden realizar con éxito, pero dependen en gran medida de las reacciones que el adulto muestra ante sus acciones (Stipek, Gralinski, & Kopp, 1990). Los adultos fomentan el desarrollo de sí mismo imitando a los bebés y respetando sus elecciones (Bronson, 2000). Los niños desarrollan autoconciencia y auto entendimiento sobre la base de las evaluaciones de los demás, especialmente los adultos con quienes los niños tienen apego emocional (Thompson, 1991). Los adultos deben adaptarse a cada mezcla distinta de características de personalidad, intereses y habilidades del niño.

Área 1: Desarrollo social y emocional

El yo - preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 1.1 PS Los niños expresan una conciencia positiva de sí mismos en términos de habilidades específicas, características, y preferencias.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Uno de los objetivos más importantes de los años preescolares es ayudar a los niños a desarrollar un autoconcepto positivo y la autoestima (Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995). El autoconcepto es la percepción de que uno es capaz de tomar decisiones, realizar las tareas y alcanzar metas. "El objetivo del uso de estos pasos es intencional para ayudar a los niños a establecer un esquema o concepto positivo de lo que él/ella cree que es" (Durkin, 2016, p.5). Los niños necesitan sentirse valorados.

Los niños pequeños suelen sobreestimar sus propias habilidades. Al mismo tiempo, ellos equiparán el esfuerzo y la capacidad, asumiendo que el fracaso representa tanto una falta de esfuerzo como de capacidad (Nicholls, 1978). Después de fracasos repetidos, algunos niños adquieren incapacidad aprendida, es decir, creen que no pueden tener éxito en ninguna cosa que intenten. La incapacidad aprendida (Dweck & Licht, 1980) afecta el aprendizaje posterior. Por lo tanto, es esencial ayudar a los niños pequeños a que se vean a sí mismos como estudiantes capaces, para que desarrollen resiliencia (flexibilidad), y para infundir sentimientos genuinos de éxito. Durante los años preescolares, es importante que un niño desarrolle un concepto positivo de sí mismo, no diciéndole que es especial, sino tomando iniciativa y teniendo éxito en tareas desafiantes y también recibiendo aliento de los adultos (Peth-Pierce, 2000).

"Los niños que no pueden regular eficazmente la ansiedad o el desánimo tienden a alejarse en lugar de participar en actividades de aprendizaje desafiante. Por el contrario, cuando los niños regulan emociones incómodas, pueden relajarse y concentrarse en el aprendizaje de habilidades de pensamiento. Asimismo, los niños experimentan una mejor regulación emocional cuando sustituyen pensamientos como "yo no soy bueno en esto" con pensamientos como "esto es muy difícil, pero puedo hacerlo si sigo intentándolo". Regular la ansiedad y el pensamiento ayuda a los niños a persistir en actividades retadoras, aumentando sus oportunidades para practicar las habilidades requeridas para una actividad" (Florez, 2011, p.47).

Todos los niños necesitan oportunidades para hacer elecciones. Por lo tanto, es importante que los adultos proporcionen oportunidades para ayudar a construir la regulación emocional del niño. Aprender a elegir permite al niño crecer y desarrollarse en una persona independiente, conectada con sus padres, familia, comunidad y la sociedad.

Área 1: Desarrollo social y emocional

Autoregulación – Infante y bebé (del nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 1.2.IT Los infantes y los bebés muestran un aumento en la conciencia y la habilidad para expresar las emociones de formas social y culturalmente apropiadas.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

La autorregulación se refiere a las habilidades de los niños para responder de manera organizada y eficaz a los acontecimientos en su mundo, y tomar conciencia de sus emociones con el fin de ayudarlos a comprender lo que quieren y necesitan, y cómo obtenerlo de maneras socialmente aceptables. Desde su nacimiento, los bebés y niños pequeños muestran diferencias individuales en la capacidad de autorregulación. La autorregulación es uno de los componentes del temperamento (Thomas, Chess y Birch, 1970). La autorregulación, como "piedra angular para el desarrollo de la primera infancia", y es posible observarla en todas las áreas del comportamiento (Gillespie &

Seibel, 2006)

El temperamento, presente desde el nacimiento, también juega un papel importante en la autorregulación. El temperamento se refiere a los estilos individuales de comportamiento, por ejemplo, lo activos que son los niños, cómo aceptan tan fácilmente cosas nuevas o se adaptan a los cambios, y en general su estado de ánimo. Para construir la autorregulación del niño, los adultos reconocen el temperamento individual de cada bebé o niño pequeño y ajustan sus respuestas para adaptarse mejor al temperamento de cada niño. Los adultos cuidadores proporcionan contacto físico, estimulación social sensible y la flexibilidad necesaria para fomentar la autorregulación temprana (Bronson, 2000).

Los bebés y niños pequeños que reciben cuidado sensible de adultos, desarrollan apegos seguros, y tienen mejores capacidades de controlar y expresar emociones (Cassidy, 2008; Thompson, 1998). El apoyo de quienes los cuidan es importante para ayudar a los bebés a regular los sentimientos de estrés (Kiel & Kalomiris, 2015). Cuando los adultos ayudan a los bebés y niños pequeños a construir empatía al hablar de las emociones de los demás, los niños son más propensos a comportarse de maneras prosociales (Brownell, 2014).

Las habilidades de autorregulación se desarrollan gradualmente. Los bebés y los niños pequeños suelen mostrar las habilidades de autorregulación durante las experiencias que conducen a una meta o una actividad deseadas (Thompson, 2001). A fin de desarrollar plenamente las habilidades de autorregulación, los niños deben recibir muchas oportunidades para experimentar y practicar las habilidades con adultos y con otros niños (Florez, 2011; Tanyel, 2009). Conforme los niños observan las respuestas emocionales de los demás, aumentan la variedad de emociones para sus respuestas, incluyendo culpabilidad, vergüenza, orgullo y pena (Thompson, 2001). Es crucial que los adultos puedan proporcionar contacto físico, estimulación social sensible y la resiliencia necesaria para fomentar la autorregulación temprana (Tanyel, 2009).

Área 1: Desarrollo social y emocional

Autorregulación - preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 1.2.PS Los niños muestran un aumento en la habilidad para regular su comportamiento y expresar sus emociones en formas apropiadas.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los niños pequeños aprenden a regular el comportamiento bajo la orientación de los adultos (Shonkoff y Phillips, 2000). La autorregulación no es una habilidad aislada. Los niños deben convertir sus experiencias en información que pueden utilizar en la regulación de sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. Los niños aprenden esta habilidad al ver y responder a la autoregulación de los adultos (Florez, 2011). La autoregulación es una habilidad dual. Los niños deben aprender a controlar sus impulsos y a detenerse a sí mismos de hacer algo, y también deben aprender a hacer cosas que quizás no quieran hacer (Bodrova & Leong, 2005).

A medida que los niños entran a la edad de preescolar, sus crecientes habilidades de lenguaje les permiten tener un impacto más grande en su entorno inmediato y comprender mejor cuando los que cuidan de ellos les hablan sobre cómo controlar sus emociones y su comportamiento (Gross, 2015). La expresión de emoción en los niños pequeños está ligada a lo que les gusta y a lo que desean, así como a lo que no les gusta y no desean hacer (Wellman & Wooley, 1990). Como resultado, muestran un aumento en la comprensión de las emociones y las habilidades con respecto a regular sus emociones. Los niños de cuatro años de edad tienden a comprender mejor las estrategias que pueden utilizar para regular sus emociones con respecto a los niños de tres años de edad. Los niños de cuatro años tienden a utilizar estrategias más efectivas para controlar la furia que los niños de tres años (Cole, Dennis, Smith-Simon, & Cohen, 2009).

La cultura influye directamente en cómo se desarrollan las emociones, y en cómo los niños las despliegan (Kitayama & Markus, 1994). Durante la infancia temprana, los niños aprenden que alguien tiene emociones y pueden aprender cómo se sienten los demás al observar las expresiones y las emociones de los demás niños (Hyson, 2008). También aprenden que las emociones ocurren en respuesta a diferentes situaciones y que las emociones se expresan de diferentes maneras. Mientras la comprensión de las emociones de los niños pequeños a menudo se limita a “enojado”, “triste”, o “contento”, ellos gradualmente desarrollan una mayor comprensión de las emociones tales como el miedo, la sorpresa, y la decepción.

Cuando los adultos proporcionan interacciones receptivas con los niños, modelan respuestas apropiadas y dan retroalimentación a los niños, ellos aprenden cómo y cuándo expresar sus emociones de maneras socialmente apropiadas (Burchinal et al., 2008; Hamre, Hatfield, Pianta, & Faiza, 2014; Thompson, 1991). Los niños también aprenden de los adultos a cómo mostrar empatía y manifestar preocupaciones por las expresiones emocionales de los demás niños. Los niños pequeños son preferidos como compañeros de juegos cuando reconocen las emociones de los demás y muestran sus propias emociones de formas socialmente apropiadas (Saarni, Mimme, & Campos, 1997).

Área 1: Desarrollo social y emocional

Relaciones con los adultos – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 1.3.IT Los infantes y los bebés se relacionan positivamente con adultos significativos.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Durante el primer año de vida, los infantes y los bebés pueden apegarse a muchos adultos que son consistentes, atentos y sensibles. El apego es el fuerte vínculo emocional formado entre un infante o bebé y un adulto receptivo y atento (Carter, 2001). Las investigaciones sugieren que el apego seguro a un adulto importante en la vida de un infante o bebé, demostrado mediante amor y respeto, tiene una relación directa con un crecimiento social e intelectual más favorable (Fuller, Gasko, & Anguiano, 2010; NAEYC, 2010; Howes & Smith, 1995). En situaciones nuevas, o con adultos que recién han conocido, los infantes prefieren estar cerca de los adultos conocidos, con quienes han desarrollado un vínculo, buscando a veces contacto físico con ellos. El apego le ayuda a los infantes a regular sus emociones, a aprender a interactuar con los objetos y las personas en su entorno, y a volverse conscientes de ellos mismos como personas (Thompson, 1998; Vacca, 2001). “Las relaciones tempranas de los niños les enseñan quiénes son y qué pueden esperar del mundo; y su salud mental se desarrolla y prospera con los vínculos amorosos y un sentido seguro de pertenencia” (Baker & Manfredi-Petitt, 2004, p.56). Un infante suele usar el apego seguro a adultos conocidos como base para explorar los ambientes mientras ocasionalmente vuelve a reestablecer el contacto físico o visual con la persona conocida (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Vacca, 2001).

Los infantes y bebés son menos propensos a formar apego cuando hay cambios frecuentes de las personas que los cuidan (Raikes, 1993; Cryer, Hurwitz, & Wolery, 2001); por ejemplo, los cambios frecuentes de aula que pueden ocurrir en entornos de cuidado infantil. La pérdida de un cuidador específico con quien un niño estableció una relación de confianza puede afectar sus sentimientos de seguridad y pueden también afectar el desarrollo de las habilidades intelectuales y sociales (Howes, Hamilton, & Philipsen, 1998; Howes & Smith, 1995). Esto se debe a la pérdida del aprendizaje valioso durante el tiempo intermedio cuando un cuidador lo deja y se adapta al nuevo cuidador. Cuando los niños tienen cambios frecuentes, su energía se consume estableciendo su nueva seguridad, en lugar de emplearla en actividades de exploración y aprendizaje (Cryer, Hurwitz, & Wolery, 2001).

Área 1: Desarrollo social y emocional

Relaciones con los Adultos – Preescolar (en edades de 3 a 5)

Estándar 1.3. PS Los niños se relacionan positivamente con adultos significativos.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

“Los niños que se sienten valiosos y tienen relaciones positivas con quienes cuidan de ellos pueden adquirir las habilidades y el entendimiento que necesitan para regular sus emociones y comportamientos” (Dunlap, Fox, Hemmeter, & Strain, 2004, p.3). El éxito de los niños pequeños en la escuela requiere relaciones de confianza con los adultos conocidos (Howes & Ritchie, 2002; Hyson, 2008). Después de desarrollar una relación cercana, cariñosa con su primer cuidador (padre, abuelo, padre adoptivo, tutor), los niños también pueden desarrollar relaciones cercanas, cariñosas con otros adultos familiares, sensibles, atentos que los estimulan y apoyan (De Schipper, Taevecchio, & Van IJzendoorn, 2008; Sroufe, Fox, & Pancake, 1983). Estos lazos, mencionados como apego, sirven de base para desarrollar relaciones sociales compartidas con adultos y con los demás niños (Thompson, 1998). Para sentirse psicológicamente seguros y libres de ansiedad, los niños deben sentirse seguros y cómodos con los adultos que hacen parte de sus vidas.

Las relaciones compartidas (recíprocas) se demuestran a menudo de forma diferente a través de las culturas y las familias. Así mismo, las investigaciones sugieren que los sentimientos a menudo se expresan de forma diferente entre culturas. Algunas culturas promueven la independencia de los niños, así que estos niños, cuando juegan de forma independiente, no necesariamente se están alejando de las relaciones (Wittmer, 2011).

Los niños con diversas necesidades, especialmente los que tienen comportamientos desafiantes, pueden necesitar apoyo para desarrollar relaciones positivas. Por tal razón, los adultos pueden utilizar diferentes estrategias para interactuar con un niño y construir una relación positiva. “Si las relaciones son primarias, entonces la contribución de cada adulto, la experiencia, y la disponibilidad son valiosas” (Brinamen & Page, 2012, p.43).

Área 1: Desarrollo social y emocional

Relaciones con los niños – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 1.4.IT Los infantes y bebés responden a, e inician interacciones con otros niños.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Las interacciones entre infantes y niños de la misma edad durante el primer año son usualmente breves y sencillas. Los infantes a menudo hacen contacto visual con otros niños y suelen mostrar angustia cuando ven angustia en otro menor. Después, por lo general, intercambian sonrisas y vocalizaciones con otros infantes. Los bebés, suelen imitar las acciones de otros niños, e iniciar algún juego compartido (Lamb, Bornstein, & Teti, 2002). Sin embargo, la mayoría de los bebés muestran una habilidad muy limitada para tomar turnos o para compartir materiales.

Los infantes y bebés aprenden a compartir y a comunicar sentimientos y experiencias de su entorno inmediato con la familia y la comunidad (CSEFEL). Los niños aprenden las interacciones sociales con sus familiares y la comunidad, lo cual incorporan luego a su comportamiento con los demás. Un adulto que brinde cuidados puede ayudar a infantes y bebés a expresar sus sentimientos, demostrando interacciones sociales, y desarrollando estrategias para que interactúen con otros niños para que comuniquen sus intereses, necesidades, y deseos.

Los niños pequeños suelen desarrollar amistades con otros niños, involucrándose en interacciones positivas entre ellos. Sin embargo, hasta un 50% de las interacciones de pares entre bebés implican conflictos y suelen estar relacionadas con la posesión de objetos (Coie & Dodge, 1998). Para evitar que otro niño tome un juguete, los niños pequeños suelen encontrar que respuestas verbales tales como “¡NO!” son más efectivas que la resistencia física, como aferrarse al juguete. Durante los años de la infancia, la agresión física tiende a disminuir, pero la agresión verbal tiende a aumentar (Coie & Dodge, 1998). Los adultos ayudan a los niños a desarrollar relaciones con otros niños al darles proporcionarles oportunidades supervisadas para que los infantes y bebés interactúen en un ambiente con espacio y materiales adecuados para minimizar los conflictos (Eckerman & Peterman, 2004).

Área 1: Desarrollo social y emocional

Relaciones con los niños – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 1.4.PS Los niños responden e inician interacciones apropiadas con otros niños, y forman relaciones positivas entre pares.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

El crecimiento en habilidades sociales y la reducción en la agresión van ligados con mejoría en la comunicación, la toma de perspectiva, las habilidades de memorización, y la autoregulación (Coie & Dodge, 1998). Los niños pequeños participan en más comportamientos positivos e intercambios sociales con sus amigos y con los que no son amigos (Gottman & Graziano, 1983). Los niños con la capacidad de desarrollar amistades inician contacto, sostienen interacciones, y resuelven mejor los conflictos que los niños que no desarrollan amistades (Gottman & Graziano, 1983). En contraste, las malas relaciones con otros niños predicen un futuro rechazo por otros niños (Coie & Dodge, 1998). Las malas relaciones y el rechazo de otros niños están asociados con problemas posteriores en la escuela y la vida, incluyendo el aislamiento social, la agresión, la soledad, la insatisfacción social, y la baja autoestima (Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990), así como un bajo desempeño académico, evasión escolar, ausentismo escolar, y delincuencia (Ladd, 1990; Parker & Asher, 1987).

Los niños que tienen experiencias positivas de aprendizaje y relaciones saludables en los primeros años de su vida, muestran una disminución en la agresión física durante los años de preescolar. Sin embargo, la agresión verbal tiende a aumentar, al menos hasta la edad de cuatro años (Cairns, 1979). Los niños aprenden habilidades saludables para relacionarse, y comportamientos de cuidado al observar estos comportamientos en los adultos.

En los mismos años de preescolar se pueden observar preferencias de juego con los del mismo género y las preferencias (Manaster & Jobe, 2012). Los niños que pasan más tiempo en grupos de juego del mismo género tienden a desarrollar más conductas estereotípicas de género.

Es probable que los niños con diversas habilidades necesiten apoyo para iniciar o para unirse a juegos. Algunos niños pueden necesitar estar junto a niños más competentes de la misma edad que sirven de modelos en interacciones apropiadas.

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Vida sana y segura – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 2.1.IT Los infantes y bebés participan en prácticas saludables y de vidas seguras.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

La infancia y la niñez temprana son etapas de gran crecimiento, y esto requiere una dieta adecuada y balanceada de bebidas y alimentos con muchos nutrientes (ricos en nutrientes por el número de calorías contenidas). Estas bebidas y alimentos proporcionan los nutrientes requeridos para que se mantengan saludables. Esto implica que es necesario planear y proporcionar comidas que incluyan frutas, verduras, granos integrales, leche y productos lácteos bajos en grasa o sin grasa, nueces, frijoles, semillas, pavo, pollo, pescado, y cortes de carnes magras. Estos bloques de construcción son necesarios para el desarrollo cerebral, muscular y la coordinación de la mente y el cuerpo. Los infantes y bebés también están aprendiendo y practicando habilidades de alimentación que usarán para toda la vida. Los infantes primero aprenden a ingerir líquidos y van avanzando hasta conocer una variedad de texturas y sabores. Los adultos pueden proporcionar alimentos ricos en nutrientes y bebidas que cumplan con las habilidades de alimentación actuales del niño y le ayuden a desarrollar curiosidad por nuevos alimentos. A medida que introducen nuevos alimentos, las personas la cuidado de los niños deben prestar atención a señales de alergias alimenticias, y mantener una comunicación abierta con los familiares. El Centro de Control de Enfermedades reportó un aumento del 50% en las alergias a alimentos entre 1997 y 2011 (Jackson, Howle, & Akinbami, 2013).

Los infantes y bebés necesitan alimentos nutritivos para su crecimiento y desarrollo. Es importante combinar la alimentación diaria nutritiva con la actividad física diaria apropiada y el tiempo de juego para un desarrollo físico, social, y emocional saludable. Hay evidencias claras que indican que la actividad física puede evitar un rápido aumento de peso, lo cual lleva a obesidad infantil a temprana edad. Según los Centros de Control de Enfermedades, la obesidad infantil aumentó más del doble en niños durante los últimos 30 años. Aunque la obesidad entre los niños que de 2 a 5 años disminuyó desde de 13,9% en 2003-2004 a 9,4% en 2013-2014, esta sigue siendo una cifra alta, y es más común entre ciertas poblaciones. Los niños con obesidad son más propensos a convertirse en adultos con obesidad. La obesidad en los adultos está asociada con el aumento en el riesgo de un número serio de condiciones de salud, incluyendo enfermedades cardíacas, diabetes tipo 2, y cáncer. Las mejores prácticas en los cuidados tempranos y educación para reducir la obesidad infantil, incluyen promover comidas saludables, dar bebidas saludables, aumentar la actividad física, limitar el tiempo enfrente de una pantalla, y fomentar la lactancia materna. Los infantes y bebés necesitan tiempo de actividad, incluyendo tiempo boca abajo, tiempo al aire libre y participar en actividades. Es importante limitar el tiempo en entornos restrictivos, tales como asientos de un auto, asientos para saltar, cunas, y columpios.

Los hábitos alimenticios tempranos juegan un papel importante en lo que respecta a establecer preferencias por la comida saludable y los comportamientos para prevenir el sobrepeso y obesidad en la infancia. Es de suma importancia promover la nutrición saludable y los patrones de alimentación para infantes y bebés desde el nacimiento hasta los 24 meses, haciendo énfasis en la calidad de la dieta, los tamaños de las porciones y ambiente a la hora de comer. La actividad física, el sueño tranquilizador y adecuado influyen en las conductas alimenticias tempranas y en los resultados de peso (Pautas de Alimentación para Infantes y Bebés, 2017).

El Síndrome de Muerte Súbita Infantil (SIDS, por su sigla en inglés) y las lesiones involuntarias son las principales causas de muerte en infantes y bebés. El ahogamiento, las quemaduras, y la asfixia en los ambientes inseguros para dormir son las lesiones más comunes relacionadas con la muerte. Las lesiones serias en este grupo de edad resultan en hospitalización y se producen debido a caídas y envenenamiento (Departamento de Salud Pública de Iowa, 2015). Dado que los niños pequeños en edad exploradora tienen falta de juicio para evitar situaciones peligrosas, los adultos tienen la responsabilidad de proporcionar supervisión activa, rutinas seguras, y equipos, juguetes y ambientes apropiados para el desarrollo. Las investigaciones muestran dramáticas tasas de disminución en el SIDS cuando los infantes son acomodados de espaldas para dormir. Las recomendaciones de la Academia de Pediatras Americanos (AAP) crean un ambiente de sueño seguro para reducir el riesgo de SIDS y de asfixia, entre las que se incluye poner al bebé sobre su espalda en un colchón firme en una cuna de seguridad aprobada o cuna portátil con una sábana ajustada, sin ropa de cama suave, almohadillas protectoras, mantas, almohadas o juguetes suaves en la cuna. Una cuna sin accesorios es mejor. Evite calentar demasiado al bebé, si es necesario utilice ropa para dormir o una manta que le pueda poner y no para arropar. No utilice posicionadores de sueño, cuñas, o monitores. Después de haber establecido bien la lactancia materna, ofrezca usar un chupete, pero sólo con la autorización del padre o tutor (AAP, 2016).

El plomo es una neurotoxina (sustancia venenosa o destructiva para el tejido nervioso), y la exposición a ella puede afectar la salud en general y el bienestar. Incluso en bajos niveles de exposición, el plomo puede causar reducción en el cociente intelectual del niño (IQ) y en la capacidad de atención, y puede resultar en deficiencias de lectura y aprendizaje, discapacidad auditiva, discapacidad en la formación y función de las células de la sangre, hiperactividad y dificultades de conducta. Estos efectos no son reversibles después de que el daño está hecho, lo cual afecta la habilidad del niño para aprender, tener éxito en la escuela y para funcionar después en la vida. La exposición al plomo en niños suele darse con mayor frecuencia mediante la descamación y desprendimiento de la pintura para exteriores. Las fuentes adicionales de exposición al plomo se dan a través de la contaminación ambiental, equipo de juegos importados, juguetes, joyería utilizada para jugar, mini-persianas de vinilo, productos de contacto con alimentos y agua potable (Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU., 2010; Academia Americana de Pediatras, Asociación Americana de Salud Pública, y Centro Nacional de Recursos para la Salud y Seguridad en el Cuidado de los Niños y Educación Temprana, 2011, Agencia de Protección Ambiental de los Estados Unidos, 2017).

Los exámenes de rutina de la salud para bienestar del niño con un proveedor de servicios básicos de salud, son importantes para mejorar la salud oral, física, mental, social y emocional, y para el cuidado preventivo de la salud. Es importante que cada visita de valoración del niño sano incluya una evaluación física de crecimiento, talla, peso, visión y audición, prevención de obesidad/nutrición, valoración de salud oral, evaluación del desarrollo, orientación temprana, y vacunaciones siguiendo la programación recomendada. Las revisiones dentales de rutina también son cruciales para el cuidado preventivo de la salud oral (Futuros Brillantes, AAP).*

** Ingrese a las recomendaciones de examen de salud oral de Iowa en https://idph.iowa.gov/Portals/1/userfiles/88/EPSTDT_periodicity_table_9-2017.pdf*

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Vida segura y saludable – Preescolar (de 3 a 4 años de edad)

Estándar 2.1 PS Los niños muestran un aumento en la conciencia de prácticas saludables y de seguridad en la vida.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

La alimentación saludable proporciona los alimentos necesarios para el cerebro de los niños y las actividades físicas. Aunque los niños de esta edad pueden luchar al probar nuevos alimentos, la exposición repetida les ayuda a establecer preferencias alimenticias saludables (Cooke, 2007). Los niños que tienen buen descanso son menos distraídos, tienen mayores lapsos de atención aguda y tienen una mayor habilidad para controlar las reacciones impulsivas (Galinsky, 2010). Las mejores prácticas en el ambiente de cuidados tempranos para reducir la obesidad infantil incluyen una alimentación saludable, dar bebidas saludables, aumentar la actividad física y limitar el tiempo de exposición a pantallas. Los adultos son modelos importantes a seguir para tener prácticas saludables y seguras en la vida.

Las quemaduras, el ahogamiento, las caídas y el envenenamiento son los mayores riesgos de lesiones y muerte en las edades de 3 a 5 años . Los niveles apropiados de riesgo promueven la exploración sin afectar la seguridad de los niños. Hasta los niños más pequeños pueden comenzar a aprender sobre seguridad personal. Los adultos apoyan la seguridad al organizar entornos apropiados para la edad con una variedad de materiales para jugar, explorar y aprender. Es importante que los adultos revisen frecuentemente los entornos internos y externos para identificar riesgos de seguridad y salud.

El plomo es una neurotoxina (sustancia venenosa o destructiva para el tejido nervioso), y la exposición a ella puede afectar la salud en general y el bienestar. Incluso en bajos niveles de exposición, el plomo puede causar reducción en el cociente intelectual del niño (IQ) y en la capacidad de atención, y puede resultar en deficiencias de lectura y discapacidades de aprendizaje, hiperactividad y dificultades en el comportamiento. Estos efectos no son reversibles después de que el daño está hecho, lo cual afecta la habilidad del niño para aprender, tener éxito en la escuela y para funcionar después en la vida. La exposición al plomo en niños suele darse con mayor frecuencia mediante la descamación y desprendimiento de la pintura para exteriores. Las fuentes adicionales de exposición al plomo se dan a través de la contaminación ambiental, equipo de juegos importados, juguetes, joyería utilizada para jugar, mini-persianas de vinilo, productos de contacto con alimentos y agua (Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU., 2010; Academia Americana de Pediatras, Asociación Americana de Salud Pública, y Centro Nacional de Recursos para la Salud y Seguridad en el Cuidado de los Niños y Educación Temprana, 2011, Agencia de Protección Ambiental de los Estados Unidos, 2011).

Los exámenes de rutina de la salud para bienestar del niño con un proveedor de servicios básicos de salud, son importantes para mejorar la salud oral, física, mental, social y emocional, y para el cuidado preventivo de la salud. Las familias pueden esperar que cada visita de valoración del niño sano incluya una evaluación física de crecimiento, talla, peso, visión y audición, prevención de obesidad/nutrición, valoración de salud oral, evaluación del desarrollo, orientación temprana, y vacunaciones siguiendo la programación recomendada. Las revisiones dentales de rutina también son cruciales para el cuidado preventivo de la salud oral (Futuros Brillantes, AAP).

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Desarrollo de motricidad gruesa – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 2.2.IT Los infantes y bebés desarrollan habilidades de motricidad gruesa.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

El desarrollo de las habilidades de motricidad gruesa, tales como gatear, caminar y correr, incluye habilidades que involucran el uso de los músculos grandes del cuerpo. Alcanzar objetos también se define como “actividad de todo el cuerpo” porque los movimientos requieren equilibrio mientras se procura alcanzar un elemento (Rochat & Goubet, 1995). Los infantes y bebés se mueven por exploración y diversión. Ellos utilizan el movimiento para ir donde están las personas y los juguetes. Ellos suelen lograr progresos significativos en el equilibrio, la fuerza, la coordinación y la locomoción durante los primeros 30 meses. Estos avances en las habilidades motoras también intervienen en el desarrollo intelectual, social y emocional. Por ejemplo, aunque los infantes pueden distinguir entre caídas altas y bajas, no muestran miedo a las alturas hasta que pueden gatear por su cuenta (Bertenthal & Campos, 1990). Las habilidades motoras complejas tales como aprender a subir una cuesta requieren del desarrollo de percepción visual, fortaleza física, coordinación, y balance, que se ganan a través de las experiencias motoras previas (Adolph, 1997).

Para ayudar a los infantes y bebés a desarrollar habilidades motoras gruesas, los adultos deben proporcionar ambientes internos y externos que sean seguros y desafiantes para la exploración. Es importante para los adultos limitar el uso de equipamiento restrictivo, tales como asientos rebotadores, las sillas Bumbo, columpios infantiles y equipos para saltar. Estos tipos de equipos limitan el movimiento y el desarrollo apropiado de habilidades motoras gruesas. Las investigaciones informan que los infantes que pasan tiempo en equipos restrictivos muestran dilación en el desarrollo físico (Garrett, McElroy, & Staines, 2002).

El juego activo y supervisado estructura las actividades físicas, promueve un peso saludable, habilidades de movimiento, y el buen estado físico en general, incluyendo salud mental, un mejor desarrollo óseo, salud cardiovascular, y el desarrollo de habilidades sociales. Los adultos pueden proporcionar oportunidades para que los niños estén físicamente activos y para facilitar sus habilidades de movimiento desde el momento de su nacimiento. La Asociación Nacional para los Deportes y la Educación Física (NASPE) y la Academia Americana de Pediatras (AAP) recomiendan involucrar a los bebés en un mínimo de 60 minutos de actividad física diariamente y no permanecer sedentarios por más de 60 minutos a la vez – esto excluye los momentos del sueño - (NASPE, 2002).

El Centro Nacional de Recursos para la Salud y Seguridad en el Cuidado de Niños en la Educación Temprana (NRC) enfatiza que las actividades físicas promueven el desarrollo motor grueso y proporciona beneficios de salud incluyendo mejoras en la salud física y en la salud cardiovascular, desarrollo óseo saludable, mejoras en el sueño, mejoras en el estado anímico y en la sensación de bienestar. Los hábitos de actividad física aprendidos temprano en la vida pueden seguir en la adolescencia y adultez apoyando la importancia para que los niños aprendan hábitos de actividad física saludables de por vida (NRC, 2017).

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Desarrollo de motricidad gruesa – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 2.2.PS Los niños desarrollan habilidades de motricidad gruesa.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

El desarrollo de habilidades de motricidad gruesa, tales como correr, saltar, lanzar, atrapar, equilibrar, trepar, se ve influido por el proceso de crecimiento, el medio ambiente, y las experiencias individuales del niño (Haywood & Getchell, 2009). A medida que los niños pequeños aprenden habilidades motoras, por lo general muestran una variedad de formas para desarrollar la habilidad. Al tener experiencia, los niños ganan habilidad para desarrollar habilidades de manera más consistente. Para la edad de cinco años, los niños muestran habilidades integradas, tales como el uso de los brazos para saltar o para hacer cambios de peso para poder hacer lanzamientos. Los niños desarrollan aptitud física, por ejemplo, fuerza, flexibilidad, y resistencia. Los niños desarrollan habilidades motoras a partir de una variedad de experiencias iniciadas por niños y dirigidas por adultos. Los niños mantienen los patrones de actividad física hasta la adultez. Los comportamientos inactivos que ponen en riesgo la salud son más difíciles de cambiar a medida que la crecen y es importante fomentar actividades agradables durante los años de preescolar (Goodway, Getchell, & Raynes, 2009).

Las investigaciones vinculan la actividad física diaria con la salud en todas las edades (Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU., 1996). Los estudios también muestran que aunque los niños participen en juego activo en el patio de juegos, la intensidad y duración de sus movimientos no son suficientes para asegurar una buena condición de salud, física, y el desarrollo motor (Timmons, Naylor, & Pfeiffer, 2007). Esto indica que los niños necesitan adultos que les proporcionen algunas actividades físicas estructuradas que promuevan el deseo de seguir participando en actividades de movimiento divertido a medida que crecen. Para los preescolares, los investigadores sugieren al menos 30 minutos diarios de actividad motora estructurada y guiada por un adulto para mantener a los niños en movimiento (Trawick-Smith, 2010), mientras que la Asociación Nacional para el Deporte y la Educación Física recomienda 60 minutos por día (Goodway, Getchell, & Raynes, 2009).

Es importante que los niños jueguen activamente varias veces cada día. Su actividad puede producirse en breves períodos de tiempo y no ser toda de una vez. Las actividades físicas para niños pequeños deben ser apropiadas para el desarrollo, la diversión, y ofrecen variedad. Los niños más pequeños generalmente fortalecen sus músculos cuando hacen gimnasia, juegan al aire libre, o trepan en estructuras de juegos. También, la habilidad y la coordinación necesarias para las complejas actividades físicas impiden que los niños pequeños participen de forma segura (Centro Nacional de Recursos para la Salud, Seguridad en el Cuidado de los Niños y Educación Temprana, 2017). Sin embargo, enseñar o esperar que estas habilidades se desarrollen antes de que los niños tengan el desarrollo adecuado puede ser una mayor causa de frustración que de éxito a largo plazo en los deportes organizados (Stryer, Toffler, & Lapchick, 1998). Es importante que los cuidadores proporcionen a los niños juegos y actividades apropiados según el desarrollo, y les ofrezcan bastantes oportunidades para practicar, cometer errores, y recibir comentarios positivos cuando intenten cosas nuevas.

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Desarrollo de motricidad fina – Infante y Bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 2.3.IT Los infantes y bebés desarrollan habilidades de motricidad fina.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

El desarrollo de motricidad fina incluye habilidades relacionadas con músculos en nuestros dedos y manos, tales como recoger y sostener objetos. Con el desarrollo de las habilidades de motricidad fina, el infante adquiere habilidades de auto-ayuda, incluyendo comer y recoger juguetes. Las pequeñas habilidades motoras afectan el desarrollo de sí mismos, el razonamiento y las habilidades sociales (Smitsman, 2004). Después de aprender a alcanzar y recoger un objeto, un infante puede utilizarlo para aprender sus propiedades, tales como si es duro, suave, dulce, o helado. Cuando un infante aprende a unir sus manos, el infante puede tomar parte en actividades sociales tales como aplaudir. A su vez, estos juegos promueven interacciones entre adultos e infantes. El desarrollo de motricidad gruesa y fina depende de la madurez, el desarrollo de las habilidades de percepciones visuales, y una variedad de experiencias que afectan el desarrollo de habilidades de motricidad fina (Smitsman, 2004). A medida que los infantes y bebés practican las habilidades de motricidad fina, crean los movimientos necesarios para las primeras experiencias de escritura.

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Desarrollo de motricidad fina – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 2.3.PS Los niños desarrollan habilidades de motricidad fina.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Las habilidades de motricidad fina requieren que un niño sostenga y trabaje con objetos utilizando movimientos precisos, controlados y exactos. Con práctica, el niño también adquiere experiencia en las habilidades de auto-cuidado, incluyendo abotonarse, cerrar una tapa o una cremallera. Al manipular objetos pequeños, tales como ensartar perlas, los niños pequeños adquieren control de los músculos pequeños para desarrollar tareas más complejas (Case-Smith & Pehoski, 1992). Con experiencia, los niños pequeños adquieren habilidades para utilizar herramientas para comer, dibujar, y pintar (Henderson & Pehoski, 1995). Los primeros garabatos se convierten en formas similares a letras, a medida que los niños observan cómo escriben quienes los cuidan (Departamento de Educación de Iowa, 2001). Estas habilidades proporcionan la base para escribir a mano y otras habilidades de motricidad fina necesarias para el éxito en la vida diaria y en la escuela. Los adultos pueden apoyar el desarrollo de las habilidades de motricidad fina al proporcionar una variedad de materiales apropiados para su edad y muchas oportunidades para que jueguen y exploren.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Curiosidad e Iniciativa – En infantes y bebés (del nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 3.1.IT Los infantes y bebés expresan curiosidad e iniciativa en explorar el ambiente y aprenden nuevas destrezas.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los infantes y los bebés tienen una motivación natural a explorar el mundo que les rodea. Ellos investigan y conocen objetos y personas en su entorno, y en el proceso van adquiriendo conocimientos. Incluso los niños más pequeños toman elecciones y decisiones activas (Lockhart, 2011). Como parte de la exploración, los infantes generalmente ponen cualquier cosa dentro de sus bocas. Después de la exposición repetida a los mismos juguetes, los infantes y bebés por lo general exploran nuevas formas de utilizar esos materiales (Piaget, 1952). Los bebés pueden explorar objetos vigorosamente, rompiendo ocasionalmente los objetos.

Un infante gana interés por explorar objetos a través de las experiencias que son diferentes de las experiencias que lo llevan a explorar a las personas (Wachs & Combs, 1995). Los infantes que pasan mucho tiempo con adultos que mientras los cuidan nombran, muestran, y demuestran objetos, generalmente pasan más tiempo jugando con adultos y objetos juntos. Sin embargo, estos infantes pasan menos tiempo explorando objetos por su cuenta. En contraste, los infantes que generalmente pasan más tiempo explorando objetos en entornos con muchos objetos interesantes que explorar. Para construir la curiosidad, el interés y la iniciativa para explorar nuevas experiencias en un infante o bebé, los adultos deben observar regularmente a los niños. Esta información conduce al adulto a proporcionar a los infantes y bebés espacios, tiempos, y materiales para explorar, así como oportunidades para jugar junto con los adultos y usando los objetos.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Curiosidad e Iniciativa – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 3.1.PS Los niños expresan curiosidad, interés, e iniciativa en explorar el ambiente, participando en experiencias y aprendiendo nuevas destrezas.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los conflictos internos de la iniciativa versus la culpabilidad son centrales para los años de preescolar (Erikson, 1950). La iniciativa, intentar habilidades nuevas y conocidas, es una parte clave del desarrollo de competencias. Cuando un niño experimenta muchos fracasos, especialmente aquellos en los que el niño considera culpable, el niño es menos propenso a intentar nuevas experiencias y a aprender nuevas habilidades. Los niños que vacilan y evitan nuevas experiencias a menudo experimentan repetidos fracasos (Smiley & Dweck, 1994). Los niños son más propensos a iniciar y explorar actividades cuando ven que los resultados dependen de sus acciones (Bandura, 1997). Los adultos que brindan cuidados influyen en este desarrollo al proporcionar una variedad de materiales para juegos y la exploración que estimulan a los niños a intentar nuevas experiencias en las cuales son más propensos, con esfuerzos, a tener más éxito (Kopp, 1991). Los niños son más propensos a repetir las experiencias cuando los adultos les dan estímulo y comentarios que vinculan sus esfuerzos con los resultados (Skinner, 1995). Los adultos que dan cuidados pueden ayudar a los niños a aprender a pensar en conceptos y recordar información nueva al responder las preguntas “por qué” con respecto a la forma como funciona el mundo (Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2006). Siempre hay un componente sociocultural (combinando lo social y lo cultural) para el desarrollo y expresión de la imaginación, el cual es un elemento importante de la curiosidad e iniciativa (Eckhoff & Urbach, 2008).

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Participación y Persistencia – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 3.2.IT Los infantes y bebés intencionalmente elijen, se acoplan, y persisten en juegos, experiencias, y rutinas.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

El aprendizaje se da cuando los niños pueden manipular y elegir los materiales, y pueden libremente utilizar sus cuerpos enteros y todos sus sentidos (Lockhart, 2011). Los infantes y los bebés usualmente muestran placer cuando tienen éxito al manipular su ambiente y superar barreras para alcanzar una meta. Los infantes y los bebés se motivan a explorar sus alrededores, a superar obstáculos, y a dominar su ambiente (White, 1959). La persistencia temprana mostrada por los niños y la enseñanza de los adultos proporcionan habilidades intelectuales a los niños a los 14 meses (Banerjee & Tamis-LeMonda, 2007).

Los bebés difieren en sus intereses en participar y persistir en actividades como resultado de las diferencias en la personalidad y en los estilos de cuidados que reciben (Stipek & Greene, 2001). Los bebés muestran más persistencia en las actividades cuando los cuidadores responden prontamente a las solicitudes de ayuda (Lutkenhaus, 1984). Los adultos fomentan el compromiso y la persistencia al proporcionar suficientes materiales interesantes para que niños pequeños los utilicen, así como el tiempo para que exploren los materiales siempre que estén interesados. Quizás los adultos deban proporcionar adaptaciones físicas para permitirle a cada niño manipular y persistir en la exploración de materiales.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Participación y persistencia – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 3.2.PS Los niños elijen a propósito y persisten en experiencias y juegos.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los niños que creen que el éxito depende de sus esfuerzos y que pueden tener éxito, son más propensos a ser persistentes (Bandura, 1997). Los niños pequeños a quienes se les da cierta independencia son más propensos a completar las tareas (Grolnick, Frodi, & Bridges, 1984). La habilidad para enfocar la atención y concentrarse aumenta el aprendizaje académico, incluyendo adquirir habilidades lingüísticas y de resolución de problemas, así como habilidades sociales y de cooperación (Bono & Stifter, 2003; Landry, Smith, Swank, & Miller-Loncar, 2003; Murphy, Laurie-Rose, Brinkman, & McNamara, 2007). Hay un aumento muy rápido en el control del impulso durante los años de preescolar (Jones, Rothbart, & Posner, 2003). Jugar proporciona un ambiente apropiado para aprender acerca de la participación activa, para persistir, y para tomar riesgos. Cuando los niños participan con los adultos en actividades de aprendizaje lúdicas, los niños aprenden y desarrollan habilidades de pensamiento (Siraj-Blacksford, 2009).

Los adultos que brindan cuidados fomentan la persistencia al guiar a los niños a tareas donde es muy probable que sus esfuerzos conduzcan al éxito. Los adultos dan sólo la ayuda mínima necesaria para completar una tarea. Les dan comentarios específicos a los niños, indicando que el éxito se debe a los esfuerzos (Skinner, 1995). Ofrecer una variedad de experiencias de juego planeadas, apoya de manera más favorable el desarrollo físico, mental, emocional y social de cada niño.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Razonamiento y resolución de Problemas - Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 3.3.IT Los bebés y niños pequeños demuestran estrategias intencionales para la resolución y razonamiento de problemas.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los infantes muestran las primeras resoluciones de problemas cuando usan una serie de acciones para alcanzar una meta, tales como tirar de una cuerda para alcanzar un juguete amarrado a ella (Piaget, 1952; Lockman, 2002). Los infantes imitan los comportamientos para resolver problemas que otros exhiben, si las conductas está dentro de sus habilidades (Meltzoff, 1988). Los bebés varían deliberadamente sus acciones, observando los efectos en cada cambio de prueba y error. Mediante la experimentación activa con materiales, los infantes y los bebés consideran soluciones de prueba y error con materiales similares (Uzgiris & Hunt, 1975).

Los adultos que cuidan a los niños pequeños, les ayudan a desarrollar habilidades de razonamiento y resolución de problemas al darles oportunidades para resolver problemas a medida que los niños exploran con una amplia variedad de materiales. Los adultos que brindan cuidados pueden alentar a los infantes y a los niños pequeños a experimentar en busca de soluciones al no intervenir demasiado rápido para resolverles los problemas. Los adultos que cuidan de bebés y de niños pequeños, pueden ayudarles a notar el resultado de sus experimentos (Piaget, 1980). Durante las oportunidades para resolver problemas, los adultos hablan explicando las soluciones y muestran conductas apropiadas.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Razonamiento y resolución de problemas - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 3.3.PS Los niños demuestran estrategias de razonamiento y resolución de problemas.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

La solución de problemas es natural para los niños pequeños, porque gran parte del mundo es nuevo. La solución de problemas se aprende a través de rutinas diarias y experiencias en juegos que implican problemas importantes para el niño. Permitirles a los niños la libertad de explorar y jugar promueve las habilidades necesarias para que razonen y resuelvan problemas (Bruner, 1973; Lockman, 2002). Al mismo tiempo, los niños que experimentan repetidamente fracasos y críticas son menos propensos para intentar nuevos problemas (Smiley & Dweck, 1994). “Las interacciones tempranas, juguetonas, flexibles, concertadas y conscientes pueden convertirse en un modelo posterior para lo que usted puede hacer cuando encuentre problemas” (Bruner, 1985, p.905). Al experimentar con materiales, los niños utilizan el proceso de prueba y error para pensar en soluciones.

Los adultos que brindan cuidados ayudan a los niños pequeños a desarrollar habilidades de razonamiento y resolución de problemas al utilizar oportunidades para resolver problemas mientras los niños exploran y juegan con una amplia variedad de materiales, y no interviniendo demasiado rápido para resolverles los problemas (Piaget, 1980). Durante las oportunidades para resolver problemas, los adultos pueden mejorar las habilidades de resolver problemas al dar pistas a los preescolares, conversando sobre posibles soluciones y mostrando comportamientos apropiados (Joh y otros., 2010; Bascandziev & Harris, 2010).

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Juego y sentidos - Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 3.4.IT. Bebés y niños pequeños participan en juegos para aprender.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

El juego es fundamental y esencial para que bebés y niños pequeños desarrollen relaciones, cuerpos y cerebros saludables y activos (Ginsberg, 2007). Los niños aprenden de sí mismos y el mundo a través de experiencias, juegos e interacciones sociales positivas que crean con otros niños y con los adultos que los estimulan. Para los bebés, el juego es voluntario y motivador (Young y Hauser-Cram, 2006). A través del juego, los bebés y los niños pequeños suelen desarrollar conocimientos y habilidades sobre el desarrollo intelectual, comunicativo, motriz, social y emocional. Piaget (1971) afirmó que el juego permite que los bebés y los niños pequeños comprendan cómo funcionan las cosas, incluyendo sus propios cuerpos, y también pone a prueba sus conocimientos. Los bebés y los niños pequeños que pueden pasar la mayor parte del día moviendo sus brazos y piernas de forma libre mientras exploran su entorno físico diseñado para una seguridad máxima desarrollan las habilidades motrices y cognitivas más avanzadas, que luego serán necesarias para su crecimiento. Al darles tiempo, espacio, adultos alentadores, materiales de uso abierto y seguridad, todo en entornos desafiantes, los niños desarrollan confianza en sí mismos. Desarrollan capacidades para poder triunfar en su entorno. Desarrollan una profunda conectividad con otras personas así como interés por los demás. Desarrollan la capacidad de crear y extender entornos de amor, seguridad, confianza y adaptación (Ginsberg, 2007).

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Juego y sentidos - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 3.4.PS Los niños participan en juegos para aprender.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

El juego es tan importante para un desarrollo favorable en los niños, que está incluido como un derecho de todo niño en la Alta Comisión de las Naciones Unidas para los Derechos de los Niños (Convención sobre los Derechos del Niño, resolución 50/155 de la Asamblea General de 21 de diciembre de 1995). Las investigaciones confirman y continúan explorando y respaldando el valor fundamental y los beneficios positivos del juego como un método beneficioso para el aprendizaje de los niños pequeños (Hyson, sin fecha; Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch y McClure, 2011). La postura más reciente sobre *Prácticas apropiadas para el desarrollo en programas para la primera infancia que atienden niños desde su nacimiento hasta los 8 años* (NAEYC, 2009) describe los beneficios elementales y a largo plazo que tiene el juego, los cuales incluyen el desarrollo de habilidades de autorregulación y de competencias lingüísticas, intelectuales y sociales.

Los estudios demuestran una relación entre el juego en un entorno natural y el efecto positivo en el desarrollo social y emocional (Weinstein, Przybylski y Ryan, 2009), motriz (Fjørtoft, 2001) e intelectual (Wells y Evans, 2003). Jugar al aire libre también estimula los niveles de ejercicio que ayudan a los niños a reducir la grasa corporal (Moore, Gao, Bradlee, Cupples, Sundarajan-Ramamurti, Proctor y Ellison, 2003). Jugar al aire libre puede ayudar a que los niños mantengan un peso saludable, desarrollen músculos y huesos más fuertes y reduzcan los niveles de presión sanguínea y colesterol. Una dosis recomendada de juego al aire libre durante al menos una hora por día ayuda a que los niños obtengan niveles saludables de estado físico (NASPE, 2003).

Área 4: Estudios sociales

Conciencia de familia y comunidad – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

4.1.IT Los infantes y bebés demuestran un sentido de pertenencia dentro de sus familias, programa y otros entornos o grupos sociales.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los bebés y los niños pequeños que tienen relaciones afectuosas y cariñosas con sus padres, guardianes y otros adultos desarrollan mejores habilidades sociales que quienes tienen relaciones poco afectuosas. En niños muy pequeños, el apego emocional, la aceptación y la atención continua son la base más importante para desarrollar un sentimiento de pertenencia. La forma en que los adultos a cargo se relacionan con un bebé o un niño pequeño influye en su sentimiento de seguridad, protección y pertenencia a distintos entornos. Las rutinas ayudan a que los bebés y los niños pequeños se adapten a sus entornos, lo cual da forma a su sentido de pertenencia. Los adultos a cargo que educan y responden a las necesidades de los niños ayudan a que tanto bebés como niños pequeños sientan que sus necesidades son importantes y valiosas, lo que a su vez produce un sentimiento de pertenencia (Stratigos, Bradley y Sumsion, 2014; Woodhead y Booker, 2008; De Schipper, Tavecchio y Van IJzendoorn, 2008; Dykas y Cassidy, 2011; Edwards y Raikes, 2002).

Área 4: Estudios sociales

Conciencia de familia y comunidad — Jardín de infantes (de 3 a 5 años)

Estándar 4.1.PS Los niños demuestran una creciente conciencia de pertenecer a una familia y comunidad.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Pertenecer a una familia contribuye a la identidad de un niño, y esto crea el escenario para desarrollar su confianza al interactuar con otras personas.

La participación exitosa de un niño en un grupo implica confianza al expresar sus propias ideas y opiniones y también respetar las de los demás. Una participación exitosa desarrolla empatía y cooperación, solución de problemas y toma de decisiones en grupo, y la valoración de ideas tales como la equidad y los derechos individuales (Cooper, 1980; DeVries y Zan, 1994; Marcus, Teller y Roke, 1979; Parsons, Young, Murray, Stein y Kringelbach, 2010).

Área 4: Estudios sociales

Conciencia de la cultura - Infante y familia (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 4.2.IT Los bebés y los niños pequeños demuestran un fuerte sentido de sí mismos dentro de su cultura.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

La cultura es "un conjunto de valores, creencias y formas de pensar sobre el mundo que influyen en la conducta cotidiana" (Trumbull, Rothstein-Fisch, Zepeda y Gonzalez-Mena, 2005, p.3). "La cultura se transmite de generación en generación de diversas formas, tanto explícitas (en conversaciones y consejos directos) como implícitas (en prácticas diarias como la crianza del niño)" (Trumbull, Rothstein-Fisch, Zepeda y Gonzalez-Mena, 2005, p.3).

Los bebés y los niños pequeños desarrollan un sentido de cultura a una edad muy temprana. Ellos toman conciencia de su entorno cultural mediante el lenguaje que escuchan y la forma en que su familia y los adultos se comportan al cuidarlos. Toman conciencia al interactuar con otras personas, al generar expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de habilidades y mediante historias y tradiciones importantes. "Mediante la cultura, los niños adquieren un sentido de quiénes son, un sentimiento de pertenencia, de qué es importante, de qué está bien y qué está mal, de cómo cuidar de sí mismos y de otros y de qué celebrar, comer y vestir" (Mangione, 1995, p.9). Es esencial proporcionar a los niños conexiones consistentes (continuidad) entre el hogar y los entornos de crianza temprana y educación. El proceso de incorporación de rasgos culturales o patrones sociales de otros grupos suele ocurrir, aun cuando la exposición a diferencias es inevitable y saludable (Day y Parlakian, 2004; Maschinot, 2008; Quintana, Aboud, Chao, Conteras-Grau, Cross, Hudley y Vietze, 2006; Rothstein-Fisch, Greenfield, Trumbull, Keller y Quiroz, 2010).

Área 4: Estudios sociales

Conciencia de la cultura – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 4.2.PS Los niños demuestran una creciente conciencia cultural y de diversidad.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

La cultura es "un conjunto de valores, creencias y formas de pensar sobre el mundo que influyen en la conducta cotidiana" (Trumbull, Rothstein-Fisch, Zepeda y Gonzalez-Mena, 2005, p.3). Cada individuo está arraigado en la cultura, y la cultura influencia cada faceta del desarrollo humano. La cultura se aprende mediante interacciones diarias repetitivas que los niños tienen con las personas a su alrededor. Los niños obtienen conocimientos culturales al desarrollar el lenguaje, aprender conceptos y experimentar relaciones afectuosas con sus padres y guardianes, familiares, maestros y demás personas a su alrededor (Oficina de Head Start, 2008; Oficina de Head Start, 2015).

La población de Iowa y de Estados Unidos es cada vez más diversa y presenta el crecimiento más rápido y diversificado entre los niños (Centro de política para el niño y la familia , 2012). Esta diversidad incluye una variedad de culturas, idiomas, razas, religiones, habilidades y estructuras familiares (Konishi, 2007). Los niños pequeños en Estados Unidos están "no solo orientados por sus propias y diversas culturas, tales como raza, etnia, edad, género y familia, sino también porque viven y aprenden dentro de un mundo socioculturalmente condicionado [combinación o interacción de elementos sociales y culturales] lleno de muchas condiciones distintas de diferencias culturales" (Hyun, 2007, p.262). Los niños que viven en un mundo tan diverso se sienten diferentes en lugares diferentes, ven las cosas desde distintas perspectivas, interactúan con otros de diversas formas y escuchan distintos patrones de lenguaje a medida que crecen (Hyun, 2007).

Área 4: Estudios sociales

Exploración del entorno - bebés y niños pequeños (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 4.3.IT Los bebés y niños pequeños exploran nuevos entornos con interés y reconocen lugares familiares.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

La exploración autodirigida y el juego dependen del funcionamiento de los sentidos y del desarrollo de las habilidades motrices. También dependen de la comodidad y seguridad del niño, además de su capacidad para adquirir información usando los cinco sentidos. Es más probable que los bebés y los niños pequeños que se sienten cómodos y seguros exploren nuevos lugares y tomen riesgos. Los bebés y los niños pequeños que pueden pasar la mayor parte del día moviendo sus brazos y piernas libremente mientras exploran y juegan en un entorno físico diseñado para una seguridad máxima, desarrollan las habilidades motrices y mentales más avanzadas requeridas para su posterior crecimiento. Explorar aumenta la calidad de las experiencias y promueve el desarrollo cerebral al proveer una mayor cantidad y variedad de estímulos (Bowlby, 1988; Gallagher, 2005; Hopkins, Dore y Lillard, 2015; Lillard, 2015; Paley, 2004; Woolley y Lillard, 2015).

Área 4: Estudios sociales

Conciencia de la relación entre las personas y el entorno en el que viven — Jardín de infantes (de 3 a 5 años)

Estándar 4.3.PS Los niños demuestran una creciente consciencia del entorno en el que viven, en especial cómo las personas (incluyéndose a ellos mismos) se relacionan con ese entorno.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los niños toman conciencia de los entornos en los que viven a medida que se mueven por el mundo. Con el tiempo, estos entornos se vuelven familiares y ellos pasan a explorar nuevos entornos. Los niños pequeños necesitan pensar en sus entornos y cómo los escenarios son diferentes; por ejemplo, cómo una biblioteca es diferente de una tienda. Observar el mundo que los rodea así como la forma en que se mueven e interactúan en ese mundo les ayuda a moldear sus pensamientos y formar conceptos sobre sus entornos. Estas percepciones se transforman en memorias, que luego utilizan para crear ideas del mundo, incluyendo una conciencia sobre cuestiones ambientales (Cohen y Horm-Wingerd, 1993; DeLoache y Brown, 1983; Pyle, 2002). Las relaciones con adultos y otros niños moldean el crecimiento y desarrollo de un niño de la misma forma en que lo hacen las relaciones con su entorno y el mundo a su alrededor.

Explorar diferentes entornos ayuda a que los niños aprendan los diferentes roles de las personas, tales como médicos, bomberos o maestros. Los niños imitan estos roles durante sus juegos a medida que aprenden acerca de ellos. Los adultos a cargo pueden hablar con los niños sobre los roles que cumplen los mayores y el valor que aportan a sus comunidades. Los adultos pueden ayudar a que los niños aprendan sobre los distintos roles y las responsabilidades laborales al crear oportunidades de colaboración en las que ellos puedan participar.

Área 4: Estudios sociales

Conciencia del pasado – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 4.4.PS Los niños demuestran una mayor conciencia de eventos pasados y cómo esos eventos se relacionan con uno mismo, la familia, y la comunidad.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Las experiencias de los niños moldean y hasta determinan qué aprenden. Las experiencias suceden como una cadena de eventos. A medida que la memoria se desarrolla y las habilidades de razonamiento mejoran, los niños pueden reflexionar acerca de experiencias y hechos pasados y "revivirlos" al volver a sentir las emociones de ese evento, volver a contar las historias del evento y establecer conexiones entre los eventos pasados y lo que están pensando y sintiendo en ese momento (Bernier, Carlson, Deschênes y Matte-Gagné, 2012).

Los hechos pasados son lo que llamamos historia, que incluyen el desarrollo del conocimiento histórico y el uso de ese conocimiento para comprender el presente. Para los niños pequeños, las primeras incursiones en el conocimiento histórico comienzan con memorias de experiencias personales y compartiendo esas memorias mediante expresiones creativas como dibujar, actuar o volver a narrar una historia (Ellis, Boyce, Belsky, Bakermans-Kranenburg y Van IJzendoorn, 2011). La capacidad de reflexionar acerca del pasado y poder utilizarlo para el futuro es una parte importante del aprendizaje y es esencial para el desarrollo y hasta para la supervivencia. Por ejemplo, un niño podría quemarse con una hornilla y luego recordar el suceso para aprender que la hornilla es una fuente de dolor cuando está caliente.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Área 5: Artes creativas

Arte – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 5.1.IT Los Bebés y niños participan en una variedad de experiencias sensoriales relacionadas con el arte.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Durante su primer año de vida, el arte adopta la forma de experiencias sensoriales. Los bebés utilizan la vista, el sabor, el tacto y el oído para explorar una variedad de materiales. Existe una conexión entre estas experiencias sensoriales, como mirarse en un espejo o agitar un sonajero, que respalda el desarrollo de la creatividad (Herr y Swim, 2002). Asimismo, manejar una variedad de materiales de juego desarrolla las habilidades de motricidad fina necesarias para las experiencias de escritura y de arte.

Los bebés y los niños un poco más grandes experimentan el arte utilizando herramientas como crayones o pinceles, o directamente utilizando los materiales con sus propias manos para explorar la arcilla, la masilla o la pintura para manos. Al garabatear, los bebés y los niños pequeños aprenden qué hacen los materiales de escritura. Al exponerse de forma repetida a materiales de arte, los bebés y los niños pequeños obtienen control de sus movimientos y comienzan a planear y dirigir la forma en que usan los materiales de forma intencional (Lowenfeld y Brittain, 1987). El arte que crean los bebés y los niños pequeños está influenciado por el desarrollo de habilidades motrices ligeras, la comprensión y la percepción, así como también por la experiencia con materiales específicos (Seefeldt, 2005). Los adultos a cargo ayudan a que los niños pequeños desarrollen sus habilidades artísticas al proveerles oportunidades reiteradas para explorar medios nuevos y familiares, como la masilla, la arcilla, los crayones y la pintura. Los adultos a cargo individualizan planes para permitir que cada niño adquiera habilidades para la manipulación de elementos artísticos. Es importante enfocar las experiencias artísticas en las exploraciones y creaciones de un niño en lugar de completar proyectos dirigidos por adultos.

Área 5: Artes creativas

Arte - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 5.1.PS Los niños participan en múltiples experiencias artísticas y sensoriales.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Mediante experiencias repetitivas, los niños pequeños obtienen habilidades para utilizar diversos materiales para el arte, tales como materiales de dibujo, arcilla, masilla y pintura. Los niños pequeños pasan de garabatear a explorar las propiedades del material que utilizan, y luego a esfuerzos más representativos (Kellogg, 1967). Mediante las artes, los niños aprenden a comunicar ideas y experiencias mientras toman decisiones, obtienen coordinación motriz y exploran las propiedades físicas de los materiales (Althouse, Johnson y Mitchell, 2003). Los niños desarrollan sus habilidades intelectuales a medida que examinan cómo construir una estructura a partir de bloques o pintar un dibujo (Seefeldt, 1995). Los adultos a cargo pueden apoyar esta exploración del arte y de los materiales sensoriales al contar con una variedad de materiales disponibles y mucho tiempo para la creación.

Cuando los niños comienzan a explorar la escritura y los materiales de dibujo, sus ilustraciones son sencillas y pueden incluir garabatos. Sin embargo, a medida que su conocimiento y sus habilidades de motricidad fina mejoran, sus ilustraciones pasan a ser más complejas. El desarrollo de las habilidades de motricidad fina de un niño influirá en su capacidad de escribir y dibujar. Asimismo, explorar el arte y los materiales sensoriales puede desarrollar el pensamiento y vocabulario científico a medida que los niños experimentan las propiedades de distintos objetos y hablan con los adultos sobre estas experiencias.

Área 5: Artes creativas

Música, ritmo, y movimiento – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 5.2.IT Los Bebés y niños participan en una variedad de experiencias de ritmo, música, y movimiento.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los bebés son sensibles a sonidos y patrones musicales, incluso antes de nacer. Los bebés pequeños mueven sus cuerpos siguiendo el ritmo de la música y pueden responder a los patrones de las canciones (Trehub, 2001). Las canciones rítmicas sencillas que repiten frases y rimas ayudan a que los bebés y los niños pequeños aprendan patrones lingüísticos, incluyendo patrones de sonido (fonemas). (Lerner, 2010). Los juegos y rimas infantiles tradicionales ayudan a que los bebés aprendan el idioma y se diviertan. Los bebés aprenden a anticipar mediante patrones y enfatizaciones (Bardige, 2009). Moverse con la música ayuda a que los bebés y los niños desarrollen control y destreza de los músculos grandes (Weikart, 1998). Los juegos musicales surgen de forma natural en los niños, alientan a que desarrollen habilidades para la vida y les ofrecen oportunidades para interactuar socialmente (Crowe, 2010). Los adultos ayudan a que los niños desarrollen habilidades musicales y de movimiento al brindarles oportunidades diarias y repetidas para cantar, corear y moverse al ritmo de música y canciones nuevas y familiares. El compromiso con la música es fundamental para las prácticas y circunstancias culturales de las experiencias de muchos niños pequeños (Barrett, 2011). La música también es una herramienta maravillosa para que los bebés aprendan a identificar y comprender las emociones que sienten, mientras que aprenden a controlar y lidiar con sus mundos. Esto se logra al facilitar las transiciones y reconocer patrones durante todo el día (Pruett, 1999).

Área 5: Artes creativas

Música, ritmo, y movimiento – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 5.2.PS Los niños participan en diversas experiencias musicales y de movimiento.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Un gran cuerpo de investigaciones muestra que los niños aprenden con la música y mediante ella. Las actividades musicales como cantar, bailar, moverse rítmicamente y escuchar música fomentan el aprendizaje adicional de una gran cantidad de áreas, que incluyen llegar a conclusiones y explicar situaciones como consecuencia de una experiencia (Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis y Newcomb, 1997). Un hallazgo importante sobre las investigaciones del cerebro demuestra que la música y las experiencias musicales ayudan a desarrollar ambos lados del cerebro y contribuyen al desarrollo socioemocional, físico, mental y lingüístico de los niños (Dodge, 2016). La música brinda oportunidades para que los niños conecten con su idioma y cultura natales, además de los múltiples idiomas y culturas dentro de su comunidad. Asimismo, la música es una herramienta para fomentar el desarrollo socioemocional, incluido el autocontrol (Scripp, 2002). Escuchar canciones y rimas alegres, incluso canciones y ritmos tradicionales, desarrolla la sensibilidad e imaginación para toda la vida, además de un sentido de curiosidad y amor por la música y la danza (Feierabend, 2006). Los adultos pueden respaldar la música y el movimiento al brindar una variedad de experiencias todos los días y utilizar música y materiales apropiados para niños.

Área 5: Artes creativas

Juego dramatizado - Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 5.3.IT Los infantes y bebés participan en experiencias de juegos dramatizados.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

La mayoría de los bebés desarrollan la habilidad de copiar lo que ven y luego imitan lo que recuerdan. Algunos bebés y niños pequeños prefieren utilizar accesorios y objetos reales durante sus juegos. Los bebés y niños un poco más grandes aprenden a sustituir un objeto por otro; por ejemplo, utilizan un bloque sobre un plato para representar una porción de torta (Paley, 2004). Otros bebés y niños pequeños se enfocan en objetos, personas y situaciones que no están presentes en ese momento, lo que resulta en un juego simulado o de fantasía. También actúan las secuencias de acciones que observan y de nuevos patrones que diseñan. Luego, podrían actuar las secuencias de acciones con objetos (Sluss, 2014). En ocasiones, estas secuencias de juego involucran otros bebés y niños pequeños. Estas acciones ayudan a que los niños desarrollen habilidades motrices, mentales, sociales, emocionales y comunicativas (Deiner, 2008). Los adultos respaldan a los bebés y niños pequeños en sus experiencias de juego dramatizado al utilizar una variedad de accesorios y al interactuar dentro de estas experiencias.

Área 5: Artes creativas

Juego dramatizados – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 5.3.PS Los infantes participan en experiencias de juegos dramatizados.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los juegos dramatizados, sociodramáticos (la forma más avanzada de juego dramatizado, en la que los niños realizan juegos de imitación y dramatizado junto con juegos de fantasía, e incluye juegos de rol en donde los niños imitan personas reales y sus propias experiencias personales), simbólicos y de simulación son una gran variedad de conceptos que describen o se refieren a un juego que incluye pretender o utilizar símbolos que representan algo real. Abundante documentación demuestra la importancia del juego dramatizado en todas las áreas del desarrollo temprano (Bodrova y Leong, 2005; Hughes, 2010). Su potencial para abordar metas académicas en un ámbito escolar también puede encontrarse en textos educativos y profesionales (Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk y Burns, 2008; Bodrova, 2008). Algunos autores encuentran un vínculo estrecho entre los distintos tipos de juego dramatizado y las áreas curriculares específicas para los niños que crecen normalmente y aquellos con necesidades especiales (Bray y Cooper, 2007; Brown, Remine, Prescott y Rickards, 2000; Burns, 2008; Kim, 2005; Oliver y Klugman, 2006).

El juego dramatizado (Howes, 1992) ayuda a que los niños aprendan a comunicarse, controlarse, comprometerse y explorar la confianza y la intimidad. Durante los juegos sociodramáticos, los niños toman diferentes roles en sus experiencias y utilizan sus conocimientos para actuar una variedad de emociones y relaciones sociales. Los niños que participan de juegos dramatizados suelen tener habilidades más avanzadas para ver los puntos de vista de otras personas y congeniar con sus pares (Garvey, 1990).

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Comprensión y uso del idioma – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 6.1.IT Los bebés y los niños pequeños entienden y utilizan la comunicación y el lenguaje para diversos propósitos.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Mediante interacciones con adultos cariñosos y comprensivos, los bebés y los niños pequeños adquieren vocabulario auditivo (lenguaje receptivo) y oral (lenguaje expresivo). Los bebés pequeños suelen hacer sonidos, se turnan en "conversaciones" con adultos y responden a las conversaciones orales entre adultos (Hibrink, Gattis y Levinson, 2015; Lock, 2004). Los bebés un poco más grandes utilizan gestos como parte de la comunicación, como señalar o alzar los brazos (Camaioni, 2004). Los bebés suelen desarrollar parte del vocabulario auditivo antes de cumplir el primer año. La mayoría de los bebés pasan de frases de una palabra a frases de dos y luego de tres, mientras que los niños pequeños comienzan a utilizar frases del largo de una oración (Camaioni, 2004). La utilización del idioma y el desarrollo intelectual se influyen mutuamente (Shonkoff y Phillips, 2000). Cuando los adultos hablan con los bebés y los niños pequeños durante experiencias rutinarias, como al cambiar sus pañales, vestirlos o alimentarlos, les ayudan a desarrollar un vocabulario más amplio (Hoff-Ginsberg, 1991). Los adultos influyen en los tipos, usos y ritmos de aprendizaje del lenguaje, en especial al enfocarse en conversaciones dentro de experiencias de juego que son de interés para el bebé (Hart y Risley, 1995).

En los últimos años, ha aumentado la diversidad cultural, étnica y lingüística de bebés y niños pequeños en los programas de cuidado infantil y educación temprana en Iowa. La adquisición de un lenguaje dual (el desarrollo de habilidades y conocimientos en dos o más idiomas durante los primeros 5 años de vida) es común y se basa en exponerse y utilizar dos o más idiomas. El desarrollo del lenguaje puede diferir en cada niño según la variabilidad de las experiencias de los bebés y los niños y la exposición a diferentes idiomas. Sin embargo, la exposición temprana, ya sea inmediata o consecutiva, puede producir la habilidad de hablar dos idiomas con facilidad (Hammer y otros, 2014; Hoff y otros, 2014; Ramírez-Esparza, García-Sierra y Kuhl, 2017). En ocasiones, los niños pequeños mezclan los dos idiomas al utilizarlos; (esto se conoce como "cambio de código"). Es normal que suceda y no es un signo de ninguna dificultad en el desarrollo del lenguaje (Genesee, Paradis y Crago, 2004).

Forjar relaciones con familias que provienen de culturas no dominantes o que usan un idioma diferente al inglés es un prerrequisito para ayudar a que los programas apoyen el desarrollo del lenguaje, lo que resulta en mejores resultados para los niños (Tabors, 2008). Es importante que los programas de educación temprana realicen un esfuerzo especial para reunir información específica acerca de las familias, los idiomas que utilizan y la frecuencia en la que los hablan en sus hogares (PLA, sin fecha). Los adultos deben comprender las ventajas de mantener y utilizar el idioma nativo principal de un niño y la forma en que los bebés y los niños pequeños aprenden un segundo idioma. Utilizar el idioma nativo de un niño brinda apoyo al desarrollo de los bebés y los niños pequeños mediante la creación de un sentido de identidad dentro de su propia familia (Pearson y Mangione, 2006). Los niños pequeños pueden aprender dos idiomas al mismo tiempo, aunque existen diferencias individuales sobre la velocidad y la forma de aprender los idiomas.

Es importante que los adultos comprendan que los patrones y expectativas de comunicación varían según las distintas culturas (Rogoff, Mistry, Goncu y Mosier, 1993). Dos ejemplos de diferencias culturales son las expectativas para dar respuestas verbales en oposición a no verbales y si un niño habla antes de que le dirijan la palabra. Los adultos a cargo deben tomar decisiones sobre la comunicación basándose en las creencias, valores y prácticas de la familia en relación con el desarrollo y aprendizaje del niño (División para la Infancia Temprana, 2004).

Los adultos deben controlar y responder a los signos de problemas auditivos tempranos en bebés y niños ya que pueden limitar el desarrollo lingüístico, mental, social y emocional. Los servicios de intervención temprana son beneficiosos para los niños con cualquier grado de discapacidad auditiva (Farran, 2000; Stika y otros, 2015). Los adultos pueden utilizar lenguaje de señas y estrategias adaptativas de comunicación para apoyar el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con discapacidades auditivas y/o retrasos en la comunicación. Aumentar la participación de la familia en la alfabetización puede ser beneficioso para las habilidades intelectuales y socioemocionales de los niños durante la infancia temprana (Baker, 2013).

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Comprensión y uso del idioma – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 6.1.PS Los niños entienden y utilizan la comunicación y el lenguaje para diversos propósitos.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Durante los años en el jardín de infantes, los niños aumentan la comprensión y el uso de oraciones más largas y difíciles. También aumentan su capacidad de utilizar el idioma de forma apropiada y eficaz en distintos entornos sociales (Snow, Burns y Griffin, 1998). La comunicación ocurre tanto de forma verbal como no verbal. Aunque muchos niños pasan de la comunicación no verbal a la verbal, otros necesitan recursos comunicativos no verbales, como el lenguaje de señas, sistemas de comunicación con imágenes o dispositivos de comunicación. El vocabulario aumenta de forma rápida en los años de jardín de infantes, pero varía ampliamente entre los niños debido a las diferencias culturales y los antecedentes financieros (Hart y Risley, 1995). Por este motivo, los programas deben exponer intencionalmente a los niños a una gran cantidad de experiencias y luego complementarlas con descripciones que utilicen un vocabulario amplio (Wright y Neuman, 2015).

El lenguaje oral es importante en particular como una base para aprender a leer, ya que constituye la base principal para aprender palabras y acomodarlas de forma tal que adquieran significado durante la comunicación expresiva y abierta (NELP, 2008; Schickedanz y Collins, 2013; Whitehurst y Lonigan, 1998). Muchos niños de entre 3 y 5 años todavía aprenden cómo funciona el lenguaje y sus reglas, aunque suele ser de forma verbal. Es importante brindar a los niños oportunidades que sirvan de apoyo para el lenguaje oral mediante conversaciones regulares, profundas y extensas (Massery, 2004). El desarrollo de destrezas de comprensión lectora también construye las destrezas del lenguaje oral, tales como enseñarles a los niños pequeños fonemas y el uso del alfabeto (en el idioma inglés, 26 letras representan 44 sonidos), compartir libros y utilizar la tecnología como soporte para el aprendizaje (NELP, 2008).

El desarrollo de conocimientos básicos es igualmente importante. El conocimiento básico es información que los niños saben, basada en experiencias cotidianas y en lo que otras personas les dicen que está sucediendo en respuesta a sus preguntas. Los niños aprenden al conectar lo que aprenden con algo que ya saben; por lo tanto, una base amplia de conocimiento es fundamental para la comprensión lectora y la mayoría de otros aprendizajes (Duke, Halvorsen y Knight, 2012; Pinkham, Kaefer y Neuman, 2012).

Las últimas tendencias en la evolución demográfica muestran un aumento drástico en la raza, etnia e idiomas entre los niños (Banerjee y Luckner, 2014; Krogstad, 2016). Esto supone tanto un desafío como una oportunidad para los programas para la infancia temprana. Muchos entornos del jardín de infantes se estructuran para funcionar de acuerdo con una cultura escolar bien establecida. Los niños en estos entornos, que tienen distintos antecedentes de raza, etnia e idiomas, podrían experimentar conflictos culturales debido a sus diferentes formas de aprender y comunicarse.

Para los niños pequeños, la lengua materna es el idioma que utilizan para formar y establecer relaciones significativas (Chang, 1993). El apoyo y desarrollo continuos de la lengua materna sirven como base para aprender inglés. Mantener la lengua materna de un niño permite que los niños permanezcan profundamente conectados con sus familias y desarrolla las destrezas necesarias para que utilicen más de un idioma (Bialystok, 2001; DeBruin-Parecki y Slutzky, 2016; Paradis, Genesee y Crago, 2011). De hecho, fomentar la lengua materna es útil para aprender inglés y promover otras habilidades académicas (Burchinal, Field, López, Howes y Pianta, 2012).

La capacidad de los niños para aprender aumenta cuando los adultos fomentan el uso de su lengua materna. A veces, aprender un segundo idioma es difícil, y las personas progresan a distintos ritmos al aprender tanto un primer como un segundo idioma. Los niños necesitan oportunidades para verbalizar la conciencia de las diferencias entre idiomas y para comprender el valor de todos los idiomas. El aprendizaje mediante experiencias compartidas ayuda a que los niños se vuelvan estudiantes más competentes a medida que utilizan más de un idioma, incluso el cultural (Departamento de Educación de California, 2009; Guitierrez, Bien, Selland y Pierce, 2011).

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Alfabetización temprana – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 6.2.IT Los bebés y los niños pequeños participan en experiencias de lectura temprana.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los beneficios de experiencias de lectura compartida para bebés y niños pequeños incluyen una mayor comunicación, vocabulario y otras habilidades de alfabetización temprana (Bus, Belsky, Van IJzendoorn y Crnic, 1995; Murray y Egan, 2014). Para la Academia Estadounidense de Pediatría [American Academy of Pediatrics (AAP), por sus siglas en inglés], las experiencias tempranas de lectura son tan importantes que recomienda que los pediatras "receten" lecturas a los niños (AAP, 2014). Las experiencias de lectura compartida son importantes para que los bebés y los niños desarrollen conocimientos acerca de los libros, como sostener y girar las páginas de libros de cartón, y porque las experiencias tempranas son más propensas a producir resultados eficaces (NELP, 2008). Leer libros también está conectado con la conciencia inicial de sonidos y rimas. La exposición a rimas infantiles, canciones con rimas y juegos de palabras influye en el desarrollo de la conciencia de fonemas (sonido) y habilidades de comprensión lectora futuras (Bryant, MacLean, Bradley y Crossland, 1990).

Los adultos sensibles y afectuosos que hablan con los niños pequeños sobre eventos y objetos que no están presentes en ese momento (lenguaje descontextualizado) también ayudan a que los niños desarrollen sus habilidades de comprensión lectora futuras (Dickinson y Tabors, 2001). Cuando los adultos crean oportunidades para una atención e interacción compartidas mientras leen, aumentan las posibilidades de que los niños hablen. Las investigaciones demuestran que la intervención temprana (antes de los 3 años) en vez de tardía es beneficiosa para estimular el desarrollo del lenguaje (NELP, 2008). Hablar amplía el vocabulario interesado y animado de los niños pequeños, y esto es un prerrequisito importante para desarrollar habilidades de comprensión lectora futuras (Farrant y Zubrick, 2011; Whitehurst y Lonigan, 1998). Algunos estudios recientes indican que es importante la forma en que los adultos leen con los bebés y los niños y no solo que lo hagan, y demuestran la eficacia de los estilos de lectura que incluyen interacciones afectuosas, atención a los niños, conversaciones frecuentes y consultar el libro al leer (Farrant y Zubrick, 2011; Sim y otros, 2014).

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Alfabetización temprana – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 6.2.PS Los niños participan en experiencias de lectura temprana.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Las habilidades de alfabetización temprana (emergentes) se construyen sobre el conocimiento y uso del idioma de los niños. Las habilidades lingüísticas están conectadas con el desarrollo de la lectura, en particular de la comprensión (Cain, 2015; Catts y otros, 2002; Neuman y Dickinson, 2001). Los adultos que hablan con los niños sobre personas, objetos y situaciones actuales y pasadas ayudan a que los niños desarrollen sus capacidades lingüísticas. Las conversaciones que analizan una historia e incluyen intercambios alternados entre adultos y niños durante la lectura de un libro también ayudan a que los niños expandan su vocabulario, sus habilidades lingüísticas orales y sus conocimientos sobre los textos impresos (Dickinson y Sprague, 2001; NELP, 2008). Al parecer, cuando un niño participa de una conversación durante una narración y se lo guía para que pueda convertirse en narrador y relacionar la historia con su vida, su vocabulario se expande (NELP, 2008). Hay un efecto igual en acción:

la lectura compartida estimula el lenguaje y vocabulario orales, y el desarrollo de habilidades lingüísticas orales más sólidas predicen una habilidad de comprensión lectora futura.

Otros indicadores adicionales de lectura temprana incluyen el conocimiento sobre el alfabeto, la conciencia fonológica (patrones lingüísticos y pronunciación) y el desarrollo de la escritura (NELP, 2008; Whitehurst y Lonigan, 2001). En general, los niños que pueden nombrar 10 o más letras no se encuentran en peligro de presentar dificultades lectoras en el futuro (Piasta, Petscher y Justice, 2012). El procesamiento fonológico implica sensibilidad, manipulación y uso de sonidos en las palabras y requiere una comprensión sobre los sonidos del lenguaje. La conciencia fonológica incluye reconocer y producir rimas, separar palabras en sílabas e identificar palabras que tienen los mismos sonidos iniciales, medios y finales. Las habilidades sobre conciencia fonológica en niños preescolares suelen predecir el éxito para desarrollar habilidades de comprensión lectora tempranas (Cunningham, 1990; Whitehurst y Lonigan, 2001), en particular con respecto del conocimiento del alfabeto (Suortti y Lipponen, 2016). Escuchar historias forja la conciencia fonológica, las habilidades de comprensión auditiva, el vocabulario y la comprensión (Jacobs y Crowley, 2007). Los adultos pueden generar conciencia en los niños con naturalidad durante el día mediante actividades de lectura, contar historias, jugar juegos de palabras y usar rimas y acertijos (Morrow, 2014).

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Escritura temprana – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 6.3.IT Los bebés y los niños pequeños participen en experiencias de escritura temprana.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los bebés y los niños pequeños desarrollan habilidades al utilizar instrumentos de escritura como marcadores y crayones y al manipular y explorar una variedad de materiales durante sus experiencias cotidianas y de juego. Asimismo, los adultos a cargo ayudan a que bebés y niños un poco más grandes desarrollen sus habilidades de escritura al brindarles oportunidades para utilizar marcadores, crayones y pinceles de formas apropiadas y con el agarre más cómodo para los niños. Los niños utilizarán múltiples agarres a medida que sus habilidades de motricidad fina maduren. Primero, comenzarán con un agarre en forma de puño mientras mueven todo el brazo y la mano (Carlson y Cunningham, 1990). Utilizarán materiales de escritura de muchas formas y sus habilidades de escritura reflejarán su progreso al razonar y comprender (Dyson, 2001). A medida que los niños pequeños pasan de garabatear a dibujar, los trazos pueden tener un significado solo para los niños (Whitehurst y Lonigan, 2001), pero el paso de garabatos a trazos controlados, a dibujos y luego a símbolos (aunque todo esto podría no suceder antes de los 3 años) es una secuencia documentada con claridad en las investigaciones (Trivette, Hamby, Dunst y Gorman, 2013). Es importante que los adultos sean buenos ejemplos sobre comportamientos de escritura para alentar a los niños a que imiten estos comportamientos (Hernik y Csibra, 2015; McCarty, Clifton y Collard, 2001).

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Escritura temprana – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 6.3.PS Los niños participan en experiencias de escritura temprana.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Aprender a leer y aprender a escribir son procesos similares e igualmente fortalecedores (Fitzgerald y Shanahan, 2000). Es necesario que los maestros enfatizen ambos para fomentar la alfabetización temprana. La escritura precoz es un indicador importante de una futura capacidad de lectura (NELP, 2008). El intento de un niño de escribir utilizando garabatos, dibujos y pictogramas solo suele tener significado para el niño. En sus intentos de escritura, los niños también podrían utilizar letras, números y formas similares a letras (Puranik y Lonigan, 2011; Schickedanz y Collins, 2013). Los niños progresan a través de varias etapas de escritura y uso de herramientas a medida que practican habilidades (Carlson y Cunningham, 1990). Es útil comprender el orden de desarrollo de la escritura para saber cómo apoyar a los niños en su recorrido para llegar a ser escritores. El apoyo comienza alentando y apoyando las primeras experiencias de escritura (Cabell, Tortorelli y Gerde, 2013). Es importante comprender que los primeros esfuerzos pueden no parecerse mucho a la escritura convencional. Los niños pequeños pueden confundir la escritura con el dibujo. Pueden usar características de un objeto en los primeros esfuerzos de escritura, por ejemplo, la palabra **caballo** puede ser más grande que la palabra **perro**. Los niños pequeños también pueden usar letras para representar sílabas. El uso de la ortografía inventada, en la cual el niño puede usar símbolos inusuales, como el primer y el último sonido para representar una palabra: BT para bote. La ortografía inventada está fuertemente relacionada con las habilidades de lectura y ortografía en los primeros grados (Whitehurst y Lonigan, 2001).

Probablemente la primera palabra que un niño escribe es su nombre. Los adultos que los cuidan deben hacer un esfuerzo especial para apoyar al niño en lograr esta tarea, porque sugiere la adquisición de una serie de habilidades claves de alfabetización (Haney, 2002). A medida que los niños comienzan a escribir, desarrollan una comprensión de que la palabra escrita está compuesta de sonidos que tienen un significado (Jacobs y Crowley, 2007). Debido a que el uso extensivo de materiales de escritura por parte de los niños, impulsado por adultos, promueve el desarrollo de las habilidades de escritura y alfabetización, los adultos deben proporcionar a los niños los materiales y las oportunidades para participar en actividades de escritura (Trivette, Hamby, Dunst y Gorman, 2013). A medida que los adultos hablan sobre los sonidos de las letras e inspiran para escribir en el aula y en el ambiente al aire libre, los niños desarrollan su conciencia fonológica (conciencia de la estructura del sonido de las palabras, como las sílabas) y las habilidades de lectura temprana. Los adultos también apoyan la escritura al ayudar a los niños a desarrollar y refinar las habilidades motoras finas al permitirles practicar la destreza de los dedos, la coordinación mano-ojo y el agarre con el dedo y el pulgar (Grissmer et al., 2010). Grissmer también descubrió que las habilidades motoras finas, junto con la lectura y otros factores que pueden variar, fueron mejores pronosticadores del aprendizaje académico posterior que los factores que pueden variar sin habilidades motoras finas. Una inspiración final y clave para la escritura de los niños es imitar la escritura que ven hacer a los adultos. Es importante que los adultos modelen comportamientos de escritura para alentar a los niños a imitar las acciones en sus experiencias de escritura (Gerde, Bingham y Wasik, 2012).

Procesos Matemáticos para Infantes y Niños Pequeños

El Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas (NCTM) enfatiza la importancia de que los niños aprendan no solo el contenido matemático, sino también los procesos matemáticos. Según el NCTM, los procesos matemáticos incluyen: resolución de problemas, razonamiento, comunicación, conexiones y representaciones. Puede parecer que los infantes y los niños pequeños no son capaces de realizar estas acciones, sin embargo, los adultos pueden brindar muchas oportunidades en las experiencias diarias para sentar las bases de estos procesos. Las habilidades matemáticas más avanzadas se basan en una "base" matemática temprana, al igual que una casa construida sobre una base sólida. Los procesos de hacer conexiones y representaciones son de particular importancia para los infantes y niños pequeños, ya que esto conduce a la resolución de problemas.

Para los infantes y niños pequeños, la **representación** implica hacer que las ideas matemáticas sean "reales" mediante el uso de palabras, imágenes, símbolos y objetos, como bloques. Está estrechamente relacionado con **conexiones** y **comunicación** ya que los adultos pueden hablar sobre juegos simulados y situaciones reales en términos matemáticos. Por ejemplo, durante un picnic simulado, el adulto puede decir: "Aquí hay dos platos, dos tazas y dos tenedores. Ahora tenemos suficiente para que los dos tengamos un picnic".

Estándar para bebés y niños pequeños 2.3 - - *Razonamiento y Resolución de Problemas* establece que los bebés y niños pequeños demuestran estrategias de razonamiento y resolución de problemas. Si bien no se limita al pensamiento matemático, estas habilidades, que reflejan los Enfoques de Aprendizaje de un niño, ayudarán a formar una base matemática temprana importante. Vea **Área 2 - Enfoques para el aprendizaje** para conocer los fundamentos, los puntos de referencia y las formas en que los adultos pueden apoyar el aprendizaje en matemáticas .

Procesos matemáticos para preescolares

Para los niños en edad preescolar, el Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas (NCTM) también destaca la importancia de aprender no solo el contenido matemático, sino también los procesos matemáticos. Los estándares del NCTM (2000, p.7) explican que el contenido y los procesos matemáticos están "inextricablemente vinculados" y que los procesos son "vehículos para que los niños profundicen, amplíen, elaboren y refinen su pensamiento" para "explorar ideas y líneas de razonamiento" (NRC 2009, 42). En su declaración de posición conjunta, el NCTM y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC), enfatizan que la instrucción matemática de alta calidad fortalecerá las habilidades de los niños en todas las áreas de procesamiento matemático (NAEYC & NCTM 2002, 3). Para que los niños realmente "aprendan" las matemáticas, deben usar estos procesos para comprender los conceptos matemáticos.

Según el NCTM, los procesos matemáticos incluyen *resolución de problemas, razonamiento, comunicación, conexiones y representaciones*. Las siguientes definiciones de estos procesos ayudarán a los adultos a reconocer cuándo y cómo incorporar los procesos en las oportunidades de aprendizaje matemático.

La Resolución de Problemas implica que los niños identifiquen y comprendan un problema, hagan un plan para resolverlo, lleven a cabo el plan y revisen los resultados. Un problema es una pregunta que incita a alguien a encontrar una solución. Los niños muestran grandes diferencias en sus "disposiciones" hacia la resolución de problemas y se benefician de las oportunidades para fortalecer disposiciones como la perseverancia, la atención a la tarea, los comportamientos de riesgo, la flexibilidad y la autorregulación.

El Razonamiento implica pensar una pregunta o un problema para llegar a una respuesta. Los niños que demuestran razonamiento pueden pensar lógicamente, reflexionar, explicar y justificar su pensamiento. Para desarrollar habilidades de razonamiento, los adultos deben escuchar el razonamiento de los niños para comprender y luego alentar un razonamiento más sofisticado.

La Comunicación implica compartir pensamientos, ideas y sentimientos con los demás. Cuando los niños comunican ideas sobre matemáticas empiezan aclarar, organizar y combinar su pensamiento matemático. Cuando los niños se comunican, los adultos pueden averiguar más sobre lo que los niños piensan y saben, y otros niños pueden aprender ideas que pueden ser diferentes a las suyas.

Las Conexiones vinculan nuevos aprendizajes y experiencias con aprendizajes y experiencias anteriores. Estas conexiones ayudan a unir las matemáticas informales basadas en la experiencia y las matemáticas escolares más formales. Los adultos pueden usar conexiones para hacer que el aprendizaje de las matemáticas sea más significativo.

Las Representaciones muestran ideas sobre ideas matemáticas de diferentes maneras y con una variedad de herramientas. Esto mejora la comprensión de las matemáticas al hacer más obvias las relaciones matemáticas. La **representación** también es importante para registrar información, para comunicar soluciones y para explicar el razonamiento.

Es importante incorporar cuidadosa y completamente los procesos matemáticos en el aprendizaje de los niños pequeños. Los procesos a menudo reflejan lo que los adultos deben hacer para facilitar la implementación de los procesos. Por esta razón, no se han desarrollado estándares separados relacionados con los procesos matemáticos. En cambio, las referencias en *cursiva* al proceso matemático correspondiente se encuentran en los Soportes para Adultos para cada Estándar de Matemáticas Preescolar.

Referencia: Copley, J. V. (2010). *The Young Child and Mathematics*, 2a edición. Reston, Virginia: Consejo Nacional para los Profesores de Matemáticas

Área 7: Matemáticas

Comparación, Número y Operaciones: Infantes y Niños Pequeños (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 7.1.IT Los bebés y los niños pequeños muestran una comprensión creciente de las comparaciones y la cantidad, incluyendo el uso de números y cantidades.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los infantes y los niños pequeños aprenden habilidades numéricas mientras trabajan con pequeños grupos de objetos en tareas significativas y rutinarias. Mediante de rimas, cantos y juegos con los dedos que incluyen contar, aprenden que los números tienen una secuencia constante (orden). En experiencias que involucran contar, los niños practican la conexión de números con objetos a medida que comienzan a construir la noción de conexiones uno a uno. A través de experiencias repetidas de contar pequeños grupos de objetos, aprenden que el último número en la secuencia de conteo representa la cantidad total, en lugar del nombre del último objeto (Gelman y Gallistel, 1978). Los adultos ayudan a los niños a comprender los números y la cantidad al brindar muchas oportunidades para que exploren y cuenten pequeños grupos de objetos, y escuchen y repitan rimas de conteo familiares.

La comparación implica encontrar una relación entre dos cosas o dos grupos de cosas. Sabemos por conductas que los bebés y los niños pequeños comparan continuamente objetos, agrupando mentalmente objetos que son similares en forma, cantidad, tamaño y textura (Thompson, 2001). Las comparaciones proporcionan la base para el desarrollo de conceptos y habilidades de medición en bebés mayores y niños pequeños. Los adultos que asignan una etiqueta verbal a un objeto o una comparación de enfoque con los infantes o niños pequeños, como grande / pequeño, pesado / ligero, caliente / frío, ayudan a los niños a desarrollar vocabulario y comprensión relacionados con las matemáticas (Camaioni, 2004).

Área 7: Matemáticas

Comparaciones, números y operaciones - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 7.1.PS Los niños saben contar, tienen formas de representar los números, y las relaciones entre cantidades y numerales.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Durante los años preescolares, los niños desarrollan conocimientos básicos de números y cantidad ("cuántos"). Estos entendimientos difieren de los entendidos de niños mayores y adultos. Los niños inicialmente desarrollan la comprensión de cantidad a través de sus acciones prácticas con objetos. Después de repetidas experiencias con pequeñas cantidades de objetos, construyen una comprensión de números específicos.

Los niños aprenden a contar con comprensión cuando hacen coincidir la secuencia de conteo, uno a uno, con un grupo de objetos (NCTM, 2000). Cuando los adultos ayudan a los niños a vincular las comprensiones con objetos y los números convencionales, los niños avanzan en la comprensión de la cantidad (Mix, Huttenlocher y Levine, 2002). Contar desde el primer número y contar de un número a otro, proporciona la base para habilidades posteriores en la suma formal (Fuson y Fuson, 1992).

Las operaciones numéricas son las herramientas que los niños usan para responder preguntas como "¿cuántos son ahora?" O "¿cuántos más o cuántos menos?" Cuando los niños se centran en lo que sucede cuando dos conjuntos se unen o se separan en partes, aprenden el cambio de cantidades. Los niños necesitan muchas experiencias comparando cantidades para familiarizarse con el pensamiento sobre las diferencias entre conjuntos (Erikson Institute, 2014).

Área 7: Matemáticas

Patrones – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 7.2.IT Los bebés y los niños pequeños comienzan a reconocer patrones.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

El primer encuentro de los niños con los patrones no es en la escuela sino en la naturaleza, en el hogar, al jugar y en las historias (Copley, 2010). El patrón implica hacer o encontrar secuencias regulares en sonidos, imágenes o experiencias motoras grandes/pequeñas. Los infantes notan y recuerdan los patrones que ven o escuchan. Los infantes agrupan visualmente objetos que están muy juntos (Baillargeon, 1987). Recuerdan y esperan secuencias familiares de eventos, como el patrón de las rutinas diarias, y usan recuerdos para predecir eventos y responder en consecuencia. Aprender a reconocer, predecir y repetir patrones es un estándar básico en la educación matemática (NCTM, 2000).

Hacia el final de su primer año, muchos bebés comienzan a darse cuenta de que hay un orden en sus días (PBS.org/parents). Los niños pequeños pueden organizar objetos y reconocer patrones de varias maneras. Los juguetes, tales como los cubos de anidación y los anillos apilables, ayudan a los infantes y niños pequeños a explorar y practicar la creación de patrones, así como a practicar seriación (colocando los objetos en orden, de menor a mayor). Ordenar objetos en grupos de objetos similares también implica reconocer patrones. Los niños pequeños pueden agrupar objetos por una variedad de características tales como forma, colores, uso o tamaño. Con práctica y desarrollo, los infantes y niños pequeños desarrollan mejores capacidades para reconocer, crear y extender patrones; y para organizar objetos en una variedad de formas.

Área 7: Matemáticas

Patrones – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 7.2.PS Los niños comprenden los patrones.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

El reconocimiento de patrones es un precursor importante para la comprensión algebraica (NCTM, 2000). Las matemáticas son el lenguaje y la ciencia de los patrones (Copley, 2010). Los patrones están en todas partes en el plan de estudios. Aparecen en varias sensaciones: auditiva, táctil, kinestésica (de movimiento) y visual. Invitar a los niños pequeños a crear un patrón musical (fuerte-suave-suave-suave, fuerte-suave-suave-suave) o físico (saltar-saltar-aplaudir, saltar-saltar-aplaudir), les ayuda especialmente a reconocer y comprender los patrones. (Copley, 2010). Reconocer patrones ayuda a los niños a organizar su mundo y facilita la resolución de problemas. Trabajar y reconocer patrones ayuda a los niños a ver las relaciones entre los objetos y a hacer predicciones.

La seriación, u organizar objetos en una secuencia, es un patrón, como alinear elementos de mayor a menor. Los niños pueden aprender el orden de los números, primero, segundo, tercero y último, para describir la secuencia de objetos o eventos. Los adultos apoyan el aprendizaje de patrones al hablar sobre patrones durante eventos diarios y experiencias de juego.

Área 7: Matemáticas

Formas y relaciones espaciales – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 7.3.IT Los bebés y los niños pequeños muestran un aumento de la comprensión de las relaciones espaciales.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los infantes más pequeños comienzan a reconocer las relaciones espaciales (cosas reales que existen) durante el juego y las rutinas. El desarrollo de la visión binocular (ver con dos ojos), aproximadamente a los cuatro meses de edad en la mayoría de los niños, ayuda a esta habilidad (Slater, 2004). Los infantes generalmente alcanzan objetos más cercanos en lugar de los que están más lejos. Los infantes y los niños pequeños distinguen las superficies poco profundas de las profundas, y evitan los pasos profundos cuando los ven (Gibson y Walk, 1960). Hay investigaciones que sugieren que los niños que juegan al aire libre tienen menos probabilidades de ser miopes; impactando así cómo ven las formas (McBrien, Morgan y Mutti, 2009; Rose, Morgan, Ip, Kifley, Huynh, Smith y Mitchell, 2008).

Trabajar con formas bidimensionales y tridimensionales proporciona la base para la geometría (NCTM, 2000). Los infantes y los niños pequeños aprenden a clasificar o agrupar formas tridimensionales en función de sus usos (Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braem, 1976). Los infantes y los niños pequeños notan y usan las diferencias de formas antes de que tengan etiquetas para las ellas. Por ejemplo, pueden separar objetos haciendo grupos de los que ruedan y los que no ruedan. Los adultos ayudan a los niños a aprender sobre las formas al proporcionar una variedad de juguetes y materiales para que los niños pequeños exploren, comparen y clasifiquen, incluidos rompecabezas y botes de clasificación. Los adultos también ayudan a los niños a comprender las formas al etiquetarlas mientras los niños las exploran, y al usar palabras que sugieren comparaciones, como mayor o menor. Los adultos también usan palabras direccionales como en, sobre, debajo, arriba o abajo, en direcciones simples y en conversaciones con niños pequeños (Clements y Sarama, 2014).

Área 7: Matemáticas

Formas y razonamiento espacial - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 7.3.PS Los niños entienden las formas y relaciones espaciales.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Reconocer formas es el comienzo de la comprensión geométrica. La comprensión de las formas requiere que los niños manipulen activamente las formas y exploren las características y partes de las formas, en lugar de simplemente verlas y nombrarlas (Clements, 2014). Los conceptos de forma de los niños pueden diferir de los conceptos matemáticos. Esto significa que los niños pueden limitar los triángulos a solo triángulos equiláteros, o no clasificar los cuadrados como rectángulos. Se necesita instrucción de adultos para ayudar a los niños a progresar desde el reconocimiento de formas hasta la comprensión de sus características.

Las relaciones espaciales implican ideas relacionadas con la posición, como en, debajo, al lado de; dirección; y la distancia, como cerca, lejos, al lado, cerca de objetos en el espacio. Los niños desarrollan la comprensión del espacio a partir de la manipulación activa de materiales y sus propios entornos espaciales (Clements y Battista, 1992). La visualización espacial implica ver un objeto desde diferentes perspectivas y construir y cambiar representaciones mentales de objetos bidimensionales y tridimensionales (Clements y Sarama, 2014). A través del modelado geométrico (métodos y conjuntos de operaciones paso a paso para la descripción matemática de formas) y el razonamiento espacial (visualizando imágenes tridimensionales y alterándolas mentalmente, convirtiéndolas en otras formas), los niños aprenden a describir su entorno físico y a desarrollar habilidades para resolver problemas (NCTM, 2000).

Área 7: Matemáticas

Medición - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 7.4.PS Los niños entienden las comparaciones y mediciones.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los niños organizan sus experiencias a través de la separación y clasificación. Aprender palabras de vocabulario relacionadas con la correspondencia y la comparación ayuda a los niños a centrar su atención y encontrar similitudes entre los objetos (Sandhoffer y Smith, 1999). Hacer comparaciones, como similitudes y diferencias, proporciona una base para hacer patrones y generalizaciones. La exploración de gráficos proporciona una base para comprender los números, las diferencias en cantidad y la probabilidad (alta probabilidad u oportunidad de algo).

La medición, que proporciona una base para la comparación, es una de las aplicaciones de matemáticas más utilizadas (NCTM, 2000). Los niños comienzan a comprender la medición al comparar el tamaño de los objetos. Los niños pequeños experimentan alineando objetos y luego comienzan a conectar el número a la longitud a medida que usan herramientas de medición no estándar, como cuerdas, bloques o barras. Experimentar con herramientas que dan resultados diferentes, como medir a veces con cuerdas y luego medir el mismo objeto con barras, es un paso esencial para comprender por qué las reglas de medición estándar y las cintas de medición son importantes para comparar mediciones. Los niños también se benefician al explorar y usar herramientas con unidades uniformes, como reglas y cubos de centímetros, a medida que se desarrollan sus ideas y habilidades de medición (Clements, 2003; Clements y Sarama, 2014). Los niños pequeños exploran conceptos de medición al conocer y manipular una variedad de objetos y materiales dentro de sus entornos. Los niños necesitan experiencias prácticas con objetos y el uso de palabras por parte de adultos para aprender a describir relaciones que involucran mediciones.

Las ideas iniciales de los niños sobre el tamaño o la cantidad de un objeto se basan en la percepción. Ellos piensan que un objeto es más grande que el otro porque parece más grande. (Copley, 2010). Ellos necesitan muchas experiencias haciendo comparaciones y conversaciones, usando la vista el tacto y las palabras, para ayudar a llegar a la conclusión correcta y que se midió de manera justa (Erikson, pg. 103).

El tiempo es un concepto de medición difícil de aprender para los niños porque no es un atributo físico de los objetos. Decir la hora se desarrolla bien después del jardín de infantes (kínder), aunque los preescolares desarrollan una comprensión del paso del tiempo a medida que avanzan en las rutinas diarias predecibles (Geist, 2009).

Área 7: Matemáticas

Análisis de datos - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 7.5.PS Los niños muestran el proceso de análisis de datos al clasificar y ordenar, haciendo preguntas y encontrar respuestas.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los niños formulan preguntas significativas, recopilan, representan y analizan datos para responderlas. Estas preguntas se relacionan con el mundo de los niños, como "¿cuántos niños cumplen años en abril?" O "¿cuántos niños usan zapatos de amarrar?" Debido a que este tipo de preguntas son importantes para los niños pequeños, centran su atención en recopilar y organizar información relevante. Permitir que los niños voten, al escribir sus nombres en trozos de papel para registrar sus votos, seguido de mostrar los votos en un gráfico, crea un registro de los votos, al que los niños pueden referirse mientras hablan sobre los datos (Copley, 2010; Moomaw, 2011). La base para el análisis de datos, especialmente para niños pequeños, se centra en otras áreas, incluido el conteo y la clasificación (Clements y Sarama, 2014).

Como parte de la recopilación de datos, los niños comienzan a ordenar y hacer grupos (conjuntos) por propiedades como tipo, color, forma o tamaño. A medida que perfeccionan las habilidades de clasificación, comienzan a ordenar por más de un atributo: tamaño y color o forma y color, como ejemplos. Esto se fortalece cuando hablan sobre su clasificación y describen las reglas que definen sus categorías. Por lo general, los niños clasifican por color, seguidos de tamaño y forma. Otras propiedades, como el sonido, la textura y la función, también se utilizan como reglas para ordenar. Los niños pequeños a menudo clasifican de manera inconsistente. Algunos niños también comienzan a clasificar en dos grupos, como un grupo de rojo y otro grupo de no rojo. Esta clasificación de dos partes, tener/no tener, es importante para recolectar, graficar y otras representaciones de ciertos tipos de datos (Copley, 2010).

Los niños menores de tres años pueden clasificarse intuitivamente (sin pensar). A los tres años, la mayoría de los niños pueden clasificar siguiendo las reglas verbales. Durante la edad preescolar, muchos niños aprenden a clasificar objetos de acuerdo con un atributo dado, formando categorías, aunque pueden cambiar los atributos durante la clasificación. No es hasta los cinco o seis años que los niños empiezan a clasificar de manera sistemática por un solo atributo y se reclasifican por diferentes atributos. Las investigaciones sugieren que el proceso de clasificación y seriación (organización en orden cronológico) está relacionado con el conocimiento numérico (Clements y Sarama, 2014).

Área 8: Ciencia

Investigaciones científicas – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 8.1.IT Los bebés y los niños pequeños reúnen e interpretan información del entorno que les rodea.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

A medida que los infantes y niños pequeños observan a los adultos y el entorno que los rodea, comienzan a establecer conexiones en su entorno, lo que a su vez crea conocimiento. El juego sensorial ofrece muchas oportunidades para que los niños aprendan los primeros conceptos de ciencia e ingeniería (Hamlin y Wisneski, 2012; Sikder y Fleer, 2015) y el razonamiento espacial (Hanline, Milton y Phelps, 2010; Miyakawa, Kamii, Nagahiro, 2005). Las experiencias sensoriales proporcionan un entorno natural para que los infantes y los niños pequeños exploren, identifiquen e intenten soluciones que representan un proceso de investigación científica y pensamiento de ingeniería (Hoisington y Winokur, 2015). Además, las experiencias intencionales y apropiadas para el desarrollo proporcionadas por un adulto, que fomenten el desarrollo conceptual de los niños pequeños a nivel de física, vida y ciencias de la tierra aseguran que los niños pequeños formen conceptos que sirvan de base para el aprendizaje científico posterior (Hoisington y Winokur, 2015). Los bebés y los niños pequeños necesitan tiempo para repetir acciones una y otra vez para comenzar a comprender cómo funcionan las cosas y comenzar a resolver problemas.

Los científicos e ingenieros a menudo se refieren tanto al mundo "natural" como al mundo "diseñado". El mundo natural incluye todas las cosas vivas y no vivas no hechas por humanos. El mundo diseñado abarca los componentes de nuestro entorno hechos o modificados por los humanos, como una roca y un palo atados con hierba para hacer un martillo. Las experiencias concretas diarias y rutinarias involucran tanto el mundo natural como el diseñado, y los adultos pueden usar hábilmente las experiencias para ayudar a los niños pequeños a tomar conciencia de las situaciones científicas (fenómenos) que los rodean y a construir conocimiento conceptual sobre los mundos naturales y diseñados (Hamlin y Wisneski, 2012; Hong & Diamond, 2012; Sikder & Fleer, 2015).

Área 8: Ciencia

Investigaciones científicas – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 8.1: PS Los niños reúnen información y realizan investigaciones para abordar sus dudas y prueban soluciones a los problemas .

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los científicos e ingenieros a menudo se refieren tanto al mundo "natural" como al mundo "diseñado". El mundo natural incluye todos los objetos, materiales, organismos y fenómenos naturales, como la gravedad, el clima y las necesidades de los seres vivos, no desarrollados ni causados por humanos. El mundo diseñado incluye los componentes de nuestro entorno desarrollados o modificados por los humanos, como una roca y un palo atados con hierba para hacer un martillo. Las experiencias concretas diarias y rutinarias involucran tanto el mundo natural como el diseñado y pueden ser utilizadas hábilmente por adultos para ayudar a los niños pequeños a tomar conciencia de las situaciones científicas (fenómenos) que los rodean y a construir conocimiento conceptual sobre los mundos naturales y diseñados (Hamlin y Wisneski, 2012; Hong & Diamond, 2012; Sikder & Fleer, 2015).

El aprendizaje de la ciencia es un proceso activo (National Research Council, 2012) donde los niños observan, comparan, clasifican y comunican sus observaciones de eventos y objetos (Eshach, 2005; Trundle, 2015). Los niños son introducidos a la ciencia de la tierra/espacio, incluyendo meteorología, astronomía y geología; ciencia física, incluida la física y la química; y ciencias de la vida, incluida la biología, la botánica y la zoología. Los niños exploran, investigan y observan objetos, materiales y organismos en el mundo que los rodea. Con apoyo, los niños planifican y llevan a cabo investigaciones para abordar preguntas científicas o resolver problemas de diseño de ingeniería. "En todos los niveles, ellos deben participar en investigaciones que van desde aquellas estructuradas por el [adulto] - para exponer un problema o pregunta que es poco probable que exploren por sí mismos (por ejemplo, medir propiedades específicas de los materiales) - a los que surgen de las preguntas" (National Research Council, 2012, p. 61).

Para desarrollar la comprensión de los conceptos de la ciencia, los niños necesitan participar activamente en prácticas científicas que incluyen hacer preguntas, obtener información y planificar y llevar a cabo investigaciones. Es importante reconocer que las preguntas de los niños pequeños a menudo son "pensamientos". Un ejemplo es "me pregunto qué sucederá si empujo/tiro/ sacudo/suelto esto" en lugar de preguntas completamente expresadas. Algunas preguntas no se expresan verbalmente, pero un adulto puede inferir preguntas de las acciones y las exploraciones del niño.

Para desarrollar hábitos mentales de ingeniería, los niños necesitan tiempo, espacio y materiales para plantear sus propios problemas de diseño, hacer y revisar su diseño a medida que se encuentran con problemas imprevistos y continuar hasta su finalización final. Esto se expresa a través del juego y "manipulando" los materiales hasta que produzcan el efecto deseado. Los niños pequeños desarrollan hábitos mentales de ingeniería en su juego mientras diseñan, inventan y construyen sus propios juguetes y juegos; mientras construyen torres con bloques; o mientras mueven arena y llenan charcos de agua (Petroski, 2003).

Los adultos juegan un papel central e importante en ayudar a los niños pequeños a participar en la ingeniería científica. "La vida cotidiana es rica en experiencias científicas y de ingeniería, pero estas experiencias pueden contribuir mejor al aprendizaje científico cuando un adulto prepara el entorno para la exploración científica, enfoca las observaciones de los niños y brinda tiempo para hablar sobre lo que se hizo y se vio" (NAEYC, 2013, p. 18). "Es importante que los adultos apoyen el juego de los niños y también dirijan su atención, estructuren sus experiencias, apoyen sus intentos de aprendizaje y regulen la complejidad y la dificultad de los niveles de información" (NRC, 2007, p. 3). Es igualmente importante que los adultos busquen señales en los niños y ajusten las experiencias de aprendizaje para apoyar la curiosidad, el aprendizaje y la comprensión de los ellos.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Área 8: Ciencia

Razonamiento científico – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 8.2.IT Los bebés y los niños pequeños usan el razonamiento para dar sentido a la información en su entorno.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los infantes más pequeños son introducidos a los conceptos científicos a través de sus interacciones con el mundo vivo y no vivo (Hong y Diamond, 2012; Martín, Raynice y Schmidt, 2005). Por ejemplo, el juego ofrece situaciones que demuestran causa y efecto. Algunos eventos conducen a otros (Spelke, Katz, Purcell, Ehrlich y Breinlinger, 1994). Los infantes y los niños pequeños muestran sorpresa cuando ocurren eventos que no siguen las secuencias esperadas. Por ejemplo, los bebés de cuatro meses muestran sorpresa cuando un tren de juguete desaparece en un túnel sin emerger del otro lado (Baillargeon, 1987). Esta expectativa es el comienzo de la permanencia del objeto. Sin embargo, recuperar un objeto que desaparece en una ubicación inusual requiere un control motor de alcanzar, que se desarrolla más tarde. Los infantes generalmente observan los resultados de sus acciones y, a veces, los repiten, mostrando sorpresa si los resultados no son los mismos que antes. Los niños pequeños varían deliberadamente sus acciones, observando lo que sucede cada vez (Piaget, 1971).

Los adultos promueven el desarrollo del razonamiento científico al proporcionar a los niños pequeños entornos seguros para jugar y materiales interesantes para explorar (Hamlin y Wisneski, 2012; Hong y Diamond, 2012; Sikder y Fleeer, 2015; Wachs y Combs, 1995). Las experiencias regulares durante todo el año con la naturaleza, tanto en espacios interiores como al aire libre, proporcionarán experiencias de aprendizaje únicas sobre el mundo.

Área 8: Ciencia

Razonamiento científico - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 8.2.PS Los niños usan el razonamiento para darle sentido a la información y diseñar soluciones a problemas en su entorno.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

"A medida que interactúan con el mundo que los rodea, los niños pequeños desarrollan sus propias y complejas teorías sobre este mundo" (Chaille, 2003). Los niños son sensibles a los patrones y las conexiones causales, y pueden usar esta información para guiar las formas en que se generalizan, interpretan y dan sentido al mundo (National Research Council, 2007).

Los niños en edad preescolar usan el razonamiento y la indagación a medida que investigan y tienen sentido de cómo funciona el mundo (National Research Council, 2007, 2012; National Science Teachers Association, 2014). A través del razonamiento, los niños comienzan a desarrollar diferentes tipos de conocimiento científico: (1) factual, (2) conceptual y (3) procesal. **Fáctico:** es el conocimiento de eventos y situaciones específicos. **Conceptual:** es el conocimiento de principios que reúnen muchas piezas de conocimiento factual en un todo unificado. **Procedural:** el conocimiento de cómo aplicar el conocimiento fáctico y / o el conceptual a situaciones específicas de resolución de problemas (Counsell et. al., 2016). Los niños son participantes activos en este proceso de construcción del aprendizaje abstracto (National Research Council, 2000, 2012; National Science Teachers Association, 2014). Los niños muy pequeños obtienen un conocimiento real directamente a través de la experiencia. Luego comienzan a explorar las relaciones de causa y efecto, como poner rocas de diferentes tamaños en el agua y observar cómo las rocas se hunden hasta el fondo. Aunque los niños no poseen un conocimiento específico sobre *por qué* los objetos se hunden o flotan, demuestran sus intentos de reunir piezas de conocimiento factual y unificarlas en un concepto que puedan usar para explicar y predecir eventos. Su conocimiento fáctico y conceptual puede ser parcial o totalmente incorrecto. A medida que organizan continuamente fragmentos de conocimiento fáctico en conceptos, tienden a organizar su conocimiento procesal en teorías "prácticas" sobre el mundo físico, y usarlas en la resolución de problemas. Con cada experiencia, estas teorías prácticas se refinan aún más (Counsell et al., 2016).

"Los niños pequeños desarrollan la comprensión de la ciencia mejor a través de múltiples oportunidades para participar en la exploración de la ciencia y las experiencias a través de la investigación" (Bosse, 2009; Gelman, 2010). A medida que los niños participan en prácticas de ciencia e ingeniería, pueden observar, comparar, clasificar, medir y comunicar sus observaciones de sucesos (Charlesworth y Lind, 1999). Generan significado a partir de experiencias basadas en evidencia y hacen predicciones sobre eventos futuros. Describen sus observaciones y las comparan con sus predicciones (Piaget, 1980). Además de las experiencias directas, las teorías y la comprensión de los niños mejoran a través de interacciones con compañeros y adultos de confianza (Conezio, 2002; National Research Council, 2012). Los niños pequeños pueden extraer información de diversas fuentes, incluida su propia percepción, el testimonio de otros niños y adultos, y las interpretaciones que extraen de observaciones y textos informativos (Harris, 2002; National Research Council, 2007). El conocimiento y la comprensión se desarrollan mejor a través de múltiples oportunidades para participar en experiencias de aprendizaje que se ajustan en torno al mismo concepto científico.

Comunicación científica - Bebés y niños pequeños (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 8.3.IT Los infantes y bebés comparten información y entendimiento acerca de las experiencias en su entorno.

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

Los infantes y niños pequeños usan varios métodos para comunicar su comprensión científica inicial. Esta es la base para que ellos desarrollen y compartan reclamos utilizando evidencia (Molding, Bybee y Paulson, 2015). La interacción y orientación de los adultos es crítica para apoyar a los bebés y niños pequeños en el comienzo de la comunicación científica (Hamlin y Wisneski, 2012; Head Start, 2014). Los adultos pueden apoyar el aprendizaje de infantes y niños pequeños a través de preguntas y escucha reflexivas mientras los niños exploran su entorno (Harlan y Rivkin, 2012; Head Start, 2014). Como ejemplo, cuando un niño pequeño golpea los bloques con un martillo de juguete, el adulto dice: "Estás haciendo mucho ruido cuando golpeas los bloques con el martillo". El niño continúa golpeando los bloques y los bloques se caen. El adulto dice: "golpeaste los bloques con el martillo y se cayeron". Brindar oportunidades a los infantes y niños pequeños para hacer y manejar modelos, y para hacer dibujos, que pueden no ser reconocibles, fomenta la comunicación científica (Hamlin y Wisneski, 2012; Head Start, 2014). Los adultos guían indirectamente el pensamiento de los niños cuando modelan su propio proceso de razonamiento al "pensar en voz alta" (Harlan y Rivkin, 2012; Head Start, 2014; Molding et al., 2015). "Al dar ejemplo y etiquetar los pensamientos, los adultos ofrecen a los niños un conocimiento consciente de los procesos de pensamiento no conscientes" (Harlan y Rivkin, 2012, p. 34).

Los adultos deben tener en cuenta que los niños pequeños desarrollan habilidades científicas y de aprendizaje al participar en el aprendizaje experimental. Después de que los niños experimenten la alegría de descubrir algo, los maestros pueden usar libros ilustrados que les confirmen sus intereses y hallazgos. No es suficiente leer y contar historias sobre ciencia, sino que es fundamental brindar a los niños experiencias científicas prácticas (Hoffman, Collins y

Schickedanz, 2015).

Área 8: Ciencia

Formas y razonamiento espacial - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 8.3.PS Los niños comparten información y comprensión acerca de las experiencias de su entorno

Justificación - ¿Por qué esto es importante para un niño?

La comunicación científica a través de la lectura, escritura, el habla, la visualización y la escucha es el siguiente paso de las investigaciones científicas y el razonamiento. La comunicación de múltiples maneras brinda a los niños la oportunidad de mejorar su comprensión de la información obtenida a través de experiencias de aprendizaje activas y combinadas. Cuando a los niños se les permite comunicar su comprensión, eso agrega significado a sus investigaciones. Los adultos que cuidan pueden ayudar a los niños a comunicar sus hallazgos basados en la evidencia en lugar de la opinión (Molding, Bybee y Paulson, 2015). La comunicación brinda a los niños la oportunidad de dar explicaciones y diseñar soluciones, así como participar en argumentos a partir de la evidencia (Siry y Lang, 2010). Los adultos guían a los niños a valorar las ideas de otros y a usar esas ideas en combinación con sus propias afirmaciones para revisar sus hallazgos (Harlan y Rivkin, 2012; Head Start, 2014; Molding et al., 2015). La comunicación proporciona razones para que los niños representen sus experiencias a través de varios formatos, más allá que las palabras más relevantes para su conocimiento y aprendizaje, tales como dibujos, diarios, gráficas, y modelos.

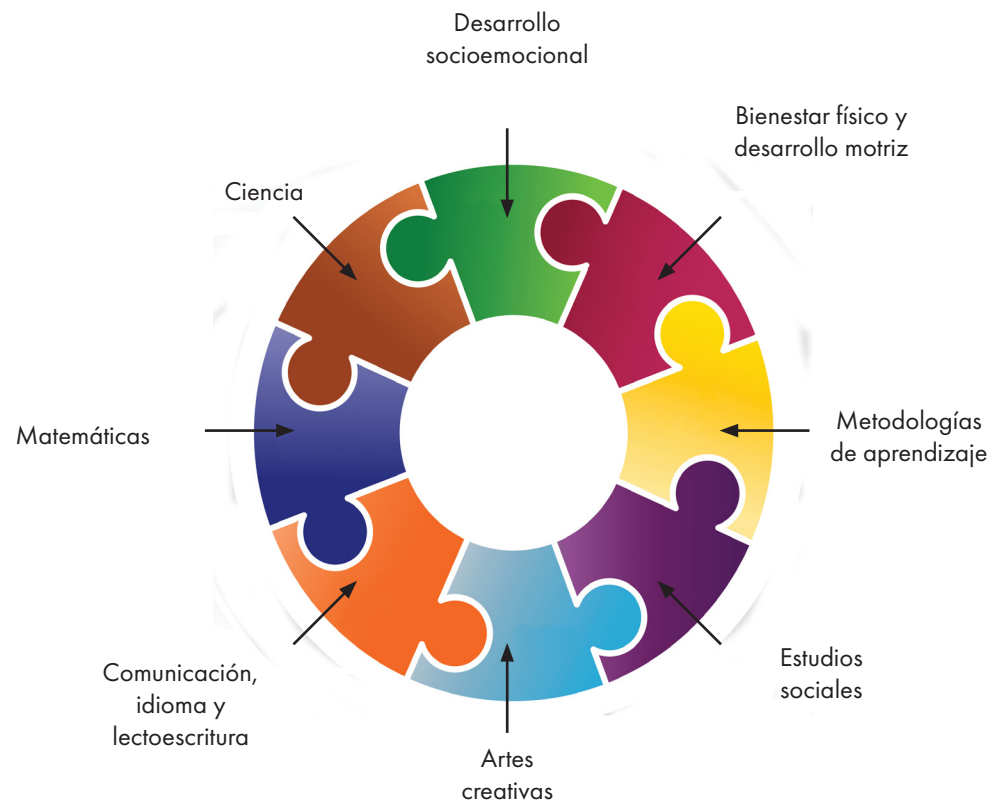
La comunicación permite a los adultos apoyar el aprendizaje de los niños a un nivel de desenvolvimiento necesario, que permita que la curiosidad de cada niño guíe la conversación sobre sus resultados. Aprenden a deducir y predecir eventos futuros (Piaget, 1980) Esta comunicación construye asociaciones entre niños y adultos, y otros niños. Sus aportes son valorados e impulsa las oportunidades de planificación y aprendizaje que se ofrece dentro del entorno. Estas oportunidades continúan proporcionando la interacción como manera de construir las capacidades lingüísticas, sociales y emocionales, más el conocimiento de contenido.

"Los argumentos de ciencia van más allá de alcanzar acuerdos para las soluciones de diseños y explicaciones. Ya sea investigando un fenómeno, probando un diseño, o construyendo un modelo que provea un mecanismo para una explicación, se espera que los niños usen el argumento para escuchar, comparar, y evaluar la competencia de ideas y métodos basado en sus méritos." (NGSS, 2013, pg. 13). Participar en discusiones partiendo de evidencias, construye sobre experiencias anteriores y continúa a través de la comparación de ideas y representaciones sobre el mundo natural y diseñado.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Estándares, referencias, ejemplos, y soporte de adultos

Estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición





**Desarrollo
social y
emocional**

Área 1: Desarrollo social y emocional

El yo - bebés y niños pequeños (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 1.1.IT Los infantes y bebés despliegan un sentido positivo de sí mismos.

Referencias: El infante o bebé...

- 1.1.IT.1 responde a las interacciones con adultos familiares y niños, usando comportamientos tales como mirar, abrazar y aceptar ayuda.
- 1.1.IT.2 explora su propio cuerpo.
- 1.1.IT.3 muestran conciencia de sí mismos, tal como responder a su propia imagen en el espejo
- 1.1.IT.4 muestra preferencias por juguetes y experiencias.
- 1.1.IT.5 expresa reacciones mediante expresiones faciales, sonidos, y gestos.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Annie voltea su cabeza y sonríe cuando su madre la llama por nombre.

Alex patea los lados de la cuna. Él mira sus pies y empieza a chuparse los dedos de los pies. Un adulto que cuida de él le dice, "Alex, you found your toes (encontraste los dedos de tus pies)."

Mai mira al espejo. Sonríe, toca su reflejo, le da palmaditas, y toca su cara.

Los juguetes en la habitación están al alcance para todos los niños. Fatima observa los aros apiladores, que le gustan mucho. Ella toma el juguete de apilar del estante, se sienta en el piso, y quita los aros.

Greg recoge el cubo e intenta forzarlo en el orificio redondo de un juego para clasificar formas. Mira el cubo, mira la tapa, y luego introduce el cubo en el espacio cuadrado. Se voltea hacia el adulto y sonríe. Un adulto que cuida de él responde: "Greg, ¡lo hiciste! encontraste el orificio cuadrado".

Drew intenta quitarle un juguete a otro niño. Un adulto atento interviene y modela las palabras que Drew puede pedir el juguete. El adulto le enseña dos juguetes similares a Drew. El elige uno de los juguetes y empieza a jugar.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- observan a cada niño y responden según las necesidades individuales durante las rutinas diarias.
- usan a menudo el nombre de cada niño durante el juego y otras interacciones.
- indican y nombran correctamente las partes del cuerpo de cada niño usando su lenguaje doméstico durante las rutinas diarias, como en el cambio de pañales, al bañarse y al usar el sanitario.
- dan oportunidades a cada niño para crear una conciencia de sí mismo y familiarizarse mediante el toque, fotografías, espejos, y grabaciones de sonido y videos.
- proveen oportunidades a cada niño para que pueda elegir juguetes o experiencias durante la hora de recreo.
- expresan un interés activo en los logros y experiencias de cada niño.
- apoyan la identidad cultural de los niños al trabajar con familiares para apoyar las necesidades de cada niño.
- hablan positivamente sobre la cultura familiar de cada niño.

Área 1: Desarrollo social y emocional

El yo - preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 1.1 PS Los niños expresan una conciencia positiva de sí mismos en términos de habilidades específicas, características, y preferencias.

Referencias: El niño...

1.1.PS.1 expresa un sentido positivo de sí mismo en términos de habilidades específicas.

1.1.PS.2 expresa necesidades, deseos, opiniones, y sentimientos en formas socialmente apropiadas.

1.1.PS.3 demuestra el aumento de confianza e independencia en una variedad de tareas y rutinas, y expresa orgullo por los logros.

1.1.PS.4 reconoce el propio poder para tomar decisiones.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Rhonda monta su triciclo hacia Julia y dice, "Mirame. Puedo ir rápido."

Sage le dice a un adulto atento, "Necesito ir al baño".

Alea aprende a ponerse sola toda su ropa exterior para el invierno. Ella sonríe y le dice a un adulto cercano, "mira, lo hice todo yo sola".

Ayer, Moisés jugó en el centro de bloques y construyó una torre. Hoy, jugó en la mesa de agua. Cuando terminó en la mesa de agua, dijo: "prefiero la mesa de agua".

En el almuerzo, un adulto que brinda cuidados le pregunta a Kiera, "¿quieres brócoli, zanahorias, o los dos con tu emparedado?" Kiera responde, "las zanahorias son mis favoritas. Quiero zanahorias, por favor".

Después de terminar su cereal, Max lleva los platos al fregadero y los pone en la parte de los platos sucios. Luego va al lavamanos y se lava las manos. "¡Ya estoy todo limpio y listo para jugar!" dice.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proveen oportunidades para que cada niño desarrolle un sentido de sus capacidades física.
- hablan y escucha a cada niño respetuosamente.
- proveen un entorno estimulante y seguro a cada niño, adentro como afuera, en la que puedan explorar.
- proveen oportunidades a cada niño para hacer elecciones con sentido y expresar sus preferencias durante el día.
- alientan a cada niño dando información específica que une los esfuerzos con resultados y reconozca sus logros.
- modelan el respeto por la diversidad.
- proveen oportunidades a cada niño para resolver problemas por sí mismos.
- proveen oportunidades a cada niño para expresar su pensar y sentimientos sobre experiencias a través de una variedad de métodos, incluyendo el uso de palabras en su propio lenguaje.
- apoyan la identidad cultural de los niños al trabajar con los miembros de su familia para apoyar las necesidades de los niños.
- fomentan el esfuerzo de los niños y proveen los apoyos necesarios cuando están intentando usar nuevas habilidades.

Área 1: Desarrollo social y emocional

Auto-regulación – Infante y bebé (del nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 1.2.IT Los infantes y los bebés muestran un aumento en la conciencia y la habilidad para expresar las emociones de formas social y culturalmente apropiadas.

Referencias: El infante o bebé...

- 1.2.IT.1 indica la necesidad de ayuda mediante acciones tales como llorar, gestos, vocalizar, utilizar palabras, o acercarse a adultos conocidos.
- 1.2.IT.2 se consuela a sí mismo cuando está cansado o afligido mediante acciones tales como chupar, acariciar una manta, o abrazar un juguete.
- 1.2.IT.3 comienza a expresar un rango y variedad de sentimientos y emociones mediante el lenguaje corporal, expresiones faciales, acciones, y/o respuestas verbales.
- 1.2.IT.4 muestra aumento en la habilidad de reconocer los propios sentimientos, ya sean sencillos (tales como enojo, agrado) o complejos (tales como emoción, frustración, decepción).
- 1.2.IT.5 responde a emociones expresadas por los demás, por ejemplo, consolando a otro niño o llorando en respuesta al llanto de los demás.
- 1.2.IT.6 comienza a controlar el comportamiento al seguir reglas y límites sencillos en diferentes entornos.
- 1.2.IT.7 comienza la transición entre los estados de sentimientos con la guía de un adulto que cuida de él.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

La madre de Caitlin sale de la habitación. Caitlin empieza a hacer mala cara y chuparse el pulgar para calmarse. Ella camina hacia un adulto que cuida de ella y extiende sus manos hacia arriba. El adulto la abraza y dice, "Parece que estas triste porque mamá tuvo que irse. Ella volverá después del trabajo." Caitlin se aferra al adulto. El adulto le habla con suavidad y Caitlin comienza a calmarse.

Jason está cansado. Toma su manta, se acuesta sobre su cama, y soba la costura de la manta.

Lisa empieza a sonreír y aplaudir cuando por fin logra poner un bloque encima del otro. Juan, quien está sentado al lado de ella jugando con su piano, mira hacia arriba, sonríe, y aplaude con ella.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé (continuado):

Jayden se estaba alejando de un amigo cuando tropezó con el pie de una de las personas que lo cuida se cayó. Empezó a llorar y mirar a su alrededor. La persona le dijo, "Oh Jayden, ¿eso te dolió o te asustó?" Jayden miro hacia el piso, apretó su cara, y sacó su labio de inferior. "Espera, ¿eso te hizo enojar?" Jayden asintió la cabeza y relajó su cara.

La'Chara empieza a subir por encima de la mesa. Un adulto de los que brinda cuidados le da instrucciones para que no lo haga diciendo, "puedes sentarte en una silla o en el piso". La'Chara se sienta en la silla.

El padre de Minh entra en la habitación. Minh empieza a saltar por todas partes. Un adulto que brinda cuidados le pregunta, "¿estás emocionada de ver a papá?" Minh asiente con la cabeza.

Caera y Alex miran una casita de pájaros afuera en el área de aire libre y de repente sale un pájaro volando. Ambos niños empiezan a llorar y salen corriendo. El adulto responde abrazándolos y dice, "Oh, cuando ese pájaro salió volando debieron asustarse mucho. Ambos están a salvo. Vamos a mirar los árboles a ver si podemos encontrar al pájaro". Ambos niños parecen estar aliviados y comienzan a buscar al pájaro.

Gustav no monta el triciclo que quiere. Comienza a zapatear y grita: "no, no, no. ¡mío!" Un adulto le pone una mano en el hombro para calmarlo, y luego lo toma por la mano y lo guía hacia la arenera para jugar. Mientras caminan hacia la arenera, el adulto dice, "está bien que te sientas frustrado por no poder montar el triciclo ahora, pero la arenera es divertida también". Gustav se calma y comienza a jugar en la arenera.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan un entorno receptivo, consistente, predecible, y cariñoso para cada niño.
- responden inmediatamente a la necesidad de cada niño.
- imitan la expresión de sus propias emociones de una manera socialmente apropiada.
- alientan a cada niño a expresar las emociones de una manera social y culturalmente apropiada.
- establecen, dialogan, recuerdan, y siguen adelante con los límites y reglas básicas.
- proveen rutinas y expectativas consistentes para las experiencias y actividades diarias.
- demuestran una conciencia de diferencias culturales, para la expresión de sentimientos.
- responden a la destreza del niño al escucharlo, mientras mantienen una cercanía y una voz calmada y relajada.
- informan a los niños cuando hay un cambio de rutina, usando diversas técnicas tales como indicaciones pictográficas.
- usan palabras de sentimientos para reconocer y etiquetar las emociones de cada niño usando términos que les sean familiares.
- deben ser conscientes de las condiciones que optimizan el desarrollo cerebral a temprana edad y compartir esa información con los cuidadores.

Área 1: Desarrollo social y emocional

Autorregulación - preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 1.2.PS Los niños muestran un aumento en la habilidad para regular su comportamiento y expresar sus emociones en formas apropiadas.

Referencias: El niño...

- 1.2.PS.1 demuestra la habilidad de vigilar su propio comportamiento y sus efectos sobre los demás, siguiendo y contribuyendo a las expectativas de los adultos.
- 1.2.PS.2 persiste con tareas difíciles sin frustrarse demasiado.
- 1.2.PS.3 comienza a aceptar las consecuencias de sus propias acciones.
- 1.2.PS.4 maneja las transiciones y los cambios en las rutinas.
- 1.2.PS.5 expresa sentimientos, necesidades, y opiniones en situaciones difíciles sin causarse daño a sí mismo, a los demás, o a la propiedad.
- 1.2.PS.6 expresa un rango creciente y una variedad de emociones, y tiene cambios menos abruptos entre estados emocionales.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Mientras que Able juega un juego de letras en la computadora del aula, levanta la mirada y ve que otro niño está esperando su turno para usar la computadora. Able dice, "tú turno es el siguiente".

Rashmita esta trabajando en un rompe cabeza difícil. Ella trata de encajar cada pieza varias veces. Aunque es difícil, sigue intentando armarlo.

Oscar dejó sus materiales de artes afuera en la mesa donde estaba trabajando. Un adulto se le acerca y dice, "Oscar, guarda tus materiales antes de salir a jugar en otro lugar". Oscar empieza a recoger los materiales.

Después del almuerzo, Heyjin se lava las manos y se acuesta para una siesta sin que se lo recuerden.

Tristan está enojado porque no puede tener su triciclo favorito. Le dice a un adulto cercano, "estoy muy enojado porque Daphne tiene el triciclo".

Manuel está jugando afuera y no quiere entrar. Al principio, ignora al adulto, pero cuando el adulto le habla con calma, decide entrar.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- identifican y explican las expectativas de los adultos mientras le ofrecen a cada niño la oportunidad de expresar sus pensamientos, emociones, e ideas que le conciernen.
- ayudan a cada niño a entender sus emociones y el impacto de estos sobre los demás.
- dan ejemplo de empatía y comprensión.
- hacen que cada niño sea consciente de los cambios en el horario o las rutinas en el futuro.
- dan ejemplo de autocontrol.
- le dan a cada niño palabras y gestos para expresar emociones.
- aprenden frases y palabras clave del lenguaje nativo de cada niño, especialmente aquellos relacionados con el comportamiento y las emociones.
- expresan emociones propias de una manera socialmente apropiada.

Área 1: Desarrollo social y emocional

Relaciones con los adultos – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 1.3.IT Los infantes y los bebés se relacionan positivamente con adultos significativos.

Referencias: El infante o bebé...

- 1.3.IT.1 distingue entre adultos conocidos y desconocidos; por ejemplo, se consuela al ver un adulto familiar o con el sonido de la voz de un adulto que conoce.
- 1.3.IT.2 acepta la ayuda y el consuelo de adultos conocidos.
- 1.3.IT.3 busca y mantiene contacto con adultos conocidos; por ejemplo, mirando al adulto, escuchando la voz del adulto, o tocando al adulto.
- 1.3.IT.4 muestra incomodidad ante la separación de los adultos que le son conocidos.
- 1.3.IT.5 busca la ayuda de adultos conocidos en situaciones desconocidas.
- 1.3.IT.6 explora el ambiente, tanto interno como externo, pero puede volver a un adulto conocido periódicamente en busca de seguridad.
- 1.3.IT.7 comienza a imitar o retratar roles y relaciones.
- 1.3.IT.8 imita el comportamiento adulto.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Misha juega con otros niños en su aula. Varios padres caminan juntos para recoger a sus hijos. Misha se ve preocupada al principio, pero luego sonríe al ver a su mamá.

Mientras Danny juega en la sala de examinación, el doctor entra caminando, y Danny pide a su padre que lo alce. El padre le da un abrazo a Danny y le presenta al doctor. Danny se mantiene cerca de su padre durante la cita.

La madre de Jonathan sale de la habitación. El la sigue hasta la puerta y llora.

Jerika recoge un conejo peluche, le soba la espalda al conejo, y dice, "Esta bien, esta bien".

Miguel le entrega la caja de galletas al adulto para que lo ayude en abrirla.

Josefina está en el patio de recreo y se dirige a la arenera para jugar. Cada cuántos minutos, mira sobre su hombro para asegurarse de que su abuela todavía esté ahí.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- interactúan y juegan intencionalmente con cada niño a diario.
- proveen un cuidado estable, consistente, receptivo, y sensible a cada niño.
- hablan y alzan a cada niño con afecto durante rutinas de cuidado y experiencia de juegos.
- responden apropiada y receptivamente al intento de contacto de cada niño.
- ayudan a los niños en la transición del cuidado de un adulto a otro.
- den ejemplo de habilidades relaciones saludables.
- practican el cuidado básico y aseguran la continuidad de ese cuidado.
- limitan el número de adultos proporcionando cuidado.
- usan la práctica reflectiva para entender la respuesta emocional en las interacciones del adulto con los infantes, los niños pequeños y sus familiares.
- comparten la información sobre el infante y el desarrollo de relaciones familiares con la familia.
- apoyan y refuerzan las fortalezas de los padres/guardianes, las competencias de paternidad que van surgiendo, y las interacciones positivas entre padres e hijos.

Área 1: Desarrollo social y emocional

Relaciones con adultos – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 1.3. PS Los niños se relacionan positivamente con adultos significativos.

Referencias: El niño...

- 1.3.PS.1 interactúa cómodamente con adultos conocidos.
- 1.3.PS.2 acepta consejos, consuelo e instrucciones de varios adultos familiares en diversos entornos.
- 1.3.PS.3 expresa afecto hacia adultos familiares.
- 1.3.PS.4 demuestra confianza en adultos familiares.
- 1.3.PS.5 busca ayuda, si se necesita, de adultos familiares.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Dalton interactúa con cada uno de los adultos en su aula al hablar con cada uno sobre lo que hizo el fin de semana.

Terry está jugando afuera y se acerca con indecisión al escalador. El mira a un adulto cercano, quien dice, "está bien, no te dejare caer". Terry empieza a subir la escalera.

Kia entra al salón de estudios lentamente. Está mirando hacia abajo y toma un largo y profundo suspiro. Un adulto le pregunta, "Kia, ¿cómo te sientes hoy?" Kia responde, "mi abuela está en el hospital. La extraño". El adulto le responde, "es duro para ella estar lejos". El adulto le soba la espalda a Kia, diciendo, "¿Te gusta pasar tiempo con la abuela?" Kia abraza al adulto.

Michael corre hacia sus padres cuando llegan al jardín de infantes y les da un abrazo. Da la vuelta y con una sonrisa dice, "Hasta luego, profesora. La veré mañana".

Mercedes quiere recolectar piñas afuera, pero no encuentra un envase para ponerlas. Ella camina hacia un adulto y pregunta, "¿puedo tener una cubeta para estas piñas?"

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- aseguran que un número pequeño de adultos consistentes, positivos, y cuidadores proporcionen una experiencia de aprendizaje y cuidado.
- intencionalmente pasan tiempo a diario con cada niño para apoyar relaciones e interacciones positivas que construyan una conexión emocional.
- hacen que sea una prioridad conocer a cada niño bien, y las personas más importante en la vida del niño.
- proveen respuestas cálidas, positivas, estimulantes e intencionales.
- intentan comunicar y crear una relación con cada niño, sin importar su capacidad para hablar la lengua nativa del niño.
- demuestran afecto y cariño a cada niño.
- modelan las habilidades de las relaciones saludables con adultos y niños.
- examinan con regularidad los pensamientos, sentimientos, fortalezas, y las áreas de crecimiento.
- usan la práctica reflexiva (considerada) para entender la respuesta emocional y personal cuando trabajan con infantes, niños pequeños y sus familiares.
- apoyan y refuerzan las fortalezas de los padres/guardianes, las competencias de paternidad que van surgiendo, y las interacciones positivas entre padres e hijos.

Área 1: Desarrollo social y emocional

Relaciones con los niños – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 1.4.IT Los infantes y bebés responden a, e inician interacciones con otros niños.

Referencias: El infante o bebé...

- 1.4.IT.1 inicia interacciones con otros niños mediante gestos, vocalizaciones, expresiones faciales, y movimientos corporales.
- 1.4.IT.2 acepta la ayuda de adultos familiares en la interacción con otros niños.
- 1.4.IT.3 comienza a demostrar empatía hacia otros y responde a las expresiones faciales, el lenguaje corporal, y las interacciones de los demás.
- 1.4.IT.4 desarrolla una conciencia de su comportamiento y de cómo afecta a los demás.
- 1.4.IT.5 imita los comportamientos de otros niños.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Robin se acerca a Delora y la toca suavemente en la cabeza.

Kathy le quita el camión a Jamar. Jamar vocea, "¡No!" y toma el camión de vuelta. Kathy grita, "¡Mio!" Un adulto dice, "Kathy, aquí está otro camión que puedes usar. Jamar todavía está jugando con este". Kathy y Jamar juegan con su propio camión.

Zach se espanta por un sonido y comienza a llorar. Beth se inclina y toca la mano de Zach. Se sonríen uno al otro.

Helena le trae una pelota a Javier y dice, "Javier juega".

Ali le quita un juguete a Evangeline y Evangeline llora. Ali lo devuelve y busca otro juguete.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- proveen oportunidades a los niños para que jueguen con los mismos materiales en la misma área, por ejemplo, ubicando a los bebés sobre mantas cerca el uno al otro, y usando la conversación consigo mismo (describiendo lo que hace el adulto) y la conversación paralela (describiendo lo que el niño o niña ve y hace, sin esperar una respuesta). Esto ayuda al niño a desarrollar una relación con el adulto.
- ayudan a los niños a tomar turnos.
- escuchan atentamente para resolver conflictos, y para ayudar a asegurar que los mensajes de cada niño o niña sean entendidos por los demás.
- entregan suficiente materiales para que varios niños jueguen con el mismo juguete o en la misma actividad.
- reconocen y modelan el compartir las cosas con otros.
- permiten que los niños jueguen con un juguete por el tiempo que desean.
- dan ejemplo de habilidades relacionales y comportamientos de atención.

Área 1: Desarrollo social y emocional

Relaciones con los niños – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 1.4.PS Los niños responden e inician interacciones apropiadas con otros niños, y forman relaciones positivas entre pares.

Referencias: El niño...

- 1.4.PS.1 inicia y mantiene interacciones positivas con sus pares y organiza juegos.
- 1.4.PS.2 desea complacer y ser como sus amigos.
- 1.4.PS.3 negocia con los demás para resolver desacuerdos.
- 1.4.PS.4 desarrolla amistad con otros niños (pares); comienza a demostrar que toman turnos y a compartir con los demás.
- 1.4.PS.5 expresa empatía con otros niños (pares) y demuestra comportamientos de interés en los demás.
- 1.1.4.PS.6 acepta las consecuencias de sus propias acciones.
- 1.4.PS.7 reconoce cómo los comportamientos pueden afectar a los demás.
- 1.5.PS.8 nombra amigos.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Spencer camina hacia Kyler cargando un juego de mesa, y le pregunta a Kyler si quiere jugar. Los muchachos acuerdan quién será el primero en comenzar y luego toman varios turnos para mover sus piezas.

Dashari busca repetidamente a Margó para jugar con ella.

Judy y Charlie quieren jugar con el camión azul. Ambos dicen, "mío" y se miran uno al otro por algunos segundos. Judy dice, "yo tomaré el amarillo, y tu tomas el de azul".

Analese tiene una discapacidad física y el adulto la posiciona en el piso para que juegue. Heidi, otra niña, le lleva una almohada para soportar la espalda de Analese, y dice, "Analese, aquí está tu almohada".

Jeffrey usa pegamento y figuras de papel para crear una imagen. Arlo empieza a caminar hacia el área de arte y comienza a crear su propia imagen. Le dice a Jeffrey, "¿puedo usar el pegamento después de ti?" Jeffrey le pasa el pegamento.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan tiempo, espacio, y suficientes materiales para que los niños puedan interactuar uno con el otro durante las experiencias de juego.
- crean situaciones en las que los niños, puedan trabajar en cooperación.
- alientan a cada niño, instruyéndolos para resolver conflictos, respetar los derechos de los demás y llegar a decisiones en conjunto.
- señalan y llaman la atención hacia perspectivas diferentes, incluyendo literatura y materiales de juego para niños.
- crean oportunidades que permiten que quienes están aprendiendo inglés interactúen con otros niños.
- modelan las habilidades de las relaciones saludables con adultos y niños.
- reconocen las interacciones positivas entre los niños.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO



Bienestar
físico y
desarrollo
motor

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Vida sana y segura – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 2.1.IT Los infantes y bebés participan en prácticas saludables y de vidas seguras.

Referencias:

El bebé...

2.1.IT.1 expresa la satisfacción o insatisfacción en cuanto a las rutinas de cuidados y juegos, también participa en las rutinas de cuidado basado en las etapas de desarrollo apropiadas y la cultura familiar.

2.1.IT.2 establece patrones saludables de alimentación y sueño con la ayuda de un adulto receptivo.

2.1.IT.3 se alimenta con leche materna o de fórmula, avanzando hacia comidas sólidas, comidas apropiadas para su edad y que él mismo puede consumir y bebiendo de un vaso.

El bebé...

2.1.IT.4 participa en rutinas saludables de autocuidado, demostrando una creciente independencia, tal como lavarse las manos y servir su propia leche, con la asistencia de un adulto.

2.1.IT.5 muestra el deseo de querer probar nuevos alimentos y participa en la exploración alimenticia como tareas básicas de cocinar y actividades del juego dramatizado.

2.1.IT.6 participa en comportamientos seguros respecto al entorno, tal como rodear escaleras o evitar superficies calientes, o acepta instrucciones de adultos.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Andy se acurruca en los brazos de un adulto que lo cuida, mira hacia el adulto, y arrulla.

El almuerzo esta listo. Ricky camina hacia el baño, donde la persona que lo cuida le ayuda lavarse las manos.

El adulto pone un plato de comida frente a Bieu. Ella toma los trozos de pollo y pan picados. Ella deja las zanahorias cocidas en su plato, hasta que observa que el adulto come algo de zanahorias. El adulto dice, "Mmm. me encantan las zanahorias". Bieu come una zanahoria.

Carrie señala el sanitario mientras le cambian el pañal. El adulto que la cuida dice, "¿quieres sentarte en el inodoro?" El adulto lleva a Carrie al inodoro. y permite que se siente en el inodoro.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- ponen a cada infante de espaldas para que duerman en una cuna aprobada para un entorno de sueño seguro.
- alzan a todos los bebés para alimentarlos con biberón, a fin de generar lazos con el que cuida de ellos y oportunidades para que los infantes comuniquen sus necesidades de alimentación.
- introducen nuevos alimentos de acuerdo a las necesidades físicas, culturales, y del desarrollo de los niños. Normalmente toma unas 10 a 15 veces para que un niño acepte una comida nueva.
- modelan hábitos saludables de alimentación al sentarse con los niños a la hora de comer y de la merienda.
- usan prácticas seguras de cuidado saludable con cada niño durante las rutinas del cambio de pañales, alimentación, el lavado de manos, el uso del baño, y limpiarse la nariz.
- recopilan información específica sobre la salud (alergias, medicamentos) y de las rutinas del cuidado en casa de la familia.
- comparten con los familiares la importancia de las visitas al pediatra y de los exámenes dentales y de salud.
- trabajan con las familias para el ajuste de variaciones culturales en el cuidado rutinario.
- se aseguran de que el ambiente sea seguro para cada niño al eliminar o limitar el acceso a situaciones y sustancias peligrosas, como conexiones eléctricas, superficies calientes, escalones, sustancias tóxicas, peligros de asfixia, y productos dañados o vencidos.
- ayudan a cada niño con estrategias personalizadas para manejar prácticas seguras y saludables, con la mayor independencia posible.
- usan un equipo que se adapte a las necesidades especiales de cada niño y para la ayuda del desarrollo de habilidades de autoayuda.
- mantienen los certificados de reanimación y primeros auxilios.
- aseguran que los niños tengan seguimiento de un proveedor de servicios médicos a través de las visitas pediátricas rutinarias.

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Vida segura y saludable – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 2.1 PS Los niños muestran un aumento en la conciencia de prácticas saludables y de seguridad en la vida.

Referencias: El niño...

- 2.1.PS.1 comienza a reconocer y seleccionar alimentos saludables.
- 2.1.PS.2 sigue las rutinas saludables del autocuidado como cepillarse los dientes, lavarse las manos, y usar el baño.
- 2.1.PS.3 desarrolla el balance apropiado entre el descanso y la actividad física como parte de un estilo de vida saludable.
- 2.1.PS.4 demuestra comportamientos seguros en cuanto al entorno (extraños, tornados, fuegos, tránsito, cuerpos de agua), sustancias tóxicas, objetos, y trepar estructuras.
- 2.1.PS.5 comunica las normas de seguridad y las razones de éstas reglas en los ambientes interiores y exteriores.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Durante el almuerzo, toda la comida se pone en el centro de la mesa, en tazones para servir. La persona que está cuidando se sirve brócoli y luego lo pasa alrededor de la mesa.

Abdul pone una cucharada en su plato diciendo, "Son arbolitos." El adulto dice, "¿dime porque se ven como arbolitos?" Abdul dice, "Son verdes y tienen hojas". El adulto dice, "tienes razón. El brócoli es verde y tiene hojas como los árboles". Ella le da una mordida y dice, "me gusta el brócoli". Abdul toma una mordida y dice, "a mi también". La persona que lo cuida comenta, "el brócoli ayuda a nuestros cuerpos crecer". Abdul dice, "voy a crecer tan alto como mi padre".

Usa diariamente las actividades del autocuidado como lavarse las manos, abrochar abrigos, y cepillarse los dientes para apoyar y desarrollar las habilidades de motricidad fina.

El niño o niña sigue instrucciones simples que se dan verbalmente o están en tarjetas con imágenes. El niño o niña explora los materiales y completa tareas con éxito porque tiene tiempo suficiente.

Después de una mañana activa y un almuerzo saludable, Grace se frota los ojos, una señal de que su cuerpo necesita descanso. Un adulto atento dice, "Grace, parece que estas

lista para descansar. Trabajaste duro esta mañana". El adulto organiza los colchones alrededor del aula, disminuye la iluminación y pone música suave. Grace busca la manta en su cajón, va al colchón que le han asignado y se duerme.

La alarma contra incendios alerta al personal y a los niños del simulacro de incendio programado cada mes. Li deja su actividad y mira a un adulto para que la instruya. Ella sigue al grupo

hacia el área segura, designada afuera. Li le dice a su amiga, "cuando escuchemos la alarma de fuego, debemos salir para no sufrir heridas".

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- muestran ejemplo de comportamiento durante la hora de comer, sentándose con los niños para guiar sus interacciones, modela comportamientos adecuados, conversa con los niños.
- alientan a cada niño o niña para aprender y desarrollar habilidades de autoayuda durante la hora de comer y experiencias alimenticias, tal como lavarse las manos y limpiar derrames.
- planifican e implementan procedimientos de emergencia y seguridad, tales como simulacros de incendios, desastres, tornados y el transporte.
- revisan las alarmas de incendio con frecuencia para asegurar su apropiado funcionamiento.
- fomentan la seguridad al recoger los juguetes y limpiar derrames.
- proveen a los niños los medicamentos correctos a la hora correcta, documentando la fecha, la hora y la dosis.
- ofrecen alimentos nutritivos varias veces, ya que puede tomar de 10 a 15 exposiciones antes de que los alimentos nuevos sean aceptados.
- incluya a los niños en experimentar la preparación de alimentos, incluyendo tareas de cocción básicas como, preparar la mesa, y papeles dramáticos.
- aseguran que los niños tengan seguimiento de un proveedor de servicios médicos a través de las visitas pediátricas rutinarias.
- proveen periodos de descanso, según sea necesario durante el día, usando poca luz y música relajante para crear un ambiente calmado.
- usan un equipo que se adapte a las necesidades especiales de cada niño y para la ayuda del desarrollo de habilidades de autoayuda.
- proveen a los niños cascos protectores al usar juegos de montar.
- comparten la importancia de las visitas pediátricas y chequeos dentales con las familias.

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Habilidades de motricidad gruesa – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 2.2.IT Los infantes y bebés desarrollan habilidades de motricidad gruesa.

Referencias:

El bebé...

2.2.IT.1 muestra un creciente equilibrio, fuerza y coordinación en actividades tales como ganar control de la cabeza y el cuerpo al girar la cabeza de lado a lado, levantar la cabeza del piso, sentarse y pararse.

2.2.IT.2 muestra un aumento en el control habilidades de motricidad gruesa tales como alcanzar un objeto, rodar, gatear, pararse, y caminar.

El bebé...

2.2.IT.3 muestra un incremento en el control de habilidades de motricidad gruesa tales como rodar, lanzar y patear una pelota, y saltar.

2.2.IT.4 muestra un aumento en el equilibrio en actividades tales como correr, subir escalones, marchar, y mover un juguete de montar usando sus pies.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Sara está boca abajo en el piso. Ella levanta la cabeza para mirar al adulto que cuida de ella. La persona se acuesta frente a Sarah en el piso. Cuando llaman

el nombre de Sarah, ella levanta su cabeza y hace contacto visual con la persona.

Lani está sentada en el piso. Ella se levanta para pararse junto a la mesa. Suelta una mano, tambalea y se agarra de la mesa otra vez.

Jorge se sube a un juguete de montar sin pedales, y lo mueve por la habitación usando sus pies.

Un adulto que lo cuida, sienta a Joseph en el piso junto a algunos juguetes dentro y fuera de su alcance, para alentar a Joseph a practicar cómo alcanzar objetos y movimientos hacia los juguetes.

Durante el juego al aire libre, el adulto que lo cuida, juega al perseguir a Henry. El adulto dice, "te voy a atrapar". Henry sale corriendo, gritando de alegría.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- proveen una variedad de experiencias y materiales apropiadas para el desarrollo en espacios interiores y al aire libre, así como materiales para estimular actividades de los músculos grandes en cada niño.
- provean ayuda, según sea necesario, a cada niño para practicar habilidades de motricidad gruesa, usando estrategias y materiales tales como gimnasios de juego para alcanzar objetos, superficies para gatear, superficies estables para jalar, juguetes de empuje, juguetes con los que puedan caminar, y juguetes de montar.
- alientan el movimiento de cada niño al variar la altura de los juguetes ofrecidos.
- reposicionan con frecuencia los infantes que no se mueven durante el día, para que experimenten varias secciones del aula y les dan objetos y actividades.
- posicionan a los infantes en lugares seguros, por lo menos dos veces al día para facilitar su actividad física y para no restringir el movimiento por más de 15 minutos.
- juegan con los niños para dar ejemplo y fomentar el desarrollo de los músculos mayores con actividades que incluyan brincar, saltar, gatear, escalar, y bailar.
- proveen grandes equipos móviles de adaptación para permitir que cada niño o niña con habilidades variadas, puedan practicar habilidades de motricidad gruesa.
- proveen un ambiente complejo y natural para que exploren, tales como frutas, verduras o jardines de mariposas.
- aseguran que el tiempo boca abajo de los infantes se dé múltiples veces durante el día para juego supervisado mientras estén despiertos y alerta, cambiando de posición cuando el infante se sienta cansado.
- comunican a los familiares o supervisores preocupaciones identificadas en el desarrollo motriz, y animan a hacer seguimiento con otros recursos.

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Habilidades de motricidad gruesa – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 2.2.PS Los niños desarrollan habilidades de motricidad gruesa.

Referencias: El niño...

2.2.PS.1 demuestra control y balance en la destreza locomotora, tal como caminar, correr, brincar, saltar, marchar, trotar y subir escalones.

2.2.PS.2 demuestra la habilidad de coordinar movimientos con pelotas, tales como lanzar, patear, golpear, atrapar y rebotar.

2.2.PS.3 expresa alegría al participa en experiencias físicas y movimientos creativos.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Los niños se sientan en un gran círculo. El adulto que brinda cuidados pone música y pregunta, "¿cómo te quiere hacer mover esta música?" El adulto empieza a mover a los niños en el sentido de las manecillas del reloj. Briana trota mientras que Tsama salta. El adulto comenta, "mira como Briana está usando sus pies, ella está

trotando". Algunos niños empiezan a hacer lo mismo. El adulto después dice: "Tsama tiene una buena idea. Él está saltando sobre un pie".

Otros niños también empiezan a saltar. El adulto mantiene la experiencia basado en el interés de los niños, hablando sobre los movimientos que muestran los niños.

Nicholas, un niño con habilidades menos desarrolladas para manipular objetos, participa con éxito y experimenta en actividades usando materiales de varios tamaños, formas, texturas, y pesos.

Adriana imita los movimientos de un animal después de ver una foto del animal. Otros niños siguen sus acciones y adivinan el animal.

Marjorie se para en un pie y se 'congela' por tres segundos. Se para en el otro pie y también se 'congela'. Trata de pararse sobre un pie con los ojos cerrados, pero no puede. Pregunta si puede intentarlo de nuevo.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proveen espacio, suficiente tiempo y materiales para que cada niño o niña pueda explorar y actividades de motricidad gruesa, tal como equilibrio, correr, brincar, escalar, lanzar, atrapar, patear, y rebotar.
- proporcionan ambientes al aire libre que permiten a los niños explorar e investigar mientras usan grupos de músculos grandes.
- juegan con cada niño juegos que involucren atrapar, patear y lanzar pelotas, instruyendo a cada niño y modificando los juegos para desafiar a cada niño y permitirle tener éxito.
- proporcionan equipamiento de adaptación de motricidad gruesa que permita a cada niño con habilidades físicas practicar habilidades de motricidad gruesa.
- usan tiempos y transiciones de rutina para facilitar la actividad física, tales como caminar como un cangrejo o brincar como un conejo.
- Proporcionan oportunidades para actividades físicas estructuradas dirigidas por adultos y no estructuradas dirigidas por niños.
- usan el tiempo de juego activo adicional para motivar o recompensar en lugar de quitar el tiempo de juego activo como un castigo.
- comunican a los familiares o supervisores preocupaciones identificadas en el desarrollo motriz, y animan a hacer seguimiento con otros recursos.
- usan modificaciones para los niños con habilidades diferentes o los que tienen habilidades manuales menos desarrolladas, tales como bajar el blanco, facilitar la visibilidad, objetos brillantes para golpear, o reducir la distancia entre el niño y el objetivo.
- proporcionan terminología consistente y específica como: "Mira el objetivo antes de lanzar".

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Desarrollo de motricidad fina – Infante y Bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 2.3.IT Los infantes y bebés desarrollan habilidades de motricidad fina.

Referencias:

El bebé...

2.3.IT.1 utiliza la coordinación mano-ojo para autoayudarse y realizar pequeñas tareas de motricidad fina, tales como alimentarse, tomar objetos, colocar objetos sobre superficies, transferir objetos de una mano a otra, y encajar objetos en el orificio de una caja.

El bebé...

2.3.IT.2 utiliza la coordinación mano-ojo para autoayudarse y realizar pequeñas tareas de motricidad fina, tales como alimentarse con tenedor o cuchara, completar rompecabezas simples, apilar bloques, vestirse con ayuda, garabatear con crayones o marcadores, participar en juegos de dedos y usar instrumentos musicales.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Un adulto que brinda cuidados extiende una pelota. Sawyer alcanza la pelota.

Jamar se sienta en la mesa con un plato hondo de piezas de cereal redondo. Toma cada pieza con la palma de su mano, y después lame su mano hasta dejarla limpia.

Sarah se sienta en el piso sosteniendo un sonajero en su mano. Usa su otra mano para agarrar el sonajero y lo suelta de la primera mano. Luego repite la transferencia entre sus manos una y otra vez.

Durante la alimentación con biberón, el adulto que cuida de Tamara la alza y le permite agarrar el biberón como ella elija.

Delano está jugando con bloques. Él pone un bloque sobre otro. El adulto que cuida de él le dice, "Delano, tu apilaste los bloques. ¿Podrías poner otro bloque encima?" Delano coloca otro bloque encima. El adulto dice, "Tu apilaste tres bloques: 1, 2, 3. Veamos qué tan alto puedes llegar".

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan una variedad de experiencias, y diferentes objetos para cada niño los manipule, para que explore y practique, y para estimular las habilidades de motricidad fina del niño, tales como agarrar, dejar caer, jalar, empujar, tocar, y llevarse objetos a la boca.
- proporcionan ayuda, según sea necesario para que cada niño tenga éxito experimentando con sus músculos pequeños.
- ayudan a los niños cuando las tareas se tornan frustrantes, en lugar de hacer la tarea por ellos.
- proporcionan tiempo, equipamiento, y estímulo para que cada niño pueda desarrollar habilidades de autoayuda, tales como desvestirse, alimentarse, y lavarse las manos.
- usan estrategias que permiten a cada niño incrementar la autoayuda y las habilidades de motricidad fina.
- supervisan y juegan con los niños para modelar y fomentar las habilidades de motricidad fina.
- limpian el entorno para evitar peligros que puedan causar ahogamiento.
- comunican preocupaciones identificadas del desarrollo motriz con familiares y supervisores, y fomentan el seguimiento con recursos.

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Desarrollo de motricidad fina – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 2.3.PS Los niños desarrollan habilidades de motricidad fina.

Referencias: El niño...

2.3.PS.1 usa coordinación ojo-mano para autoayudarse y para tareas de motricidad fina con una variedad de materiales manipulables, tales como

collares, clavijas, cordones de zapatos, piezas de rompecabezas, e instrumentos musicales.

2.3.PS.2 demuestra mejoría en las habilidades usando tijeras y herramientas de escritura para varias experiencias de aprendizaje.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Louis rasga y dobla papel, inserta cuentas, corta hilo, y enrolla plastilina. Tiene éxito usando pinzas pequeñas de plástico, goteros medicinales y pinzas grandes para

explorar y ver varios objetos.

Jamar tiene parálisis cerebral. El plato hondo se desliza cuando usa una cuchara para comer puré de manzana. Los adultos que cuidan de él ponen una almohadilla antideslizante debajo del plato y un

tubo de goma en su cuchara. Jamar come por su cuenta.

Nieseem trata de cerrar su chaqueta, pero no puede unir las dos partes. "¡Necesito ayuda!", grita. Un adulto pregunta, "¿qué sucede, Nieseem?"

Nieseem responde, "no puedo lograr que funcione el cierre". El adulto dice, "es difícil. ¿Quieres que comience por tí?" Nieseem dice, "sí".

El adulto une las partes inferiores del cierre y comienza a jalar. "Aquí está, puedes terminar". Nieseem hala hacia arriba el cierre y dice:

"¡Salgamos!"

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan una variedad de herramientas de motricidad fina, tales como perlas, tableros de clavijas, tijeras, crayones, pinceles de pintura, y martillos que estén disponibles y sean accesibles para su uso durante actividades de elección libre.
- entrenan a cada niño para mejorar su independencia en habilidades de autoayuda, tales como vestirse, ir al baño y abotonarse.
- enseñan a cada niño a usar utensilios durante las comidas, bocadillos, y experiencias de cocina supervisadas.
- proporcionan equipos de adaptación que permiten a los niños con habilidades diferentes incrementar las habilidades de motricidad fina añadiendo pestañas a libros para pasar de páginas, colocando cinta en crayones y marcadores para hacer que estos sean más fáciles de agarrar.
- supervisan el uso de materiales pequeños.
- proporcionan una variedad de oportunidades para que los niños jueguen y exploren su ambiente.
- comunican preocupaciones identificadas del desarrollo motriz con familiares y supervisores, y fomentan el seguimiento con recursos.
- Proporcionan actividades para fortalecer el agarre de mano, los movimientos de dedos, y apoyar la coordinación ojo-mano.
- varían su lenguaje para adaptarse a diferentes niveles de desarrollo
- proporcionar equipos de adaptación, según sea necesario.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO



Metodologías de aprendizaje

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Curiosidad e Iniciativa – En infantes y bebés (del nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 3.1.IT Los infantes y bebés expresan curiosidad e iniciativa en explorar el ambiente y aprenden nuevas destrezas.

Referencias: El infante o bebé...

3.1.IT.1 muestra interés en las personas incluyendo otros infantes, objetos, y eventos.

3.1.IT.2 usa sus sentidos para elegir, explorar, y manipular diferentes objetos y juguetes de diversas maneras.

3.1.IT.3 juega activamente con o cerca de los adultos, otros niños, y materiales.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Un adulto que brinda cuidados ponen sus manos enfrente de su cara. Shannon mira al adulto mover sus manos, diciendo "¿dónde está el bebé?" Shannon se ríe. El adulto repite la acción y Shannon de ríe de nuevo.

Paola, quien tiene 9 meses, está explorando a Dionte, de 8 meses. Paola toca a Dionte y lo mira acostado en el suelo. Un adulto está cerca para guiar la interacción. Dionte sonríe y toca el cabello de Paola.

Mehar se sienta en un tronco y mira como un pequeño pájaro come de un comedero de aves cercano. Mehar mira como el pájaro vuela y aterriza en un árbol. Ella corre hacia el árbol y lo mira, apuntando y gritando, "Pakshi, pakshi" (pájaro, pájaro).

Selena mira la alfombra estampada en el piso. Se para en una de las figuras de la alfombra y empieza a saltar de figura en figura, diciendo, "Hop, hop, hop", cada vez que salta.

Matthew toma un recipiente de avena y lo empuja. Este se cae, rueda y él se ríe.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan una variedad de materiales familiares y nuevos que tengan una variedad de usos para incentivar las decisiones de cada niño, su juego y exploración.
- observan cómo los niños descubren sus intereses y necesidades individuales, preguntan qué necesitan, y adaptan las experiencias y rutinas para conocer las necesidades e intereses de cada niño.
- respetan el proceso de exploración de cada niño sin esperar “productos” terminados.
- apoyan la exploración de cada niño sonriendo, asintiendo con la cabeza, y hablando.
- limpian y desinfectan los objetos que los niños se hayan llevado a la boca.
- preparan un ambiente seguro y protegen la exploración de cada niño a través de equipamiento frecuente, revisando juguetes y materiales para identificar riesgos, incluyendo piezas pequeñas, partes rotas, y riesgos de estrangulamiento o enredo.
- supervisan directamente a infantes y niños pequeños al mirarlos y escuchándolos todo el tiempo, incluso cuando vana dormir, mientras duermen, están comenzando a despertarse, o están adentro o afuera.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Curiosidad e Iniciativa – Preescolar (de 3 a 5 años)

3.1.PS Los niños expresan curiosidad, interés e iniciativa al explorar el ambiente, participar en experiencias, y aprender nuevas habilidades.

Referencias: El niño...

3.1.PS.1 elije deliberadamente explorar una variedad de materiales y experiencias, buscando nuevos desafíos.

3.1.PS.2 participa en experiencias con entusiasmo, flexibilidad, imaginación, independencia, e inventiva.

3.1.PS.3 hace preguntas sobre diversos temas.

3.1.PS.4 repite habilidades y experiencias para desarrollar competencias y apoya la exploración de nuevas ideas.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Chris se para enfrente de unos bloques y dice, "Voy a construir una estación de bomberos como la que visitamos". "Buen plan, Chris. Necesitamos una estación de bomberos así los bomberos pueden apagar incendios," responde la persona adulta que lo cuida. Chris construye cuatro paredes y pone los camiones de bomberos adentro. Intenta poner bloques encima del edificio, pero estos caen dentro del edificio. Chris dice, "el siempre se cae". El adulto que lo cuida dice, "¿por qué crees que sucede eso?" "Las piezas son muy pequeñas. Podría colocar esas piezas grandes de cartulina para el techo", dice Chris. Así que pone una pieza de cartulina encima del edificio, retrocede y sonríe. El adulto sonríe y dice, "lo resolviste y construiste una estación de bomberos para guardar los camiones de bomberos".

Mientras mira la pecera, Marika dice, "cada día el agua el agua de la pecera desciende más y más". Un adulto que cuida de ella dice: "Tienes razón, así es.

¿Por qué crees que sucede? Ella responde, "creo que los peces tienen sed, y cada día beben más y más agua".

Liam, acercándose a un adulto, sostiene un portapapeles con papel y un lápiz. Liam dice: "hola, estoy haciendo una encuesta. ¿Te gusta más el azul o el verde?" El adulto responde, "prefiero el azul. ¿Por qué estás haciendo esta encuesta?" Liam dice, "quería saber qué color les gusta a todos porque voy a hacer un dibujo". El adulto responde, "Déjame saber lo que descubras". Liam sonríe y dice, "¡lo haré!"

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan un ambiente seguro con una variedad de experiencias y materiales para exploración y juego iniciado por niños.
- animan a cada niño a expresar sus propias ideas y a ejercitar su imaginación.
- comparten la emoción de descubrir y explorar el ambiente de cada niño.
- motivan a cada niño a tomar decisiones y a planear interacciones con personas y materiales.
- proporcionan oportunidades y tiempo suficiente para explorar una variedad de experiencias y materiales apropiadas para el desarrollo, incluyendo las de sus ambientes comunitarios más amplios.
- modelan curiosidad y apertura a nuevas ideas.
- hacen preguntas abiertas a los niños acerca de lo que están haciendo, tales como "¿qué piensas que pasará después?"
- supervisan directamente a los niños mirándolos y escuchándolos todo el tiempo, incluso cuando vana dormir, mientras duermen, están comenzando a despertarse, o están adentro o afuera.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Participación y Persistencia – Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 3.2.IT Los infantes y bebés intencionalmente elijen, se acoplan, y persisten en juegos, experiencias, y rutinas.

Referencias: El infante o bebé...

3.2.IT.1 mantiene la atención en adultos conocidos; por ejemplo, mediante del contacto visual o vocalizaciones.

3.2.IT.2 repite experiencias familiares y recién aprendidas.

3.2.IT.3 mantiene el enfoque, si está interesado, en personas u objetos, experiencias de juego, o eventos nuevos.

3.2.IT.4 continúa tratando de tener éxito en el uso de materiales desafiantes o durante experiencias.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Madeline le sonrío a su cuidador durante su cambio de pañal. Madeline luego dice, "Ahgoo". La persona que la cuida sonrío y repite, "Ahgoo".

Madeline continúa haciendo contacto visual con el cuidador y ellos intercambian varios "Ahgoos".

Jose mete su cabeza en el agujero del cuello y jala su camiseta sobre su cabeza. Mete un brazo en cada manga y dice, "¡Lo hice!"

Raeann se arrastra hacia el juguete que tiene figuras que salen de él al presionar un botón y presiona los botones varias veces con poco éxito.

Mira al adulto más cercano. El adulto la ayuda a presionar dos o tres botones. El adulto se hace a un lado y Raeann continúa presionando los botones con más éxito al abrir las figuras del juguete.

Leilani suelta la mano del adulto, da un paso tambaleándose, y se cae. Ella pone de pie y da dos pasos más antes de caerse de nuevo.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan espacios protegidos y tiempo adecuado para que cada niño pueda escoger juguetes apropiados para el desarrollo y para jugar sin ser interrumpidos.
- presentan juguetes varias veces para determinar el interés de cada niño.
- permiten a cada niño tomar la iniciativa mientras juega.
- proporcionan ayuda y asistencia adicional para que cada niño pueda participar y persistir con los juguetes
- apoyan las decisiones de los niños prestando mucha atención a sus acciones y gestos, interpretando sus preferencias, y construyendo sobre estos.
- juegan e interactúan seguido con cada niño.
- hablan y dan ejemplo de comportamientos seguros durante el día.
- usan palabras de aliento para ayudar a los niños en sus experiencias y rutinas.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Participación y persistencia – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 3.2.PS Los niños elijen a propósito y persisten en experiencias y juegos.

Referencias: El niño...

3.2.PS.1 mantiene la concentración en una tarea a pesar de las distracciones e interrupciones.

3.2.PS.2 Se mantiene involucrado y completa una variedad de tareas, proyectos, y experiencias dirigidas por adultos y de iniciativa propia y cuyo grado de dificultad va en aumento.

3.2.PS.3 se fija metas y sigue un plan a fin de completar una tarea.

3.2.PS.4 elije participar en juegos y experiencias de aprendizaje.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Dee juega con bloques. Con cuidado, coloca una cuadrícula de bloques grandes, poniendo una serie de bloques que son, uno, dos, tres bloques arriba en los espacios de la cuadrícula. Luego toma un auto y lo maneja hasta la cuadrícula. Dee dice, "aquí está mi escuela. ¿Ves a los padres llevando a todos los niños a la escuela?" El adulto a cargo dice: "trabajaste mucho tiempo para hacer un pueblo tan grande con varias calles y casas, y también una escuela". Dee apunta hacia un edificio grande y dice, "y aquí está la tienda de alimentos. Todos van ahí para buscar comida para la cena". El adulto responde, "esa es una tienda importante en el pueblo".

Mai elige un rompecabezas. Después de unos minutos, empuja el rompecabezas parcialmente terminado. Un adulto que la cuida dice: "Mai, pareces frustrada. Demos la vuelta a todas las piezas para que puedas ver cada imagen". Mai da vuelta a las piezas y las mira. El adulto señala a una forma redonda en el borde y dice, "mira esto. ¿Puedes encontrar una pieza con esta forma?" Mai coloca la pieza en el espacio y dice, "¡Lo hice! Es una rueda. Y aquí hay otra rueda". Luego continúa armando el rompecabezas. "¡Lo logré!" Exclama Mai. "Tienes todas las piezas en el rompecabezas", responde el adulto. Mai sonríe y dice, "hagamos otro".

Geovanni está inquieto mientras la persona que lo cuida lee un cuento acerca de un mono curioso. Para lograr que este se concentre otra vez, el adulto dice, "Geovanni, ¿qué crees que hará el mono con los periódicos?" Geovanni dice, "Los va a leer". El adulto dice, "veamos si tu predicción es correcta". El adulto da vuelta a la página, mostrándoles a los niños y continúa leyendo.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar (continuación):

Alexander toma una pequeña pieza de plastilina, le da forma de pelota, y la aplana presionándola sobre una mesa. Trata de levantar la plastilina aplanada, pero esta se parte. Repite sus acciones, pero esta vez primero levanta los bordes de la plastilina aplanada. La pone en una bandeja. Hace otras cinco piezas aplanadas, poniendo cada pieza en la bandeja hasta que se llena. Le dice a un adulto cercano, "mira hice galletas". El adulto dice, "te vi trabajar muy duro para hacer esas galletas. ¿Qué ingredientes pusiste en las galletas?"

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan un ambiente seguro con una variedad de experiencias y materiales apropiados para el desarrollo, para exploración y juego iniciado por niños.
- proporcionan espacios de aprendizaje definidos para reducir las distracciones y brindar cierta protección para alentar la participación con otros niños y materiales.
- proporcionan experiencias de aprendizaje a través rutinas y juegos, permitiendo el tiempo suficiente para que los niños continúen en experiencias elegidas por ellos mismos.
- guían el aprendizaje y desarrollo de cada niño respondiendo preguntas, ideas, y solicitudes de ayuda, estando presente y atendiendo plenamente a los niños, e individualizando las respuestas a los niños.
- proporcionan la asistencia necesaria, para apoyar la participación de cada niño.
- proporcionan experiencias dirigidas por adultos que involucren y apoyen el aprendizaje de una manera intencional y apropiada para el desarrollo.
- hacen preguntas abiertas para apoyar el aprendizaje de los niños, tales como "¿qué crees que pasará después?"
- proporcionan una variedad de experiencias planeadas, en espacios interiores y al aire libre, incluyendo experiencias que cada niño disfrute.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Razonamiento y resolución de Problemas - Infantes y bebés (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 3.3.IT Los bebés y niños pequeños demuestran estrategias intencionales para la resolución y razonamiento de problemas.

Referencias: El infante o bebé...

- 3.3.IT.1 utiliza un objeto, acción, o adulto para cumplir con las tareas, tales como halar una manta para alcanzar un juguete o tocar un botón para escuchar un sonido.
- 3.3.IT.2 experimenta para encontrar la solución a un problema.
- 3.3.IT.3 imita la acción de un adulto para resolver un problema.
- 3.3.IT.4 reconoce las dificultades y ajusta las acciones, según lo necesite.
- 3.3.IT.5 busca y acepta ayuda cuando encuentra un problema más allá de sus habilidades para resolverlo independientemente.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Akeelah está incomoda en su posición en el piso. Se retuerce para cambiar de posición pero sigue incomoda. Así que mira a un adulto cerca de ella y empieza a llorar. El adulto ya ayuda a acomodar y mira su rostro para ver si se ve contenta.

Melissa trata de caminar por la rampa. Pierde el equilibrio y se sienta. Gatea por la rampa.

Antoine yace sobre una manta en el suelo. Alcanza un juguete en el borde de la manta. Cuando no puede alcanzarlo, agarra la manta y la hala hacia él hasta que puede alcanzar el juguete.

Robin lleva su plato de la merienda al basurero para tirar las migajas. Sacude el plato, pero no puede hacer que las migajas caigan. El adulto limpia otros platos con un raspador. Robin toma el raspador y el adulto deja que lo use para raspar el plato.

Adaya tiene con ella una pequeña pila de bloques en el piso. Ha unido varios para construir una torre. Mientras añade otro bloque, presiona y la torre se cae. Vuelve a construir la torre y tiene el mismo resultado. La tercera vez que construye la torre, le entrega el último bloque al adulto.

Ben va al cajón donde se guardan las tapas de las tazas y le lleva una tapa a un adulto. El adulto dice, "Ben, ¿tienes sed?" "¿Quieres algo de beber? Vamos a darte algo de agua". Ben sigue al adulto hasta la cocina.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan juguetes y materiales abiertos apropiados para el desarrollo para que los niños usen en diferentes formas y así alentar la resolución de problemas y la exploración.
- reconocen el nuevo aprendizaje de cada niño.
- esperan que el niño pida ayuda.
- guían el proceso de aprendizaje, en lugar de dar una solución. Hablan sobre los problemas y cómo encontrar una solución.
- hacen preguntas que hagan al niño pensar acerca de la causa y el efecto.
- permanecen cerca del niño para ofrecer el apoyo y la asistencia necesarios.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Razonamiento y resolución de problemas - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 3.3.PS Los niños demuestran estrategias de razonamiento y resolución de problemas.

Referencias: El niño...

3.3.PS.1 muestra interés y descubre una variedad de soluciones a preguntas, tareas, o problemas.

3.3.PS.2 reconoce y resuelve los problemas a través de la exploración activa, incluyendo prueba y error, y a través de las interacciones y discusiones con compañeros y adultos.

3.3.PS.3 comparte ideas o hace sugerencias de cómo resolver un problema presentado por otra persona.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

José y Michael suben sus camiones por el tobogán mientras otros niños van bajando por el tobogán. Un adulto a cargo dice, "no es seguro tener camiones y niños en el tobogán al mismo tiempo". José explica, "pero los camiones van más rápido cuando bajan por el tobogán". El adulto responde, "sí, los camiones sí van más rápido cuando bajan. ¿Qué otra cosa podemos hacer para que los camiones vayan más rápido?" José sugiere, "podemos hacer un tobogán con bloques". El adulto dice, "veamos si eso funciona". José y Michael toman los camiones y los colocan sobre los bloques, donde apilaron cuatro bloques e inclinaron una tabla sobre los bloques. Hacen correr los camiones de bajada por la tabla. "Ves, van muy rápido", dice Michael. El adulto responde, "sí, han construido una rampa donde los camiones pueden ir muy rápido y está lejos de otros niños que quieren usar el tobogán".

Durante la hora del cuento, Damon dice, "no puedo ver". Un adulto dice, "¿qué puedes hacer para poder ver mejor?" Damon mira a su alrededor y se mueve a un lugar donde puede ver el libro.

Gayle está en la mesa de agua tratando de llenar una botella usando un embudo para llevar el agua a la botella. Gran parte del agua se derrama del embudo antes de llegar a la botella. Un adulto le dice, "veo que el agua se derrama por el hoyo en la base del embudo. ¿Podrías usar otra cosa para llenar la botella? Gayle mira a su alrededor, va al centro de juegos dramatizados, y retorna con una cafetera de juguete.

William está teniendo dificultades tratando de cerrar su abrigo y se frustra. Comienza a llorar. Un adulto al cuidado de él dice: "William, ¿por qué estás tan triste?" El responde, "no puedo cerrar mi abrigo". El adulto dice, "¿qué puedes hacer para cerrar tu abrigo?" William dice, "puedo pedirte ayuda. ¿Podrías cerrar mi abrigo?" El adulto dice, "por supuesto, yo te ayudaré. Comencemos con unir el cierre y veamos luego si puedes cerrar el resto".

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan oportunidades para que cada niño intente nuevas maneras de usar los materiales.
- crean un ambiente seguro que ofrezca una cantidad apropiada de estímulo y elección para que cada niño explore y juegue.
- proporcionan diferentes tipos de equipamiento y material de desarrollo apropiado para promover la creatividad, autoexpresión, y habilidades numéricas y literarias emergentes.
- dan tiempo a cada niño para que procese experiencias e información.
- hablan acerca de problemas con los niños para modelar la solución de problemas con otros y con el ambiente o entorno.
- tienen reuniones grupales para discutir problemas que puedan ocurrir y tener una sesión de ideas con los niños para buscar soluciones a los problemas antes que ocurran.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Juego y sentidos - Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 3.4.IT. Bebés y niños pequeños participan en juegos para aprender.

Referencias: El infante o bebé...

3.4.IT.1 usa la vista, los olores, los sonidos, las texturas, y el gusto para explorar y experimentar rutinas y materiales dentro del ambiente.

3.4.IT.2 elije y participa en diversas experiencias de juego.

3.4.IT.3 imita los comportamientos de los demás en el juego.

3.4.IT.4 repite las experiencias con materiales, adultos, y compañeros para construir el conocimiento y comprensión del mundo que lo rodea.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Kayla pasa las páginas del libro de tocar y sentir. Ella toca el pelaje del cordero y dice, "Baaa".

Cyndi saca los cubos de anidación. Con cuidado pone cada cubo por separado y hace un círculo alrededor de ella.

Mientras le lee un libro a Amari en su idioma nativo, el adulto que la cuida usa una marioneta para interpretar ciertas partes de la historia. Amari gatea hacia el cajón de títeres

y saca uno. Lo mueve incómodamente por un momento para encontrar la apertura y la desliza sobre su mano. Amari mueve su mano dentro, mira al adulto y sonríe.

Un adulto que brinda cuidados hace la mímica de la canción "arañita" (Itsy Bitsy Spider). Joseph mira y entonces imita la mímica con el adulto mientras el adulto canta la canción de nuevo.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- preparan el ambiente físico para alentar el juego de los niños proporcionando materiales que sean suficientes para la edad y número de niños.
- proporcionan materiales accesibles a todos los niños, facilitan su desarrollo en todas las áreas, e incentivan el uso de los cinco sentidos.
- proporcionan oportunidades diarias para jugar, incluyendo juegos en espacios interiores y al aire libre, juegos activos y tranquilos, y juegos motrices pequeños para cada niño.
- interactúan a menudo con los niños durante los juegos; juegan con cada niño, y hablan acerca de sus experiencias.
- adaptan materiales de manera necesaria para que cada niño pueda explorar su entorno a través del juego.
- participan en juegos por turnos, tales como hacer caras, vocalizar, e imitar acciones con cada niño.
- unen actividades con los intereses y habilidades de cada infante o niño pequeño, mostrando de vez en cuando los siguientes pasos.
- cuidan la salud y seguridad de cada niño utilizando materiales y experiencias no tóxicos y apropiados para el desarrollo.

Área 3: Metodologías de aprendizaje

Juego y sentidos - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 3.4.PS Los niños participan en juegos para aprender.

Referencias: El niño...

3.4.PS.1 participa en diversas experiencias de juego en espacios cerrados y abiertos.

3.4.PS.2 usa la vista, los olores, los sonidos, las texturas, y los sabores para seleccionar y explorar experiencias, materiales y el entorno.

3.4.PS.3 participa en juegos auto-iniciados y sin estructura.

3.4.PS.4 planea y ejecuta experiencias de juego solo y con otros.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Tres niños preparan un almuerzo en la cocina de juguete. Graham pone una hamburguesa en su pan de hamburguesa, y le dice al adulto, "¡no me gustan las hamburguesas planas!" El adulto responde, "¿qué otras cosas quieres añadir para que tenga el sabor que te gusta?" Graham dice, "yo pondría queso, lechuga, y tomates". Mientras pone los ingredientes, se ríe y dice, "sin pepinillos, pero noté que Samantha usó pepinillos, pero no queso. Quizás a ella no le gusta el queso. Me pregunto si a Ambros le gusta el queso".

Cyndi se sube a una estructura de juego y dice, "soy un pirata, y estoy subiendo a la cima del mástil". Un adulto al cuidado de ella dice, "estas muy alto, Cyndi". Cyndi responde, "estoy en la cima del mástil ahora. ¡Puedo ver China!" El adulto pregunta, "¿qué es lo que ves?" Cyndi dice, "puedo ver las puntas de los árboles, y el camino, y muchos autos". El adulto dice, "estás tan alto en el cielo que ¡puedes ver más lejos que yo!" Cyndi responde, "¡Estoy en la cima del mundo!"

Isabella y Eduardo juegan en la arenera. Isabella dice, "juguemos a que estamos buscando huesos de dinosaurio". Eduardo dice, "¡sí!" Sale de la arenera y vuelve con ramas y bellotas. Dice, "enterremos esto. ¡Estos serán los huesos que encontremos!"

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- usan ambientes en espacios interiores y al aire libre como parte vital del aprendizaje activo y tranquilo de cada niño.
- motivan a cada niño a usar todos sus sentidos para explorar y jugar con materiales.
- proporcionan materiales de fácil acceso para cada niño tanto en ambientes interiores como al aire libre.
- protegen la salud y seguridad de cada niño usando materiales no tóxicos apropiados para su desarrollo, para motivar el uso de los sentidos.
- proporcionan periodos extendidos de tiempo para que los niños escojan por si mismos materiales para jugar y explorar.
- interactúan con cada niño a lo largo de cada día y tienen conversaciones acerca de lo que el niño hace y sus experiencias.
- adaptan materiales de manera necesaria, así cada niño puede explorar el ambiente a través del juego,

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO



Área 4: Estudios sociales

Conciencia de familia y comunidad – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 4.1.IT Los infantes y bebés demuestran un sentido de pertenencia dentro de sus familias, programa y otros entornos o grupos sociales.

Referencias: El infante o bebé...

4.1.IT.1 expresa agrado al estar en un ambiente familiar o grupal.

4.1.IT.2 reconoce a los adultos conocidos y se vale de ellos para determinar la seguridad durante la exploración.

4.1.IT.3 explora y juega libremente en ambientes familiares.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante:

Bobby está jugando afuera con bloques. Mark se acerca y se sienta al lado de Bobby. Bobby y Mark comienzan a jugar con un grupo de bloques.

Chavah comienza a gatear hacia una puerta abierta en la sala. Se detiene, gira la cabeza hacia atrás, y mira la cara inquisitiva de su madre. Se da la vuelta y gatea hacia su madre.

Isabella juega en el piso y comienza a llorar. El adulto más cercano deja lo que está haciendo y va donde esta Isabella diciendo, "Isabella, parece que estás triste. ¿Estás lista para que pasemos un tiempo juntos? Sentémonos y leamos un libro". Isabella responde con una sonrisa y arrullos mientras se sientan a leer juntos.

Mientras Juan entra a su aula, corre hacia la persona que lo cuida la abraza. Juan gira hacia su padre y le dice adiós.

Heather juega en un área y ve un rostro que no es familiar. Mira a la persona que la cuida que es alguien familiar para asegurarse que el rostro no familiar es seguro.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- organizan el aula, adaptan el espacio, y proporcionan materiales de manera que dos o más niños, incluyendo aquellos con habilidades diferentes, puedan jugar uno al lado de otro.
- proporcionan un espacio etiquetado donde guardar las pertenencias de los niños.
- proporcionan fotografías de cada niño con su familia en un lugar destacado al nivel de la vista del niño.
- hablan con los niños en una manera positiva acerca de la gente que les son familiares y los miembros de su familia.
- crean un ambiente que, da la bienvenida a cada familia, a personal del programa y miembros de la comunidad.
- motivan a los miembros de la familia a participar en las experiencias del programa y las rutinas diarias.
- incorporan objetos familiares, lenguaje, y rutinas de la cultura de cada niño dentro del programa.
- juegan e interactúan con los niños a menudo cada día.

Área 4: Estudios sociales

Conciencia de familia y comunidad — Jardín de infantes (de 3 a 5 años)

Estándar 4.1.PS Los niños demuestran una creciente conciencia de pertenecer a una familia y comunidad.

Referencias: El niño...

4.1.PS.1 demuestra comprensión de que las comunidades están compuestas de grupos de personas que viven, juegan, o trabajan juntas.

4.1.PS.2 demuestra habilidad para identificar comunidades a las cuales pertenece.

4.1.PS.3 reconoce que su familia es un grupo importante al que pertenece.

4.1.PS.4 demuestra responsabilidades como miembro de una familia o comunidad.

4.1.PS.5 muestra confianza al expresar sus opiniones y pensamientos personales mientras respeta los pensamientos e ideas de los demás.

4.1.PS.6 participa en la creación y seguimientos de reglas y rutinas.

4.1.PS.7 demuestra una conciencia inicial de los conceptos de equidad, derechos individuales, y bienestar de los miembros de la familia y comunidad.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Un visitante está en casa de Sasha. Sasha le dice, "Papá no está en casa porque el está en el ejercito muy lejos".

Pedro se acerca a la pared donde se muestran las fotos de las familias de los niños. Señala una fotografía y dice, "aquí están mis dos mamás".

Adam, el maestro principal, ayuda a su grupo de preescolar a aprender a discutir y establecer reglas para la comunidad del salón de clases. Adam dice, "¿qué reglas necesitamos

para que nuestro grupo sea seguro y saludable? Lacresha dice, "lavarnos las manos cada vez que comamos" "Y cuando entremos al salón", añade Charles. Adam escribe cada contribución en el pizarrón blanco.

Paula dibuja varias formas en una hoja de papel. Un adulto al cuidado de ella , "Cuéntame acerca de tu dibujo". Paula sonrío y dice, "esta soy yo y mi mamá y mi abuela. Somos una familia. Este es un dibujo de nosotras cenando juntas. Yo las amo y ellas me aman". El adulto responde, "tú amas a tu familia, Paula. Yo también soy parte de una familia. En mi familia, yo soy la mamá".

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar (continuación):

Después de volver al salón de clases al haber estado jugando afuera, Natalie dice "nunca logro un turno en un triciclo". Kareem dice, "nosotros jugamos a estar en RAGBRAI.

Es una carrera de motos muy muy larga". Natalie dice, "no es justo que ustedes tengan los triciclos tanto tiempo". Un adulto pregunta, "¿cuál sería una regla justa, Natalie?" Natalie sugiere, "que todos tengan cinco minutos en el triciclo. Podemos usar el temporizador como lo hacemos con las computadoras". Kareem dice, "Pero eso no es justo. ¡No podemos hacer RAGBRAI en cinco minutos! Es una carrera larga". El adulto dice, "algunos niños no están de acuerdo con un límite de cinco minutos. ¿Alguna otra solución?" Marshall sugiere, "podemos tomar turnos y tener una hoja de inscripción como la tenemos para cocinar. Puedes usar el triciclo el tiempo que quieras. Pero cuando alguien se inscribe, tienes que dejar el triciclo en cinco minutos". El adulto responde, "tenemos dos ideas. Todos usan un temporizador y se bajan del triciclo en cinco minutos. O usan el triciclo el tiempo que quieran, hasta que alguien se inscriba en la lista. Entonces se tienen que bajar en cinco minutos. ¿Cómo Podemos decidir entre las dos ideas?" Emily responde, "podemos votar". El adulto pone dos columnas en el pizarrón, explica las opciones, y le pide a cada niño que escoja. El adulto concluye, "la idea de Marshall obtuvo más votos. Probemos la idea de Marshall por unos cuantos días y luego hablaremos de como está funcionando".

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan a cada niño oportunidades de explorar la comunidad mediante excursiones o mediante invitados que compartan sus experiencias y conocimientos.
- aprenden sobre las familias y los miembros de la comunidad mediante experiencias de aprendizaje basadas en proyectos.
- se aseguran de que todos los entornos y experiencias estén diseñados de manera que todos los niños, incluidos los que tienen capacidades especiales, estén incluidos.
- organizan reuniones de grupo para que cada niño pueda participar en debates sobre justicia, igualdad, bienestar de la comunidad y sus miembros, y los derechos individuales en el contexto de la vida diaria.
- inician conversaciones, que surjan en el momento, para hablar sobre los sentimientos propios de los niños y los de los demás, sobre cómo las acciones y las palabras afectan los sentimientos, y para promover las relaciones interpersonales dentro del grupo.
 - inician conversaciones sobre diferencias y similitudes.
- organizan juegos didácticos para los niños y les dotan de materiales para que exploren los roles sociales en la familia y en el lugar de trabajo, siguiendo las reglas, normas y hábitos sociales.
- invitan a las familias a que compartan historias y canciones de su cultura.
- crean un ambiente para acoger a cada familia y animarla a participar en las actividades del programa y las rutinas diarias.

Área 4: Estudios sociales

Conciencia de la cultura - Infante y familia (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 4.2.IT Los bebés y los niños pequeños demuestran un fuerte sentido de sí mismos dentro de su cultura.

Referencias: El infante o bebé...

4.2.IT.1 expresa agrado al estar en un ambiente familiar o grupal.

4.2.IT.2 Elige y participa en experiencias familiares, incluyendo canciones e historias de su cultura local.

4.2.IT.3 Explora materiales de varias culturas.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Un cuidador canta con los niños. José, cuya familia habla español en casa, canta con ellos. Brittany usa el lenguaje de señas. El cuidador alterna versos en inglés y español mientras anima a los niños a que se fijen en Brittany. El cuidador habla sobre las distintas maneras de decir las mismas palabras.

El padre de Chi, que creció en Vietnam, visita el aula durante la pausa de la merienda. Enseña a los niños pequeños cómo usa los palillos para comer y deja que lo experimenten mientras comen su comida usando palillos de tamaño infantil. Chi sonrío.

Katie analiza las características de una muñeca, incluyendo el color de la piel, el de los ojos, el pelo y la ropa.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- ofrecen oportunidades para que todo niño participe en actividades como juegos de dedos o cantando canciones de su idioma o cultura.
- utilizan palabras y materiales para referirse a las familias y los miembros de la familia que reconocen cómo los niños son criados en entornos de familias muy diferentes.
- incluyen al personal o voluntarios de la cultura, raza, o etnia de cada niño.
- ofrecen rutinas de cuidado similares a las de la cultura de la familia de cada niño.
- aprenden palabras del idioma nativo de cada niño.
- hablan con cada niño en su idioma nativo.
- hablan de forma positiva sobre los miembros de la familia.
- usan diversos materiales durante los teatros, incluyendo libros, carteles y demás.
- cantan una canción a la hora de la siesta que es familiar para el niño.
- leen un libro elegido por la familia, e incluyen libros de otras culturas.

Área 4: Estudios sociales

Conciencia de la cultura – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 4.2.PS Los niños demuestran una creciente conciencia cultural y de diversidad.

Referencias: El niño...

4.2.PS.1 demuestra una conciencia de diversidades tales como características de la familia, los roles de los adultos dentro de una familia, y del color de la piel y pelo.

4.2.PS.2 demuestra la aceptación de personas de diferentes culturas y grupos étnicos.

4.2.PS.3 demuestra un sentido de pertenencia, siente orgullo de su propia cultura y demuestra respeto por las demás.

4.2.PS.4 usa un lenguaje respetuoso y descriptivo para las similitudes y las diferencias humanas, demostrando curiosidad, comodidad, y empatía con las similitudes y diferencias.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Jane visitó la casa de Tony, donde lo vio usar palillos para comer nuggets de pollo y zanahorias. La madre de Tony le dio a Jane un tenedor y un set de palillos. Jane usó los dedos para comerse los nuggets de pollo. Tony le dijo a Jane: "en mi casa, uso los palillos para comer. No los dedos. Pero en la escuela, uso el tenedor o los dedos". Tony le enseñó a Jane a usar los palillos. Más tarde, le preguntó a la madre de Tony si podía llevarse los palillos a su casa. Jane se llevó los palillos para enseñarles a todos que podía usarlos.

Sarine les dice a sus amigas, Melissa y Tina, que jueguen a hacer una fiesta de cumpleaños. Las tres hablan inglés, pero Tina es bilingüe, y habla español e inglés. Una persona que las cuida está cerca y comenta en español sobre los planes de las niñas. Tina explica a sus amigas lo que dijo la persona. "Tú serás el cumpleañosero", le dice Sarine a la persona que las cuida. Entonces se sienta en la mesa de la cocina de juguete y las niñas la disfrazan con bufandas y joyas. La persona que las cuida dice: "Tina y yo os podemos enseñar a cantar *Cumpleaños feliz* en español". Tina y la persona al cuidado de ellas cantan toda la canción. Luego cantan la canción frase por frase y animan a Melissa y Sarine a que repitan cada frase con ellos.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- ofrecen a cada niño variedad de oportunidades y materiales para que desarrollen su comprensión de la diversidad al hablar de la cultura, la estructura familiar, las capacidades, el idioma, la edad y el género de manera que no se creen estereotipos y utilizan las estrategias aprendidas en las actividades. • inician conversaciones sobre las diferencias y similitudes.
- proporcionan a los niños oportunidades y materiales, especialmente libros, que reflejen variedad en cuanto a razas, culturas, tipos de familias y roles de género.
- incluyen al personal o voluntarios de la cultura, raza, o etnia de cada niño.
- invitan a las familias a que compartan historias y canciones de su cultura.
- aprenden palabras, frases y oraciones del idioma nativo de cada niño y utilizan este idioma durante las interacciones y los juegos.
- proporcionan materiales como fotografías, libros, carteles, juegos, ropa, alimentos y muñecas, y facilitan que cada niño tenga experiencias que reflejen la familia, la comunidad o la cultura propias.
- crean un ambiente para acoger a cada familia y animarla a participar en las actividades del programa y las rutinas diarias.

Área 4: Estudios sociales

Exploración del entorno - bebés y niños pequeños (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 4.3.IT Los bebés y niños pequeños exploran nuevos entornos con interés y reconocen lugares familiares.

Referencias: El infante o bebé...

4.3.IT.1 demuestra interés y curiosidad dentro de ambientes conocidos y desconocidos.

4.3.IT.2 explora y juega con objetos nuevos, así como familiares, en el entorno, utilizando todos los cinco sentidos.

4.3.IT.3 elige y participa en experiencias desconocidas.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Ari, una recién nacida, mueve sus ojos en dirección a la voz de su padre cuando él entra en la habitación.

La pequeña Sabira va dando pasitos por el pasillo de la clínica mientras su madre espera que acaben con la primera revisión médica del bebé.

Seth coge un nuevo libro infantil y mastica la esquina.

Un cuidador le da a Demario un tazón y una cuchara de madera. Demario le da golpes al tazón con la cuchara.

Kai se da cuenta de que hay nuevas alfombrillas para jugar y una rampa en la esquina de la habitación. Camina hacia las alfombrillas, las amon-
tona y sube la rampa. Kai siente

la suavidad de la alfombrilla con las manos, se sienta, y se deja caer por la rampa.

Un cuidador pone a Payton, una niña pequeña, en el suelo. Payton se gira de un lado a otro y ve un peluchito. Ella alcanza el juguete,
lo agarra, lo levanta sobre su cabeza, y le da vueltas con las manos mientras lo mira.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- ofrecen una variedad de actividades y materiales que fomentan un desarrollo adecuado para que exploren y jueguen.
- nombran los objetos del entorno.
- tienen rutinas para hablar y ayudan a los niños a sentirse seguros, y que desarrollen el conocimiento sobre lo que está sucediendo o sucederá.
- dan oportunidades para que experimenten una variedad de entornos tanto en el interior como en el exterior.
- fomentan la curiosidad y la observación comentando e involucrando a los niños en la conversación.
- juegan a juegos que fomentan el compromiso con los demás y con el medio ambiente, como el “¿dónde está el bebé?” o el escondite.
- se aseguran de que todos los niños reciban revisiones de visión y audición.
- comparten información con las familias sobre cómo crear entornos seguros que permitan a los bebés y a los niños pequeños explorar y ensuciarse, sin salir lastimados.
- animan a las familias a que lleven a los bebés y niños pequeños a pasear al aire libre y a hacer excursiones a lugares públicos como parques, zoológicos, granjas, miradores y supermercados.
- fomentan comportamientos saludables y seguros para los niños y las familias.

Área 4: Estudios sociales

Conciencia de la relación entre las personas y el entorno en el que viven — Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 4.3.PS Los niños demuestran una creciente conciencia del entorno en el que viven, en especial cómo las personas (incluyéndose a ellos mismos) se relacionan con ese entorno.

Referencias: El niño...

- 4.3.PS.1 interactúa con el mundo, primero con los entornos conocidos y después con los que son menos familiares; primero de maneras sencillas y después de maneras más complejas y exploratorias.
- 4.3.PS.2 construye el significado de sí mismo/a y del mundo, mediante experiencias relevantes y significativas con objetos y su ambiente.
- 4.3.PS.3 reconoce aspectos del entorno, tales como carreteras, edificios, árboles, cuerpos de agua, o formaciones terrestres.
- 4.3.PS.4 reconoce que las personas comparten el ambiente con otras personas, animales y plantas.
- 4.3.PS.5 comprende que las personas pueden cuidar del ambiente a través de actividades y experiencias, tales como limpiar, conservar, reutilizar, y reciclar.
- 4.3.PS.6 reconoce una variedad de empleos y el trabajo asociado con ellos.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Un cuidador decide añadir nuevos materiales al área de arte para que los niños se familiaricen con ellos y los usen. El cuidador añade también una variedad de papeles, crayones y lápices para colores de piel. Maya va hacia el área de arte y se da cuenta de los nuevos materiales. Le dice a quien la cuida: "Estos son nuevos. ¿Puedo usarlos para hacer un dibujo?" El cuidador responde: "Sí, claro, llévalos a la mesa". Maya empieza a elegir papel y lápices de colores y dice: "Estos colores se parecen más a nuestra piel que el del otro papel que teníamos".

Brian da un paseo con una de las personas que la cuida. Brian dice: "Ese árbol se parece al del patio delantero". El cuidador responde, "Vamos a ver el árbol y miramos más de cerca".

El adulto nota que Shandra está limpiando su zona de merendar, se detiene y mira el bote de basura y la papelera de reciclaje. Shandra decide enjuagar su vaso de plástico y echarlo al contenedor de reciclaje. Luego tira el resto de cosas al bote de basura orgánica.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar (continuación):

Un cuidador y varios niños trabajan juntos para cultivar un jardín. Angie pregunta: "¿podemos plantar flores rojas?" El cuidador responde: "Por supuesto". "¡El jardín de mi casa tiene flores rojas!" grita Luke. Una ardilla se sienta en el jardín. "¿Por qué está esa ardilla aquí?" pregunta Angie. Luke responde: "Vive aquí. Las ardillas viven afuera como el resto de animales".

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- ofrecen oportunidades y materiales para jugar y explorar entornos interiores y exteriores.
- proporcionan oportunidades para visitar lugares nuevos como museos, parques y una variedad de entornos para que puedan observar e interactuar con cosas como carreteras, edificios, árboles, jardines, ríos, lagos, mares y formaciones terrestres.
- animan a cada niño, a través de la conversación, a que den sentido a las relaciones que tienen con el entorno interior y el mundo exterior.
- se aseguran de que jugar al aire libre forme parte de las actividades cotidianas.
- crean espacios y ambientes diseñados para que resulten acogedores para los niños, que estén llenos de cosas interesantes para ver y hacer, y que sean seguros para que puedan explorar.
- consiguen que los niños se familiaricen con varios ayudantes de la comunidad.
- dan a todos los niños trabajos con valor, como regar las plantas, alimentar a los animales o limpiar las mesas.
- fomentan comportamientos apropiados en cuanto al cuidado del entorno interior y exterior.

Área 4: Estudios sociales

Conciencia del pasado – Preescolar (de 3 a 5 años)*

Estándar 4.4.PS Los niños demuestran una mayor conciencia de eventos pasados y cómo esos eventos se relacionan con uno mismo, la familia, y la comunidad.

Referencias: El niño...

4.4.PS.1 diferencia entre pasado, presente y futuro.

4.4.PS.2 representa los eventos y experiencias que ocurrieron en el pasado mediante palabras, juegos, y el arte.

4.4.PS.3 utiliza los eventos pasados para construir el significado del mundo.

4.4.PS.4 comprende que los eventos sucedieron en el pasado y que los eventos se relacionan con uno mismo, la familia, la comunidad, y la cultura.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Un cuidador lee una historia sobre un niño en un viaje. Sarah dice: "El verano pasado fui en coche con mi familia a visitar a mi abuela. Fue un viaje largo. Nos fuimos seis días".

Josiah está dibujando en el área de arte. Le pide a un cuidador que vaya para ver lo que está haciendo. El cuidador dice, "Cuéntame lo que estás dibujando". Josiah responde: "Es un dibujo de la barca con la que fui al río con mi tío y mi hermano el año pasado. Fue muy divertido. El agua me salpicó y me mojé. También tuve que ponerme un casco en la cabeza".

Abigail tiene una pila de fotografías y folios en blanco. "¿Qué estás haciendo?" pregunta un cuidador. Abigail responde: "Estoy haciendo un álbum de fotos. ¿Ves? Tengo fotos de cuando era bebé. Eso fue hace mucho tiempo. Y aquí hay una de ayer. Y sacaré más fotos mañana y al año que viene en mi cumpleaños y las añadiré a mi álbum de fotos".

"Ayer me dieron un cachorrito", dice Marla. "Yo tuve un perro", añade Martin, "pero se fue a vivir a una granja. Fue hace mucho tiempo, yo era pequeña".

Spencer dice: "Mi mamá dice que puedo tener un perro, pero cuando sea mayor".

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

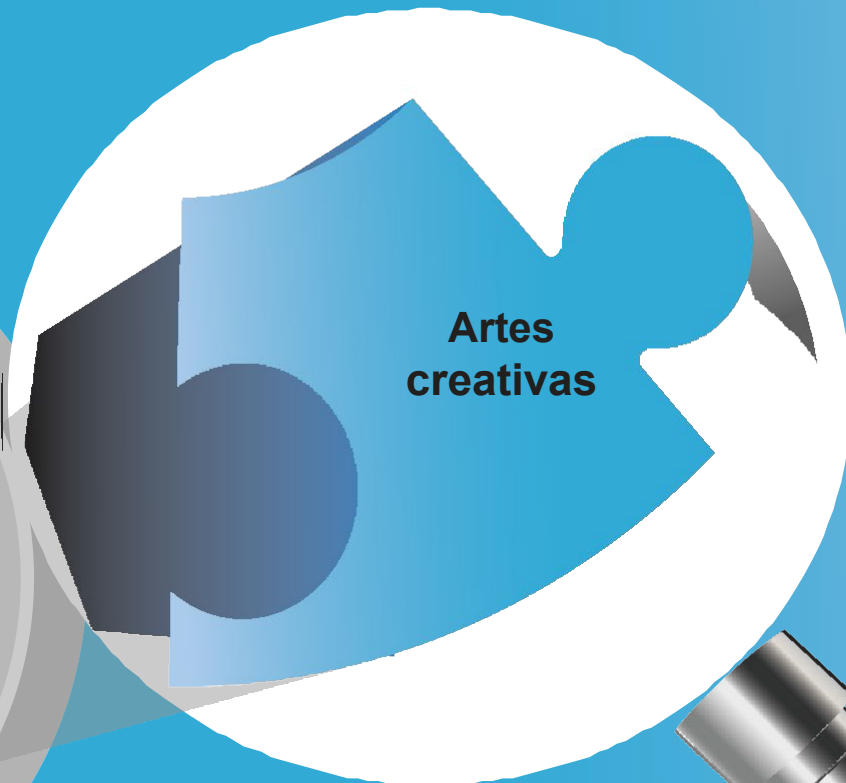
- ofrecen oportunidades para que cada niño utilice materiales que fomenten el contar historias y experiencias pasadas, como por ejemplo elementos para hacer los teatros, marionetas, libros y materiales de arte.
- ayudan a los niños a que recuerden experiencias pasadas haciéndoles preguntas abiertas.
- incentivan que los niños relacionen las experiencias presentes con sus experiencias pasadas.
- animan a los niños a traer fotografías para compartir con los demás, que muestren situaciones y experiencias pasadas.
- permiten que haya flexibilidad en las metas del programa o del servicio para que las metas puedan reflejar y responder a las experiencias pasadas de un niño o a las experiencias pasadas de su familia.
- involucran a los niños a menudo en conversaciones relacionadas con situaciones y experiencias que hayan vivido.
- sacan fotografías de las actividades de los niños y a partir de ellas fomentan la conversación sobre las vivencias pasadas.

*** estándar propio de preescolar - la conciencia sobre los eventos pasados no es apropiada para el desarrollo de los bebés y niños pequeños**

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO



EARLY Learning
STANDARDS



Área 5: Artes creativas

Arte – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 5.1.IT Los Bebés y niños participan en una variedad de experiencias sensoriales relacionadas con el arte.

Referencias:

El bebé...

5.1.IT.1 contempla una imagen, una foto o un espejo.

5.1.IT.2 utiliza y explora los juguetes que hay en el entorno.

El infante y el bebé mayor también...

5.1.IT.3 expresa interés en experiencias relacionadas al arte y los medios de comunicación.

5.1.IT.4 se involucra en experiencias que apoyan la expresión creativa.

5.1.IT.5 elije y experimenta con diversos materiales de arte tales como plastilina, crayones, tiza, agua, marcadores y pintura.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Tran, durante el tiempo de estar boca abajo, levanta la cabeza y se vuelve hacia su reflejo sonriente en el espejo.

Paolo coge el marcador. Primero hace rayas verticales en el papel, luego horizontales. También hace puntos. Luego, pone el marcador al lado y lo hace rodar hacia adelante y hacia atrás.

Pat mete el dedo en la pintura de dedos roja y toca el papel. Da vueltas con el dedo en el papel, haciendo una marca. Luego mete la mano en la pintura y la pone sobre el papel. "¡Sol!" exclama.

Joathim pinta caminos diferentes con un pincel de mango corto y un cubito pequeño de agua de color verde.

Tristen le da un golpe con la mano a una pequeña bola de plastilina y canta: "Ruédala. Acaríciala. Márcala con una T".

Elijah explora el puré de manzanas que tiene en la bandeja, moviendo el puré con los dedos.

Ayudas para cuidadores - Con bebés y niños pequeños, los cuidadores :

- proporcionan oportunidades de expresión creativa diarias y bajo supervisión que reflejan las culturas de las familias atendidas.
- usan palabras descriptivas para señalar colores, formas y texturas durante el juego y las actividades artísticas.
- establecen entornos seguros y usan materiales acordes a la edad para que los niños exploren en el entorno interno o al aire libre.

Con los bebés, los cuidadores:

- proporcionan una variedad de utensilios de arte seguros y no son peligrosos: crayones, marcadores, papel y pinceles para que cada niño los descubra mientras está bajo supervisión.
- crean un ambiente seguro, sin peligro, con una variedad de materiales apropiados para el desarrollo que no son tóxicos ni dañinos en caso de ser ingeridos, y que están aprobados por el Instituto de Arte y Materiales Creativos (ACMI).
- animan a cada niño a descubrir todos los utensilios de arte de distintas maneras, en lugar de centrarse en los "productos" terminados como mariposas de rollo de papel higiénico, arte que ya viene definido o libros para colorear.
- ofrecen experiencias artísticas y creativas en el exterior.
- fomentan e incentivan que los niños se laven las manos antes y después de cada uso de materiales que vayan a tocar.

Área 5: Artes creativas

Arte - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 5.1.PS Los niños participan en múltiples experiencias artísticas y sensoriales.

Referencias: El niño...

- 5.1.PS.1 utiliza una variedad de materiales de dibujo y arte, tales como utensilios para dibujar, pintura, arcilla, tiza, y madera para crear trabajos originales, formas y significado.
- 5.1.PS.2 expresa las ideas sobre su propio trabajo artístico y el de otros, relacionando el trabajo artístico con lo que está pasando en el entorno o experiencias de vida.
- 5.1.PS.3 demuestra cuidado y persistencia cuando participa en proyectos artísticos.
- 5.1.PS.4 planea y trabaja cooperativamente para crear dibujos, pinturas, esculturas, y otros proyectos artísticos.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Keith mete un pincel en pintura amarilla. Pasa el pincel por el papel de arriba a abajo, y luego de lado a lado. Mete el otro pincel en pintura azul, y pinta barras de un lado a otro. Un cuidador le dice: "Háblame de tu pintura, Keith". Keith responde, "usé mucho amarillo y azul". Señalando una especie de triángulo verde, dice: "¡Eh, mira, hay un árbol de navidad!" El cuidador dice: "Yo también veo el árbol, y es verde, como los de navidad. Cuando el amarillo y el azul se mezclan, se crea el verde".

Mientras está fuera, Ashley recoge unos cuantos bloques de madera y los coloca en pilas ordenadas. Luego recoge varias piedras y palos pequeños. Ashley coloca con cuidado las piedras y los palos en la parte de arriba y se queda mirando la estructura por un momento. Dice: "¡He hecho una escultura!"

Ana se acerca a Cecilia y le pregunta: "¿quieres hacer algo conmigo?" Cecilia responde: "Claro. Podemos hacer un dibujo. Voy a traer crayones". Ana dice, "Yo voy a traer papel para dibujar". Las dos niñas se sientan a la mesa y comienzan a colorear en una hoja de papel.

Oliver, Aurora, Isla y Ben hicieron marionetas de tela, tubos del papel de cocina, limpiadores de tubos y rotuladores para contar la historia que escribieron sobre el clima.

Oliver usó su marioneta para hablar de su miedo a las tormentas eléctricas.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan una variedad de utensilios artísticos y sensoriales para entornos interiores y exteriores.
- animan a todos los niños para que expresen sus propias ideas mediante las obras de arte sin darles modelos, plantillas, instrucciones o componentes prefabricados.
- exponen, a la altura de los ojos de los niños, obras de arte hechas por ellos.
- crean una atmósfera de apoyo donde se anime a cada niño a compartir sus experiencias artísticas.
- crean un ambiente seguro, sin peligro, con una variedad de materiales apropiados para el desarrollo que no son tóxicos ni dañinos en caso de ser ingeridos, y que están aprobados por el Instituto de Arte y Materiales Creativos (ACMI).
- fomentan e incentivan que los niños se laven las manos antes y después de cada uso de materiales que vayan a tocar.
- hablan con los niños sobre sus creaciones y lo que han descubierto, introduciendo nuevo vocabulario cuando sea posible.

Área 5: Artes creativas

Música, ritmo, y movimiento – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 5.2.IT Los Bebés y niños participan en una variedad de experiencias de ritmo, música, y movimiento.

Referencias:

El infante o bebé...

5.2.IT.1 muestra interés en canciones, tonos, ritmos, voces y la música.

5.2.IT.2 experimenta con una variedad de instrumentos y objetos sonoros apropiados para su edad.

5.2.IT.3 disfruta explorar las formas de interactuar con los demás a través del tacto y la moción.

El bebé también...

5.2.IT.4 elige y participa en las experiencias musicales y de movimientos.

5.2.IT.5 canta canciones sencillas y participa en juegos de dedos.

5.2.IT.6 canta canciones a diario para reconocer los patrones a trabajos de su día.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Un cuidador hace sonar música. Andy comienza a mover los pies al ritmo de la música, subiéndolos y bajándolos al ritmo que el cuidador hace con las palmas.

A Charlie le gusta jugar con un juguete que suena cuando presiona los botones.

Vivian tiene tiempo para descubrir y tocar los instrumentos y objetos con sonidos. Ella mira, agarra, muerde, sacude, hace rodar, mueve, deja caer el instrumento y prueba todos los efectos físicos de esas acciones en los objetos.

Un cuidador hace sonar música o canta una canción y ayuda a Marley a que experimente el ritmo fijo a través de palmadas, movimientos, aplausos, rebotes, o tocando instrumentos siguiendo el ritmo.

Mientras el cuidador y los niños cantan, Hyun-Joo se une diciendo: "Las ruedas del autobús dan vueltas y vueltas". Y mueve las manos en un movimiento circular mientras canta.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé (continuado):

Un cuidador ayuda a que Salomón experimente el ritmo de "Pat -a - Cake" mientras hace rebotar a Salomón en su regazo. El cuidador también hace las acciones de las palabras "rodar" y "palmada". El cuidador hace rebotar a Salomón al ritmo mientras canta "Pop Goes the Weasel" y luego lo levanta en el aire en la parte final de la canción.

Un cuidador canta la canción "ABC" todos los días mientras los niños se lavan las manos a la hora de la merienda y el almuerzo, así que tienen tiempo suficiente para lavarse las manos.

Un cuidador canta la misma canción todos los días, como un ritual, antes de empezar a comer.

Chris llora y está inquieto. Un cuidador hace sonar música relajante en el idioma nativo de Chris. Chris se calma y deja de llorar.

Lily toca la clave mientras el cuidador canta una canción o la graba. El cuidador anima a Lily con lo que hace y la reta a probar otras formas de tocar la clave, por ejemplo, tocar en tono agudo o grave, o tocar fuerte o suave.

Spencer disfruta moviéndose hacia arriba y abajo mientras canta "La gente del autobús sube y baja". Hace el gesto de volar por la habitación mientras hace una rima sobre un avión. Enseña el número correcto de dedos mientras recita "cinco monitos saltando en la cama". Conoce y pide de forma regular sus canciones favoritas.

Mientras el cuidador canta, Georgia hace ruiditos.

Louie repite frases o movimientos rítmicos durante un cuento.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- acompañan a cada niño en experiencias de canto y movimiento de forma diaria.
- incorporan rimas en las rutinas diarias, creando rituales y un patrón predecible para realizar actividades del día.
- utilizan canciones para pasar de una actividad a otra.
- ofrecen oportunidades para que los niños pequeños puedan descubrir, tocar, escuchar y experimentar varios instrumentos que son apropiados para su edad.
- ofrecen oportunidades para que cada niño participe en experiencias y tradiciones musicales que reflejan las culturas de sus familias, tanto en lugares interiores como exteriores.
- para cada niño emplean tanto música activa como más tranquila y la acompañan con movimientos que involucran tanto unidades motoras pequeñas como más grandes.
- crean espacios amplios, tanto en el interior como en el exterior, para que los niños bailen y se muevan libremente.
- introducen y enseñan de forma regular nuevas experiencias de movimiento.

Área 5: Artes creativas

Música, ritmo, y movimiento – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 5.2.PS Los niños participan en diversas experiencias musicales y de movimiento.

Referencias: El niño...

- 5.2.PS.1 participa en diversas experiencias musicales y rítmicas, incluyendo canto, baile, escuchar y tocar ritmos sencillos e instrumentos tonales, y crear y cantar cantos, rimas y juegos con los dedos de diversas culturas.
- 5.2.PS.2 demuestra respuestas significativas, creativas e imaginativas, incluyendo asumir roles simulados, cuando está escuchando música refleja los elementos expresivos de la música.
- 5.2.PS.3 nota la diferencia en los sonidos altos y bajos y las respuestas imaginativas (tono), sonidos largos y cortos (ritmos), sonidos fuertes o tranquilos (dinámicas), sonidos rápidos y lentos (tiempo), y las diferencias entre los instrumentos o sonidos (timbre).
- 5.2.PS.4 reconoce patrones en canciones y ritmos y los repite, utilizando sonidos, cantos o instrumentos, incluyendo la aparición del ritmo constante.
- 5.2.PS.5 demuestra una concientización de la música y el sonido como parte de la vida diaria en espacios interiores o al aire libre.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Stacey escucha una canción en un reproductor de CD. Toma unas bufandas que tiene cerca y empieza a moverse al ritmo de la música. Un cuidador le pregunta: "¿qué te hace querer hacer la música?" "Estoy volando", responde Stacey. El cuidador dice: "Estás usando los brazos para volar. Dime más sobre la música". Stacey responde: "me hace volar rápido". "La música tiene un ritmo rápido", dice el cuidador.

Un cuidador está cantando "el viejo Macdonald tenía una granja" con Tykisha. El cuidador dice, "¿sobre qué otro animal podemos cantar?" Tykisha responde: "un elefante". El cuidador dice: "¿qué sonido hace un elefante?" Tykisha hace un sonido y siguen cantando juntos.

Los niños usan las maracas que hicieron y cantan una canción sobre la lluvia. El cuidador dice: "Ahora está lloviendo sólo un poco, sólo unas gotitas. ¿Cómo sonará?" Los niños tocan las maracas muy suave. El cuidador dice: "Ahora está empezando a llover un poco más fuerte". Los niños tocan un poco más fuerte. El cuidador dice: "¡Ahora está lloviendo muy fuerte!" Los niños tocan muy fuerte. El cuidador dice: "Ahora la lluvia está aflojando". Los niños empiezan a tocar gradualmente más flojo.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar (continuación):

Samantha toca un tambor y mientras prueba los diferentes sonidos, el cuidador hace preguntas como "¿qué otra forma habría de tocar el tambor?" y "¿cómo describirías ese sonido?" y "¿qué sonido te gusta más?" Samantha responde a las preguntas y hace diferentes sonidos con el tambor.

Kole escucha una historia sobre animales e imita los movimientos de animales como los saltos de un conejo, saltos de rana y galopes de caballo. Decide probar con diferentes instrumentos para encontrar uno que suene como un caballo galopando.

Norah baila con una canción de "mueve y congela el movimiento", bailando con una cinta cuando escucha la música, y quedándose quieta cada vez que la música se detiene.

Un cuidador toca dos instrumentos diferentes como un cascabel y un triángulo detrás o debajo de una manta. Sarah identifica el instrumento basándose en el sonido que escucha (timbre), sin verlo.

Freddy usa su imaginación para fingir que es un dinosaurio, pisando fuerte cuando oye música de tono grave con un ritmo lento.

Isabel baila con música rápida y cambia sus movimientos conforme la música cambia a una velocidad más lenta (tempo).

Durante el tiempo dedicado a explorar los instrumentos, el cuidador saca la clave y nota que Liam hace distintos sonidos, incluyendo fuertes y suaves, rápidos y lentos con los palos. El cuidador le pregunta a Liam cuál es su sonido favorito. Dice que le gustan los sonidos fuertes y se lo demuestra.

Emma disfruta de los columpios cuando le toca estar fuera y canta una canción mientras se balancea. Luego escucha el canto de un pájaro y le dice a un cuidador: "¡Escucho un pájaro cantando!"

Selah canta una canción de buenos días con su clase para empezar el día. Reconoce sus sentimientos y dice, "Esta música me hace sentir feliz".

Ayudas para cuidadores página siguiente



Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan variedad de materiales musicales diariamente, manteniéndolos al alcance de los niños para que jueguen con ellos.
- proporcionan variedad musical: música animada para fomentar el movimiento y música tranquila y relajante para calmar a los niños, al igual que música de las culturas de los niños.
- enseñan y animan a todos los niños a expresarse a través de experiencias relacionadas con la música a lo largo de cada día, tanto en lugares interiores como exteriores.
- incorporan variedad en la música y los movimientos cuando están en círculo o en grupo, animando a los niños a bailar y a moverse de varias maneras: aplaudiendo, golpeando, balanceándose, caminando, galopando, saltando, saltando en un pie y marchando.
- realizan teatros de dedos y rimas con juguetes pequeños o marionetas de dedos que se centran en realizar pequeños movimientos musculares.
- adaptan las actividades y los materiales para que los niños trabajen diferentes habilidades musicales y de movimiento.
- animan a los niños a crear distintos sonidos que ayuden a reproducir conceptos musicales como sonido fuerte o suave, rápido o lento, y largo o corto.
- les dan cintas, bufandas, tambores, claves, maracas, y otros instrumentos y accesorios que sean apropiados para su edad para fomentar que prueben diferentes movimientos.
- ofrecen experiencias compartidas e interactivas que hacen que los niños se sientan parte de un grupo y desarrollen habilidades sociales haciendo rondas y juegos de cantar.
- hablan sobre los ritmos y sonidos musicales con los niños usando preguntas abiertas tales como "¿cómo describirías ese sonido?" o "¿qué sonidos te gustan más?" o "¿cuál sería otra forma de tocar o cantar eso?"
- cantan con los niños durante todo el día, haciendo que la música forme parte de las rutinas.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Área 5: Artes creativas

Juego dramatizado - Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 5.3.IT Los infantes y bebés participan en experiencias de juegos dramatizados.

Referencias:

El bebé y el niño pequeño...

5.3.IT.1 imita los sonidos, las expresiones faciales, los gestos, o los comportamientos de otras personas.

5.3.IT.2 imita las acciones y los sonidos de animales, personas y objetos.

El bebé también...

5.3.IT.3 participa en juegos dramatizados tanto en ambientes internos como externos.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Jason está acostado. La persona que la cuida le da palmaditas en la espalda. Toni mira al que lo cuida, luego se acerca y acaricia la espalda de Jason.

Amy mordisquea un teléfono de juguete. Escucha el sonido del teléfono real y se pone el auricular del de juguete en el oído.

María acuna a un muñeco bebé en su mecedora pequeña. Tararea una melodía y dice: "Te quiero, bebé", mientras se inclina para besar al muñeco. Mira a una de las personas que la cuida que está cerca y dice: "Besa también al bebé". La persona le da un beso al bebé.

Mary Sue toma un bloque de juguete y finge beber de él. Se lo da al cuidador, que también finge que bebe de él. Mary Sue toma el bloque y se lo pone en la boca al oso de peluche, diciendo "Bebe, osito".

Mientras juega en la arenera, un niño encuentra un plato de juguete, le pone arena y se lo lleva al maestro diciendo: "Te he hecho una sopa".

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- dan espacio, tiempo y materiales de las culturas de los niños para que los usen a la hora de imitar acciones y hacer roles simples en juego dramatizado en lugares interiores como al aire libre.
- juegan con cada niño en un juego dramatizado para crear conductas saludables.
- crean un ambiente seguro, sin peligro, con una variedad de materiales apropiados para el desarrollo.

Con los bebés, quienes los cuidan:

- ofrecen oportunidades para que cada niño juegue e interactúe con los demás durante las actividades de juego dramatizado, tales como lavar muñecos.
- proporcionan materiales apropiados para el desarrollo que fomentan comportamientos saludables, como frutas y verduras de juguete, y elementos de seguridad como cascos, para que los usen en los teatros.

Área 5: Artes creativas

Juego dramatizados – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 5.3.PS Los infantes participan en experiencias de juegos dramatizados.

Referencias: El niño...

5.3.PS.1 muestra creatividad e imaginación cuando utiliza materiales.

5.3.PS.2 asume diferentes roles en situaciones de juegos dramatizados.

5.3.PS.3 interactúa con los compañeros en experiencias de juegos de drama que se van volviendo cada vez más extensas y complejas.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Kegan, Hunter y Diego juegan en el rincón de teatro. Se ponen sombreros de bomberos y pantalones amarillos y apuntan al teatro de juguete con una manguera pequeña.

Diego dice: "Necesitamos mucha agua para apagar el fuego". Hunter añade: "También podemos echarle cubos de agua". Comienzan a echar cubos de agua imaginaria hacia el teatro de juguete. Jessica observa de cerca. Una persona a cargo se da cuenta y le dice: "Jessica, ¿quieres ayudar a los bomberos?" Jessica asiente. El cuidador dice: "diles que quieres ayudar a combatir el fuego". Jessica se acerca a los chicos y les dice: "quiero combatir el fuego". "podrías conducir el camión de bomberos", responde Kegan. Jessica corre a ponerse un sombrero y una capa amarilla, y se pone al volante.

Algunos niños se montan en triciclos y Nikko decide usar los bloques de plástico para construir una tienda al lado del camino de los triciclos. Le pide a Caroline que le lleve palos para hacer "brochetas de ternera" y hojas de árbol para hacer "galletas". Nikko llama a los otros niños que van en triciclo, "¡vengan a la tienda, y pongan algo de gasolina y lleven comida!"

Oliver, Aurora, Isla y Ben escribieron un cuento sobre el clima. Decidieron hacer marionetas para contar su historia. Oliver usó su marioneta para hablar de su miedo a las tormentas eléctricas.

Un bote viejo con remos fue enterrado en la esquina del patio de recreo. En el bote hay cañas de pescar, una vieja caja de señuelos y gusanos de papel pegados a ganchos para limpiar tubos. Gorja ve el barco y dice, "Sammy, sube al barco conmigo, tenemos que atrapar un pez para la cena". Sammy sube y juegan a pescar. Jimmy y Callie van al barco en busca del pescado y lo llevan a la casita de juegos donde lo "cocinarán" para cenar.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan un ambiente, tanto en entornos interiores como exteriores, con suficiente espacio, tiempo, accesorios y materiales para que cada niño juegue e interactúe con sus compañeros ‘probándose’ prendas y ‘desempeñando’ distintos roles, conocidos y desconocidos.
- animan a cada niño, con la orientación adecuada, para que interactúe con sus pares en experiencias de juego dramatizado.
- demuestran disponibilidad para jugar con los niños, extendiendo el juego al añadir comentarios y materiales a los escenarios o ideas que estos han creado previamente.
- alientan a los niños para que escriban o dibujen historias y luego las actúen.
- facilitan materiales de apoyo que representan las diversas culturas de los niños, de la comunidad y del mundo.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO



Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Comprensión y uso del idioma – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 6.1.IT Los bebés y los niños pequeños entienden y utilizan la comunicación y el lenguaje para diversos propósitos.

Referencias:

El bebé o niño pequeño, en inglés y en su lengua materna...

6.1.IT.1 Responde a sonidos vocales y comunicaciones, verbales y no verbales de familiares y adultos.

6.1.IT.2 usa sonidos vocales y gestos para captar la atención de los demás.

6.1.IT.3 Usa sonidos vocales y gestos para comunicar lo que necesita.

6.1.IT.4 incrementa ambos vocabularios auditivos (receptivo) y comunicativo (expresivo).

El bebé también...

6.1.IT.5 progresa al usar palabras y luego oraciones simples para comunicarse.

6.1.IT.6 participa en conversaciones que incluyen turnos alternados, usando ambas habilidades del lenguaje, lenguaje receptivo (oyendo) y expresivo (hablando).

6.1.IT.7 responde a preguntas sencillas.

6.1.IT.8 sigue indicaciones sencillas.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Gail está de pie junto al sofá, observando cómo un adulto que le brinda cuidados le lee un libro a Sandi. Gail dice, "Leer mí". El adulto pregunta, "¿te gustaría acompañarnos, Gail?" Puede sentarse aquí". Gail sonríe y se sube al sofá junto al adulto.

Kaili está sentada cerca de un adulto que ya conoce. Ella comienza a agitar sus manos. El adulto le sonríe y responde, "hola, Kaili. Te veo (I see you)". Expresando esta última frase en inglés. Kaili sacude sus manos con más energía y sonríe. El adulto mueve sus manos, todavía sonriendo y le dice en español, "Estamos jugando". Kaili sigue ondeando sus manos y se ríe. El adulto se une a la risa.

Carrie ve al pequeño gato que Alyssa trajo hoy consigo. Carrie dice, "Perrito". El adulto a cargo comenta, "sí, él es peludo y tiene cuatro patas como tu perrito, pero es un gatito. Mira, tiene bigotes". Carrie echa un vistazo y dice, "gatito".

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé (continuado):

Joshua se sienta en una silla. Él observa a la persona que lo cuida desplazarse por la habitación mientras describe lo que está haciendo. La mujer le pregunta, "¿me buscas a mí? Aquí estoy organizando nuestro almuerzo". Joshua hace arrullos y golpea la mesa. Ella responde diciendo, "oh, ¿tienes hambre? Pronto será la hora de comer".

Mientras juega al aire libre en la arenera, Julián sostiene un cubo con arena dentro. Un adulto con quien está familiarizado dice, "oh, encontraste un cubo con arena. La arena es suave. ¿Puedes llenar el cubo con más arena?"

A la hora de la merienda, Ana hace la seña de "más". Un adulto que cuida de ella responde con lenguaje de señas para más y dice "más"? ¿Quieres más galletas saladas, Ana?

Ayudas para adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- describen en inglés y en la lengua materna de cada niño, sus rutinas, experiencias y juegos.
- repiten y expanden las vocalizaciones de cada niño, introduciendo nuevo vocabulario de la manera más adecuada.
- responde oportunamente a los mensajes y vocalizaciones de los niños.
- voluntariamente se interesan por aprender a través de los familiares, cómo y cuándo las lenguas maternas son usadas con los niños, valorando y respetando el primer idioma de cada niño.
- aprenden palabras claves, frases y oraciones en la primera lengua de cada niño.
- apoyan el bilingüismo voluntariamente y por medio de experiencias como la lectura de historias en la lengua materna de cada niño.
- incorporan al ambiente la diversidad de las lenguas y culturas de las familias.
- ayudan a las familias a comprender los beneficios que trae consigo aprender dos idiomas.
- hacen contacto visual con cada niño mientras hablan o escuchan, teniendo en cuenta las respectivas necesidades especiales y prácticas culturales.
- individualizan las estrategias para facilitar la comunicación con cada niño.
- aprecian y amplían la respuesta de cada niño o hacen comentarios para mostrar comprensión e incentivar el habla.
- siempre que sea posible, se ubican al nivel de los ojos del niño mientras hablan con él/ella.

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Comprensión y uso del idioma – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 6.1.PS Los niños entienden y utilizan la comunicación y el lenguaje para diversos propósitos.

Referencias:

El niño...

- 6.1.PS.1 Demuestra un crecimiento del vocabulario estable, oyendo (lenguaje receptivo) y hablando (lenguaje expresivo).
- 6.1.PS.2 inicia, escucha, y responde en relación con los tópicos de conversación con compañeros y adultos.
- 6.1.PS.3 se comunica con frases y oraciones de duración y complejidad cada vez mayores.
- 6.1.PS.4 obedece directrices verbales que involucren varias acciones.
- 6.1.PS.5 pregunta y responde a diversas preguntas.
- 6.1.PS.6 demuestra conocimiento de las reglas para una buena comunicación como lo es tomar turnos mientras se habla.

El niño, quien es un aprendiz del idioma inglés, también...

- 6.1.PS.7 utiliza su lengua materna, ocasionalmente en combinación con el inglés, para comunicarse con otras personas.
- 6.1.PS.8 Demuestra un desarrollo, mejoramiento del vocabulario y en la complejidad del lenguaje usado en el hogar.
- 6.1.PS.9 participa activamente en actividades de alfabetización, tanto en su hogar como en el salón de clase, cuyo fin es permitir la comprensión de su primera lengua.
- 6.1.PS.10 demuestra habilidades de lenguaje receptivo (escucha) y expresivo (habla) en inglés, demostrando con sus habilidades en inglés que puede comprender el idioma.
- 6.1.PS.11 demuestra compromiso en actividades de lectoescritura en inglés pudiendo comprender y responder a libros, relatos y canciones que se presentan en inglés.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Drew y un adulto responsable están comiendo su almuerzo. Drew dice, "mi camisa es verde como los guisantes". El adulto responde, "sí, tanto tu camisa como los guisantes son verdes. ¿Qué otra cosa es verde?" Drew responde, "el césped y las serpientes".

Tamra dice, "mira, un botón de oro". Un adulto que está cerca agrega, "es un gran botón de oro, Tamra. Nosotros le llamamos insignia a este gran botón de oro. El oficial de policía lleva puesta una insignia". A lo que Tamra responde, "una insignia de oro".

Un mentor adulto se dirige a un niño que está pintando. El adulto le pregunta, "¿qué estás pintando?" El niño responde, "I do árboles" (dibujo árboles) El adulto comenta en español,

"¿Árboles? ¿Trees?" sugiriendo en inglés. El niño afirma, "él sube a un árbol. Él trepa". El adulto se vale de un gesto y dice, "él está trepando".

Un adulto responsable prepara emparedados con pan de pita para la merienda. El adulto pregunta, "¿qué tiene de diferente este pan?" Nelly responde, "el pan de pita es como un sobre". Maya añade, "este pan es diferente. No tiene corteza". Después de los bocadillos, el adulto lee a los niños el libro *Pan, Pan, Pan*. Juntos crean una lista de todos los distintos tipos de pan presentes en el libro y añaden otros que han comido antes pero no fueron mencionados en la historia. El adulto y los niños también comentan sobre otras palabras que se pueden usar para nombrar al pan.

Mientras lee "*¿Dónde está Spot?*," un adulto al cuidado realiza una serie de preguntas. "¿Spot tenía un buen lugar donde esconderse?" Andy busca en su libro de comunicación y allí encuentra el pictograma para "no" y la imagen de un árbol; luego pone ambas cosas en su tira de frase Andy sostiene la tira y menea la cabeza de un lado a otro indicando 'no'. Después, señala el árbol. El adulto comenta, "Andy, crees que Spot no tenía un buen lugar para esconderse. Crees que detrás del árbol sería un mejor escondite". Andy sonríe y asiente con su cabeza, "sí".

Un pequeño grupo de niños juega al aire libre. María se turna para sacar de una bolsa algunas tarjetas ilustradas para actuar y las organiza en el orden en que ella desea que los demás las sigan. Después de organizar las imágenes, María dice, "salta en un solo pie, da la vuelta, luego siéntate". Los niños realizan las acciones.

Mientras da un paseo por el vecindario, Sam encuentra una pluma. Un adulto que está cuidando de Sam le pregunta, "¿de dónde crees que vino esa pluma?" Sam responde, "las plumas vienen de las aves. ¿Duele cuando ellas pierden sus plumas?" El adulto contesta, "no, es como si se te callera un cabello cuando te lo lavas".

Durante una visita a su casa, el adulto observa cómo Beatriz y su abuela mantienen una larga conversación en español.

Vinh le cuenta a quien lo cuida sobre las cosas que hizo con su familia en un festival cultural. Utiliza palabras en vietnamita para describir la comida que probó y los bailes que presenció.

Ayudas para cuidadores, página siguiente



Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- ejemplifican y enseñan voluntariamente nuevo vocabulario, explicando el significado de nuevas palabras encontradas en conversaciones, libros, canciones, y rondas infantiles. Y hacen uso constante del nuevo vocabulario al incluirlo en juegos, otras experiencias y materiales de aprendizaje.
- brindan a diario numerosas oportunidades para que los estudiantes participen en conversaciones al hacer comentarios, formular preguntas y responderlas.
- generan oportunidades para que los niños pongan en práctica seguir indicaciones sencillas.
- siempre que sea posible, se ubican al nivel de los ojos de cada niño mientras hablan con ellos.
- plantean diversidad de preguntas abiertas, incluyendo preguntas del tipo 'quién', 'por qué', 'cómo' y 'qué sucede si', teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas de cada niño para que todos tengan oportunidad de aportar a las conversaciones y discusiones.
- comprenden y reconocen la etapa actual de desarrollo del lenguaje en los aprendices del idioma inglés, y adaptan las interacciones de forma que satisfagan sus necesidades como son el uso de palabras y frases predecibles y repetitivas; se aseguran de que las expresiones coincidan con los elementos o ejemplos en la conversación; actúan como intérpretes cuando es necesario; utilizan gestos, expresiones faciales, imágenes y materiales de apoyo tales como marionetas y otras ayudas visuales.
- voluntariamente promueven la inclusión de todos los niños con capacidades diferentes y también de aquellos que están aprendiendo inglés como su segundo idioma.
- organizan en pareja a los niños con habilidades diversas o aprendices de inglés con compañeros de apoyo (otros niños), quienes pueden servir como buenos modelos lingüísticos y de comportamiento.
- implementan estrategias y herramientas de adaptación tales como tableros de comunicación, computadoras, audífonos para discapacidad auditiva y equipos FM (Frecuencia Modulada) para facilitar la comunicación con niños de capacidades diferentes.
- aprenden palabras claves, frases y oraciones en la lengua nativa de cada niño y hacen uso de estas palabras, frases y oraciones con los niños.
- promueven la importancia del bilingüismo (hablar más de un idioma) y se esfuerzan por conservar la lengua materna.
- proporcionan materiales y recursos a aquellas familias cuya primera lengua no es el inglés, y respaldan el uso de la lengua materna permitiendo que los miembros de la familia puedan ofrecer a sus niños experiencias de lectura enriquecedoras en su idioma natal.
- hacen que los padres u otras personas hablen en la lengua materna de cada niño, graben canciones, historias o rondas infantiles para ser usadas en el servicio educativo.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Alfabetización temprana – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 6.2.IT Los bebés y los niños pequeños participan en experiencias de lectura temprana.

Referencias:

El bebé y niño pequeño ...

6.2.IT.1 explora o muestra interés en los libros al elegirlos, al mover sus labios mientras lee, al cargarlos consigo o al hojear sus páginas.

6.2.IT.2 dirige su atención al libro o al lector cuando escucha historias que le leen.

6.2.IT.3 contempla o señala las imágenes en los libros.

6.2.IT.4 reacciona a o participa de las canciones, juegos de rimas o juegos de dedos con un adulto que le cuida.

El bebé también...

6.2.IT.5 señala, clasifica, y/o habla sobre objetos, eventos o personajes de los libros.

6.2.IT.6 disfruta y repite canciones, rondas infantiles o juegos con los dedos.

6.2.IT.7 responde preguntas sencillas relacionadas con un libro.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Kai y Ben están sentados junto a un adulto al cuidado de ellos mientras escuchan un libro. Kai señala una imagen y dice, "Mariposa". El adulto responde, "correcto, Kai – Eso es una mariposa. Es de color naranja brillante".

Un adulto al cuidado empieza a cantar, "palmaditas, palmaditas, panadero. Hazme un pastelito tan rápido como puedas". Tiwana, de dos años de edad, imita el movimiento de las palmadas y participa junto al adulto durante al menos un parte de la ronda infantil.

Becca observa un libro de animales en compañía de un adulto con el que está familiarizada. El adulto menciona los animales y pasa las páginas luego de algunos segundos. Becca sujeta la página y se da la vuelta exclamando, "¡perro!" El adulto afirma, "sí, es un perro marrón". Hace pausa por un momento para darle la oportunidad a Becca de continuar examinando la página. Becca entonces pasa a la siguiente página.

Estando al aire libre, adulto lee un libro sobre las hojas y cómo éstas cambian de color en otoño. El adulto señala o le enseña algunas hojas a los niños y habla de sus colores.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- hablan con cada niño durante sus rutinas, como lo son el cambio de pañales y la hora de comer, y durante experiencias de juego, empleando el inglés y palabras de la lengua materna de cada niño.
- leen libros diariamente, individualmente o en pequeños grupos de niños.
- responden a los intereses de los niños con respecto a los libros; comentan las imágenes y acciones; y ocasionalmente dirigen la atención de estos a partes de la obra.
- proporcionan una amplia variedad de libros, abarcando obras de ficción y no ficción, para que cada niño pueda explorar.
- a diario brindan oportunidades para que cada niño participe de actividades como juegos de dedos, rondas infantiles y canciones, incluyendo aquellas en lengua de señas, en su lengua materna o que representan las culturas propias de sus países de origen.
- crean experiencias al aire libre con libros e historias.

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Alfabetización temprana – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 6.2.PS Los niños participan en experiencias de lectura temprana.

Referencias: El niño...

- 6.2.PS.1 expresa interés y gusto al escuchar libros; e intenta leer aquellos con los que ya está familiarizado (motivación y apreciación por la palabra escrita).
- 6.2.PS.2 demuestra conocimiento del uso adecuado de un libro, sosteniéndolo correctamente (boca arriba), volteando una página a la vez, identificando conocidas obras por su portada, señalando palabras a medida que habla o cuenta una historia de nuevo, apoyándose en la obra; y examinando el texto visualmente de izquierda a derecha. (conciencia del lenguaje escrito).
- 6.2.PS.3 demuestra percepción del lenguaje escrito al realizar acciones como señalar palabras o letras conocidas (conciencia del lenguaje escrito).
- 6.2.PS.4 entiende que las oraciones están hechas de palabras las cuales a su vez están conformadas por letras individuales (unidades del lenguaje escrito conceptos de letra, palabra y frase).
- 6.2.PS.5 comprende cada vez más y emplea diversas palabras (vocabulario).
- 6.2.PS.6 demuestra desarrollo en su capacidad de comprender una historia al narrarla nuevamente y/o al identificar elementos propios de ésta tales como la trama o los personajes (comprensión y narración).
- 6.2.PS.7 reconoce cada vez más y nombra algunas de las letras en su nombre y apellido, así como también letras que ve con frecuencia. (conocimiento de letras)
- 6.2.PS.8 reconoce la mayor parte de las letras mayúsculas y minúsculas (conocimiento de letras).
- 6.2.PS.9 produce el sonido de algunas letras que conoce (fonología).
- 6.2.PS.10 identifica las palabras que riman entre sí dentro de un grupo de tres palabras: cat /kæt/ - gato, rug /rʌg/ - trapo, hat /hæt/ - sombrero (conciencia fonológica - rima).
- 6.2.PS.11 identifica el sonido inicial de cada palabra; pudiendo, por ejemplo, reconocer dos palabras que empiezan con el mismo sonido. (conciencia fonológica – aliteración)
- 6.2.PS.12 identifica las sílabas en su nombre y en objetos o palabras que conoce, al aplaudir y dividir en conjuntos fonológicos (conciencia fonológica – segmentación silábica).
- 6.2.PS.13 une sílabas separadas para identificar una palabra, un objeto o una imagen (conciencia fonológica – síntesis silábica).

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Un mentor adulto le lee a Dara un libro llamado *“La Oruga Muy Hambrienta”*. Antes de comenzar el libro, el adulto comenta sobre el título del libro y su autor, y enseguida pregunta, "¿Tú de qué crees que trata la historia?" Dara responde, "creo que habla sobre una oruga, como esas peludas que encontré ayer". (Motivación por lo impreso, comprensión de relatos).

Rosita se interesa por escuchar una de las historias favoritas de su familia cuando su madre la visita en el jardín de infancia. (Motivación por lo impreso)

Con la ayuda de un adulto que está cerca, Lilly escribe su nombre en la parte inferior de su dibujo. El adulto nombra las letras y Lilly las escribe. (Conciencia del lenguaje escrito y conocimiento de letras)

En el suelo del aula de clases un adulto ha dibujado la letra "J" en su forma mayúscula y minúscula. Tras haber leído el libro *“Jamberry”* de Bruce Degen y haber hablado de las letras mayúsculas y minúsculas, algunos niños pueden saltar encima de la "J" mayúscula y sacudirse en la "j" minúscula, como menciona la historia. (Conocimiento de letras)

Cuando la clase canta una ronda infantil, Henry completa la última palabra de la frase: "Estrellita, ¿dónde estás?, me pregunto dónde..." con la palabra correcta 'estás'. (Conciencia Fonológica – rima)

Un adulto al cuidado dice, "quiero que todos los niños cuyo nombre comience por el sonido \k\ se levanten": Chris, Candi y Katie se ponen de pie. (Conciencia Fonológica – aliteración)

Un pequeño grupo de niños se levanta y zapateando cuentan el número de sílabas en cada palabra. Escuchan a cada niño mencionar su nombre. El adulto dice lentamente el nombre de Tamea (Ta-me-a) e ilustra cómo zapatear y contar las sílabas diciendo, "yo escucho tres sonidos en Ta-me-a. Golpeé con mi pie tres veces. Hagámoslo juntos esta vez". (Conciencia fonológica – Conciencia silábica)

Hans imita los sonidos a medida que la persona a su cuidado pronuncia aisladamente cada sonido presente en la palabra bat (murciélago), /b/ - /a/ - /t/, y posteriormente une estos sonidos creando la palabra "bat".

Mientras lee en voz alta el libro *“¿Quién Tomó las Galletas del Frasco de Galletas?”* por Bonnie Lass y Philemon Sturges, el adulto señala la imagen de un ave en la historia (el cuervo) y pregunta qué cosa es. Vinh, quien prestó atención a la historia y escuchó al adulto definir las palabras desconocidas del cuento, dice, "cuervo". (Vocabulario)

Betty Sue y Aislinn hacen rodar un cubo decorado con seis imágenes de niños expresando distintas emociones. Mientras ruedan el cubo de un lado para otro, ambas gritan el nombre de cada sentimiento, furioso, feliz, enfadado, etc., y hacen una demostración de ellos. (Vocabulario)

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar (continuación):

Después de contar la historia de *“Los Tres Cerditos”*, el al cuidado pega con cinta adhesiva imágenes de casas, cerdos y un lobo en bloques u otros objetos resistentes para crear fichas que les permitan contar nuevamente la historia. El maestro pregunta "¿qué clase de casa construyó el primer cerdito?" Amanda se acerca y escoge la imagen de la casa hecha de paja. (Narración y comprensión)

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- varias veces al día, presentan, leen y llaman la atención de los niños hacia diversas letras y textos escritos; valiéndose de anuncios, carteles, prendas, revistas infantiles, libros grandes y recetas.
- leen y brindan acceso a distintos tipos de libros tales como cuentos ilustrados, libros interactivos, cuentos predecibles, libros sin palabras, libros de poesía, libros de canciones y rimas infantiles, abecedarios, libros para aprender a contar, narraciones, textos informativos y leyendas.
- brindan acceso a materiales impresos, etiquetas, y a un amplio número de libros de ficción y no ficción, en inglés y en la lengua materna del niño.
- animan a los niños para que usen el "rincón de lectura" en donde pueden escoger entre diversos libros y explorar cada obra por sí solos.
- incorporan sonidos y palabras de la lengua materna de cada niño en las conversaciones, actividades y lecturas de libros diarias.
- proveen libros que representan la cultura de cada niño.
- introducen diariamente nuevas palabras para ampliar el vocabulario de los niños.
- motivan a los niños a hablar sobre experiencias de vida y crean oportunidades para que estos narren las historias luego de la lectura.
- brindan muchas oportunidades para que cada niño escuche, diga y cante rimas infantiles en juegos de dedos, libros y canciones.
- incentivan a cada niño para que identifique los sonidos iniciales de las palabras; por ejemplo, seleccionando aquellos objetos en una bandeja que empiezan con el sonido "b".
- esconden letras de distintos materiales en el arenero para dar lugar a juegos de exploración al aire libre.
- sacan libros para que los niños puedan leerlos al aire libre.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Escritura temprana – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 6.3.IT Los bebés y los niños pequeños participen en experiencias de escritura temprana.

Referencias:

El bebé...

6.3.IT.1 agarra y/o manipula una variedad de objetos en su entorno.

El infante y el bebé mayor también...

6.3.IT.2 garabatea espontáneamente, usualmente usando el puño.

6.3.IT.3 demuestra una creciente habilidad para manipular objetos, tales como amontonar muchos objetos, usar tableros perforados, y perfeccionar el uso de utensilios para comer.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

El adulto al cuidado adulto da de comer a Lanxton puré de manzana. Lanxton se estira para tomar la cuchara y la jala de las manos del adulto. La sujeta firmemente y la guía hacia su boca.

En la mesa del comedor, Thela levanta su tenedor y lo sostiene al revés, hurgando los guisantes que hay en su plato. Observa el tenedor por un momento y le da vuelta. Thela intenta nuevamente pinchar los guisantes y logra clavar algunos con su tenedor. Luego se los come.

Tami toma un crayón con su puño, lo dirige hacia el papel y realiza varios garabatos.

Collin usa sus dedos para hacer agujeros en la plastilina. Él agarra un utensilio plástico y hace cortes en la plastilina.

Mientras están afuera, Sayomi utiliza un trozo de tiza para dibujar líneas sobre una gran piedra. A continuación, ella recoge varios guijarros y los coloca en lo más alto de la roca.

Ayudas para adultos - Con bebés y niños pequeños, los cuidadores:

- Animar a los bebés a que pasen tiempo acostados boca abajo para incrementar la fuerza y coordinación muscular en sus espaldas, brazos y hombros.
- Brindan experiencias para que los bebés realicen pequeños movimientos motores y de rotación de la muñeca, por medio de la exploración y el juego con diversos materiales; y experiencias tales como juegos sensoriales con agua, apilar bloques o vaciar y llenar baldes.

Con niños de 1 a 3 años, los mentores adultos:

- dan a cada niño oportunidades dirigidas en las que pueden usar sus habilidades de agarre de pinza (dedo índice-pulgar) en diversas actividades tales como comer o sujetar.
- proporcionan acceso diario a útiles para escribir, como crayones o marcadores.
- brindan espacios para que los niños observen la escritura de los adultos.
- animan a cada niño a explorar formas de practicar sus garabatos o sus primeros dibujos al desglosar estas habilidades en pequeñas metas, al añadir indicaciones o al proporcionar ejercicios de repetición.
- permiten que cada niño elija con qué mano desea escribir y que utilice el agarre que le resulte más cómodo.

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Escritura temprana – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 6.3.PS Los niños participan en experiencias de escritura temprana.

Referencias: El niño...

6.3.PS.1 Intenta comunicarse con otros utilizando garabatos, formas, imágenes, formas parecidas a letras y/o letras en la escritura.

6.3.PS.2 Experimenta con diferentes herramientas para escritura tales como lápices, crayones, pinceles, marcadores, y herramientas digitales.

6.3.PS.3 Usa lenguaje expresivo (hablando) para compartir la intención o significado de dibujos y escritura.

6.3.PS.4 Empieza a demostrar interés en aprender para poder escribir las letras, especialmente las letras de su nombre.

6.3.PS.5 Utiliza deletreo inventado que consiste en sonidos iniciales para representar una palabra completa.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Los niños visitaron la oficina de correos. Al regresar, muchos deciden enviar cartas a sus amigos y a sus padres. Algunos deciden escribir con lápiz. Otros utilizan marcadores para dibujar y el adulto escribe un pequeño comentario sobre su dibujo.

El adulto responsable observa a Jessie pintar. El adulto pregunta, "¿quieres que escriba tu nombre en tu pintura, Jessie, o quieres escribirlo tú?" Jessie responde, "Hazlo tú". El adulto escribe "J-e-s-s-i-e", diciendo las letras a medida que las traza. Jessie observa su nombre, toma el lápiz e intenta imitarlo. Ella escribe las letras, invirtiendo la 'S' y colocando la 'E' debajo de la 'I' porque se ha quedado sin espacio en la hoja.

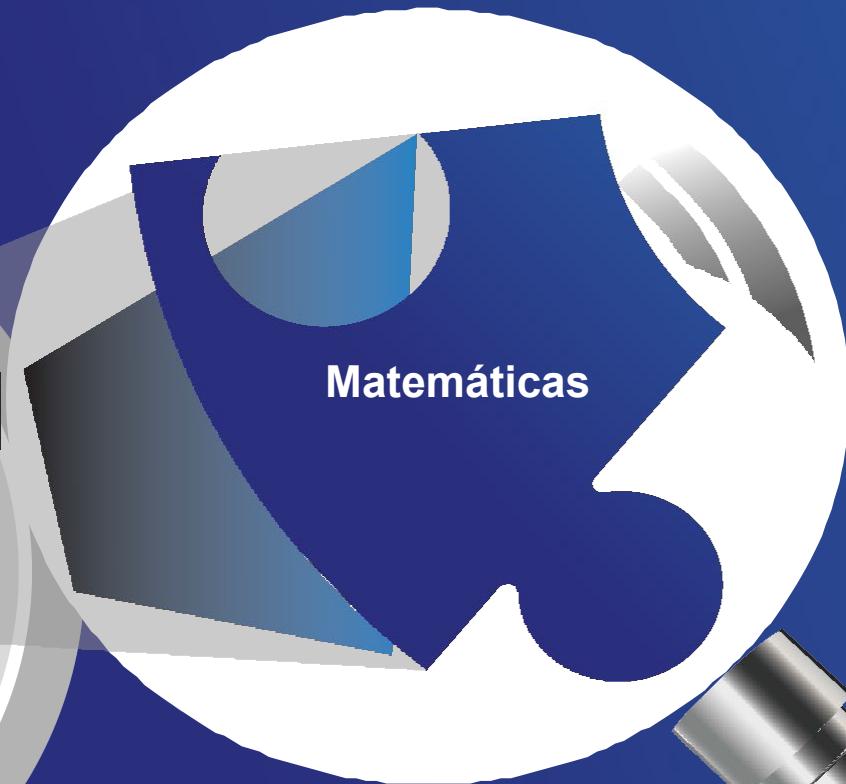
Marco decide escribir un libro luego de aprender sobre varios autores. Reúne varias hojas de papel y dibuja en cada página. Debajo de cada dibujo escribe una o más letras que describen lo que hay en la imagen. Marco invita a un adulto a su cargo para que lea su libro. Él apunta a la primera imagen, la cual tiene una 'G' escrita debajo y dice, "érase una vez un gato".

Ty y Piper juegan en el área de cocina de juegos dramatizados. Él observa tres cestas, etiquetadas como frutas, queso y vegetales, respectivamente. Mientras señala la etiqueta de las canastas, el mentor adulto pregunta a TY y Piper, "¿qué les gusta más: las frutas, el queso o los vegetales?" Ambos responden "queso", y apuntan a la cesta con la etiqueta de queso.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- brindan una amplia variedad de materiales para desarrollar la escritura y herramientas digitales para su exploración dentro y fuera del aula.
- motivan a cada niño para que forme parte de diversas experiencias de escritura como actividades en caballete, pizarras, aceras, papel o pantallas digitales.
- a lo largo del día dan ejemplo de la escritura a través de gráficos, mensajes, invitaciones y notas.
- guían a cada estudiante a sostener y hacer uso de los útiles de escritura con el agarre de tres puntos, dejando que cada niño decida con cuál mano se siente más cómodo escribiendo.
- motivan a cada niño para que copie su nombre.
- proporcionan útiles de escritura y materiales adaptables para ayudar a los niños con habilidades diferentes.
- animan a los niños para que compartan y discutan sus pinturas y dibujos.
- proveen materiales y oportunidades para que cada niño aprenda a escribir en su lengua materna.
- responden a los intereses de los niños en cuanto a escribir y aprender letras.
- hacen dictados a los niños, escribiendo exactamente lo que el niño dice. vuelven a leerle al niño el dictado mientras siguen las palabras con los dedos.
- promueven el desarrollo de habilidades motoras finas (ver "Apoyos para adultos" bajo el Estándar 2.3: Desarrollo de Motricidad Fina).

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO



Área 7: Matemáticas

Comparación y número - bebés y niños pequeños (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 7.1.IT Los bebés y los niños pequeños muestran una comprensión creciente de las comparaciones y la cantidad, incluyendo el uso de números y cantidades.

Referencias:

El bebé...

7.1.IT.1 empieza a tomar en cuenta características de objetos tales como el tamaño, color, forma o cantidad.

El bebé...

7.1.IT.2 ordena y agrupa objetos por su tamaño, color, forma y cantidad.

7.1.IT.3 empieza a usar el conteo simple en juegos e interacciones, sin embargo, los números pueden presentarse fuera de orden.

7.1.IT.4 hace comparaciones simples entre dos objetos usando palabras como grande, pequeño, mucho, etc.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

A la hora de la merienda, Carlos como sus galletas saladas. Él gira en dirección al adulto responsable y sujeta su plato diciendo, "no hay más". El adulto dice, "¿quieres más galletas, Carlos?" Carlos dice y hace la seña de "más". El adulto pone algunas galletas en su plato.

El adulto ayuda a Mandi a colocarse sus guantes y dice, "Uno, dos". Mandi levanta sus manos, una a la vez, y repite, "uno, dos".

Brandon juega con un gran tablero de clavijas. Él coloca todas las clavijas azules en una misma hilera y luego organiza todas las clavijas rojas en otra fila.

Un mentor adulto coloca una caja de calcetines para niños en el piso. El adulto dice, "¿pueden ayudarme a encontrar los calcetines que combinan?". Ella saca un calcetín y Aydan corre hasta la caja para buscar el otro calcetín que combina.

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- describen los grupos de objetos que los niños crean.
- brindan los espacios y materiales adecuados para jugar y explorar (adentro y fuera del salón de clases) con múltiples colores, formas y tamaños que pueden sortear y agrupar.
- con cada niño usan números para nombrar acciones como contar zapatos, dedos o galletas en sus rutinas para la hora de vestirse, comer y en las experiencias de juego.
- con cada niño utilizan juegos con los dedos, rimas y canciones que involucran contar como "uno, dos, ato mi zapato".
- usan términos matemáticos tales como 'grande', 'pequeño', 'más', y 'no hay más', durante actividades cotidianas a lo largo del día.

Área 7: Matemáticas

Números y operaciones - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 7.1.PS Los niños saben contar, tienen formas de representar los números, y las relaciones entre cantidades y numerales.

Referencias: El niño...

- 7.1.PS.1 reconoce pequeñas cantidades (del 1 al 5) sin contarlas (subitización).
- 7.1.PS.2 cuenta en voz alta hasta 20.
- 7.1.PS.3 apunta y cuenta de 10 a 20 objetos de manera precisa.
- 7.1.PS.4 hace grupos de 6 a 10 objetos y describe sus partes.
- 7.1.PS.5 usa palabras como mucho, menos o la misma cantidad para comparar cantidades.
- 7.1.PS.6 identifica los números por su nombre hasta el número 10.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Amy, Tricia, y Alex se divierten en el área de juego dramatizado. Nadia decide unirse. Amy dice, "tú no puedes jugar aquí ahora mismo, Nadia – solo tres pueden estar aquí". Ella apunta hacia un letrero en la zona del centro de interés que muestra al número '3' junto a tres figuras de palitos. Amy señala a cada uno de los tres niños que están en la zona mientras dice "Uno, dos, tres – estamos completos. Tú eres cuatro. Tienes que esperar". Nadia se dirige al área de bloques.

Durante la reunión matutina, el asistente encargado de llevar la asistencia cuenta el número de niños presentes. Paul cuenta a todos los niños y anuncia, "hoy tenemos 20 niños".

Mientras juegan al bingo, el profesor sostiene el siguiente número y los niños en el grupo más pequeño grupo gritan, "es un 7", antes de encontrar el número 7 en el tablero de juego.

Jorge y su mentor adulto se divierten con un juego de mesa. Jorge lanza un dado, observa los puntos en éste y anuncia, "yo tengo cuatro". Jorge mueve su marcador cuatro espacios.

En su plato, Craig hace una línea con las galletas saladas. Las empuja a un lado del recipiente, una por una, contando en voz alta, "1, 2, 3, 4, 5, 6". Philip escucha a Craig y le dice, "¿Tienes seis? No es justo. Tienes más que yo". El adulto a cargo dice, "vamos a contar tus galletas y ver cuántas tienes, Philip". Él mueve sus galletas y cuenta, "1, 2, 3, 4, 5, 6". "Oh", dice Philip, "Tengo seis como Craig. Supongo que tenemos las mismas".

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar (continuación):

Mientras están afuera, los niños prestan mucha atención a un comedero para pájaros. Jacob y Sarah deciden construir un comedero para aves en el banco de trabajo que está afuera. Cuando los dos niños comienzan a trabajar, el adulto a cargo se da cuenta de que Amira, quien habla poco inglés, los está observando. El adulto se acerca a ella y le explica lo que está sucediendo usando dos aves tomadas del área de juego dramático. Él hace un gesto y señala el comedero mientras la guía hacia el área de trabajo. Amira apunta al comedero y a sus dedos para mostrar cuántas aves hay allí. Amira cambia el número de dedos cada vez que la cantidad de aves varía. Jacob y Sarah la acompañan. Comunicándose a través de gestos y palabras, deciden construir un comedero lo suficientemente grande para dos aves; por lo que utilizan dos pájaros de la zona de juego dramatizado para calcular el tamaño.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- constantemente usan juegos con los dedos, libros y canciones para aprender a contar. (*Comunicación, conexiones*)*
- enseñan los números del 1 al 10 e imágenes sencillas (íconos) para representar cantidad. (*Representación simbólica y pictórica*)*
- aprovechan las rutinas diarias para incorporar experiencias significativas que involucran conteo, correspondencia uno-a-uno e identificación de cantidades como a la hora de poner la mesa y contar cuántos elementos se necesitan. (*Resolución de problemas, Razonamiento, Comunicación, Conexiones*)*
- desarrollan actividades diarias con rompecabezas y materiales manipulables que relacionan números con imágenes para representar cantidad. (*Resolución de Problemas, Representación Simbólica y Pictórica*)*
- posibilitan experiencias culinarias con recetas que vinculan números con objetos ilustrados. (*Conexiones, Representación Simbólica y Pictórica*)*
- en el aula, enseñan a los niños a contar en su lengua y en la de sus familias. (*Comunicación, conexiones*)*
- motivan a los niños y a sus familias para que compartan canciones, rimas y juegos de dedos en su lengua materna. (*Comunicación, conexiones*)*
- animan a los niños para que cuenten objetos de la naturaleza. (*Comunicación, conexiones*)*
- brindan varias oportunidades para explorar y jugar con diferentes colecciones de objetos como conchas, rocas, llaves, botones, tapas de botellas, tapas de leche; y motivan a los niños para que compartan sus descubrimientos con sus compañeros (*Comunicación, Razonamiento, Conexiones, Representación Simbólica, Resolución de Problemas*)*
- interactúan con los niños durante las rutinas y juegos a través de preguntas abiertas y “charlas numéricas” a medida que surgen las oportunidades. (*Resolución de Problemas, Razonamiento, Comunicación, Conexiones, Representación*)*

*** Las palabras en cursiva se refieren a procesos matemáticos que son mayormente abordados a través de estas ayudas para adultos. Una definición completa de los cinco procesos matemáticos se encuentra en la página 228 (Resumen de alineación) o visite <https://iowacore.gov/content/standards-mathematical-practice>.**

Área 7: Matemáticas

Patrones – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 7.2.IT Los bebés y los niños pequeños comienzan a reconocer patrones.

Referencias:

El bebé...

7.2.IT.1 se muestra expectante por secuencias familiares de rutinas y experiencias, como llorar cuando se acerca el tiempo de amamantar.

El bebé...

7.2.IT.2 Muestra reconocimiento de la secuencia de eventos u objetos.

7.2.IT.3 Repite acciones en secuencia, como jugar con los dedos.

7.2.IT.4 Reconoce objetos y patrones en el ambiente.

7.2.IT.5 Organiza objetos en grupo durante el juego y la exploración.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Amni ve al adulto colocar comida sobre la mesa. Ella toma su babero y gatea hasta la mesa. El adulto dice, "muy pronto el almuerzo estará listo, Amni. Después de que te laves las manos, podemos comer".

Un adulto y algunos niños ven una telaraña en el árbol. El adulto describe la forma de la telaraña y ellos cantan "Incy, Wincy Araña". Meneacka repite la acción correspondiente durante cada frase.

Mei-Mei separa los cubos para apilar y los organiza de la siguiente forma: un cubo pequeño encima de uno grande y un cubo pequeño diferente encima de otro cubo grande.

Chloe juega a las "palmaditas" con su bebé, Alex. Alex demuestra que disfruta la música al sonreír e intentar aplaudir al tiempo.

Emma cae al suelo, se levanta y no llora. Natalie, la mamá de Emma, aplaude y exclama, "¡Hurra!" Emma cae de nuevo y recibe la misma respuesta (patrón).

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- etiquetan patrones en objetos para que cada niño.
- usan el lenguaje para describir patrones o secuencias de eventos, tales "primero ponemos tu abrigo, luego saldremos".
- usan juegos con dedos y canciones con patrones de acción que se repiten.
- proporcionan materiales que varían en características tales como bloques de colores, perlas para unir con cuerdas y piñas para ayudar a los niños a explorar y organizar objetos.
- proporcionan materiales tales como cubos de anidar, baldes y anillos apilados que ayudan a los niños a observar las diferencias y comenzar a organizar los objetos en una serie.

Área 7: Matemáticas

Patrones – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 7.2.PS Los niños comprenden los patrones.

Referencias: El niño...

7.2.PS.1 Reconoce, reproduce y crea patrones moviéndose de lo simple a lo complejo.

7.2.PS.2 extiende los patrones al predecir qué viene después.

7.2.PS.3 describe patrones vistos en entornos naturales y diseñados.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Ryan está uniendo perlas con un hilo. Él habla de sí mismo, mientras continúa atando y dice, "primero viene el rojo, luego blanco, luego rojo, luego blanco". Un adulto al cuidado le dice, "has hecho un patrón, Ryan". Ryan afirma, "sí. Es de color rojo, blanco, rojo, como las líneas de la bandera". El adulto responde, "sí, tiene los mismos colores que las líneas de la bandera americana: primero rojo, el próximo blanco. ¿Cuál es el último color que vas a usar?". Ryan afirma, "rojo, la bandera inicia con rojo y finaliza con rojo".

Durante una visita al zoológico, un adulto al cuidado pregunta "¿alguien nota los patrones que nos rodean?". José dice, "la cebra es un patrón. Sus rayas son en blanco y negro". "y el tigre, también, con naranja y negro", exclama Jenny. "¿Qué pasa con los ladrillos en ese edificio?" pregunta Natasha. "Algunos son largos y algunos son cortos. Hicimos eso con los bloques ayer".

conforme los niños se reúnen para una historia, el adulto a cargo hace sonar un patrón con las palmas como clap, clap, pausa clap, clap, pausa). Los niños se unen en el patrón a medida que llegan. El adulto pregunta, "¿cuál era mi patrón?" Varios niños, imitan "clap, clap pausa". El adulto dice, "¿quién quiere hacer un patrón para nosotros?" y selecciona un voluntario. Allie golpea con sus puños en el suelo, en una serie de tres golpes, pausas y golpea los puños tres veces más. Los otros niños se suman y preguntan a los niños: "¿cuál es mi patrón?" Sam dice, "golpe, golpe, golpe, pausa. Ahora mi turno".

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- ofrecen una variedad de colecciones de materiales naturales y diseñados (hecho por el hombre), en todo el entorno para utilizarlos intencionalmente y de manera significativa para crear patrones. (*representaciones, Solución de problemas, razonamiento*)*
- extienden los patrones diciendo "¿qué viene después?". (*Comunicación, razonamiento, Solución de problemas*) *
- usan el inglés y cada idioma de origen del niño para describir patrones. (*Conexiones, comunicación*)*
- hacen preguntas difíciles para estimular el pensamiento de un niño, como "háblame de tu patrón" o "¿qué pasa si inicio aquí? ¿Cómo sería el cambio en el patrón?" o "¿qué puedes hacer si se te acaba uno de los materiales en el patrón?". (*Comunicación, Solución de problemas, razonamiento*)*
- proporcionan oportunidades e indican entornos naturales a los niños en experiencias de la vida diaria tales como fruta en el pasillo de frutas, sonidos de limpiaparabrisas, líneas en la ropa o el crujir de la nieve durante una caminata. (*Comunicación, conexiones*)*

*** Las palabras en cursiva se refieren a procesos matemáticos que son mayormente abordados a través de estas ayudas para adultos. Una definición completa de los cinco procesos matemáticos se encuentra en la página 228 (Resumen de alineación) o visite <https://iowacore.gov/content/standards-mathematical-practice>.**

Área 7: Matemáticas

Formas y relaciones espaciales – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 7.3.IT Los bebés y los niños pequeños muestran un aumento de la comprensión de las relaciones espaciales.

Referencias:

El bebé...

7.3.IT.1 desarma objetos.

7.3.IT.2 rellena y vacía recipientes o envases.

El bebé...

7.3.IT.3 desarma objetos y trata de armarlos.

7.3. IT.4 muestra conciencia en el espacio de su propio cuerpo.

7.3. IT.5 coincide con formas similares.

7.3. IT.6 sigue una instrucción simple relacionada con posiciones tales como, sobre, bajo, arriba o abajo.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Rekha llena el recipiente con agua, lo vacía y, a continuación, repite la acción.

Riley trabaja con un rompecabezas de cuatro piezas. Él toma la manzana, y luego la vuelve a colocar en su agujero.

El adulto canta, "cabeza, hombros, rodillas y pies" mientras ella muestra las acciones. La próxima vez, Matt toca cada parte del cuerpo conforme se le nombra.

Taylor ajusta dos bloques entrelazados juntos, los separa y luego los vuelve a juntar.

Isabel llora cada vez que otro niño se acerca a su espacio.

Tammy va a la estantería y vuelca varios juguetes, a veces varias veces al día. Los adultos cuidadores dicen, "Tammy, ayúdame a poner algunos de estos juguetes en su cubo".

Marika pone un cuadrado con otro cuadrado.

Los adultos dan instrucciones sencillas durante el día como "poner la taza en la mesa." o "tirar la servilleta en la basura".

Apoyos de adultos – Con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- describen relaciones espaciales, tales como dentro, fuera, de lado, y bajo, mientras que cada niño explora el medio ambiente.
- dan instrucciones sencillas utilizando palabras posicionales como encima, alrededor, detrás o al lado.
- proveen juguetes simples de varias piezas, tales como juguetes de anidamiento, anillos para apilar bloques, rompecabezas sencillos, y materiales naturales, como piñas y hojas.
- proporcionan varios recipientes de diversos tamaños y formas para llenar y vaciar con juguetes, y para su uso en el juego con arena o agua.
- determinan las áreas interiores y exteriores para permitir a cada niño, incluyendo a aquellos con limitaciones de movimiento, para experimentar el espacio personal para el movimiento y la exploración.
- juegan con los niños y etiquetan los elementos por su forma, como "la puerta es un rectángulo" o "la parte superior de la cesta de residuos parece un círculo."

Área 7: Matemáticas

Formas y relaciones espaciales - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 7.3.PS Los niños entienden las formas y relaciones espaciales.

Referencias: El niño...

7.3.PS.1 Demuestra el entendimiento de palabras espaciales como arriba, abajo, sobre, debajo, encima, al fondo, adentro, afuera, al frente, y detrás.

7.3.PS.2 identifica y describe dos y tres dimensiones.

7.3.PS.3 nota características, similitudes y diferencias entre las formas como las esquinas, puntos, bordes y caras.

7.3.PS.4 nota cómo encajan las formas y cómo pueden separarse para formar otras formas.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Un adulto cuidador lee en voz alta un libro acerca de las formas. Katy dice, "yo sé dónde hay un triángulo fuera". El adulto dice, "¿dónde?". Katy responde, "en el techo". El adulto, comenta: "veámoslo cuando estemos fuera". Mientras están afuera, varios niños buscan el triángulo de Katy. Un niño dice, "¿es esto?". Katy dice, "oh, veo que es un triángulo, pero no es el único que estaba mirando". Por último, ella señala a los niños el faldón del techo. "Ahí está mi triángulo", dice Katy. El adulto le pregunta, ¿"hay otros triángulos fuera?". Los niños miran alrededor y comienzan a encontrar otros triángulos.

Maliyah juega con bloques. Ella dice a un adulto cercano, "mira, dos cuadrados forman un rectángulo y dos triángulos hacen un cuadrado".

Mientras juega en la arenera, Max dice, "¡estoy llenando los cubos con arena!".

Sharaya y Grant ayudan a poner la mesa para el almuerzo. Cada niño coloca tapetes en la mesa, delante de cada silla. El adulto le pregunta, "¿qué vas a poner en el mantel individual, Sharaya?" Sharaya toma un plato y lo coloca en el mantel individual. El adulto dice, "coloca el plato en medio del mantel individual. ¿Qué más necesitamos en el mantel?". Grant trae un vaso y lo coloca encima del plato. El adulto dice, "grant, pon el vaso encima del plato". Los niños preguntan, "¿qué sigue?" Sharaya trae una servilleta. Un adulto al cuidado muestra a Grant y Sharaya cómo pueden doblar la servilleta cuadrada para que sea un triángulo. Sharaya y Grant doblan las servilletas en triángulos.

Clara trabaja en un rompecabezas. Pone cuidadosamente los pedazos uno junto a otro para ver si encajan entre sí. Se le dificulta poner una pieza en el rompecabezas. Un adulto al cuidado le dice, "Clara, mira los colores de la pieza. ¿Puedes ver el verde en cualquier otro lugar en el rompecabezas?". Clara dice: "aquí veo verde". Ella coloca la pieza del rompecabezas en el espacio correcto.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- ofrecen una variedad de libros y materiales para jugar y experiencias relacionadas con formas y razonamiento espacial, como figuras tridimensionales y/o bloques.
- usan las formas y las palabras espaciales en inglés y en cada idioma de origen del niño para describir el medio ambiente tanto en interiores como en exteriores. *(Comunicación, conexiones)**
- proporcionan objetos y contenedores tridimensionales para la exploración y el juego.
- proporcionan rompecabezas o juguetes para organizar los elementos en secuencia (seriación) para que los niños exploren cómo los objetos se pueden juntar.
- ayudan a los niños a reconocer las formas en el medio ambiente y los alientan a dibujar lo que ven e identificar las formas. *(Comunicación, representación, conexiones)**
- se unen al juego y ayudan a los niños en la exploración y razonamiento con objetos para nombrar y describir diferentes formas, en qué son similares y diferentes, y cómo los objetos pueden ir juntos. *(comunicación, resolución de problemas, razonamiento)**

*** Las palabras en cursiva se refieren a procesos matemáticos que son mayormente abordados a través de estas ayudas para adultos. Una definición completa de los cinco procesos matemáticos se encuentra en la página 228 (Resumen de alineación) o visite <https://iowacore.gov/content/standards-mathematical-practice>.**

Área 7: Matemáticas

Mediciones - Preescolar (de 3 a 5 años)*

Estándar 7.4.PS Los niños entienden las comparaciones y mediciones.

Referencias: El niño...

7.4.PS.1 organiza, clasifica, y pone objetos en serie, usando una variedad de propiedades.

7.4.PS.2 hace comparaciones entre varios objetos basado en uno o más atributos, como la longitud, altura, peso y área usando palabras como más grande, más pequeño, más largo, más grande, más pesado, menos pesado, lleno, vacío, ancho, alto y pesado.

7.4.PS.3 mide objetos usando unidades de medida no estándar, como utilizando bloques para determinar qué tan alto es un niño.

7.4.PS.4 explora los objetos usando herramientas de medición estándar como reglas, tazas de medir y básculas.

7.4.PS.5 comienza a demostrar los conocimientos que requiere una medición comparativa "justa" a partir de la misma línea de base o midiendo la misma propiedad, tales como la longitud, la altura y el volumen.

7.4.PS.6 desarrolla una conciencia simple de conceptos temporales dentro de su vida como día, noche, y secuencia de eventos diarios como el desayuno, almuerzo, cena, hora de acostarse; como el tiempo de recreo o paseo le sigue una merienda; y cepillarse los dientes después de la cena.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Jeffrey y Miguel están comiendo galletas Graham. Miguel parte su calleta por la mitad y dice, "ahora tengo más que tú, tú tienes una y yo tengo dos". Jeffrey rompe su galleta en muchos pedazos pequeños y dice, "ahora tengo un montón más". Un adulto al cuidado dice, "dime en qué son diferentes". Jeffrey dice, "yo tengo más". Miguel dice, "pero los míos son más grandes". El adulto dice, "y si los colocan juntos hacen la misma galleta".

Brittany y Kyung están construyendo una torre con bloques. Brittany dice, "El mío está más alto que el tuyo". Kyung añade un bloque y dice, "Ahora el mío está más alto". Brittany añade un bloque, pero su torre se derrumba, derrumbando la de Kyung también. Brittany sugiere, "¡construyamos las torres iguales!".

Elas empiezan a construir sus torres separadas, haciendo coincidir cada bloque.

Eli y Mahvan discrepan sobre cuáles zapatos son más grandes. "¡Vamos a medirlos!" grita Eli. Un adulto al cuidado de ellos sugiere que usen lápices de colores para medir el par de zapatos. Cada niño se quita un zapato y luego pondrá crayones de extremo a extremo a lo largo del lado de los zapatos. "El mío es más grande", anuncia Mahvan. "¿Cómo sabes?" pregunta el adulto. "El zapato de Eli es dos lápices de largo y el mío es dos lápices y un poco más".

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar (continuación):

Un adulto al cuidado escribió en la pizarra blanca, "¿cuántas personas hay en tu familia?", haciendo columnas de 2, 3, 4, 5, 6 y más de 6. Durante el tiempo

central, cada niño dibuja una imagen de todas las personas en su familia, los cuenta (con ayuda), y pone su nombre o su tarjeta en la columna bajo el número correspondiente para su familia. Durante el tiempo en grupo, el adulto pregunta, "¿qué podemos saber acerca de nuestras familias, según el cuadro?". Jan responde, "hay muchos nombres bajo el 3". Jason añade, "mi nombre está abajo del 4; y también el de Teddy". Camara dice, "la mía es la única tarjeta en el último". El adulto pregunta, "¿cuál tiene la mayoría de los nombres?". Jan dice, "El, mire cuántos: 1...2...3...4...5...6. Hay seis nombres abajo del 3". El adulto dice, "así que aquí seis niños tienen familias con tres personas en ellas".

Adisa y Barbara juegan en la mesa de arena y ambos llenan un recipiente de tamaño mediano. Adisa utiliza una taza medidora para llenar su contenedor. Él dice que toma dos tazas para llenar su contenedor. Barbara dice que toma 5 tazas para llenar su contenedor. El adulto al cuidado de ellos les sugiere llenar la taza al tope, antes de volcar la arena en un recipiente grande. Les dice esto para que hagan una comparación equitativa. Cada niño se turna para llenar usando el vaso medidor de 1 taza. Cada uno está de acuerdo en que el otro lo llenó por completo. Luego se turnan para verter una taza de arena en el recipiente grande, contando la cantidad de tazas - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 para llenar el recipiente grande hasta la parte superior.

Durante la reunión matutina, los niños miran la imagen de la agenda del día. La maestra les muestra las imágenes y conversa con ellos acerca del orden del programa de la clase. El señor Z. dice, "¿qué viene después de la sesión de mañana, Julio?". Julio señala la imagen de tiempo de elección. Julio dice, "tenemos que elegir en qué centro jugar". El señor Z. dice, "sí, Julio, después de la sesión de mañana es el tiempo de elección". María dice, "¿hoy vamos a salir?". El señor Z dice, "¿qué dice nuestro programa?". Olivia dice: "sí, aquí está la foto para salir al aire libre. Iremos al aire libre después de la merienda".

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- modelan el uso del lenguaje que involucra comparaciones tales como mayor, menor y la misma cantidad. (*Comunicación, Resolución de problemas, razonamiento*)*
- ofrecen una variedad de objetos y materiales apropiados para el desarrollo para que cada niño compare y mida por comparación directa e indirecta. (*Comunicación, Resolución de problemas*)*
- muestran información en forma de gráfico para que cada niño pueda comparar actividades y experiencias. (*Representación*)*
- estimulan la reflexión haciendo preguntas abiertas. (*Comunicación, Conexiones, Solución de problemas*)*
- proporcionan grandes cantidades de tiempo ininterrumpido para la exploración activa y jugar con materiales que son fácilmente accesibles.
- proporcionan oportunidades para medir y pesar con herramientas de medición estándar y no estándar.
- proporcionan una variedad de herramientas de medición estándar para que los niños usen tales herramientas como patrones, reglas, cintas de medir, tazas de medir, balanzas y termómetros
- usan modelos de diversas herramientas de medición y describen qué mide cada herramienta. (*conexiones, comunicación*)*

* *Las palabras en cursiva se refieren a procesos matemáticos que son mayormente abordados a través de estas ayudas para adultos. Una definición completa de los cinco procesos matemáticos se encuentra en la página 228 (Resumen de alineación) o visite <https://iowacore.gov/content/standards-mathematical-practice>.*

* **estándar propio de preescolar** - las medidas no son apropiadas para el desarrollo de los bebés y niños pequeños

Área 7: Matemáticas

Análisis de datos - Preescolar (de 3 a 5 años)*

Estándar 7.5.PS Los niños muestran el proceso de análisis de datos al clasificar y ordenar, hacer preguntas y encontrar respuestas.

Referencias: El niño...

7.5.PS.1 organiza colecciones de objetos en grupos de filas, montones o grupos de color, tamaño, forma o clase.

7.5.PS.2 organiza y reorganiza conjuntos de varias maneras.

7.5.PS.3 compara y ordena de mayor a menor, en igualdad de cantidades que, y de menor a mayor.

7.5.PS.4 organiza los datos en dos grupos como, grande y no grande; verde y no verde; y mascotas y no mascotas.

7.5.PS.5 hace preguntas, agrupa, registra y organiza datos para encontrar respuestas a preguntas.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

D'Andre ordena una colección de piedras en cuatro montones. La señora Lavender dice, "háblame acerca de los grupos". D'Andre señala un grupo y dice, "Estas son ásperas". Señala otro y dice, "estas son suaves". La señora L pregunta, "¿qué acerca de estas?". D'Andre dice, "estas son piedras grandes". La señora L pregunta: "¿cuál grupo tiene más?" D'Andre mira y señala el montón de piedras suaves. La señora L dice, "me pregunto ¿cómo puedes saber cuál grupo tiene más?" D'Andre comienza a poner las rocas lisas en una línea recta. Luego pone las ásperas en una línea junto a la línea de rocas lisas. Se asegura de que haya una piedra suave por cada piedra áspera, hasta que no tener más piedras ásperas. Sonríe y mira a la señora L. "Ves, hay más piedras suaves que ásperas, como dije". Luego alinea las piedras pequeñas junto a las ásperas. Por último, alinea las grandes junto a las pequeñas. Luego mira y dice, "mira, las coloqué en líneas. Las piedras suaves tienen más, luego están las piedras ásperas, luego las pequeñas, después las grandes". La señora L dice, "coloca las piedras en orden de más a menos", mientras señala cada fila. "¿Puedes ordenarlas de una manera diferente?" D'Andre comienza a agruparlas en dos grupos de marrón y no marrones.

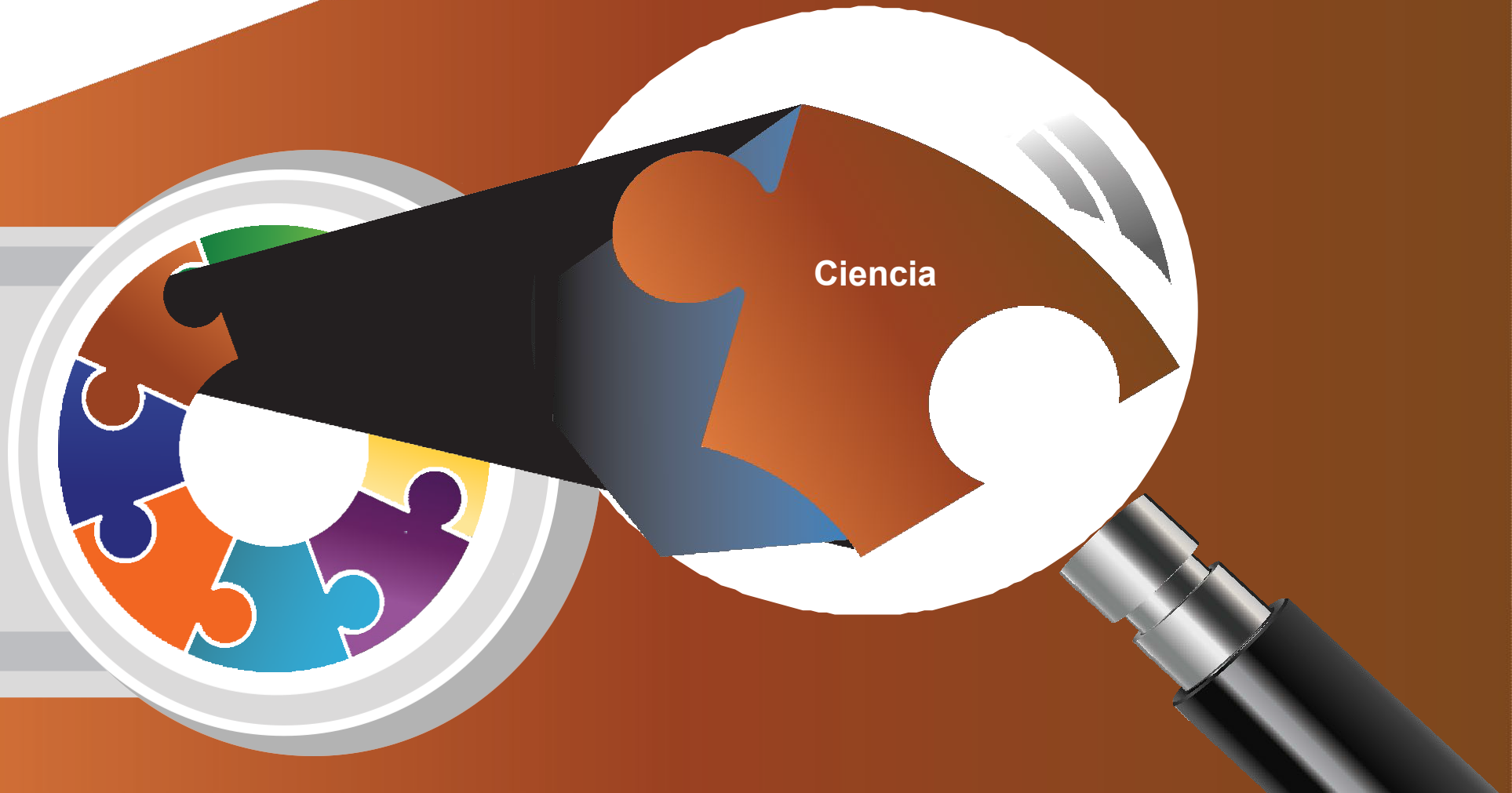
La señora Bethany muestra a los niños un gráfico con los retratos de dos libros favoritos. Les pide a los niños votar sobre el libro que desean leer durante su tiempo del grupo. Cada niño toma su nombre de la tarjeta y la coloca al lado, bajo el libro que desea leer. Después que todos los 15 niños votan, la señora Bethany les pide que lean el gráfico. María dice, "hay 10 votos a favor *"The Mitten"* y sólo cinco votos para *"A Snowy day"*". La señora Bethany escribe el número 10 en el lado con 10 votos y el numeral 5 del lado con 5 votos. Julio dice, "diez es más que cinco". La señora Bethany dice, "así que ¿qué libro debo leer hoy?". Los niños dicen en conjunto, *"The Mitten"* porque tiene la mayoría".

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- animan a los niños a organizar (clasificar) colecciones de objetos utilizando una gran variedad de atributos (características). *(razonamiento, comunicación)*
- intencionalmente describen las colecciones de varias maneras. *(razonamiento, comunicación)*
- piden a los niños agrupar por clasificación de grupos (ordenar por características). *(razonamiento)*
- usan oportunidades en el aula de los niños para votar por preferencias, responder a la pregunta del día, indicar la asistencia, etc. *(Representación, Comunicación)*
- fomentan el desarrollo del lenguaje mediante el uso de determinación de los hechos y las encuestas de preferencias y registro de respuestas. *(Comunicación, representación)*
- crean gráficos con objetos o imágenes para representar los datos. *(Representación, Comunicación)*
- hacen preguntas tales como "¿cuál grupo tiene más?" o "¿cuál grupo tiene menos?" o "dijiste que todas estas son de color verde. ¿Puedes encontrar algo que no sea de color verde?" o "¿este objeto podría ir en tu grupo? ¿Por qué? ¿Por qué no?" o "¿hay otro nombre para estos objetos?". *(solución de problemas, comunicación)*
- usan símbolos para representar datos. *(Representación, Comunicación)*

*** estándar propio de preescolar - el análisis de datos no es apropiada para el desarrollo de los bebés y niños pequeños**

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO



Área 8: Ciencia

Investigaciones científicas – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 8.1.IT: Los bebés y niños observan y se preguntan sobre el entorno que les rodea.

Referencias:

El infante o bebé...

8.1.IT.1 empieza a reconocer objetos y eventos tanto en entornos externos como bajo techo.

8.1.IT.2 participa en una variedad de experiencias de juego y exploración cuando se suministran materiales abiertos, tales como juguetes o artículos para el hogar que se pueden separar/unir, (un recipiente de agua y diversos objetos, semillas de diferentes tamaños y texturas y formas).

8.1.IT.3 usa uno o más sentidos para hacer observaciones de su entorno.

8.1.IT.4 reacciona a cambios en el entorno.

8.1.IT.5 intenta manipular/comprender su entorno a través del juego repetitivo.

8.1.IT.6 identifica e interactúa con nuevos objetos colocados en su entorno.

El bebé también...

8.1.IT.7 Hace preguntas sencillas acerca de observaciones del entorno usando el lenguaje (puede ser el lenguaje de casa), comportamiento e interacciones.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Evelyn pelota una bola y la inserta en un tubo. La bola se desliza fácilmente entre este y llega a la bandeja de su silla de ruedas. Ella sonríe, recoge una pelota más grande, y lo empuja contra el extremo del tubo. Presiona la pelota girándola y empuja más duro, pero no entra en el tubo. Toma un tubo más grande, deja caer la bola por dentro y esta se desliza a través de él. Luego dice, "¡Yay!"

Todd nota que la manga de viento del parque indica que el viento está soplando a la izquierda. Agarra la manga y tira de la otra dirección. Grita de emoción cuando la suelta y vuelve a la izquierda. Lo repite varias veces y decide volver a hacerlo al día siguiente.

Axel observa un escarabajo en un contenedor en la mesa sensorial. Enciende la luz y el escarabajo se hunde en la tierra. Axel dice "¡oh, la luz lo asustó!".

Arieliz pasa la mayoría de su tiempo de elección jugando con esponjas en la mesa de agua durante varios minutos. Cuando es hora de limpiar, nota y le dice a un adulto a su cuidado, "¡mis dedos están todos arrugados!"

Ayudas para adultos - con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- proveen una variedad de elementos que sean atractivos a los niños, usando usan texturas, sonidos, olores y luz; y animándolos a tocar, oler, agitar y explorar los elementos de forma segura.
- observan las interacciones de los niños con objetos y eventos, y el modelo de uso de la lengua para etiquetar objetos y eventos.
- los mueven a diversos espacios que proporcionan oportunidades para explorar de manera segura el medio ambiente, tales como esteras, y pasos pequeños y escaladores apropiados.
- proveen diversos productos hechos de piezas grandes y pequeñas, o artículos pequeños en contenedores más grandes, para que puedan explorar el espacio, la estructura, la función y el sonido.
- animan a los bebés y niños a hacer observaciones y preguntas; y utilizar palabras tales como "veo..." y "me pregunto...". Para apoyar estas habilidades.
- configuran y cambian con frecuencia, o modifican los centros de aprendizaje de los niños para explorar una gran variedad de objetos y materiales, tales como bloques de todos los tamaños y formas, tubos, rampas, poleas, cuerdas y cajas; y proporcionan centros de aprendizaje que coinciden con los temas en los que los niños mostraron interés.
- involucran a los bebés y niños en actividades que incluyen la transformación de materias primas, como la cocina y la pintura.
- llaman la atención de los bebés y niños con aspectos del mundo natural y diseñado, y formulan preguntas abiertas para promover la conciencia en los niños como "¿qué crees que sucedió a la bola de nieve que dejamos sobre la mesa?"
- modelan y describen sus acciones, utilizando herramientas simples para investigar y/u observar diversos objetos, tales como el uso de una lupa para mirar una concha.
- usan el espacio exterior como ambiente de aprendizaje; llevan materiales al aire libre que permiten a los niños investigar su mundo natural, tales como tazas, palas, campanillas de viento y mangas de viento, y contenedores para recolectar insectos o tipos de suelo; y permiten a los niños llevar al aula artículos para comenzar las investigaciones.
- leen en voz alta una variedad de libros, incluyendo tanto obras de ficción como de no ficción, que muestren aspectos del mundo natural o que impliquen el uso de la ciencia para resolver un problema.

Área 8: Ciencia

Investigaciones científicas – Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 8.1.PS Los niños recopilan información y conducen investigaciones para abordar sus inquietudes y probar soluciones a sus problemas.

Referencias: El niño...

- 8.1.PS.1 hace preguntas acerca de su entorno, y comienza a identificar y buscar información que va a ayudar a responder esas dudas o resolver problemas.
- 8.1.PS.2 planea y realiza investigaciones simples solo/a o en colaboración con otros niños para responder preguntas o diseñar soluciones a problemas científicos o de ingeniería.
- 8.1.PS.3 comienza a utilizar herramientas y tecnologías científicas apropiadas para realizar investigaciones, incluyendo escalas, cinta de medir, lupa, pinzas y cuentagotas.
- 8.1.PS.4 observa, investiga y describe objetos, materiales, y otros fenómenos físicos de la ciencia tales como las sombras y los reflejos en el aula o en ambientes externos.
- 8.1.PS.5 observa, investiga y describe las características, el comportamiento y el hábitat de los seres vivos.
- 8.1.PS.6 hace preguntas basándose en observaciones relacionadas al fenómeno del clima y empieza a reconocer la relación de los patrones a lo largo del tiempo, tales como, es más cálido en el verano como hace más frío en el invierno.
- 8.1PS.7 desarrolla una conciencia de la naturaleza a través de la exploración natural de ambientes y materiales o a través del cuidado de animales o plantas.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Roberta sopla burbujas de jabón. Le pregunta al adulto que cuida de ella, "¿puedo soplar una burbuja cuadrada, si hago cuadrado el cepillo para soplar?". El adulto la anima a cambiar la forma del cepillo para soplar y ella vuelve a intentarlo. "¡Todavía no funciona!" afirma Roberta, "¿cómo puedo hacer que funcione?". El adulto le pregunta a Roberta "¿qué crees que necesitamos?". Roberta dice, "algo duro y menos flexible para que la forma se mantenga fuerte". Juntos buscan la herramienta deseada para introducirla en el jabón.

Los niños planta semillas en tazas con toallas de papel húmedo. Después de cinco días, algunas tienen raíces, otras tienen raíces y tallos, y algunas no han hecho nada. El adulto les pregunta a los niños a comparar los diferentes tazas y Juan dice: "cuatro de ellas no crecen todavía" y Marianne dice, "tres tienen tallos que han venido desde abajo, pero no hay nada arriba".

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar (continuación):

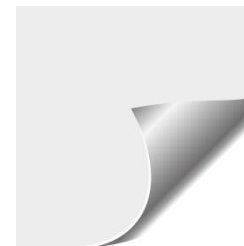
Daniel observa y comenta sobre la presencia de una telaraña en el patio de recreo. El adulto a su cuidado alienta a Daniel a hacer un dibujo de la telaraña. Daniel se frustra porque puede ver que hay elementos pequeños en la red, pero no puede verlos. El adulto le da ejemplo usando una lupa. Luego Daniel utiliza la lupa para investigar la telaraña y revisar su dibujo. Al día siguiente, Daniel nota que hay restos de lo que parece un insecto en la telaraña y pregunta: "¿me pregunto por qué hay un insecto en la telaraña?".

María utiliza canales y pelotas de madera. Alinea los canales y pone la pelota encima. La pelota no se mueve. María observa a los otros niños usar rampas, así que decide apoyar la rampa sobre el travesaño de una silla e intenta de nuevo. Esta vez, la pelota rueda. La persona a su cargo le pregunta, "¿qué descubriste? Ahora, ¿qué puedes hacer?". María dice, ¡"la haré más larga!".

Al hacer plastilina con la persona a su cuidado, Anna dijo, "no se pega como la otra plastilina". Con la ayuda del adulto, miran la receta y observan que deben agregar aceite y agua a la mezcla. Agregan los ingredientes húmedos y revuelven la mezcla de nuevo. Michael dice, "ahora sí es pegajosa. Debíamos usar todos los ingredientes para que funcionara".

Mientras sale a pasear con otros niños, Caden nota que cuando mueve su brazo la mancha oscura en el suelo también se mueve. Le dice al grupo: "miren esto. Cuando me muevo, mi sombra se mueve también". El adulto usa la emoción de Caden y pregunta: "¿qué notas sobre *cómo* se mueve tu sombra?". Caden dice, "¡creo que mi sombra copia todo lo que hago! Mira, apuesto a que, si salto, ¡mi sombra saltará también! Todos podemos ir y ver si todas nuestras sombras hacen la misma cosa".

Ayudas para cuidadores página siguiente



Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan varias oportunidades a los niños para observar, hacer preguntas, experimentar, jugar y desarrollar sus propias interpretaciones de los seres vivos y objetos no vivos en sus ambientes interiores y exteriores.
- observan lo que el niño anota, apunta, o maneja conforme los niños trabajan para encontrar una respuesta a una pregunta o una solución a un problema, y hacen preguntas tales como "¿qué notaste cuando...?".
- Ofrecen una gran variedad de herramientas tales como basculas, reglas, tazas de medir, lupas, bandejas divididas, y tecnología, y el muestran y fomentan el uso de las herramientas de exploración.
- suministran una variedad de materiales abiertos tales como bloques de unidades, pistas, bloqueos, y piezas sueltas para que los niños diseñen y creen sus propias tecnologías a medida que arreglan y juegan con los materiales.
- animan a cada niño a participar en la exploración científica y de investigaciones, y utilizan dispositivos de adaptación, según sea necesario, para ayudar a que cada niño participe.
- fomentan en los niños el pensamiento creativo y crítico, y la resolución de problemas mediante tareas diarias tales como cocinar, construir, hacer las tareas, completar oficios, jardinería o la planificación de un viaje.
- usan la naturaleza como aula y proporcionar oportunidades frecuentes de ciencia e ingeniería de aprendizaje en la escuela y en la comunidad mediante juegos al aire libre, participación en programas de verano, o viajes a parques, museos, zoológicos, centros de naturaleza.
- involucran a los niños y a sus familias a reunir colecciones de materiales que encuentran en su mundo natural o concebido como algo que gira.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Área 8: Ciencia

Razonamiento científico – Infante y bebé (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Standard 8.2.IT: Los bebés y los niños pequeños usan el razonamiento para dar sentido a la información en su entorno.

Referencias:

El infante o bebé...

8.2.IT.1 Usa las relaciones de confianza para adquirir entendimiento del mundo viviente y no viviente.

8.2.IT.2 explora la relación cause y efecto al participar en la resolución de problemas a través de la prueba y el error.

El bebé también...

8.2.IT.3 muestra comprensión acerca de la permanencia del objeto (que las personas existen, aunque no puedan verse, y que el objeto existe incluso estando fuera de la vista)

8.2.IT.4 toma una decisión para alcanzar un fin deseado.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Una cesta de piñas se organiza para exploración. Alyson no está segura de qué es y busca apoyo en un adulto de confianza. El adulto toma la piña y explica a Alyson que la piña es de un árbol, y que está llena de hoyos y es suave. El adulto le ofrece la piña a Alyson. Alyson, todavía insegura, se resiste. El adulto de confianza pone la piña en el piso para que Alyson la recoja por sí misma. Alyson busca al adulto de confianza de nuevo, y con más estímulo adicional y aliento, recoge la piña.

Farheem presiona el botón grande de su juguete y el juguete se ilumina y reproduce un tono corto. Él se ríe y presiona el botón nuevamente.

Dylan en el caballete con pintura roja y amarilla frente a él. Pinta una línea roja, un círculo amarillo y luego elige mezclar la pintura roja y amarilla. Al hacer la siguiente línea, exclama emocionado: "¡Naranja!".

Miguel juega en la mesa sensorial. Vierte un recipiente grande de agua en un recipiente pequeño y el agua se desborda. Miguel vierte agua del recipiente pequeño en el grande y no se derrama. Luego continúa llenando el recipiente grande con agua del recipiente pequeño.

Cho Wei rueda una pelota por el suelo y observa que queda debajo de un armario. Mira bajo el armario para encontrar la pelota.

Lisa juega con la báscula exterior. Intenta hacer que un lado toque el suelo. Todavía hay dos piedras en el suelo, una grande y una pequeña. Coloca la pequeña en el cucharón de la báscula. Pero no baja. Agrega la última piedra y se mueve.

Ayudas para adultos - con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- ofrecen una gran variedad de materiales para jugar que invitan a la exploración abierta y solución de problemas.
- permiten que los niños luchan con problemas útiles en lugar de resolverlos por ellos.
- permiten y alientan actividades repetitivas tales como dejar caer y recoger objetos, o jugar juegos tales como "escondite" con cada niño.
- permiten la libre exploración, con supervisión, materiales naturales, culturalmente apropiados y seguros, tales como hojas, hierba, nieve o materiales comestibles.
- describen eventos naturales, tales como una ardilla corriendo en el césped o trepando un árbol, o un pájaro volando por encima.
- fomentan la curiosidad al ofrecer una variedad de experiencias de juego en entornos exteriores e interiores, y llevando a espacios interiores actividades de aire libre, y llevando actividades de aire libre a espacios interiores
- describen las acciones y descubrimientos de los niños para ayudarles a entender los procesos de pensamiento.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Área 8: Ciencia

Razonamiento científico - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 8.2.PS Los niños usan el razonamiento para darle sentido a la información y diseñar soluciones a problemas en su entorno.

Referencias: El niño...

- 8.2.PS.1 empieza a hacer comparaciones y categorizar cosas no vivientes basado en características que puede observar tales como textura, color, tamaño, forma, temperatura, sonido, olor, utilidad y peso.
- 8.2.PS.2 usa información de investigaciones para identificar similitudes y diferencias en características y comportamiento de seres vivos y hace inferencias sobre sus necesidades y cómo son atendidas, tales como las orugas comiendo hojas.
- 8.2.PS.3 usa experiencias pasadas y/o información de observaciones para identificar patrones acerca de cómo los seres vivos y no vivos quedan intactos o cambian a través del tiempo y/o cuando condiciones tales como, que las plantas crezcan cuando obtienen las cantidades adecuadas de agua y luz solar; combinan sustancias; calientan/enfrían un objeto; y que los bebés de animales generalmente se parecen a sus padres.
- 8.2.PS.4 Empieza a identificar cómo los humanos impactan positiva o negativamente el ambiente como, empezando la concientización de la conservación y respeto del medio ambiente, basado en investigaciones.
- 8.2.PS.5 describe y compara las propiedades y los movimientos de los objetos, basado en la exploración, en términos de velocidad y dirección como más rápido, abajo, de lado y empieza a notar la relación causa y efecto tales como una pelota rueda más rápido en una pendiente inclinada.
- 8.2.PS.6 empieza a notar patrones tales como las diferencias entre climas y estaciones del año, y cómo los diferentes tipos de clima influyen en las personas, según las exploraciones a largo plazo del clima y las observaciones de la tierra y el cielo.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Trevon y Tanajah hacen rodar una gran canica de vidrio y una pelota de goma de aproximadamente el mismo diámetro por una rampa, tratando de derribar un bloque en la parte inferior. Cuando Trevon rueda la canica, derriba el bloque, pero cuando rueda la pelota, rebota en el bloque. Trevon dice: "Creo que la canica derribó el bloque porque es más pesado que la pelota". Tanajah sugiere: "Pesémoslos y veamos". Juntos, llevan la canica y la pelota a la balanza.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar (continuación):

Annalee y Jamal corren al aire libre. Se detienen junto a un adulto y dicen: "¡Hemos estado corriendo rápido!" El adulto dice: "eso veo. Estoy seguro de que correr tanto hizo que tu corazón latiera rápido. ¿Puedes sentirlo?" El adulto a cuidado les muestra dónde colocar las manos sobre el pecho para sentir el latido de su corazón. El adulto dice: "Me pregunto qué otras cosas puedes hacer para que tu corazón lata rápido". Jamal dijo: "Tal vez saltar así". Annalee agrega: "O podríamos rebotar así".

Cruz y un adulto recogen judías verdes para llenar un balde y pepinos para llenar otro balde. Cruz nota que el cubo de pepino es más pesado que el cubo de judías verdes a pesar de que solo hay unos pocos pepinos en él. Él le pregunta al adulto: "¿Por qué es tan pesado el cubo de pepino?" El adulto saca una judía verde y un pepino, y se los entrega a Cruz para que los compare. El adulto hace varias preguntas y Cruz dice: "el pepino es mucho más pesado que la judía verde. Soy tan fuerte que apuesto a que podría cargar un cubo lleno de pepinos. Puedes llevar el cubo de judías verdes porque será más ligero".

Everly trae tres piedras de casa. Se las entrega al adulto. El adulto a cargo recoge otras seis piedras de la canasta de rocas en el centro de descubrimiento y juntos identifican patrones como el tamaño, el color y la textura, y clasifican las rocas por uno de los patrones.

Robby y Sarah juegan afuera con sus autos de juguete. Notan que los autos van más rápido en la acera y más despacio en la hierba. Deciden poner a prueba su idea de que los automóviles se moverán más rápido en la madera alrededor del arenero que en el arenero. Intentan su idea y hablan con un adulto sobre sus descubrimientos.

Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan una variedad de materiales naturales como conchas, rocas y semillas, y seres vivos como plantas y animales, y animan a cada niño a explorarlos, compararlos, describirlos y clasificarlos.
- brindan oportunidades para que los niños hagan predicciones, prueben las predicciones y comparen lo que sucede con lo que pensaron que sucedería.
- animan a los niños a pensar y hablar sobre experiencias previas que tuvieron con objetos, materiales y organismos en otros entornos y situaciones.
- alientan a los niños a expresar sus ideas sobre cómo y por qué suceden las cosas como suceden, y a usar sus ideas, ya sean científicamente correctas o incorrectas, como base para la investigación en curso.
- dan ejemplo de una variedad de estrategias para resolver problemas y alentar a cada niño a usar estrategias de resolución de problemas.
- evitan resolver un problema que el niño mismo pueda resolver por su cuenta con sus propias capacidades.

Área 8: Ciencia

Comunicación científica - Bebés y niños pequeños (desde el nacimiento hasta los 3 años)

Estándar 8.3.IT: Los infantes y bebés comparten información y entendimiento acerca de las experiencias en su entorno.

Referencias:

El infante o bebé...

8.3.IT.1 hace preguntas usando gestos o expresiones faciales.

8.3.IT.2 expresa sonidos vocales y gesticula para ganar la atención de los demás.

8.3.IT.3 exhibe acciones repetitivas para demostrar nuevas experiencias de aprendizaje.

El bebé también...

8.3.IT.4 hace preguntas verbales simples en inglés o en el lenguaje del hogar.

8.3.IT.5 responde verbalmente preguntas, afirmaciones de otros en inglés o en el lenguaje usado en casa.

8.3.IT.6 dibuja imágenes para representar sus observaciones de objetos y/o cambios de objetos o del entorno.

Ejemplos para alcanzar un punto de referencia de un infante/bebé:

Ainsley señala y mira al adulto que la cuida cuando ve una sombra. Cuando Ainsley se mueve, la sombra se mueve. Mientras continúa observando cómo se mueve la sombra, se encoge de hombros y mira al adulto como preguntando: "¿qué es eso?"

Aiden se ríe y señala mientras lanza la pelota y ve que se ilumina. Aiden hace ruido para llamar la atención de un adulto.

Cora descubre que puede encender y apagar la luz presionando el interruptor hacia arriba y hacia abajo. Después de hacer este descubrimiento, presiona repetidamente el interruptor hacia arriba y hacia abajo para comunicar su nuevo aprendizaje.

Mientras está afuera, Destiny escucha un ruido y le pregunta a un adulto: "¿qué es ese ruido de golpe?" El adulto le pregunta: "¿qué tipo de cosas pueden hacer ese ruido?" Destiny responde mencionando "un martillo" o "la rama de un árbol al costado de un edificio" o "un amigo golpeando un palo en el columpio". El adulto responde: "sí, puede ser una de esas cosas. ¿Crees que podría ser un pájaro? Al comprobar cada una de las posibilidades, Destiny también mira los árboles cerca de ella. Ve al pájaro en uno de los árboles, se vuelve hacia el adulto y le dice: "¡mira! ¡Es un pájaro en el árbol! El adulto responde: "sí, ese pájaro se llama pájaro carpintero. Picotea el árbol, que es lo que hace ese sonido. Podemos encontrar más información sobre los pájaros carpinteros en un libro que tenemos en el aula".

Ayudas para adultos - con niños desde el nacimiento hasta los 3 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan una variedad de materiales apropiados para la edad de juego, para invitar a oportunidades de lenguaje abierto.
- describen eventos naturales, tales como una ardilla corriendo en el césped o trepando un árbol, o un pájaro volando por encima.
- involucran intencionalmente a cada niño muchas veces durante el día en oportunidades de diálogo extendido describiendo sus descubrimientos y experiencias.
- modela la observación y comparación usando descripciones verbales, dibujos y etiquetas de esos dibujos.
- ayudan a los niños a adquirir y usar términos básicos de ciencias y vocabulario científico sobre temas a través del acceso a libros de no ficción, materiales de audio, materiales de video y medios electrónicos.
- brindan reflexiones de actividades diarias con las familias y alientan a las familias a leer los temas con sus hijos.

Área 8: Ciencia

Comunicaciones científicas - Preescolar (de 3 a 5 años)

Estándar 8.3.PS Los niños comparten información y comprensión acerca de las experiencias de su entorno.

Referencias: El niño...

- 8.3.PS.1 Comparte observaciones e ideas acerca de las propiedades y comportamiento de las cosas vivientes y no vivientes mediante una variedad de modalidades tales como lenguaje, dibujos, modelos, gestos y dramatizados.
- 8.3.PS.2 obtiene, evalúa y utiliza textos y recursos en línea apropiados para la edad, con apoyo, para recopilar información relacionada con un tema de estudio y establece conexiones con observaciones y experiencias, como cuando estudian mariposas, los niños pueden evaluar una variedad de libros y comenzar a identificar qué libros son más útiles para aprender sobre las mariposas reales.
- 8.3.PS.3 comienza a hacer preguntas a otros para buscar más información sobre un tema, y participa en la generación de preguntas para hacer a un visitante experto sobre un tema de interés.
- 8.3.PS.4 muestra evidencias para explicar el proceso de pensamiento que usó para sacar conclusiones, afirma y escucha afirmaciones, conclusiones, y evidencia de otros para empezar a identificar áreas de acuerdos y desacuerdos.
- 8.3.PS.5 participa en la creación de un producto final tales como un panel, un libro de clase, o un boletín informativo que comunica lo que se ha aprendido durante una exploración o durante el estudio de un tema a lo largo del tiempo, y contribuye mediante lenguaje, dibujos, escritura o eligiendo elementos a incluir.

Ejemplos de cómo alcanzar un punto de referencia de preescolar:

Diego camina por el parque y nota el estanque con ardillas corriendo a su alrededor. Le menciona a un adulto en el grupo y le pregunta: "¿dónde duermen las ardillas por la noche?" Luego ve una tortuga: "¿la tortuga duerme en la misma casa? Me pregunto si las ardillas y las tortugas tienen una cama como yo. ¿Tenemos libros sobre ardillas y tortugas en nuestro salón de clases? ¡Quiero leer uno!"

Suzanna cava la tierra afuera y encuentra tres gusanos. Lleva los gusanos a un adulto y le dice: "mira, tengo tres gusanos. Todos son ondulantes. Son una familia". Cuando vuelven a entrar, Suzanna usa unos limpiapipas marrones para mostrar a sus compañeros cómo se movían y se ondulaban los gusanos.

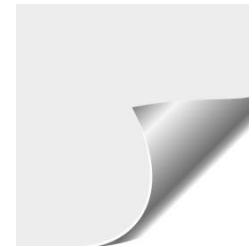
Malea y Amaad notan que un pájaro come del comedero. Amaad le pregunta al adulto que los cuida: "¿cómo se llama ese pájaro?" El adulto responde: "No lo sé. Me pregunto cómo podemos averiguarlo. Amaad dijo: "mi abuelo trabaja en el zoológico y sabe todo sobre pájaros. Tal vez podamos preguntarle.

Los niños observan los ciclos de vida de las mariposas y dramatizan el concepto usando sus cuerpos. Los niños modelan la oruga moviéndose en el suelo y luego se suben a un túnel largo en el parque para representar la crisálida. En el interior, se ponen dos bufandas y emergen del túnel como una mariposa. Esto queda como una estación durante varios días para que los niños puedan continuar realizando esta dramatización solos y con otros niños. Los niños evalúan varios libros y comienzan a identificar qué libros son más útiles para aprender sobre las mariposas.

Los niños exploran una variedad de cambios, que incluyen el derretimiento del hielo en agua, mezclar bicarbonato de sodio y vinagre para crear un "volcán", mezclar los ingredientes y hornear cupcakes, y tomar dos colores y mezclar para obtener un color diferente. Después de que cada niño tiene la oportunidad de explorar estos cambios, el grupo discute sus observaciones. El adulto ayuda a los niños a crear un libro para describir sus observaciones sobre cómo y por qué cambian las cosas.

Francisco le pregunta al jefe de construcción cómo se mezcla el cemento para hacer una acera y cómo se endurece para que pueda caminar o andar en bicicleta. Él pregunta si los estacionamientos se hacen de la misma manera.

Ayudas para cuidadores página siguiente



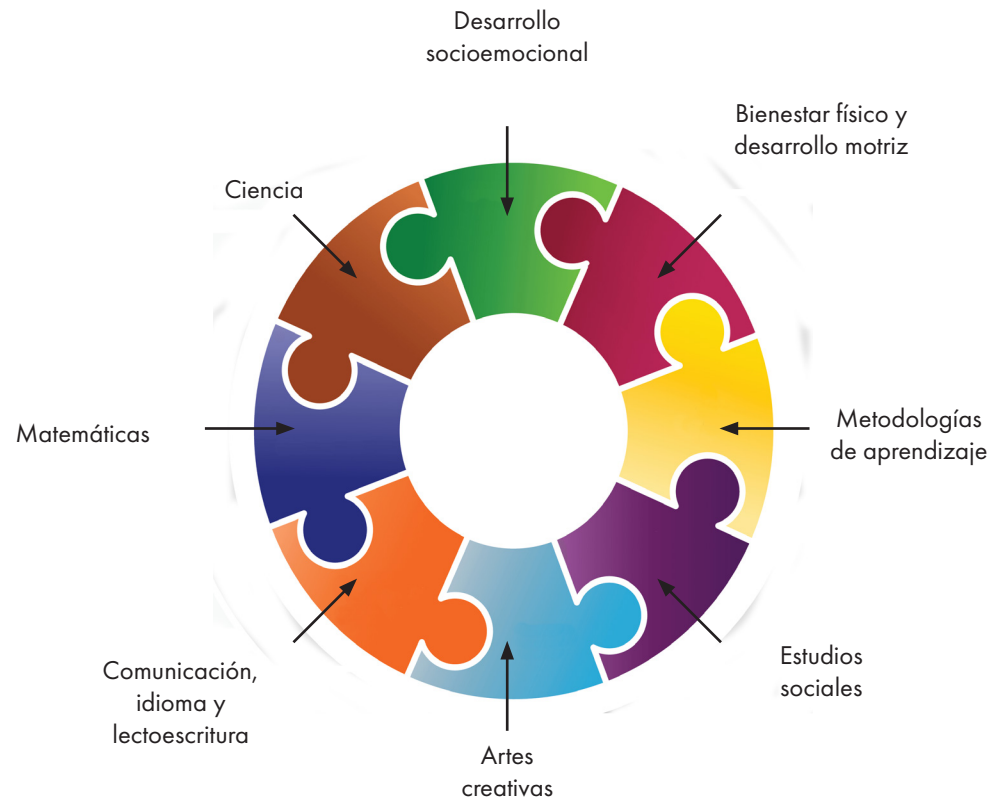
Apoyos para adultos - con niños de 3 a 5 años, los adultos que cuidan:

- proporcionan libros y recursos en línea apropiados para su edad para inspirar y extender las investigaciones directas de los niños.
- hacen preguntas y participan en debates sobre cómo los diferentes tipos de entornos locales proporcionan hogares para diferentes tipos de seres vivos.
- facilitan las conversaciones entre los niños y los alientan a compartir sus experiencias, observaciones e ideas con otros en "charlas científicas" y a usar fotos, dibujos, modelos y demostraciones.
- desglosan preguntas complejas o describen las acciones y el pensamiento de los niños para apoyar el uso del lenguaje y para apoyar la participación de cada niño en todos los aspectos de la investigación.
- participan en conversaciones y plantean preguntas sobre cómo los humanos utilizan los recursos locales para satisfacer sus necesidades y el impacto de las actividades de las personas, tanto positivas como negativas, en el medio ambiente local.
- alientan a los niños a expresar y comunicar experiencias, observaciones e ideas en una variedad de formas, incluyendo el uso de lenguaje, demostración y accesorios, fotos y / o sus propios dibujos.
- comparan las partes externas del cuerpo de los animales, incluidos los humanos y las partes de las plantas, utilizando descripciones y dibujos, para crear explicaciones sobre cómo las partes ayudan al animal o la planta a satisfacer sus necesidades.
- conversan sobre ideas, usando evidencia, sobre lo que hace que un objeto ruede, se deslice o permanezca en su lugar, y cómo controlar algunos movimientos.
- modelan pensando en voz alta y hablando de ideas y observaciones.
- Presentan y usan un vocabulario rico, que incluya sustantivos, verbos y palabras descriptivas, para hablar con los niños sobre las observaciones y descubrimientos de los niños.
- proporcionan una variedad de formas para que los niños registren datos, incluyendo dibujar, pintar, hacer estructuras tridimensionales, escribir y desarrollar cuadros y listas grupales; e introducen y usan cuadernos de ciencias para que los niños registren observaciones a lo largo del tiempo.
- usan dispositivos adaptativos, según sea necesario, para permitir que cada niño participe en conversaciones.
- brindan apoyo a los niños para crear un producto final, como un panel, un libro de clase o un boletín informativo, para comunicar lo aprendido mientras observan caracoles o construyen torre de popotes, etc.
- invitan a los visitantes con una ocupación o pasatiempo relacionado con la ciencia o la ingeniería para hablar o demostrar lo que hacen y qué equipo o herramientas usan.

PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO

Alineación con CORE de Iowa

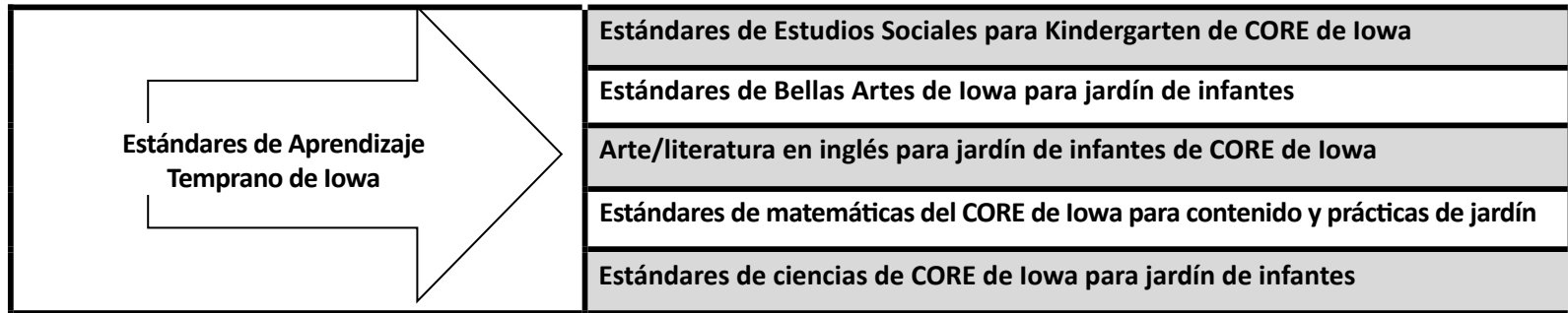
Estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición



Estándares de aprendizaje temprano de Iowa 3^{era} edición y la alineación con CORE de Iowa

Las alineaciones de los estándares de aprendizaje temprano de Iowa - 3^a edición (IELS) con CORE de Iowa (www.iowacore.gov) proporcionan un marco amplio para el currículo, la instrucción y las prácticas de evaluación para niños desde el nacimiento hasta el jardín de infantes. Las alineaciones conectan las expectativas apropiadas para la edad de los bebés, niños pequeños y niños en edad preescolar con el conocimiento de que los niños deben dominar para el **final del jardín de infantes**. Además, las alineaciones proporcionan una ilustración de cómo el aprendizaje en las primeras edades se desarrolla cada vez más para apoyar el éxito académico y social de los niños a medida que ingresan al sistema educativo K-12.

Cinco documentos de alineación muestran cómo los IELS sirven como aprendizaje introductorio para las expectativas de los estándares de contenido de jardín de infantes de Iowa:



Tres columnas en los siguientes documentos de alineación contienen los dos grupos de edad en la 3^a edición de los Estándares de aprendizaje temprano de Iowa y el jardín de infantes estándares de CORE de Iowa. La columna de la izquierda proporciona los estándares para bebés / niños pequeños, la columna del medio proporciona los estándares de preescolar y la columna de la derecha proporciona los estándares de jardín de infantes del CORE de Iowa:



Nota: Las alineaciones no muestran una coincidencia de estándares uno a uno entre el IELS 2017 y el CORE de Iowa para el jardín de infantes. En cambio, el efecto acumulativo de lo que aprende un bebé / niño pequeño crea la base; entonces el aprendizaje del preescolar se construye sobre la base; y, en última instancia, lo que un niño descubre desde el nacimiento hasta los cinco años apoya directamente el aprendizaje durante el año de jardín de infantes.

Estándares de CORE de Iowa para jardín de infantes				
Estudios sociales Normas	Estándares de Bellas Artes*	Estudios del lenguaje inglés/Estándares de alfabetización	Estándares de Matemáticas	Estándares de ciencias
<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias del comportamiento • Civismo/Gobierno • Economía • Educación financiera • Geografía • Historia 	<ul style="list-style-type: none"> • Artes visuales • Teatro • Música • Danza • Artes audiovisuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares de lectura para literatura (ficción) • Estándares de lectura para textos informativos (no ficción) • Estándares de lectura: Habilidades fundamentales (conceptos de impresión, el principio alfabético, convenciones básicas de escritura) • Estándares de escritura • Estándares de idioma (uso de gramática inglesa) • Estándares para hablar y escuchar 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteo y cardinalidad • Operaciones y pensamiento algebraico • Número y operaciones en base diez • Medición y datos • Geometría <p><i>Ver Estándares para Prácticas matemáticas a continuación.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos y estabilidad: Fuerzas e interacciones • Energía • De las moléculas a los organismos: Estructuras y Procesos • Sistemas de la tierra • Tierra y actividad humana • Diseño de ingeniería

* Dado el amplio alcance de los **Estándares de Bellas Artes de Iowa para Kindergarten**, los conceptos, conocimientos y habilidades representados en todas las áreas de los Estándares de Aprendizaje Temprano de Iowa son vistos como componentes fundamentales críticos y contribuyentes para el aprendizaje en los primeros grados de primaria. Por lo tanto, las áreas y puntos de referencia específicos de IELS no se enumeran en el documento de alineación para los Estándares de Bellas Artes de Iowa.

Además de los Estándares para el Contenido Matemático, CORE de Iowa identifica los Estándares para las Prácticas Matemáticas. Las ocho prácticas matemáticas representan el conocimiento abstracto y conceptual que los niños obtienen a través de oportunidades de aprendizaje repetitivo con resolución de problemas, razonamiento y habilidades de comunicación. Es importante saber que estas son prácticas, más que habilidades para medir.

Los estándares para las prácticas matemáticas en el núcleo de Iowa son:

1. QUE TENGA SENTIDO DE LOS PROBLEMAS Y PERSEVERE EN RESOLVERLOS.	5. QUE UTILICE HERRAMIENTAS ESTRATÉGICAMENTE APROPIADAS.
2. QUE RAZONE ABSTRACTA Y CUANTITATIVAMENTE.	6. ATENCIÓN A LA PRECISIÓN.
3. CONSTRUCCIÓN DE ARGUMENTOS VIABLES Y CRÍTICA AL RAZONAMIENTO DE OTROS.	7. BÚSQUEDA Y USO DE LA ESTRUCTURA.
4. MODELO CON MATEMÁTICAS.	8. BÚSQUEDA Y EXPRESIÓN DE REGULARIDAD EN RAZONAMIENTO REPETIDO.

Los Estándares para las Prácticas Matemáticas se proporcionan en formato de tabla al final del documento de alineación para las matemáticas. La tabla ilustra cómo los Estándares de Aprendizaje Temprano de Iowa para bebés / niños pequeños y preescolares están integrados en cada uno de los Estándares para Prácticas Matemáticas. También se proporcionan ejemplos de cómo las prácticas matemáticas pueden ser demostradas por niños en los dos grupos de edad.

Infante/Bebé Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
Desarrollo social y emocional (Área 1) Métodos de aprendizaje (Área 3) Estudios sociales (Área 4) Artes creativas (Área 5) Comunicación, idioma, y alfabetización (Área 6) Matemáticas (Área 7) Ciencia (Área 8)	Desarrollo social y emocional (Área 1) Métodos de aprendizaje (Área 3) Estudios sociales (Área 4) Artes creativas (Área 5) Comunicación, idioma, y alfabetización (Área 6) Matemáticas (Área 7) Ciencia (Área 8)	conozca el CORE de Iowa en www.iowacore.gov
Área 1: Desarrollo social y emocional	Área 1: Desarrollo social y emocional	
<p>Estándar 1.1.IT Yo Los infantes y bebés despliegan un sentido positivo de sí mismos. (p 90)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. responde a las interacciones con adultos familiares y niños, usando comportamientos tales como mirar, abrazar y aceptar ayuda. 2. exploran su propio cuerpo. 3. muestran conciencia de sí mismos, tal como responder a su propia imagen en el espejo. 4. muestre preferencias por juguetes y experiencias. 5. expresan reacciones mediante expresiones faciales, sonidos, y gestos. 6. comienzan a a reconocer el propio poder mostrando interés en elegir o expresar preferencias. 	<p>Estándar 1.1.PS Sí Mismo Los niños expresan una conciencia positiva de sí mismos en términos de habilidades, características y preferencias específicas. (p 92)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. expresa un sentido positivo de sí mismo en términos de habilidades específicas. 2. expresa necesidades, deseos, opiniones, y sentimientos en formas socialmente apropiadas. 3. demuestra el aumento de confianza e independencia en una variedad de tareas y rutinas, y expresa orgullo por los logros. 4. reconoce el propio poder para tomar decisiones. 	<p align="center">ESTÁNDAR DE INVESTIGACIÓN</p> <p>SS.K.1. Reconoce una pregunta convincente.</p> <p>Construcción de preguntas de apoyo:</p> <p>SS.K.2. Identifique la relación entre preguntas convincentes y de apoyo.</p> <p>Comunicación y crítica de conclusiones:</p> <p>SS.K.3 Construye respuestas a preguntas convincentes utilizando ejemplos.</p> <p>Toma de acciones informadas:</p> <p>SS.K.4 Tome acciones grupales o individuales para ayudar a abordar problemas locales, regionales y/o globales.</p> <p>SS.K.5 Utilice procedimientos intencionales y democráticos para tomar decisiones y resolver problemas cívicos en sus aulas.</p>

Área 1: Desarrollo social y emocional	Área 1: Desarrollo social y emocional	
<p>Estándar 1.2.IT Auto-regulación Los infantes y bebés muestran aumento en la conciencia y habilidad para expresar emociones de formas social y culturalmente apropiadas. (p 94)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. indica la necesidad de ayuda mediante acciones tales como llorar, gestos, vocalizar, utilizar palabras, o acercarse a adultos conocidos. 2. se consuela a sí mismo cuando está cansado o afligido mediante acciones tales como chupar, acariciar una manta, o abrazar un juguete. 3. comienza a expresar un rango y variedad de sentimientos y emociones mediante el lenguaje corporal, expresiones faciales, acciones, y/o respuestas verbales. 4. muestra aumento en la habilidad de reconocer los propios sentimientos, ya sean sencillos (por ejemplo, enojo, agrado) o complejos (por ejemplo, emoción, frustración, decepción). 5. responde a emociones expresadas por los demás, por ejemplo, consolando a otro niño o llorando en respuesta al llanto de los demás. 6. comienza a controlar el comportamiento al seguir reglas y límites sencillos en diferentes entornos. 7. comienza la transición entre los estados de sentimientos con la guía de un adulto que cuida de él. 	<p>Estándar 1.2.PS Auto-Regulación Los niños muestran un aumento en la habilidad para regular su comportamiento y expresar sus emociones de formas apropiadas. (p 96)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. demuestra la habilidad de vigilar su propio comportamiento y sus efectos sobre los demás, siguiendo y contribuyendo a las expectativas de los adultos. 2. persiste con tareas difíciles sin frustrarse demasiado. 3. comienza a aceptar las consecuencias de sus propias acciones. 4. maneja las transiciones y los cambios en las rutinas. 5. expresa sentimientos, necesidades, y opiniones en situaciones difíciles sin causarse daño a sí mismo, a los demás, o a la propiedad. 6. expresa un rango creciente y una variedad de emociones, y tiene cambios menos abruptos entre estados emocionales. 	<p>CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO</p> <p>Reconoce la interacción entre los grupos individuales y diversos: SS.K.6. Describe los roles de los estudiantes en diferentes grupos de los que son miembros, incluida su familia, escuela y comunidad.</p> <p>Examina los factores que llevaron a la continuidad y el cambio en el desarrollo y el comportamiento humano: SS.K.7. Describa las formas en que los estudiantes y otros son iguales y diferentes dentro de diferentes categorías sociales.</p>

Área 1: Desarrollo social y emocional	Área 1: Desarrollo social y emocional	
<p>Estándar 1.3.IT Relaciones con los adultos Los infantes y los bebés se relacionan positivamente con adultos significativos. (p 98)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> distingue entre adultos conocidos y desconocidos; por ejemplo, se consuela al ver un adulto familiar o con el sonido de la voz de un adulto que conoce. acepta la ayuda y el consuelo de adultos conocidos. busca y mantiene contacto con adultos conocidos; por ejemplo, mirando al adulto, escuchando la voz del adulto, o tocando al adulto. muestra incomodidad ante la separación de los adultos que le son conocidos. busca la ayuda de adultos conocidos en situaciones desconocidas. explora el ambiente, tanto interno como externo, pero puede volver a un adulto conocido periódicamente en busca de seguridad. comienza a imitar o retratar roles y relaciones. imita los comportamientos de los adultos. 	<p>Estándar 1.3.PS Relaciones con los adultos Los niños se relacionan positivamente con los adultos que son importantes para ellos. (p 100)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> interactúa cómodamente con adultos conocidos. acepta dirección, consuelo e instrucciones de varios adultos familiares en diversos entornos. expresa afecto hacia adultos familiares. demuestra confianza en adultos familiares. busca ayuda, si se necesita, de adultos familiares. 	<p style="text-align: center;">CIVISMO/GOBIERNO</p> <p>Interpreta procesos, reglas y leyes: SS.K.8. Determina un procedimiento sobre cómo las personas pueden trabajar juntas de manera efectiva para tomar decisiones para mejorar sus aulas o comunidades. (Habilidades para el siglo 21) SS.K.9. Compara y contrasta reglas de diferentes lugares. (Habilidades para el siglo 21)</p>

Área 1: Desarrollo social y emocional	Área 1: Desarrollo social y emocional	
<p>Estándar 1.4.IT Relaciones con los niños Los infantes y los bebés responden e inician interacciones con otros niños. (p 102)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. inicia interacciones con otros niños mediante gestos, vocalizaciones, expresiones faciales, y movimientos corporales. 2. acepta la ayuda de adultos conocidos en las interacciones con otros niños. 3. comienza a demostrar empatía por los demás y responde a las expresiones faciales, el lenguaje corporal y las interacciones las personas. 4. desarrolla una conciencia de su comportamiento y de cómo afecta a los demás. 5. imita los comportamientos de otros niños. 	<p>Estándar 1.4.PS Relaciones con los niños Los niños responden e inician interacciones apropiadas con otros niños, y forman relaciones positivas entre pares. (p 104)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. inicia y mantiene interacciones positivas con sus pares, organiza juegos. 2. desea complacer y ser como sus amigos 3. negocia con los demás para resolver desacuerdos. 4. desarrolla amistad con otros compañeros; comienza a demostrar que toman turnos y a compartir con los demás. 5. expresa empatía con los compañeros, demuestra comportamientos de interés en los demás. 6. acepta las consecuencias de sus acciones. 7. reconoce cómo los comportamientos pueden afectar a los demás. 8. nombra amigos. 	<p>ECONOMÍA</p> <p>Participación en la toma de decisiones económicas: SS.K.10. Dé ejemplos de elecciones que se toman debido a la escasez.</p>

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
<p>Estándar 3.1.IT Curiosidad e Iniciativa Los infantes y bebés expresan curiosidad e iniciativa en explorar el ambiente y aprenden nuevas destrezas. (p 122)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> muestra interés en las personas incluyendo otros infantes, objetos, y eventos. usa sus sentidos para elegir, explorar, y manipular diferentes objetos y juguetes de diversas maneras. juega activamente con o cerca de los adultos, otros niños, y materiales. 	<p>Estándar 3.1.PS Curiosidad e Iniciativa Los niños expresan curiosidad, interés e iniciativa al explorar el ambiente, participar en experiencias, y aprender nuevas habilidades. (p 124)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> elige deliberadamente explorar una variedad de materiales y experiencias, buscando nuevos desafíos. participa en experiencias con entusiasmo, flexibilidad, imaginación, independencia, e inventiva. hace preguntas sobre diversos temas. repite habilidades y experiencias para desarrollar competencias y apoya la exploración de nuevas ideas. 	<p>EDUCACIÓN FINANCIERA</p> <p>Analice los niveles de crédito y deuda: SS.K.11. Explique la diferencia entre comprar y pedir prestado. (Habilidades para el siglo 21)</p> <p>Cree un plan de ahorro y gasto: SS.K.12. Distinga entre las opciones de gasto apropiadas. (Habilidades para el siglo 21)</p>

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
<p>Estándar 3.2.IT Compromiso y persistencia Los infantes y bebés intencionalmente eligen, se acoplan, y persisten en juegos, experiencias, y rutinas. (p. 126)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mantiene la atención en adultos conocidos; por ejemplo, mediante del contacto visual o vocalizaciones. 2. repite experiencias familiares y recién aprendidas. 3. si está interesado, mantiene el enfoque en personas u objetos, experiencias de juego o eventos novedosos. 4. demuestra persistencia con materiales y experiencias desafiantes. 	<p>Estándar 3.2.PS Compromiso y persistencia Los niños eligen a propósito y persisten en experiencias y juegos. (p 128)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mantiene la concentración en una tarea a pesar de las distracciones e interrupciones. 2. se mantiene involucrado y completa una variedad de tareas, proyectos, y experiencias dirigidas por adultos y de iniciativa propia y cuyo grado de dificultad va en aumento. 3. se fija metas y sigue un plan a fin de completar una tarea. 4. elige participar en juegos y experiencias de aprendizaje. 	<p style="text-align: center;">Geografía</p> <p>Crea representaciones geográficas: SS.K.13. Cree una ruta a una ubicación específica utilizando mapas, globos terráqueos y otros modelos geográficos simples.</p> <p>Evalúe la interacción del ambiente humano: SS.K.14. Compare las características ambientales en Iowa con otros lugares.</p> <p>Analice el movimiento de la población humana y Patrones: SS.K.15. Explique por qué y cómo las personas se mueven de un lugar a otro.</p>

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
<p>Estándar 3.3.IT Razonamiento y resolución de problemas Los infantes y bebés demuestran estrategias para razonar y resolver problemas. (p 130)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. utiliza un objeto, acción, o adulto para cumplir con las tareas, tales como halar una manta para alcanzar un juguete o tocar un botón para escuchar un sonido. 2. experimenta para encontrar la solución a un problema. 3. imita la acción de un adulto para resolver un problema. 4. reconoce las dificultades y ajusta las acciones, según lo necesite. 5. busca y acepta ayuda cuando encuentra un problema más allá de sus habilidades para resolverlo independientemente. 	<p>Estándar 3.3.PS Razonamiento y resolución de problemas Los niños demuestran estrategias para razonar y resolver problemas. (p 132).</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. muestra interés y descubre una variedad de soluciones a preguntas, tareas, o problemas. 2. reconoce y resuelve los problemas a través de la exploración activa, incluyendo prueba y error, y a través de las interacciones y discusiones con compañeros y adultos. 3. comparte ideas o hace sugerencias de cómo resolver un problema presentado por otra persona. 	<p style="text-align: center;">HISTORIA</p> <p>Analice el cambio, la continuidad y el contexto:</p> <p>SS.K.16. Distinga al menos dos elementos o eventos relacionados al secuenciarlos desde el pasado hasta el presente.</p> <p>SS.K.17. Compare la vida en el pasado con la vida de hoy.</p> <p>Critique fuentes y evidencias históricas:</p> <p>SS.K.18. Dadas las claves del contexto, desarrolle una idea razonable sobre quién creó la fuente primaria o secundaria, cuándo fue creada, dónde fue creada o por qué se creó.</p> <p>Historia de Iowa:</p> <p>SS.K.19. Compare y contraste las características ambientales locales con las de otras partes del estado de Iowa.</p>

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
<p>Estándar 3.4.IT Juego y Sentidos Los infantes y bebés se involucran en juegos para aprender. (p 134)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. usa la vista, los olores, los sonidos, las texturas, y el gusto para explorar y experimentar rutinas y materiales dentro del ambiente. 2. elige y participa en diversas experiencias de juego. 3. imita los comportamientos de los demás en el juego. 4. repite las experiencias con materiales, adultos, y compañeros para construir el conocimiento y comprensión del mundo que lo rodea. 	<p>Estándar 3.4.PS Juego y sentidos Los niños participan en juegos para aprender.</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. participa en diversas experiencias de juego en espacios cerrados y abiertos. 2. usa la vista, los olores, los sonidos, las texturas, y el gusto para seleccionar y explora experiencias, materiales y el entorno. 3. participa en juegos auto-iniciados y sin estructura. 4. planea y ejecuta experiencias de juego solo y con otros. 	

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales	
<p>Estándar 4.1. IT Conciencia de la Familia y la Comunidad.</p> <p>Los infantes y bebés demuestran un sentido de pertenencia dentro de sus familias, programa y otros entornos o grupos sociales. (p 140)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> expresa agrado al estar en un ambiente familiar o grupal. reconoce a los adultos conocidos y se vale de ellos para determinar la seguridad durante la exploración. explora y juega libremente en ambientes familiares. 	<p>Estándar 4.1.PS Conciencia de la familia y la comunidad</p> <p>Los niños demuestran una creciente conciencia de pertenecer a una familia y comunidad. (p 142)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> demuestra comprensión de que las comunidades están compuestas de grupos de personas que viven, juegan, o trabajan juntas. demuestra la habilidad para identificar comunidades a las cuales pertenece. reconoce que su familia es un grupo importante al que pertenece. demuestra responsabilidades como miembro de una familia o comunidad. muestra confianza al expresar sus opiniones y pensamientos personales mientras respeta los pensamientos e ideas de los demás. participa en la creación y seguimientos de reglas y rutinas. demuestra una conciencia inicial de los conceptos de equidad, derechos individuales, y bienestar de los miembros de la familia y comunidad. 	

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales	
<p>Estándar 4.2.IT Conciencia de la cultura Los bebés y los niños pequeños demuestran un fuerte sentido de sí mismos dentro de su cultura. (p 144)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. expresa agrado al estar en un ambiente familiar o grupal. 2. Elige y participa en experiencias familiares, incluyendo canciones e historias de su cultura local. 3. Explora materiales de varias culturas. 	<p>Estándar 4.2.PS Conciencia de la cultura Los niños demuestran una creciente conciencia cultural y de diversidad. (p 146)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. demuestra una conciencia de las diversidades tales como características de la familia, los roles de los adultos dentro de una familia, y del color de la piel y pelo. 2. demuestra aceptación de personas de diferentes culturas y grupos étnicos. 3. demuestra un sentido de pertenencia, siente orgullo de su propia cultura y demuestra respeto por las demás. 4. usa un lenguaje respetuoso y descriptivo para las similitudes y las diferencias humanas, demostrando curiosidad, comodidad, y empatía con las similitudes y diferencias. 	

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales	
<p>Estándar 4.3.IT Exploración del medio ambiente</p> <p>Los bebés y los niños pequeños exploran nuevos entornos con interés y reconocen lugares familiares. (p 148)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. demuestra interés y curiosidad dentro de ambientes conocidos y desconocidos. 2. explora y juega con objetos nuevos, así como familiares, en el entorno, utilizando todos los cinco sentidos. 3. elige y participa en experiencias desconocidas. 	<p>Estándar 4.3.PS Exploración del medio ambiente</p> <p>Los niños demuestra una creciente consciencia del entorno en el que viven, en especial cómo las personas (incluyéndose a ellos mismos) se relacionan con ese entorno. (p 150)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. interactúa con el mundo, primero con los entornos conocidos y después con los que son menos familiares; primero de maneras sencillas y después de maneras más complejas y exploratorias. 2. construye el significado de sí mismo/a y del mundo, mediante experiencias relevantes y significativas con objetos y su ambiente. 3. reconoce aspectos del entorno, tales como carreteras, edificios, árboles, cuerpos de agua, o formaciones terrestres. 4. reconoce que las personas comparten el ambiente con otras personas, animales y plantas. 5. comprende que las personas pueden cuidar del ambiente a través de actividades y experiencias, tales como limpiar, conservar, reutilizar, y reciclar. 6. reconoce una variedad de empleos y el trabajo asociado con ellos. 	

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales	
	<p>Estándar 4.4.PS Conciencia del pasado</p> <p>Los niños demuestran una creciente conciencia de los eventos pasados y cómo esos eventos se relacionan con uno mismo, la familia, y la comunidad. (p 152)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. diferencia entre pasado, presente y futuro. 2. representa los eventos y experiencias que ocurrieron en el pasado mediante palabras, juegos, y el arte. 3. utiliza los eventos pasados para construir el significado del mundo. 4. comprende que los eventos sucedieron en el pasado y que los eventos se relacionan con uno mismo, la familia, la comunidad, y la cultura. 	

Área 5: Artes creativas	Área 5: Artes creativas	
<p>Estándar 5.1.IT Arte Los Bebés y niños participan en una variedad de experiencias sensoriales relacionadas con el arte. (p 156)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mira una imagen, foto o imágenes en un espejo. 2. manipula y explora materiales de juego dentro del entorno. <p><i>El infante mayor y el bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. expresa interés en experiencias relacionadas al arte y los medios de comunicación. 4. se involucra en experiencias que apoyan la expresión creativa. 5. elije y experimenta con diversos materiales de arte tales como plastilina, crayones, tiza, agua, marcadores y pintura. 	<p>Estándar 5.1.PS Arte Los niños participan en múltiples experiencias artísticas y sensoriales. (p 158)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. utiliza una variedad de materiales de dibujo y arte, tales como utensilios para dibujar, pintura, arcilla, tiza, y madera para crear trabajos originales, formas y significado. 2. expresa las ideas sobre su propio trabajo artístico y el de otros, relacionando el trabajo artístico con lo que está pasando en el ambiente o experiencias de vida. 3. demuestra cuidado y persistencia cuando participa en proyectos artísticos. 4. planea y trabaja cooperativamente para crear dibujos, pinturas, esculturas, y otros proyectos artísticos. 	

Área 5: Artes creativas	Área 5: Artes creativas
<p>Estándar 5.2.IT Música, ritmo, y movimiento Los Bebés y niños participan en una variedad de experiencias de ritmo, música, y movimiento. (p 160)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> muestra interés en canciones, tonos, ritmos, voces y la música. experimenta con una variedad de instrumentos y objetos sonoros apropiados para su edad. disfruta explorar las formas de interactuar con los demás a través del tacto y la moción. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> elige y participa en las formas de interacción en experiencias musicales y de movimientos. canta canciones sencillas y participa en juegos de dedos. canta canciones a diario para reconocer los patrones a trabajos de su día. 	<p>Estándar 5.2.PS Música, ritmo, y Movimiento los niños participan en diversas experiencias musicales y de movimiento. (p 162)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> participa en diversas experiencias musicales y rítmicas, incluyendo canto, baile, escuchar y tocar ritmos sencillos e instrumentos tonales, y crear y cantar cantos, rimas y juegos con los dedos de diversas culturas. demuestra respuestas significativas, creativas e imaginativas, incluyendo asumir roles simulados, cuando está escuchando música refleja los elementos expresivos de la música. nota la diferencia en los sonidos altos y bajos y las respuestas imaginativas (tono), sonidos largos y cortos (ritmos), sonidos fuertes o tranquilos (dinámicas), sonidos rápidos y lentos (tiempo), y las diferencias entre los instrumentos o sonidos (timbre). reconoce patrones en canciones y ritmos y los repite, utilizando sonidos, cantos o instrumentos, incluyendo la aparición del ritmo constante. demuestra una concientización de la música y el sonido como parte de la vida diaria en espacios interiores o al aire libre.

Área 5: Artes creativas	Área 5: Artes creativas	
<p>Estándar 5.3.IT Juego dramatizado Los infantes y bebés participan en experiencias de juegos dramatizados. (p 166)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. imita los sonidos, las expresiones faciales, los gestos, o los comportamientos de otras personas. 2. imita las acciones y los sonidos de animales, personas y objetos. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. participa en juegos dramatizados tanto en ambientes internos como externos. 	<p>Estándar 5.3.PS Juego dramatizado Los infantes participan en experiencias de juegos dramatizados. (p 168)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. muestra creatividad e imaginación cuando utiliza materiales. 2. asume diferentes roles en situaciones de juegos dramatizados. 3. interactúa con los compañeros en experiencias de juegos de drama que se van volviendo cada vez más extensas y complejas. 	

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización
<p>Estándar 6.1 IT Entendimiento del Lenguaje y su uso Los infantes i bebés entienden y usan la comunicación y el lenguaje para una variedad de fines. (p 172)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El bebé o niño pequeño, en el idioma materno e Inglés:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. responde a sonidos vocales y comunicaciones, verbales y no verbales de familiares y adultos. 2. usa sonidos vocales y gestos para captar la atención de los demás. 3. usa sonidos vocales y gestos para comunicar lo que necesita. 4. aumenta ambos vocabularios auditivos (receptivo) y comunicativo (expresivo). <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. progresa al usar palabras y luego oraciones simples para comunicarse. 6. participa en conversaciones que incluyen turnos alternados, usando ambas habilidades del lenguaje, lenguaje receptivo (oyendo) y expresivo (hablando). 7. responde preguntas simples. 8. sigue instrucciones simples. 	<p>Estándar 6.1 PS Entendimiento del lenguaje y uso Los niños entienden y usan la comunicación y el lenguaje para diversos fines (p. 174)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. demuestra un crecimiento del vocabulario estable, oyendo (lenguaje receptivo) y hablando (lenguaje expresivo). 2. inicia, escucha, y responde en relación con los tópicos de conversación con compañeros y adultos. 3. se comunica con frases y oraciones de duración y complejidad cada vez mayores. 4. obedece directrices verbales que involucren varias acciones. 5. pregunta y responde a diversas preguntas. 6. demuestra conocimiento de las reglas de las conversaciones, como turnarse para hablar. <p><i>El niño, quien es un aprendiz del idioma inglés, también</i></p> <p>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. usa el idioma de casa, ocasionalmente en combinación con el inglés, para comunicarse con otras personas.

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	
	<p>Estándar 6.1 PS Entendimiento del lenguaje y uso Los niños entienden y usan la comunicación y el lenguaje para diversos fines. [continuación] (p. 174)</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. demuestra constante desarrollo y mejoramiento del vocabulario y en la complejidad del lenguaje usado en el hogar. 9. participa activamente en actividades de alfabetización, tanto en su hogar como en el salón de clase, cuyo fin es permitir la comprensión de su primera lengua. 10. demuestra habilidades de lenguaje receptivo (escucha) y expresivo (habla) en inglés, demostrando con sus habilidades en inglés que puede comprender el idioma. 11. demuestra compromiso en actividades de lectoescritura en inglés pudiendo comprender y responder a libros, relatos y canciones que se presentan en inglés. 	

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
<p>Estándar 7.1.IT Comparación, número y operación Los bebés y los niños pequeños muestran una comprensión creciente de las comparaciones y la cantidad, incluyendo el uso de números y cantidades.</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El infante:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empieza a tomar en cuenta características de objetos tales como el tamaño, color, forma o cantidad. <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. ordena y agrupa objetos por su tamaño, color, forma y cantidad. 3. empieza a usar el conteo simple en juegos e interacciones, sin embargo, los números pueden presentarse fuera de orden. 4. hace comparaciones simples entre dos objetos usando palabras como grande, pequeño, mucho, etc. 	<p>Estándar 7.1.PS Comparación, número y operación Los niños entienden el conteo, las formas de representar números y las relaciones entre cantidades y números. (p 192)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. reconoce pequeñas cantidades (del 1 al 5) sin contarlas (subitización). 2. cuenta en voz alta hasta 20. 3. apunta y cuenta de 10 a 20 objetos de manera precisa. 4. hace grupos de 6 a 10 objetos y describe sus partes. 5. usa palabras como mucho, menos o la misma cantidad para comparar cantidades. 6. identifica los números por su nombre hasta el número 10. 	

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
<p>Estándar 7.2 Patrones IT. Los bebés y los niños pequeños empiezan a reconocer patrones. (p. 194)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> se muestra expectante por secuencias familiares de rutinas y experiencias, como llorar cuando se acerca el tiempo de amamantar. <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Muestra reconocimiento de la secuencia de eventos u objetos. Repite acciones en secuencia, como jugar con los dedos. Reconoce objetos y patrones en el ambiente. Organiza objetos en grupo durante el juego y la exploración. 	<p>Estándar 7.2.PS Patrones El niño entiende patrones. (p.196)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Reconoce, reproduce y crea patrones moviéndose de lo simple a lo complejo. extiende los patrones al predecir qué viene después. describe patrones vistos en entornos naturales y diseñados 	

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
<p>Estándar 7.3 IT Formas y Relaciones Espaciales Los bebés y niños pequeños muestran un incremento en la comprensión de relaciones espaciales. (p. 198)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El infante:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. desarma objetos. 2. Rellena y vacía recipientes o envases. <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. desarma objetos e intenta armarlos. 4. manifiesta conciencia de su propio espacio corporal. 5. junta formas similares. 6. sigue una dirección simple relacionada con las posiciones (adentro, encendido, debajo, arriba y abajo). 	<p>Norma 7.3.PS Formas y relaciones espaciales Los niños entienden las formas y las relaciones espaciales. (p 200)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra el entendimiento de palabras espaciales como arriba, abajo, sobre, debajo, encima, al fondo, adentro, afuera, al frente, y detrás. 2. identifica y describe figuras bidimensionales y tridimensionales. 3. reconoce características, similitudes, y diferencias entre figuras, como esquinas, puntos, aristas y lados. 4. reconoce cómo las formas encajan juntas y pueden ser separadas para formar otras figuras. 	

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
	<p>Estándar 7.4.PS Medición Los niños entienden comparaciones y medidas. (p. 202)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> organiza, clasifica, y pone objetos en serie, usando una variedad de propiedades. hace comparaciones entre varios objetos basado en uno o más atributos, como la longitud, altura, peso, área, usando palabras como más grande, más pequeño, más largo, más grande, más pesado, menos pesado, lleno, vacío, ancho, alto y pesado. mide objetos usando unidades de medida no estándar, como utilizando bloques para determinar qué tan alto es un niño. 7.4.PS.4 explora los objetos usando herramientas de medición estándar (ejemplo, reglas, tazas de medir y básculas). comienza a demostrar los conocimientos que requiere una medición comparativa "justa" a partir de la misma línea de base o midiendo la misma propiedad, tales como la longitud, la altura y el volumen. 	

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
	<p>Estándar 7.4.PS Medición Los niños entienden comparaciones y medidas. [continuación])p. 202)</p> <p>6. desarrolla una conciencia simple de conceptos temporales dentro de su vida como día, noche, secuencia de eventos diarios como el desayuno, almuerzo, cena, hora de acostarse; como el tiempo de recreo o paseo le sigue una merienda; y cepillarse los dientes después de la cena.</p>	

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
	<p>Estándar 7.5.PS Análisis de datos Los niños demuestran el proceso de análisis de datos al organizar y clasificar, hacer preguntas y encontrar respuestas. (p. 204)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. organiza colecciones de objetos en grupos de filas, montones o grupos de color, tamaño, forma o clase. 2. Organiza y reorganiza de varias maneras. 3. compara y ordena de mayor a menor, en igualdad de cantidades que, o de menor a mayor. 4. Organiza los datos en dos grupos como, grande y no grande; verde y no verde; y mascotas y no mascotas. 5. Hace preguntas, agrupa, memoriza y organiza la información de la clase, para encontrar respuestas a sus preguntas. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Estándar 8.1.IT Investigaciones Científicas Los bebés y niños pequeños recopilan e interpretan información del entorno que los rodea. (p 208)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empieza a reconocer objetos y eventos tanto en entornos externos como bajo techo. 2. participa en una variedad de experiencias de juego y exploración cuando se suministran materiales abiertos, (por ejemplo juguetes o artículos para el hogar que se pueden separar/unir, un recipiente de agua y diversos objetos, semillas de diferentes tamaños y texturas y formas). 3. usa uno o más sentidos para hacer observaciones de su entorno. 4. reacciona a cambios en el ambiente. 5. Intenta manipular/comprender su entorno a través del juego repetitivo. 6. Identifica e interactúa con nuevos objetos colocados en su entorno. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Hace preguntas sencillas acerca de observaciones del entorno usando el lenguaje (puede ser el lenguaje de casa), comportamiento, interacciones, etc. 	<p>Estándar 8.1.PS Investigaciones Científicas Los niños recopilan información y conducen investigaciones para abordar sus inquietudes y probar soluciones a sus problemas (p 210)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas acerca de su entorno, y comienza a identificar y buscar información que va a ayudar a responder esas dudas o resolver problemas. 2. planea y realiza investigaciones simples solo/a o en colaboración con sus compañeros para responder preguntas o diseñar soluciones a problemas científicos o de ingeniería. 3. comienza a utilizar herramientas y tecnologías científicas apropiadas para realizar investigaciones, incluyendo escalas, cinta de medir, lupa, pinzas y cuentagotas. 4. observa, investiga, y describe objetos, materiales, y otros fenómenos físicos de la ciencia como las sombras y los reflejos en el aula o en ambientes externos. 5. observa, investiga, y describe características, comportamientos y diferentes hábitats de seres vivos.

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.1.PS Investigaciones científicas Los niños recopilan información y conducen investigaciones para abordar sus inquietudes y probar soluciones a sus problemas (p 210)</p> <p>6. Hace preguntas basada en observaciones relacionadas al fenómeno del clima y empieza a reconocer la relación de los patrones a lo largo del tiempo, tales como, es más cálido en el verano como hace más frío en el invierno.</p> <p>7. desarrolla una conciencia de la naturaleza a través de la exploración natural de ambientes y materiales o a través del cuidado de animales o plantas.</p>	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
<p>Estándar 8.2.IT Razonamiento científico Los bebés y los niños pequeños usan el razonamiento para dar sentido a la información en su entorno. (p 214)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. usa relaciones de confianza para ganar comprensión del mundo viviente e inerte. 2. explora la relación cause y efecto al participar en la resolución de problemas a través de la prueba y el error. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Muestra comprensión acerca de la permanencia del objeto (que las personas existen, aunque no puedan verse, y que el objeto existe incluso estando fuera de la vista) 4. toma una decisión para alcanzar un fin deseado. 	<p>Estándar 8.2 PS Razonamiento Científico. Los niños usan el razonamiento para darle sentido a la información y diseñan soluciones a problemas en su entorno. (p. 217)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empieza a hacer comparaciones y categorizar cosas no vivientes basado en características que puede observar como la textura, color, tamaño, forma, temperatura, sonido, olor, utilidad y peso. 2. usa información de investigaciones para identificar similitudes y diferencias en características y comportamiento de seres vivos y hace inferencias sobre sus necesidades y cómo son atendidas, tales como las orugas comiendo hojas. 3. usa experiencias pasadas y/o información de observaciones para identificar patrones acerca de cómo los seres vivientes y no vivientes quedan intactos o cambian a través del tiempo y/o cuando condiciones tales como, que las plantas crezcan cuando obtienen las cantidades adecuadas de agua y luz solar; combinan sustancias; calientan/enfrían un objeto; y que los bebés de animales generalmente se parecen a sus padres. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.2 PS Razonamiento Científico. Los niños usan el razonamiento para darle sentido a la información y diseñan soluciones a problemas en su entorno. [continuación] (p. 217)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Empieza a identificar como los humanos impactan positiva o negativamente el ambiente como, empezando la concientización de la conservación y respeto del medio ambiente, basado en investigaciones. 5. Describe y compara propiedades y los movimientos de los objetos, basado en la exploración en términos de velocidad y dirección como más rápido, abajo, de lado y empieza a notar la relación causa y efecto tales como una pelota rueda más rápido en una pendiente inclinada. 6. empieza a realizar patrones basado en exploraciones a largo plazo del clima y las observaciones realizadas al planeta tierra, y empieza a notar patrones tales como las diferencias entre climas y estaciones del año, así como cuantos tipos de climas diferentes influyen a la gente y el medio ambiente. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
<p>Estándar 8.3.IT Comunicación Científica Los bebés y niños pequeños comparten información y comprensión acerca de experiencias en su entorno (p 219)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. hace preguntas usando gestos o expresiones faciales. 2. expresa sonidos vocales y gesticula para ganar la atención de los demás. 3. muestra acciones repetitivas para demostrar nuevas experiencias de aprendizaje. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. realiza preguntas verbales simples en inglés o en el lenguaje del hogar. 5. responde verbalmente preguntas, afirmaciones de otros en inglés o en el lenguaje usado en casa. 6. dibuja imágenes para representar sus observaciones de los objetos y/o de cambios de objetos/entornos. 7. participa en conversaciones científicas, usando habilidades del lenguaje receptivo (escuchando), y expresivo (hablando). 	<p>Estándar 8.3.PS Comunicación Científica Los niños comparten información y comprensión acerca de las experiencias de su entorno (p 221)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparte observaciones e ideas acerca de las propiedades y comportamiento de las cosas vivientes y no vivientes mediante una variedad de modalidades tales como el lenguaje, dibujando, modelando, gesticulando, y dramatizando. 2. Obtiene, evalúa, y usa recursos textuales en línea acorde a su edad, con ayuda, para recopilar información relacionada a los temas de estudio y hace conexiones con observaciones y experiencias. Por ejemplo, cuando estudian mariposas, los niños pueden evaluar una variedad de libros y comenzar a identificar qué libros son más útiles para aprender sobre las mariposas reales. 3. Empieza a realizar preguntas a otros para conseguir más información de un tema o tópico. Participa en la generación de preguntas para indagar a un experto visitante acerca de un tema de interés. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.3.PS Comunicación científica Los niños comparten información y entendimiento acerca de experiencias en su entorno. [continuado] (p 221)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. muestra evidencias para explicar el proceso de pensamiento que usó para sacar conclusiones, afirma y escucha afirmaciones, conclusiones, y evidencia de otros para empezar a identificar áreas de acuerdos y desacuerdos. 5. participa en la creación de un producto final tales como: un panel, un libro de clase, o un boletín informativo que comunica lo que se ha aprendido durante una exploración o durante el estudio de un tema a lo largo del tiempo. Los niños individualmente pueden contribuir a través del lenguaje, dibujando, escribiendo, o escogiendo objetos que deben ser incluidos. 	

Infante/Bebé Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
Todas las 8 áreas IELS contienen estándares que se alinean con los estándares de bellas artes de Iowa.	Todas las 8 áreas IELS contienen estándares que se alinean con los estándares de bellas artes de Iowa.	visite los Estándares de Bellas Artes de Iowa en https:// www.educateiowa.gov/pk-12/content-areas/ bellas artes
Área 1: Desarrollo social y emocional	Área 1: Desarrollo social y emocional	<p align="center">ARTES VISUALES</p> <p>Creatividad</p> <p>VA:Cr1.1.K Participa en la exploración y el juego imaginativo con materiales.</p> <p>VA:Cr1.2.K Participa en colaboración con creación artística creativa en respuesta a un problema artístico.</p>
Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor	Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor	
Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales	
Área 5: Artes creativas	Área 5: Artes creativas	
Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	
Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
Todas las áreas/referentes del Estándar de Aprendizaje Temprano de Iowa para bebés/ niños, contribuyen a la cimentación de conocimiento y habilidades necesarios para cumplir con los estándares de Bellas Artes a la final del jardín de infantes.	Todas las áreas / puntos de referencia del Estándar de Aprendizaje Temprano de Iowa para niños en edad preescolar contribuyen a la base del conocimiento y las habilidades necesarias para cumplir con los Estándares de Bellas Artes para el final del jardín de infantes.	

<p>Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años</p>	<p>Prescolar: de 3 a 5 años</p>	<p>Final de jardín de infantes</p>
		<p>VA:Cr2.1.K A través de la experimentación, desarrolle habilidades en varios medios y enfoques para la creación artística.</p> <p>VA:Cr2.2.K Identifique materiales, herramientas y equipos de arte seguros y no tóxicos.</p> <p>VA:Cr2.3.K Cree arte que represente ambientes naturales y construidos.</p> <p>VA:Cr3.1.K Explique el proceso de hacer arte mientras crea.</p> <p>Realizar / Presentar / Producir</p> <p>VA:Pr4.1.K Seleccione objetos de arte para su portafolio personal y exhibición, explicando por qué fueron elegidos.</p> <p>VA:Pr5.1.K Explique el propósito de un portafolio o colección.</p> <p>VA:Pr6.1.K Explique qué es un museo de arte e identifique en qué se diferencia un museo de arte de otros edificios.</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>Respuesta</p> <p>VA:Re7.1.K Identifique los usos del arte dentro del entorno personal.</p> <p>VA:Re7.2.K Describa lo que representa una imagen.</p> <p>VA:Re8.1.K Interprete el arte identificando el tema y describiendo detalles relevantes.</p> <p>VA:Re9.1.K Explique los motivos para seleccionar una obra de arte preferida.</p> <p>Conexión</p> <p>VA:Cn10.1.K Cree arte que cuente una historia sobre una experiencia de vida.</p> <p>VA:Cn11.1.K Identifique un propósito en una obra de arte.</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p style="text-align: center;">TEATRO</p> <p>Creatividad</p> <p>TH:Cr1.1.K a. Con indicaciones y apoyo, invente y habite un lugar imaginario en otra parte en una obra dramática o una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de historia, drama creativo). Con indicaciones y apoyo, use materiales no representativos para crear accesorios, títeres y piezas de vestuario para juegos dramáticos o una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de historia, drama creativo).</p> <p>TH:Cr2.1.K a. Con indicaciones y apoyo, interactúe con sus compañeros y contribuya al juego dramático o a una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de historia, drama creativo). Con ayuda y apoyo, exprese ideas originales en una obra dramática o una experiencia guiada de drama (por ejemplo, drama de proceso, drama de historia, drama creativo).</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>TH:Cr3.1.K a. Con ayuda y apoyo, haga y responda preguntas en una obra dramática o una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de historia, drama creativo).</p> <p>Actuación / Presentación / Producción</p> <p>TH:Pr.4.1.K a. Con ayuda y apoyo, identifique personajes y escenarios en una obra dramática o una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo).</p> <p>TH:Pr.5.1.K a. Con indicaciones y apoyo, comprenda que la voz y el sonido son fundamentales para la representación dramática o una experiencia dramática guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo). b. Con indicaciones y apoyo, explore y experimente con varios elementos técnicos en el juego dramático o una experiencia guiada de drama (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo).</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>TH:Pr.6.1.K a. Con ayuda y apoyo, use la voz y el sonido en una obra dramática o una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de historia, drama creativo).</p> <p>Respuesta</p> <p>TH:Re.7.1.K a. Con ayuda y apoyo, exprese una respuesta emocional a personajes en juego dramatizado o una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo).</p> <p>TH:Re.8.1.K a. Con indicaciones y apoyo, identifique las preferencias en el juego dramático, una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo) o representación teatral apropiada para su edad. b. Con indicaciones y apoyo, nombre y describa los escenarios en una obra dramática o una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo).</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>TH:Re.9.1.K a. Con ayuda y apoyo, participe activamente con otros en una obra dramática o una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo).</p> <p>Conexión</p> <p>TH:Cn.10.1.K a. Con ayuda y apoyo, identifique las similitudes entre los personajes y uno mismo en el juego dramático, una experiencia dramática guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo).</p> <p>TH:Cn.11.1.K a. Con ayuda y apoyo, identifique las habilidades y el conocimiento de otras áreas en el juego dramático, una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo).</p> <p>TH:Cn.11.2.K a. Con ayuda y apoyo, identifique historias que son diferentes entre sí en el juego dramático, una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo). b. Con indicaciones y apoyo, cuente una historia corta en un juego dramático, una experiencia de drama guiada (por ejemplo, drama de proceso, drama de relato, drama creativo)</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p style="text-align: center;">MÚSICA</p> <p>Creatividad</p> <p>MU:Cr1.1.K a. Con orientación, explore y experimente conceptos musicales (como ritmo y contorno melódico). b. Con orientación, genere ideas musicales (como movimientos y motivos).</p> <p>MU:Cr2.1.K a. Con orientación, demuestre y elija ideas musicales favoritas.</p> <p>MU:Cr3.1.K a. Con orientación, aplique comentarios personales, de compañeros y de maestros para refinar ideas musicales personales.</p> <p>MU:Cr3.2.K a. Con orientación, demuestre una versión final de ideas musicales personales a sus compañeros.</p> <p>Actuación / Presentación / Producción</p> <p>MU:Pr4.1.K a. Con orientación, demuestre y exprese su interés personal en variadas selecciones musicales.</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>MU:Pr4.2.K a. Con orientación, explore y demuestre la conciencia de los contrastes musicales (como alto / bajo, Ruidoso / suave, igual / diferente) en una variedad de música seleccionada para la interpretación.</p> <p>MU:Pr4.3.K Con orientación, demuestre conocimiento de las cualidades expresivas (como la calidad de la voz, la dinámica y el tempo) que respaldan la intención expresiva de los creadores.</p> <p>MU:5.1.K a. Con orientación, aplique comentarios personales, de maestros y de pares para refinar la creación musical. Con orientación, utilice las estrategias sugeridas en el ensayo para mejorar las cualidades expresivas de la música.</p> <p>MU:Pr6.1.K a. Con orientación, interprete música con expresión. b. Interprete adecuadamente para la audiencia (formal o informal).</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>Respuesta</p> <p>MU:Re7.1.K a. Con orientación, enumere intereses y experiencias personales y demuestre las razones detrás de la preferencia musical.</p> <p>MU:Re7.2.K a. Con orientación, demuestre cómo se utiliza un concepto musical específico (como el ritmo o la dirección melódica) en la música.</p> <p>MU:Re8.1.K a. Con orientación, demuestre conocimiento de las cualidades expresivas (como la dinámica y el tempo) que reflejan la intención expresiva de los creadores / artistas.</p> <p>MU:Re9.1.K a. Con orientación, aplique preferencias personales y expresivas en la evaluación de la música.</p> <p><u>Conexión</u></p> <p>MU:Cn10.0.Ka</p> <p>Demuestre cómo los intereses, el conocimiento y las habilidades se relacionan con las elecciones e intenciones personales al crear, interpretar y responder a la música.</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>Integrado en:</p> <p>MU:Cr3.2.Ka Con orientación, demuestre una versión final de ideas musicales personales a sus compañeros.</p> <p>MU:Pr4.1.Ka Con orientación, demuestre y exprese su interés personal en variadas selecciones musicales. MU:Pr4.3.Ka Con orientación, demuestre conocimiento de las cualidades expresivas (como la calidad de la voz, la dinámica y el tempo) que respaldan la intención expresiva de los creadores.</p> <p>MU:Cn11.0.Ka Demuestra comprensión de las relaciones entre la música y otras artes, otras disciplinas, contextos variados y la vida cotidiana.</p> <p>Integrado en :</p> <p>MU:Pr4.2.Ka Con orientación, explore y demuestre la conciencia de los contrastes musicales (como alto / bajo, Ruidoso / suave, igual / diferente) en una variedad de música seleccionada para la interpretación.</p> <p>MU:Re7.2.Ka Con orientación, demuestre cómo se utiliza un concepto musical específico (como el ritmo o la dirección melódica) en la música.</p> <p>MU:Re9.1.Ka Con orientación, aplique preferencias personales y expresivas en la evaluación de la música.</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>MÚSICA - CUERDA DE INSTRUMENTOS DE HARMONÍA</p> <p>Los niveles de competencia para esta rama representan las expectativas comenzando en los últimos grados de la escuela primaria</p> <p>MÚSICA: TRADICIONAL Y EMERGENTE</p> <p>LÍNEA DE CONJUNTOS</p> <p>Los niveles de competencia para esta rama representan las expectativas comenzando en los últimos grados de la escuela primaria</p> <p>MÚSICA: LÍNEA DE COMPOSICIÓN Y TEORÍA</p> <p>Los niveles de competencia para esta rama representa las expectativas comenzando en la preparatoria.</p> <p>MÚSICA: LÍNEA DE TECNOLOGÍA MUSICAL</p> <p>Los niveles de competencia para esta rama representa las expectativas comenzando en la preparatoria.</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p style="text-align: center;">DANZA</p> <p>Creatividad</p> <p>DA:Cr2.1.K a. Improvise un baile que tiene un comienzo, un medio y un final. Expresa una idea, sentimiento o imagen, a través de movimientos improvisados, moviéndose solos o con un compañero.</p> <p>DA:Cr3.1.K a. Aplique sugerencias para cambiar el movimiento a través de experiencias guiadas de improvisación. si. Represente un movimiento de baile dibujando una imagen o usando un símbolo.</p> <p><u>Actuación / Presentación / Producción</u></p> <p>DA:Pr4.1.K a. Haga formas de cuerpo quieto y en movimiento que muestren líneas (por ejemplo, rectas, dobladas y curvas), cambien los niveles y varíen en tamaño (grande / pequeño). Únase a otros para formar un círculo y trabaje con otros para cambiar sus dimensiones. b. Demuestre contrastes de tiempo con movimientos que coincidan con el tiempo del sonido</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>c. Identifique y aplique diferentes características a los movimientos (por ejemplo, lento, suave u ondulado).</p> <p>DA:Pr5.1.K a. Demuestre movimientos locomotores y no locomotores del mismo lado y en todo el cuerpo, movimientos de patrones corporales y formas corporales. b. Muévase con seguridad en el espacio general y comience y pare en el momento adecuado durante las actividades, formaciones grupales y exploraciones creativas mientras mantiene el espacio personal. c. Mueva las partes del cuerpo en relación con otras partes del cuerpo y repita y recuerde los movimientos cuando se lo pidan.</p> <p>DA:Pr6.1.K a. Baile para y con otros en un espacio designado. b. Seleccione un accesorio para usar como parte de un baile.</p> <p><u>Respuesta</u></p> <p>DA:Re7.1.K a. Encuentre un movimiento que se repita en un baile. b. Demuestre o describa movimientos de baile observados o realizados.</p>

<p>Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años</p>	<p>Prescolar: de 3 a 5 años</p>	<p>Final de jardín de infantes</p>
		<p>DA:Re8.1.K a. Observe el movimiento y descríballo usando una terminología de baile simple.</p> <p>DA:Re9.1.K a. Encuentre un movimiento notorio en un baile. Demuestre el movimiento notorio y explique por qué atrajo la atención.</p> <p><u>Conexión</u></p> <p>DA:Cn10.1.K a. Reconozca y nombre una emoción que se experimenta al mirar, improvisar o realizar un baile y relacionarlo con una experiencia personal. b. Observe una obra de arte visual. Describa y luego exprese a través del movimiento algo de interés sobre la obra de arte, y haga preguntas para debatir sobre la obra de arte.</p> <p>DA:Cn11.1.K a. Describa o demuestre los movimientos en un baile que se vio o presentó.</p>

<p>Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años</p>	<p>Prescolar: de 3 a 5 años</p>	<p>Final de jardín de infantes</p>
		<p style="text-align: center;">ARTES AUDIOVISUALES</p> <p><u>Creatividad</u> MA:Cr1.1.K Descubra y comparta ideas para obras de arte en los medios usando el juego y la experimentación. MA:Cr2.1.K Con orientación, use ideas para planes o modelos para producciones de artes de medios. MA:Cr3.1.K a. Forme y capture contenido de artes de medios para la expresión y el significado en producciones de artes de medios. b. Realice cambios en el contenido, la forma o la presentación de las obras de arte de los medios y comparta los resultados.</p> <p><u>Realización/Presentación/Producción</u> MA:Pr4.1.K Con orientación, combine formas de arte y contenido de medios, como danza y video, para formar obras de arte de medios. MA:Pr5.1.K a. Identifique y demuestre habilidades básicas, como manejar herramientas, tomar decisiones y cooperar en la creación de obras de arte en los medios.</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p>b. Identifique y demuestre habilidades creativas, como la actuación, dentro de las producciones de artes de medios. c. Practique, descubra y comparta cómo funcionan las herramientas de creación de artes multimedia.</p> <p>MA:Pr6.1.K a. Con orientación, identifique y comparta los roles y la situación en la presentación de obras de arte en los medios. b. Con orientación, identifique y comparta reacciones a la presentación de obras de arte en los medios.</p> <p><u>Respuesta</u></p> <p>MA:Re7.1.K a. Reconozca y comparta componentes y mensajes en obras de arte en los medios. b. Reconozca y comparta cómo una variedad de obras de arte en los medios crean diferentes experiencias.</p> <p>MA:Re8.1.K Con orientación, comparta observaciones sobre una variedad de obras de arte en los medios.</p> <p>MA:Re9.1.K Comparta cualidades atractivas y posibles cambios en las obras de arte en los medios.</p>

Infante/Bebé: Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar: de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
		<p><u>Conexión</u></p> <p>MA:Cn10.1.K a. Use experiencias personales y elecciones al hacer obras de arte en los medios. b. Comparta experiencias memorables de obras de arte en los medios.</p> <p>MA:Cn11.1.K a. Con orientación, comparta ideas para relacionar las obras de arte en los medios y la vida cotidiana, como actividades diarias. b. Con orientación, interactúe de manera segura y adecuada con las herramientas y entornos de obras de arte en los medios.</p>

Infante/Bebé Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
<p>Todas las 8 áreas IELS contienen estándares que se alinean con los Estudios de inglés del CORE de Iowa.</p>	<p>Todas las 8 áreas IELS contienen estándares que se alinean con los Estudios de inglés del CORE de Iowa.</p>	<p>conozca el CORE de Iowa en www.iowacore.gov</p>
<p>Área 1: Desarrollo social y emocional</p>	<p>Área 1: Desarrollo social y emocional</p>	<p>LITERATURA</p>
<p>Estándar 1.1.IT Yo Los infantes y bebés despliegan un sentido positivo de sí mismos. (p 90)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. responde a las interacciones con adultos familiares y niños, usando comportamientos tales como mirar, abrazar y aceptar ayuda. 2. explora su propio cuerpo. 3. muestra conciencia de sí mismo, tal como responder a su propia imagen en el espejo. 4. conoce las preferencias de juguetes y experiencias. 5. expresa reacciones mediante expresiones faciales, sonidos, y gestos. 6. comienza a reconocer el propio poder mostrando interés en elegir o expresar preferencias. 	<p>Estándar 1.1 PS Los niños expresan una conciencia positiva de sí mismos en términos de habilidades específicas, características, y preferencias. (p 92)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. expresa un sentido positivo de sí mismo en términos de habilidades específicas. 2. expresa necesidades, deseos, opiniones, y sentimientos en formas socialmente apropiadas. 3. demuestra el aumento de confianza e independencia en una variedad de tareas y rutinas, y expresa orgullo por los logros. 4. reconoce el propio poder para tomar decisiones. 	<p>Ideas Clave y Detalles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Con indicaciones y ayuda, hace y responde preguntas acerca de detalles clave en un texto. (RL.K.1) 2. Con indicaciones y apoyo, vuelva a contar historias familiares, incluidos detalles clave. (RL.K.2) 3. Con indicaciones y apoyo, identifique personajes, escenarios y eventos importantes en una historia. (RL.K.3) <p>Arte y estructura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Haga y responda preguntas sobre palabras desconocidas en un texto. (RL.K.4) 5. Reconozca tipos comunes de textos (por ejemplo, libros de cuentos, poemas). (RL.K.5) 6. Con indicaciones y apoyo, nombre al autor e ilustrador de una historia y defina el papel de cada uno en la narración de la historia. (RL.K.6)

Área 1: Desarrollo social y emocional	Área 1: Desarrollo social y emocional	Integración de Conocimientos e ideas:
<p>Estándar 1.2.IT Auto-regulación Los infantes y bebés muestran aumento en la conciencia y habilidad para expresar emociones de formas social y culturalmente apropiadas. (p 94)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> indica la necesidad de ayuda mediante acciones tales como llorar, gestos, vocalizar, utilizar palabras, o acercarse a adultos conocidos. se consuela a sí mismo cuando está cansado o afligido mediante acciones tales como chupar, acariciar una manta, o abrazar un juguete. comienza a expresar un rango y variedad de sentimientos y emociones mediante el lenguaje corporal, expresiones faciales, acciones, y/o respuestas verbales. muestra aumento en la habilidad de reconocer los propios sentimientos, ya sean sencillos (por ejemplo, enojo, agrado) o complejos (por ejemplo, emoción, frustración, decepción). responde a emociones expresadas por los demás, por ejemplo, consolando a otro niño o llorando en respuesta al llanto de los demás. comienza a controlar el comportamiento al seguir reglas y límites sencillos en diferentes entornos. comienza la transición entre los estados de sentimientos con la guía de un adulto que cuida de él. 	<p>Estándar 1.2.PS Auto-Regulación Los niños muestran un aumento en la habilidad para regular su comportamiento y expresar sus emociones de formas apropiadas. (p 96)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> demuestra la habilidad de vigilar su propio comportamiento y sus efectos sobre los demás, siguiendo y contribuyendo a las expectativas de los adultos. persiste con tareas difíciles sin frustrarse demasiado. comienza a aceptar las consecuencias de sus propias acciones. maneja las transiciones y los cambios en las rutinas. expresa sentimientos, necesidades, y opiniones en situaciones difíciles sin causarse daño a sí mismo, a los demás, o a la propiedad. expresa un rango creciente y una variedad de emociones, y tiene cambios menos abruptos entre estados emocionales. 	<p>7. Con indicaciones y apoyo, describa la relación entre las ilustraciones y la historia en la que aparecen (por ejemplo, en qué momento de una historia representa una ilustración). (RL.K.7)</p> <p>8. (No aplicable a la literatura) (RL.K.8)</p> <p>9. Con ayuda y apoyo, compara y contrasta las aventuras y experiencias de los personajes en historias familiares. (RL.K.9)</p> <p>Rango de Lectura y Nivel de Complejidad de Textos:</p> <p>10. Participa activamente en grupo de actividades de lectura con propósito y entendimiento. (RL.K.10)</p> <p style="text-align: center;">TEXTO INFORMACIONAL</p> <p>Ideas Clave y Detalles:</p> <ol style="list-style-type: none"> Con indicaciones y ayuda, hace y responde preguntas acerca de detalles clave en un texto. (RI.K.1) Con indicaciones y apoyo, identifique el tema principal y vuelva a contar los detalles clave de un texto. (RI.K.2) Con indicaciones y apoyo, describa la conexión entre dos personas, eventos, ideas o piezas de información en un texto. (RI.K.3)

Área 1: Desarrollo social y emocional	Área 1: Desarrollo social y emocional	
<p>Estándar 1.3.IT Relaciones con los adultos</p> <p>Los infantes y los bebés se relacionan positivamente con adultos significativos. (p 98)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. distingue entre adultos conocidos y desconocidos; por ejemplo, se consuela al ver un adulto familiar o con el sonido de la voz de un adulto que conoce. 2. acepta la ayuda y el consuelo de adultos conocidos. 3. busca y mantiene contacto con adultos conocidos; por ejemplo, mirando al adulto, escuchando la voz del adulto, o tocando al adulto. 4. muestra incomodidad ante la separación de los adultos que le son conocidos. 5. busca la ayuda de adultos conocidos en situaciones desconocidas. 6. explora el ambiente, tanto interno como externo, pero puede volver a un adulto conocido periódicamente en busca de seguridad. 7. comienza a imitar o retratar roles y relaciones. 8. Imita los comportamientos de los adultos. 	<p>Estándar 1.3.PS Relaciones con los adultos</p> <p>Los niños se relacionan positivamente con los adultos que son importantes para ellos. (p 100)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. interactúa cómodamente con adultos conocidos. 2. acepta dirección, consuelo e instrucciones de varios adultos familiares en diversos entornos. 3. expresa afecto hacia adultos familiares. 4. demuestra confianza en adultos familiares. 5. busca ayuda, si se necesita, de adultos familiares. 	<p>TEXTO INFORMACIONAL (cont.)</p> <p>Arte y Estructura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Con indicaciones y apoyo, haga y responda preguntas sobre palabras desconocidas en un texto. (RI.K.4) 5. Identifique la portada, la contraportada y la página de título de un libro. (RI.K.5) 6. Nombre al autor e ilustrador de un texto y defina el papel de cada uno en la presentación de ideas o información en un texto. (RI.K.6) <p>Integración de Conocimientos e Ideas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Con ayuda y apoyo, describa la relación entre las ilustraciones y el texto en el que aparecen (por ejemplo, qué persona, lugar, cosa o idea en el texto representa una ilustración). (RI.K.7) 8. Con indicaciones y apoyo, identifique las razones que un autor da a los puntos de apoyo en un texto. (RI.K.8) 9. Con ayuda y apoyo, identifique similitudes básicas y diferencias entre dos textos sobre el mismo tema (por ejemplo, en ilustraciones, descripciones o procedimientos). (RI.K.9) <p>Rango de Lectura y Nivel de Complejidad de Textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Participa activamente en grupo de actividades de lectura con propósito y entendimiento. (RI.K.10)

Área 1: Desarrollo social y emocional	Área 1: Desarrollo social y emocional	HABILIDADES FUNDACIONALES
<p>Estándar 1.4.IT Relaciones con los niños</p> <p>Los infantes y los bebés responden e inician interacciones con otros niños. (p 102)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicia interacciones con otros niños mediante gestos, vocalizaciones, expresiones faciales, y movimientos corporales. 2. acepta la ayuda de adultos conocidos en las interacciones con otros niños. 3. comienza a demostrar empatía por los demás y responde a las expresiones faciales, el lenguaje corporal y las interacciones las personas. 4. desarrolla una conciencia de su comportamiento y de cómo afecta a los demás. 5. imita los comportamientos de otros niños. 	<p>Estándar 1.4.PS Relaciones con los niños</p> <p>Los niños responden e inician interacciones apropiadas con otros niños, y forman relaciones positivas entre pares. (p 104)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. inicia y mantiene interacciones positivas con sus pares, organiza juegos. 2. desea complacer y ser como sus amigos 3. negocia con los demás para resolver desacuerdos. 4. desarrolla amistad con otros compañeros; comienza a demostrar que toman turnos y a compartir con los demás. 5. expresa empatía con los compañeros, demuestra comportamientos de interés en los demás. 6. acepta las consecuencias de sus acciones. 7. reconoce cómo los comportamientos pueden afectar a los demás. 8. nombra amigos. 	<p>Conceptos impresos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra comprensión de la organización y las características básicas de la impresión. <ol style="list-style-type: none"> a. Sigue las palabras de izquierda a derecha, de arriba a abajo y página por página. b. Reconoce que las palabras habladas se representan en lenguaje escrito mediante secuencias específicas de letras. c. Comprende que las palabras están separadas por espacios impresos. d. Reconoce y nombra todas las letras mayúsculas y minúsculas del alfabeto. (RF.K.1) <p>Conocimiento fonológico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Demuestra comprensión de palabras habladas, sílabas y fonemas de sonidos. <ol style="list-style-type: none"> a. Reconoce y produce palabras que riman. b. Cuenta, pronuncia, combina y segmenta sílabas en palabras habladas. c. Combina y segmenta los comienzos y rimas de palabras habladas de una sola sílaba. d. Aísla y pronuncia los sonidos de vocal inicial, media y final (fonemas) en palabras de tres fonemas (consonante-vocal-consonante o CVC). (Esto no incluye los CVC que terminan en /l/, /r/, o /x/). e. Agrega o sustituye sonidos individuales (fonemas) en palabras simples de una sílaba para formar nuevas palabras. (RF.K.2)

Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor	Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor	
<p>Estándar 2.3 IT Desarrollo de Motricidad Fina. Desarrollo de motricidad fina en bebés y niños. (p 116)</p> <p>Referencias: <i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Utiliza la coordinación mano-ojo para autoayudarse y realizar pequeñas tareas de motricidad fina, tales como alimentarse, tomar objetos, colocar objetos sobre superficies, transferir objetos de una mano a otra, y encajar objetos en el hueco de una caja. <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> utiliza la coordinación mano-ojo para autoayudarse y realizar pequeñas tareas de motricidad fina, tales como alimentarse con tenedor o cuchara, completar rompecabezas simples, apilar bloques, vestirse con ayuda, garabatear con crayones o marcadores, participar en juegos de dedos y usar instrumentos musicales. 	<p>Estándar 2.3 IT Desarrollo de Motricidad Fina Los niños desarrollan habilidades motoras pequeñas. (p 118)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> usa coordinación ojo-mano para autoayudarse y para tareas de motricidad fina con una variedad de materiales manipulables, tales como collares, clavijas, cordones de zapatos, piezas de rompecabezas, e instrumentos musicales. Demuestra un incremento en las habilidades al usar tijeras y herramientas de escritura para varias experiencias de aprendizaje. 	<p>HABILIDADES FUNDACIONALES (cont.)</p> <p>Fonética y reconocimiento de palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> Conoce y aplica fonética de nivel de grado y habilidades de análisis de palabras en la decodificación de palabras. <ol style="list-style-type: none"> Demuestra el conocimiento básico de las correspondencias de letra a sonido de uno a uno produciendo el sonido primario o muchos de los más frecuentes para cada consonante. Asocia los sonidos largos y cortos con ortografías comunes (grafemas) para las cinco vocales principales. Lee palabras comunes de alta frecuencia a simple vista (por ejemplo, el, de, a, usted, ella, mi, es, son, hacer, hace). Distingue entre palabras deletreadas de manera similar identificando los sonidos que difieren. (RF.K.3) <p>Fluidez:</p> <ol style="list-style-type: none"> Lee textos de lectores emergentes con propósito y comprensión. (RF.K.4)

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	ESCRITURA
<p>Estándar 3.1.IT Curiosidad e Iniciativa Los bebés y niños pequeños expresan curiosidad e iniciativa al explorar ambientes y aprendiendo nuevas habilidades. (p 122)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> muestra interés en las personas incluyendo otros infantes, objetos, y eventos. usa sus sentidos para elegir, explorar, y manipular diferentes objetos y juguetes de diversas maneras. juega activamente con o cerca de los adultos, otros niños, y materiales. 	<p>Estándar 3.1.PS Curiosidad e Iniciativa Los niños expresan curiosidad, interés e iniciativa al explorar el ambiente, participar en experiencias, y aprender nuevas habilidades. (p 124)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> elige explorar deliberadamente una variedad de materiales y experiencias, buscando nuevos desafíos. participa en experiencias con entusiasmo, flexibilidad, imaginación, independencia, e inventiva. hace preguntas sobre diversos temas. repite habilidades y experiencias para desarrollar competencias y apoya la exploración de nuevas ideas. 	<p>Tipos de texto y propósitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Use una combinación de dibujo, dictado y escritura para componer artículos de opinión en los que le cuente al lector el tema o el nombre del libro sobre el que está escribiendo y exprese una opinión o preferencia sobre el tema o libro (por ejemplo, <i>Mi libro favorito es...</i>) (W.K.1) Use una combinación de dibujo, dictado y escritura para componer textos informativos/ explicativos en los que nombren sobre lo que están escribiendo y proporcionen información sobre el tema. (W.K.2) Use una combinación de dibujo, dictado y escritura para narrar un solo evento o varios eventos poco vinculados, informar sobre los eventos en el orden en que ocurrieron y dar una reacción a lo que sucedió. (W.K.3) <p>Producción y distribución de escritura:</p> <ol style="list-style-type: none"> (Comienza en el grado 3) (W.K.4) Con orientación y apoyo de adultos, responda las preguntas y sugerencias de sus compañeros y agregue detalles para fortalecer la escritura según sea necesario. (W.K.5) Con la orientación y el apoyo de adultos, explore una variedad de herramientas digitales para producir y publicar escritos, incluso en colaboraciones con colegas. (W.K.6)

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
<p>Estándar 3.2.IT Compromiso y persistencia Los infantes y bebés intencionalmente eligen, se acoplan, y persisten en juegos, experiencias, y rutinas. (p. 126)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mantiene la atención en adultos conocidos; por ejemplo, mediante del contacto visual o vocalizaciones. 2. repite experiencias familiares y recién aprendidas. 3. si está interesado, mantiene el enfoque en personas u objetos, experiencias de juego o eventos novedosos. 4. demuestra persistencia con materiales y experiencias desafiantes. 	<p>Estándar 3.2.PS Compromiso y persistencia Los niños eligen a propósito y persisten en experiencias y juegos. (p 128)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mantiene la concentración en una tarea a pesar de las distracciones e interrupciones. 2. se mantiene involucrado y completa una variedad de tareas, proyectos, y experiencias dirigidas por adultos y de iniciativa propia y cuyo grado de dificultad va en aumento. 3. se fija metas y sigue un plan a fin de completar una tarea. 4. elige participar en juegos y experiencias de aprendizaje. 	<p>ESCRITURA (cont.)</p> <p>Investigación para construir y presentar conocimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Participe en proyectos de investigación y escritura compartidos (por ejemplo, explora una serie de libros de un autor favorito y exprese opiniones sobre ellos). (W.K.7) 8. Con la orientación y el apoyo de adultos, recuerde información de experiencias o recopile información de las fuentes proporcionadas para responder una pregunta. (W.K.8) 9. (Comienza en el grado 4) (W.K.9) <p>Rango de Escritura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. (Comienza en el grado 3) (W.K.10)

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	CONVERSACIÓN Y ESCUCHA
<p>Estándar 3.3 IT Problema y resolución de problemas Los infantes y los bebés demuestran estrategias de razonamiento y solución de problemas. (p 130)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. utiliza un objeto, acción, o adulto para cumplir con las tareas, tales como halar una manta para alcanzar un juguete o tocar un botón para escuchar un sonido. 2. experimenta para encontrar la solución a un problema. 3. imita la acción de un adulto para resolver un problema. 4. reconoce las dificultades y ajusta las acciones, según lo necesite. 5. busca y acepta ayuda cuando encuentra un problema más allá de sus habilidades para resolverlo independientemente. 	<p>Estándar 3.3.PS Razonamiento y resolución de problemas Los niños demuestran estrategias para razonar y resolver problemas. (p 132).</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. muestra interés y descubre una variedad de soluciones a preguntas, tareas, o problemas. 2. reconoce y resuelve los problemas a través de la exploración activa, incluyendo prueba y error, y a través de las interacciones y discusiones con compañeros y adultos. 3. comparte ideas o hace sugerencias de cómo resolver un problema presentado por otra persona. 	<p>Comprensión y colaboración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participa en conversaciones de colaboración con diversos compañeros sobre temas y textos de jardín de infantes con compañeros y adultos en grupos pequeños y grandes. <ol style="list-style-type: none"> a. Sigue las reglas acordadas para las discusiones (por ejemplo, escuchar a los demás y turnarse para hablar sobre los temas y textos en discusión). b. Continúa una conversación a través de múltiples intercambios. (SL.K.1) 2. Confirma la comprensión de un texto leído en voz alta o información presentada oralmente o por otros medios haciendo y respondiendo preguntas sobre detalles clave y solicitando aclaraciones si algo no se entiende. (SL.K.2) 3. Hace y responde preguntas para buscar ayuda, obtener información o aclarar algo que no se entiende. (SL.K.3) <p>Presentación de conocimientos e ideas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Describe personas, lugares, cosas y eventos familiares y, con indicaciones y apoyo, preste atención a los detalles. (SL.K.4) 5. Agrega dibujos u otras pantallas visuales a las descripciones según lo desee para proporcionar detalles adicionales. (SL.K.5) 6. Habla audiblemente y exprese sus pensamientos, sentimientos e ideas con claridad al volver a contar historias familiares o recitar poemas, rimas infantiles o líneas de una obra de teatro. (SL.K.6)

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
<p>Estándar 3.4.IT Juego y Sentidos Los infantes y bebés se involucran en juegos para aprender. (p 134)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. usa la vista, los olores, los sonidos, las texturas, y el gusto para explorar y experimentar rutinas y materiales dentro del ambiente. 2. elije y participa en diversas experiencias de juego. 3. imita los comportamientos de los demás en el juego. 4. repite las experiencias con materiales, adultos, y compañeros para construir el conocimiento y comprensión del mundo que lo rodea. 	<p>Estándar 3.4.PS Juego y sentidos Los niños participan en juegos para aprender. (p 136)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. participa en diversas experiencias de juego en espacios cerrados y abiertos. 2. usa la vista, los olores, los sonidos, las texturas, y el gusto para seleccionar y explora experiencias, materiales y el entorno. 3. participa en juegos auto-iniciados y sin estructura. 4. planea y ejecuta experiencias de juego solo y con otros. 	<p style="text-align: center;">IDIOMA</p> <p>Convenciones del inglés estándar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra el dominio de las convenciones de la gramática y el uso estándar del inglés al escribir o hablar. <ol style="list-style-type: none"> a. Escribe muchas letras mayúsculas y minúsculas. b. Usa sustantivos y verbos frecuentes. c. Forma sustantivos plurales regulares oralmente agregando /s/ o /es/ (por ejemplo, perro, perros; deseo, deseos). d. Comprende y usa palabras de pregunta (interrogativas) (por ejemplo, <i>quién, qué, dónde, cuándo, por qué, cómo</i>). e. Usa las preposiciones más frecuentes (por ejemplo, a, de, adentro, afuera, encendido, apagado, para, de, por, con). f. Produce y expande oraciones completas en actividades de lenguaje compartido. (L.K.1) 2. Demuestra el dominio de las convenciones de mayúsculas, puntuación y ortografía en inglés estándar al escribir. <ol style="list-style-type: none"> a. Pone en mayúscula la primera palabra de una oración y el pronombre I. b. Reconoce y nombra la puntuación final. c. Escribe una letra o letras para la mayoría de los sonidos de consonantes y vocales cortas (fonemas). d. Deletrea palabras simples fonéticamente, basándose en el conocimiento de las relaciones entre letras y sonido. (L.K.2)

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales	
<p>Estándar 4.1. IT Conciencia de la Familia y la Comunidad Los infantes y bebés demuestran un sentido de pertenencia dentro de sus familias, programa y otros entornos o grupos sociales. (p 140)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> expresa agrado al estar en un ambiente familiar o grupal. reconoce a los adultos conocidos y se vale de ellos para determinar la seguridad durante la exploración. explora y juega libremente en ambientes familiares. 	<p>Estándar 4.1.PS Conciencia de la familia y la comunidad Los niños demuestran una creciente conciencia de pertenecer a una familia y comunidad. (p 142)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> demuestra comprensión de que las comunidades están compuestas de grupos de personas que viven, juegan, o trabajan juntas. demuestra capacidad para identificar comunidades a las que pertenece. reconoce que su familia es un grupo importante al que pertenece. demuestra responsabilidades como miembro de una familia o comunidad. muestra confianza al expresar sus opiniones y pensamientos personales mientras respeta los pensamientos e ideas de los demás. participa en la creación y seguimientos de reglas y rutinas. demuestra una conciencia inicial de los conceptos de equidad, derechos individuales, y bienestar de los miembros de la familia y comunidad. 	<p style="text-align: center;">IDIOMA (cont.)</p> <p>Conocimiento del lenguaje:</p> <p>3. (Comienza en el grado 2) (L.K.3)</p> <p>Adquisición y uso de vocabulario:</p> <ol style="list-style-type: none"> Determina o aclara el significado de palabras y frases desconocidas y de significado múltiple basadas en la lectura y el contenido del jardín de infantes. <ol style="list-style-type: none"> Identifica nuevos significados para palabras conocidas y los aplica con precisión (por ejemplo, saber que <i>pato</i> es un ave y aprende el verbo <i>agacharse</i> [duck, es una palabra polisémica en inglés, significa pato, y significa agacharse]). Usa las inflexiones y afijos más frecuentes (por ejemplo, -ed, -s, re-, un-, pre-, -ful, -less) como pista sobre el significado de una palabra desconocida. (L.K.4) Con la orientación y el apoyo de adultos, explora las relaciones entre las palabras y los matices en el significado de las palabras. <ol style="list-style-type: none"> Clasifica objetos comunes en categorías (por ejemplo, formas, alimentos) para tener una idea de los conceptos que representan las categorías. Demuestra la comprensión de los verbos y adjetivos que ocurren con frecuencia relacionándolos con sus opuestos (antónimos). Identifica las conexiones de la vida real entre las palabras y su uso (por ejemplo, observa lugares en la escuela que son <i>coloridos</i>). Distingue los tonos de significado entre los verbos que describen la misma acción general (por ejemplo, caminar, marchar, pavonearse, brincar) representando los significados. (L.K.5)

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales	
<p>Estándar 4.2.IT Conciencia de la cultura Los bebés y los niños pequeños demuestran un fuerte sentido de sí mismos dentro de su cultura. (p 144)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> expresa agrado al estar en un ambiente familiar o grupal. Elije y participa en experiencias familiares, incluyendo canciones e historias de su cultura local. Explora materiales de varias culturas. 	<p>Estándar 4.2.PS Conciencia de la cultura Los niños demuestran una creciente conciencia cultural y de diversidad. (p 146)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> demuestra una conciencia de las diversidades tales como características de la familia, los roles de los adultos dentro de una familia, y del color de la piel y pelo. demuestra la aceptación de personas de diferentes culturas y grupos étnicos. demuestra un sentido de pertenencia, siente orgullo de su propia cultura y demuestra respeto por las demás. usa un lenguaje respetuoso y descriptivo para las similitudes y las diferencias humanas, demostrando curiosidad, comodidad, y empatía con las similitudes y diferencias. 	<p>IDIOMA (cont.)</p> <ol style="list-style-type: none"> Usa palabras y frases adquiridas mediante conversaciones, lecturas que hace o que escucha, y respondiendo a textos. (L.K.6)

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales
<p>Estándar 4.3.IT Exploración del medio ambiente Los bebés y niños pequeños exploran nuevos entornos con interés y reconocen lugares familiares. (p 148)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. demuestra interés y curiosidad dentro de ambientes conocidos y desconocidos. 2. explora y juega con objetos nuevos, así como familiares, en el entorno, utilizando todos los cinco sentidos. 3. elige y participa en experiencias desconocidas. 	<p>Estándar 4.3.PS Exploración del medio ambiente Los niños demuestra una creciente consciencia del entorno en el que viven, en especial cómo las personas (incluyéndose a ellos mismos) se relacionan con ese entorno. (p 150)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. interactúa con el mundo, primero con los entornos conocidos y después con los que son menos familiares; primero de maneras sencillas y después de maneras más complejas y exploratorias. 2. construye el significado de sí mismo/a y del mundo, mediante experiencias relevantes y significativas con objetos y su ambiente. 3. reconoce aspectos del entorno, tales como carreteras, edificios, árboles, cuerpos de agua, o formaciones terrestres. 4. reconoce que las personas comparten el ambiente con otras personas, animales y plantas. 5. comprende que las personas pueden cuidar del ambiente a través de actividades y experiencias, tales como limpiar, conservar, reutilizar, y reciclar. 6. reconoce una variedad de empleos y el trabajo asociado con ellos.

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales	
	<p>Estándar 4.4.PS Conciencia del pasado</p> <p>Los niños demuestran una creciente conciencia de los eventos pasados y cómo esos eventos se relacionan con uno mismo, la familia, y la comunidad. (p 152)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. diferencia entre pasado, presente y futuro. 2. representa los eventos y experiencias que ocurrieron en el pasado mediante palabras, juegos, y el arte. 3. utiliza los eventos pasados para construir el significado del mundo. 4. comprende que los eventos sucedieron en el pasado y que los eventos se relacionan con uno mismo, la familia, la comunidad, y la cultura. 	

Área 5: Artes creativas	Área 5: Artes creativas	
<p>Estándar 5.1.IT Arte Los bebés y niños pequeños participan en una variedad de experiencias sensoriales y relacionadas con el arte. (p 156)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mira una imagen, foto o imágenes en un espejo. 2. manipula y explora materiales de juego dentro del entorno. <p><i>El infante mayor y el bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. expresa interés en experiencias relacionadas al arte y los medios de comunicación. 4. se involucra en experiencias que apoyan la expresión creativa. 5. elige y experimenta con diversos materiales de arte tales como plastilina, crayones, tiza, agua, marcadores y pintura. 	<p>Estándar 5.1.PS Arte Los niños participan en múltiples experiencias artísticas y sensoriales. (p 158)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. utiliza una variedad de materiales de dibujo y arte, tales como utensilios para dibujar, pintura, arcilla, tiza, y madera para crear trabajos originales, formas y significado. 2. expresa las ideas sobre su propio trabajo artístico y el de otros, relacionando el trabajo artístico con lo que está pasando en el ambiente o experiencias de vida. 3. demuestra cuidado y persistencia cuando participa en proyectos artísticos. 4. planea y trabaja cooperativamente para crear dibujos, pinturas, esculturas, y otros proyectos artísticos. 	

Área 5: Artes creativas	Área 5: Artes creativas
<p>Estándar 5.2.IT Música, ritmo, y movimiento Los bebés y niños participan en una variedad de experiencias de ritmo, música, y movimiento. (p 160)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> muestra interés en canciones, tonos, ritmos, voces y la música. experimenta con una variedad de instrumentos apropiados para la edad y objetos para hacer sonidos. disfruta explorar las formas de interactuar con los demás a través del tacto y la moción. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> elige y participa en las formas de interacción en experiencias musicales y de movimientos. canta canciones sencillas y participa en juegos de dedos. canta canciones a diario para reconocer los patrones a trabajos de su día. 	<p>Estándar 5.2.PS Música, ritmo, y Movimiento: Los niños participan en una variedad de experiencias musicales y de movimiento. (p 162)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> participa en diversas experiencias musicales y rítmicas, incluyendo canto, baile, escuchar y tocar ritmos sencillos e instrumentos tonales, y crear y cantar cantos, rimas y juegos con los dedos de diversas culturas. demuestra respuestas significativas, creativas e imaginativas, incluyendo asumir roles simulados, cuando está escuchando música refleja los elementos expresivos de la música. nota la diferencia en los sonidos altos y bajos y las respuestas imaginativas (tono), sonidos largos y cortos (ritmos), sonidos fuertes o tranquilos (dinámicas), sonidos rápidos y lentos (tiempo), y las diferencias entre los instrumentos o sonidos (timbre). reconoce patrones en canciones y ritmos y los repite, utilizando sonidos, cantos o instrumentos, incluyendo la aparición del ritmo constante. demuestra una concientización de la música y el sonido como parte de la vida diaria en espacios interiores o al aire libre.

Área 5: Artes creativas	Área 5: Artes creativas	
<p>Estándar 5.3.IT Juego dramatizado Los infantes y bebés participan en experiencias de juegos dramatizados. (p 166)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. imita los sonidos, las expresiones faciales, los gestos, o los comportamientos de otras personas. 2. imita las acciones y los sonidos de animales, personas y objetos. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. participa en juegos dramatizados tanto en ambientes internos como externos. 	<p>Estándar 5.3.PS Juego dramatizado Los infantes participan en experiencias de juegos dramatizados. (p 168)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. muestra creatividad e imaginación cuando utiliza materiales. 2. asume diferentes roles en situaciones de juegos dramatizados. 3. interactúa con los compañeros en experiencias de juegos de drama que se van volviendo cada vez más extensas y complejas. 	

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización
<p>Estándar 6.1 IT Entendimiento del Lenguaje y su</p> <p>uso Los infantes i bebés entienden y usan la comunicación y el lenguaje para una variedad de fines. (p 172)</p> <p>Referencias: <i>El bebé o niño pequeño, en el idioma materno e Inglés:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. responde a sonidos vocales y comunicaciones, verbales y no verbales de familiares y adultos. 2. usa sonidos vocales y gestos para captar la atención de los demás. 3. usa sonidos vocales y gestos para comunicar lo que necesita. 4. aumenta ambos vocabularios auditivos (receptivo) y comunicativo (expresivo). <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. progresa al uso de palabras y luego oraciones simples para comunicarse. 6. participa en conversaciones que incluyen turnos alternados, usando ambas habilidades del lenguaje, lenguaje receptivo (oyendo) y expresivo (hablando). 7. responde preguntas simples. 8. sigue instrucciones simples. 	<p>Estándar 6.1 PS Entendimiento del lenguaje y uso Los niños entienden y usan la comunicación y el lenguaje para diversos fines (p. 174)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. demuestra un crecimiento del vocabulario estable, oyendo (lenguaje receptivo) y hablando (lenguaje expresivo). 2. inicia, escucha, y responde en relación con los tópicos de conversación con compañeros y adultos. 3. se comunica con frases y oraciones de duración y complejidad cada vez mayores. 4. obedece directrices verbales que involucren varias acciones. 5. pregunta y responde a diversas preguntas. 6. demuestra conocimiento de las reglas de las conversaciones, como turnarse para hablar. <p><i>El niño, quien es un aprendiz del idioma inglés, también</i> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. usa el idioma de casa, ocasionalmente en combinación con el inglés, para comunicarse con otras personas.

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	
	<p>Estándar 6.1 PS Entendimiento y uso del idioma : Los niños entienden y usan la comunicación y el lenguaje para diversos fines. [continuación] (p. 174)</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. demuestra constante desarrollo y mejoramiento del vocabulario y en la complejidad del lenguaje usado en el hogar. 9. participa activamente en actividades de alfabetización, tanto en su hogar como en el salón de clase, cuyo fin es permitir la comprensión de su primera lengua. 10. demuestra habilidades de lenguaje receptivo (escucha) y expresivo (habla) en inglés, demostrando con sus habilidades en inglés que puede comprender el idioma. 11. demuestra compromiso en actividades de lectoescritura en inglés pudiendo comprender y responder a libros, relatos y canciones que se presentan en inglés. 	

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización
<p>Estándar 6.2.IT Alfabetización temprana Los bebés y los niños pequeños participan en experiencias de lectura temprana. (p 178)</p> <p>Referencias: <i>El bebé y el niño pequeño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. explora o muestra interés en los libros al elegirlos, al mover sus labios mientras lee, al cargarlos consigo o al hojear sus páginas. 2. se concentra en un libro o en el lector cuando escucha historias que le leen. 3. contempla o señala las imágenes en los libros. 4. reacciona a o participa de las canciones, juegos de rimas o juegos de dedos con un adulto que le cuida. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. señala, clasifica, y/o habla sobre objetos, eventos o personajes de los libros. 6. disfruta y repite canciones, rondas infantiles o juegos con los dedos. 7. responde preguntas sencillas relacionadas con un libro. 	<p>Estándar 6.2.PS Alfabetización temprana Los niños participan en experiencias de lectura temprana. (p 180)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. expresa interés y gusto al escuchar libros; e intenta leer aquellos con los que ya está familiarizado (motivación por la palabra escrita). 2. demuestra conocimiento del uso adecuado de un libro, sosteniéndolo correctamente (boca arriba), pasando una página a la vez, reconociendo libros familiares por su portada, señalando palabras palabras mientras hablan acerca o vuelven a relatar historias usando libros, y usando barrido de izquierda a derecha. (Conciencia de impresión) 3. muestra un conocimiento de la impresión ambiental, como señalar palabras o letras familiares. (Conciencia de impresión) 4. entiende que las oraciones están hechas de palabras las cuales a su vez están conformadas por letras individuales. (Conceptos de impresión) 5. entiende y usa, cada vez más, una variedad de palabras. (Vocabulario) 6. demuestra una creciente comprensión de un relato al narrarlo nuevamente y/o al reconocer elementos propios de éste tales como la trama o los personajejs. (Comprensión y narración de historias)

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización
	<p>Estándar 6.2.PS Alfabetización temprana Los niños participan en experiencias de lectura temprana. [cont.] (p 180)</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. reconoce y nombra cada vez más las letras en su nombre y apellido y las letras que ve con frecuencia. (Conocimiento de letras) 8. reconoce la mayoría de las letras mayúsculas y minúsculas. (Conocimiento de letras) 9. produce el sonido de algunas letras que conoce. (Fonética) 10. identifica palabras que riman en un grupo de tres palabras: gato, alfombra, pato. (Conciencia fonológica - rima) 11. identifica el sonido inicial de cada palabra; pudiendo, por ejemplo, reconocer dos palabras que empiezan con el mismo sonido. (Conciencia fonológica - aliteración) 12. identifica las sílabas en su nombre y en objetos o palabras que conoce, usando las palmas y segmentando las sílabas. (Conciencia fonológica – segmentación silábica). 13. une sílabas para identificar una palabra, un objeto o una imagen. (Conciencia fonológica . mezcla de sílabas)

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización
<p>Estándar 6.3.IT Escritura temprana Los bebés y los niños pequeños participen en experiencias de escritura temprana. (p 184)</p> <p>Referencias: <i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. agarra y/o manipula una variedad de objetos en su entorno. <p><i>El infante mayor y el bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. garabatea espontáneamente, usualmente usando el puño. 3. demuestra una creciente habilidad para manipular objetos, tales como amontonar muchos objetos, usar tableros perforados, y perfeccionar el uso de utensilios para comer. 	<p>Estándar 6.3.PS Escritura temprana Los niños participan en experiencias de escritura temprana. (p 186)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intenta comunicarse con otros utilizando garabatos, formas, imágenes, formas parecidas a letras y/o letras en la escritura. 2. Experimenta con diferentes herramientas para escritura tales como lápices, creyones, pinceles, marcadores, y herramientas digitales. 3. Usa lenguaje expresivo (hablando) para compartir la intención o significado de dibujos y escritura. 4. Empieza a demostrar interés en aprender para poder escribir las letras, especialmente las letras de su nombre. 5. Utiliza deletreo inventado que consiste en sonidos iniciales para representar una palabra completa.

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
	<p>Estándar 7.5.PS Análisis de datos Los niños demuestran el proceso de análisis de datos al organizar y clasificar, hacer preguntas y encontrar respuestas. (p. 204)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reune objetos en grupos de filas, pilas o grupos de color, tamaño, forma o clase. 2. Organiza y reorganiza de varias maneras. 3. compara y ordena de mayor a menor, en igualdad de cantidades que, y de menor a mayor. 4. Organiza los datos en dos grupos como, grande y no grande; verde y no verde; y mascotas y no mascotas. 5. Hace preguntas, agrupa, memoriza y organiza la información de la clase, para encontrar respuestas a sus preguntas. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Estándar 8.1.IT Investigaciones Científicas Los bebés y niños pequeños recopilan e interpretan información del entorno que los rodea. (p 208)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empieza a reconocer objetos y eventos tanto en entornos externos como bajo techo. 2. participa en una variedad de experiencias de juego y exploración cuando se suministran materiales abiertos, (por ejemplo juguetes o artículos para el hogar que se pueden separar/unir, un recipiente de agua y diversos objetos, semillas de diferentes tamaños y texturas y formas). 3. usa uno o más sentidos para hacer observaciones de su entorno. 4. reacciona a cambios en el ambiente. 5. Intenta manipular/comprender su entorno a través del juego repetitivo. 6. Identifica e interactúa con nuevos objetos colocados en su entorno. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Hace preguntas sencillas acerca de observaciones del entorno usando el lenguaje (puede ser el lenguaje de casa), comportamiento, interacciones, etc. 	<p>Estándar 8.1.PS Investigaciones científicas Los niños recopilan información y conducen investigaciones para abordar sus inquietudes y probar soluciones a sus problemas (p 210)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas acerca de su entorno, y comienza a identificar y buscar información que va a ayudar a responder esas dudas o resolver problemas. 2. planea y realiza investigaciones simples solo/a o en colaboración con sus compañeros para responder preguntas o diseñar soluciones a problemas científicos o de ingeniería. 3. comienza a utilizar herramientas y tecnologías científicas apropiadas para realizar investigaciones, incluyendo escalas, cinta de medir, lupa, pinzas y cuentagotas. 4. observa, investiga, y describe objetos, materiales, y otros fenómenos físicos de la ciencia como las sombras o los reflejos en el aula o en ambientes externos.

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.1.PS Investigaciones científicas Los niños recopilan información y conducen investigaciones para abordar sus inquietudes y probar soluciones a sus problemas (p 210)</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. observa, investiga, y describe características, comportamientos y diferentes hábitats de seres vivos. 6. hace preguntas basándose en observaciones relacionadas al fenómeno del clima y empieza a reconocer la relación de los patrones a lo largo del tiempo, tales como, es más cálido en el verano como hace más frío en el invierno. 7. desarrolla una conciencia de la naturaleza a través de la exploración natural de ambientes y materiales o a través del cuidado de animales o plantas. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Estándar 8.2.IT Razonamiento científico Los bebés y los niños pequeños usan el razonamiento para dar sentido a la información en su entorno. (p 214)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. usa relaciones de confianza para ganar comprensión del mundo viviente e inerte. 2. explora la relación cause y efecto al participar en la resolución de problemas a través de la prueba y el error. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Muestra comprensión acerca de la permanencia del objeto (que las personas existen, aunque no puedan verse, y que el objeto existe incluso estando fuera de la vista) 4. toma una decisión para alcanzar un fin deseado. 	<p>Estándar 8.2 PS Razonamiento Científico Los niños usan el razonamiento para darle sentido a la información y diseñan soluciones a problemas en su entorno. (p. 217)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empieza a hacer comparaciones y categorizar cosas no vivientes basado en características que puede observar como la textura, color, tamaño, forma, temperatura, sonido, olor, utilidad y peso. 2. usa información de investigaciones para identificar similitudes y diferencias en características y comportamiento de seres vivos y hace inferencias sobre sus necesidades y cómo son atendidas, tales como las orugas comiendo hojas. 3. usa experiencias pasadas y/o información de observaciones para identificar patrones acerca de cómo los seres vivientes y no vivientes quedan intactos o cambian a través del tiempo y/o cuando condiciones tales como, que las plantas crezcan cuando obtienen las cantidades adecuadas de agua y luz solar; combinan sustancias; calientan/enfrían un objeto; y que los bebés de animales generalmente se parecen a sus padres.

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.2.PS Razonamiento Científico Los niños usan el razonamiento para dar sentido a la información y diseñar soluciones a problemas en su entorno. [cont.] (p 217)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Empieza a identificar como los humanos impactan positiva o negativamente el ambiente como, empezando la concientización de la conservación y respeto del medio ambiente, basado en investigaciones. 5. Describe y compara propiedades y los movimientos de los objetos, basado en la exploración en términos de velocidad y dirección como más rápido, abajo, de lado y empieza a notar la relación causa y efecto tales como una pelota rueda más rápido en una pendiente inclinada. 6. empieza a realizar patrones basado en exploraciones a largo plazo del clima y las observaciones realizadas al planeta tierra, y empieza a notar patrones tales como las diferencias entre climas y estaciones del año, así como cuantos tipos de climas diferentes influyen a la gente y el medio ambiente. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Estándar 8.3.IT Comunicación Científica Los bebés y niños pequeños comparten información y comprensión acerca de experiencias en su entorno (p 219)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. hace preguntas usando gestos o expresiones faciales. 2. expresa sonidos vocales y gesticula para ganar la atención de los demás. 3. muestra acciones repetitivas para demostrar nuevas experiencias de aprendizaje. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. realiza preguntas verbales simples en inglés o en el lenguaje del hogar. 5. Responde verbalmente preguntas, afirmaciones de otros en inglés o en el lenguaje usado en casa. 6. dibuja imágenes para representar sus observaciones de los objetos y/o de cambios de objetos/entornos. 7. participa en conversaciones científicas, usando habilidades del lenguaje receptivo (escuchando), y expresivo (hablando). 	<p>Estándar 8.3.PS Comunicación científica Los niños comparten información y comprensión acerca de las experiencias de su entorno (p 221)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comparte observaciones e ideas acerca de las propiedades y comportamiento de las cosas vivientes y no vivientes mediante una variedad de modalidades tales como el lenguaje, dibujando, modelando, gesticulando, y dramatizando. 2. obtiene, evalúa, y usa recursos textuales en línea acorde a su edad, con ayuda, para recopilar información relacionada a los temas de estudio y hace conexiones con observaciones y experiencias. Por ejemplo, cuando estudia mariposas, él o ella puede evaluar una variedad de libros y comenzar a identificar cuáles son más útiles para aprender sobre mariposas reales. 3. empieza a realizar preguntas a otros para conseguir más información de un tema o tópico. Participa en la generación de preguntas para indagar a un experto visitante acerca de un tema de interés.

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.3.PS Comunicación científica Los niños comparten información y entendimiento acerca de experiencias en su entorno. [continuado] (p 221)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. muestra evidencias para explicar el proceso de pensamiento que usó para sacar conclusiones, afirma y escucha afirmaciones, conclusiones, y evidencia de otros para empezar a identificar áreas de acuerdos y desacuerdos. 5. participa en la creación de un producto final tales como: un panel, un libro de clase, o un boletín informativo que comunica lo que se ha aprendido durante una exploración o durante el estudio de un tema a lo largo del tiempo. Los niños individualmente pueden contribuir a través del lenguaje, dibujando, escribiendo, o escogiendo objetos que deben ser incluidos. 	

Infante/Bebé Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
Bienestar Físico/Motor de Desarrollo (Area 2) Métodos de aprendizaje (Área 3) Matemáticas (Área 7) Ciencia (Área 8)	Bienestar Físico/Motor de Desarrollo (Area 2) Métodos de aprendizaje (Área 3) Matemáticas (Área 7) Ciencia (Área 8)	conozca el CORE de Iowa en www.iowacore.gov
Área 2: Bienestar Físico y Desarrollo Motor	Área 2: Bienestar Físico y Desarrollo Motor	<p style="text-align: center;">CONTEO Y CARDINALIDAD:</p> <p>Conoce los nombres de los números y la secuencia de conteo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuenta hasta 100 por unidades y por decenas. (K.CC.A.1) 2. Cuente hacia adelante a partir de un número dado dentro de la secuencia conocida (en lugar de tener que comenzar en 1). (K.CC.A.2) 3. Escribe números del 0 al 20. Representa una cantidad de objetos con un número escrito 0-20 (donde 0 representa un recuento de ningún objeto). (K.CC.A.3) <p>Cuenta para decir la cantidad de objetos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Comprende la relación entre números y cantidades; conecta el conteo a la cardinalidad. <ol style="list-style-type: none"> a. Al contar objetos, dide los nombres de los números en el orden estándar, emparejando cada objeto con un solo nombre de número y cada nombre de número con un solo objeto.
<p>Estándar 2.3 IT Desarrollo de Motricidad Fina. Desarrollo de motricidad fina en bebés y niños. (p 116)</p> <p>Referencias: <i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza la coordinación mano-ojo para autoayudarse y realizar pequeñas tareas de motricidad fina, tales como alimentarse, tomar objetos, colocar objetos sobre superficies, transferir objetos de una mano a otra, y encajar objetos en el hueco de una caja. <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. utiliza la coordinación mano-ojo para autoayudarse y realizar pequeñas tareas de motricidad fina, tales como alimentarse con tenedor o cuchara, completar rompecabezas simples, apilar bloques, vestirse con ayuda, garabatear con crayones o marcadores, participar en juegos de dedos y usar instrumentos musicales. 	<p>Estándar 2.3 IT Desarrollo de Motricidad Fina Los niños desarrollan habilidades motoras pequeñas. (p 118)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. usa coordinación ojo-mano para autoayudarse y para tareas de motricidad fina con una variedad de materiales manipulables, tales como collares, clavijas, cordones de zapatos, piezas de rompecabezas, e instrumentos musicales. 2. demuestra un incremento en las habilidades al usar tijeras y herramientas de escritura para varias experiencias de aprendizaje. 	

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
<p>Estándar 3.3 IT Problema y resolución de problemas Los infantes y los bebés demuestran estrategias de razonamiento y solución de problemas. (p 130)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> utiliza un objeto, acción, o adulto para cumplir con las tareas, tales como halar una manta para alcanzar un juguete o tocar un botón para escuchar un sonido. experimenta para encontrar la solución a un problema. imita la acción de un adulto para resolver un problema. reconoce las dificultades y ajusta las acciones, según lo necesite. busca y acepta ayuda cuando encuentra un problema más allá de sus habilidades para resolverlo independientemente. 	<p>Estándar 3.3.PS Razonamiento y resolución de problemas Los niños demuestran estrategias para razonar y resolver problemas. (p 132).</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> muestra interés y descubre una variedad de soluciones a preguntas, tareas, o problemas. reconoce y resuelve los problemas a través de la exploración activa, incluyendo prueba y error, y a través de las interacciones y discusiones con compañeros y adultos. comparte ideas o hace sugerencias de cómo resolver un problema presentado por otra persona. 	<p>CONTEO Y CARDINALIDAD (continuación)</p> <ol style="list-style-type: none"> Comprende que el último número que se dice indica la cantidad de objetos contados. La cantidad de objetos es la misma sin importar el orden o la distribución en la que se contaron. Comprende que cada nombre de número sucesivo se refiere a una cantidad que es uno más grande. (K.CC.B.4) Cuenta para responder "¿cuántos?" hace preguntas acerca de hasta 20 cosas dispuestas en una línea, una matriz rectangular o un círculo, o hasta 10 cosas en una configuración dispersa; dado un número del 1 al 20, cuenta esa cantidad objetos. (K.CC.B.5) Comparar Números Identifica si el número de objetos en un grupo es mayor, menor o igual que el número de objetos en otro grupo, por ejemplo, utilizando estrategias de emparejamiento y conteo. (K.CC.C.6) Compara dos números entre 1 y 10 presentados como números escritos. (K.CC.C.7)

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
<p>Estándar 7.1.IT Comparación, número y operación Los bebés y los niños pequeños muestran una comprensión creciente de las comparaciones y la cantidad, incluyendo el uso de números y cantidades.</p> <p>Referencias: <i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> empieza a tomar en cuenta características de objetos tales como el tamaño, color, forma o cantidad. <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> ordena y agrupa objetos por su tamaño, color, forma y cantidad. empieza a usar el conteo simple en juegos e interacciones, sin embargo, los números pueden presentarse fuera de orden. hace comparaciones simples entre dos objetos usando palabras como grande, pequeño, mucho, etc. 	<p>Estándar 7.1.PS Comparación, número y operación Los niños entienden el conteo, las formas de representar números y las relaciones entre cantidades y números. (p 192)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> reconoce pequeñas cantidades (del 1 al 5) sin contarlas (subitización). cuenta en voz alta hasta 20. apunta y cuenta de 10 a 20 objetos de manera precisa. hace grupos de 6 a 10 objetos y describe sus partes. usa palabras como mucho, menos o la misma cantidad para comparar cantidades. identifica los números por su nombre hasta el número 10. 	<p>Operaciones y Pensamiento Algebraico:</p> <p>Entiende la suma como unir y sumar, y entender la resta como separar y tomar de.</p> <ol style="list-style-type: none"> Representa la suma y la resta con objetos, dedos, imágenes mentales, dibujos, sonidos (por ejemplo, Aplausos), representando situaciones, explicaciones verbales, expresiones o ecuaciones. (K.OA.A.1) Resuelve problemas de palabras de suma y resta, y suma y resta dentro de 10, por ejemplo, usando objetos o dibujos para representar el problema. (K.OA.A.2) Descompone números menores o iguales a 10 en pares de más de una manera, por ejemplo, mediante el uso de objetos o dibujos, y registra cada descomposición mediante un dibujo o una ecuación (por ejemplo, $5 = 2 + 3$ y $5 = 4 + 1$). (K.OA.A.3) Para cualquier número del 1 al 9, encuentra el número que hace 10 cuando se agrega al número dado, por ejemplo, usando objetos o dibujos, y registre la respuesta con un dibujo o una ecuación. (K.OA.A.4) Suma y resta con fluidez dentro de 5. (K.OA.A.5)

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
<p>Estándar 7.2 Patrones IT. Los bebés y los niños pequeños empiezan a reconocer patrones. (p. 194)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se muestra expectante por secuencias familiares de rutinas y experiencias, como llorar cuando se acerca el tiempo de amamantar. <i>El bebé:</i> 2. Muestra reconocimiento de la secuencia de eventos u objetos. 3. Repite acciones en secuencia, como jugar con los dedos. 4. Reconoce objetos y patrones en el ambiente. 5. Organiza objetos en grupo durante el juego y la exploración. 	<p>Estándar 7.2.PS Patrones Los niños entienden patrones. (p.196)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce, reproduce y crea patrones moviéndose de lo simple a lo complejo. 2. Extiende los patrones al predecir qué viene después. 3. describe patrones vistos en entornos naturales y diseñados. 	<p>Número y operaciones en la base diez: Trabaja con los números 11-19 para obtener bases para el valor posicional.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compone y descompone números del 11 al 19 en diez y algunos más, por ejemplo, mediante el uso de objetos o dibujos, y registra cada composición o descomposición mediante un dibujo o una ecuación (por ejemplo, $18 = 10 + 8$); comprende que estos números se componen de diez unidades y uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho o nueve unidades. (K.NBT.A.1) <p>Medición y Datos:</p> <p>Describe y compara atributos medibles.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describe atributos medibles de objetos, como longitud o peso. Describe varios atributos medibles de un solo objeto. (K.MD.A.1) 2. Compare directamente dos objetos con un atributo medible en común, para ver qué objeto tiene "más"/"menos" del atributo y describa la diferencia. Por ejemplo, compara directamente las alturas de dos niños y describe a un niño como más alto/más bajo. (K.MD.A.2) <p>Clasifica objetos y cuenta el número de objetos en cada categoría.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Clasifica objetos en categorías dadas; cuenta el número de objetos en cada categoría y clasifica las categorías por recuento. (K.MD.B.3)

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
<p>Estándar 7.3 IT Formas y Relaciones Espaciales Los bebés y niños pequeños muestran un incremento en la comprensión de relaciones espaciales. (p. 198)</p> <p>Referencias: <i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> desarma objetos. Rellena y vacía recipientes o envases. <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> desarma objetos e intenta armarlos. manifiesta conciencia de su propio espacio corporal. junta formas similares. sigue una instrucción simple relacionada con posiciones *tales como, sobre, bajo, arriba o abajo. 	<p>Norma 7.3.PS Formas y relaciones espaciales Los niños entienden las formas y las relaciones espaciales. (p 200)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Demuestra el entendimiento de palabras espaciales como arriba, abajo, sobre, debajo, encima, al fondo, adentro, afuera, al frente, y detrás. identifica y describe figuras bidimensionales y tridimensionales. reconoce características, similitudes, y diferencias entre figuras, como esquinas, puntos, aristas y lados. reconoce cómo las formas encajan juntas y pueden ser separadas para formar otras figuras. 	<p>Geometría: Identifica y describe formas (cuadrados, círculos, triángulos, rectángulos, hexágonos, cubos, conos, cilindros y esferas).</p> <ol style="list-style-type: none"> Describe objetos en el entorno usando nombres de formas y describe las posiciones relativas de estos objetos usando términos como arriba, abajo, al lado, delante, detrás y al lado. (K.G.A.1) Nombre correctamente las formas independientemente de sus orientaciones o tamaño general. (K.G.A.2) Identifica las formas como bidimensionales (acostadas en un plano, "planas") o tridimensionales ("sólidas"). (K.G.A.3) <p>Analiza, compara, crea y compone formas.</p> <ol style="list-style-type: none"> Analiza y compara formas bidimensionales y tridimensionales, en diferentes tamaños y orientaciones, utilizando lenguaje informal para describir sus similitudes, diferencias, partes (por ejemplo, número de lados y vértices / "esquinas") y otros atributos (por ejemplo, tener lados de misma longitud). (K.G.B.4) Modela formas en el mundo construyendo formas a partir de componentes (por ejemplo, palos y bolas de arcilla) y dibujando formas. (K.G.B.5) Compone formas simples para formar formas más grandes. Por ejemplo, "¿Puedes unir estos dos triángulos con los lados completos tocando para hacer un rectángulo?" (K.G.B.6)

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas
	<p>Estándar 7.4.PS Medición Los niños entienden comparaciones y medidas. (p. 202)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. organiza, clasifica, y pone objetos en serie, usando una variedad de propiedades. 2. hace comparaciones entre varios objetos basado en uno o más atributos, como la longitud, altura, peso, área, usando palabras como más grande, más pequeño, más largo, más grande, más pesado, menos pesado, lleno, vacío, ancho, alto y pesado. 3. mide objetos usando unidades de medida no estándar, como utilizando bloques para determinar qué tan alto es un niño. 4. explora los objetos usando herramientas de medición estándar como reglas, tazas de medir y básculas. 5. comienza a demostrar los conocimientos que requiere una medición comparativa "justa" a partir de la misma línea de base o midiendo la misma propiedad, tales como la longitud, la altura y el volumen.

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
	<p>Estándar 7.4.PS Medición Los niños entienden comparaciones y medidas. [continuación])p. 202)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <p>6. desarrolla una conciencia simple de conceptos temporales dentro de su vida como día, noche, secuencia de eventos diarios como el desayuno, almuerzo, cena, hora de acostarse; como el tiempo de recreo o paseo le sigue una merienda; y cepillarse los dientes después de la cena.</p>	

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas	
	<p>Estándar 7.5.PS Análisis de datos Los niños demuestran el proceso de análisis de datos al organizar y clasificar, hacer preguntas y encontrar respuestas. (p. 204)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. organiza colecciones de objetos en grupos de filas, montones o grupos de color, tamaño, forma o clase. 2. organiza y reorganiza de varias maneras. 3. compara y ordena, de mayor a menor, la misma cantidad que, de menor a mayor. 4. organiza los datos en dos grupos como, grande y no grande; verde y no verde; y mascotas y no mascotas. 5. Hace preguntas, agrupa, memoriza y organiza la información de la clase, para encontrar respuestas a sus preguntas. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Estándar 8.1.IT Investigaciones Científicas Los bebés y niños pequeños recopilan e interpretan información del entorno que los rodea.</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empieza a reconocer objetos y eventos tanto en entornos externos como bajo techo. 2. participa en una variedad de experiencias de juego y exploración cuando se suministran materiales abiertos, por ejemplo juguetes o artículos para el hogar que se pueden separar/unir, un recipiente de agua y diversos objetos, semillas de diferentes tamaños y texturas y formas. 3. usa uno o más sentidos para hacer observaciones de su entorno. 4. reacciona a cambios en el ambiente. 5. Intenta manipular/comprender su entorno a través del juego repetitivo. 6. Identifica e interactúa con nuevos objetos colocados en su entorno. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Hace preguntas sencillas acerca de observaciones del entorno usando el lenguaje (puede ser el lenguaje de casa), comportamiento e interacciones. 	<p>Estándar 8.1.PS Investigaciones científicas Los niños recopilan información y conducen investigaciones para abordar sus inquietudes y probar soluciones a sus problemas (p 210)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas acerca de su entorno, y comienza a identificar y buscar información que va a ayudar a responder esas dudas o resolver problemas. 2. planea y realiza investigaciones simples solo/a o en colaboración con sus compañeros para responder preguntas o diseñar soluciones a problemas científicos o de ingeniería. 3. comienza a utilizar herramientas y tecnologías científicas apropiadas para realizar investigaciones, incluyendo escalas, cinta de medir, lupa, pinzas y cuentagotas. 4. observa, investiga, y describe objetos, materiales, y otros fenómenos físicos de la ciencia como las sombras y los reflejos en el aula o en ambientes externos. 5. observa, investiga, y describe características, comportamientos y diferentes hábitats de seres vivos.

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.1.PS Investigaciones científicas</p> <p>Los niños recopilan información y conducen investigaciones para abordar sus inquietudes y probar soluciones a sus problemas (p 210)</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. hace preguntas basándose en observaciones relacionadas al fenómeno del clima y empieza a reconocer la relación de los patrones a lo largo del tiempo, tales como, es más cálido en el verano como hace más frío en el invierno. 7. desarrolla una conciencia de la naturaleza a través de la exploración natural de ambientes y materiales o a través del cuidado de animales o plantas. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Standard 8.2 IT Razonamiento Científico Los Bebés y niños pequeños utilizan el razonamiento para darle sentido a la información de su ambiente. (p 214)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. usa relaciones de confianza para ganar comprensión del mundo viviente e inerte. 2. explora la relación cause y efecto al participar en la resolución de problemas a través de la prueba y el error. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Muestra comprensión acerca de la permanencia del objeto (que las personas existen, aunque no puedan verse, y que el objeto existe incluso estando fuera de la vista) 4. toma una decisión para alcanzar un fin deseado. 	<p>Estándar 8.2 PS Razonamiento Científico. Los niños usan el razonamiento para darle sentido a la información y diseñan soluciones a problemas en su entorno. (p. 217)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empieza a hacer comparaciones y categorizar cosas no vivientes basado en características que puede observar como la textura, color, tamaño, forma, temperatura, sonido, olor, utilidad y peso. 2. usa información de investigaciones para identificar similitudes y diferencias en características y comportamiento de seres vivos y hace inferencias sobre sus necesidades y cómo son atendidas, tales como las orugas comiendo hojas. 3. Usa experiencias pasadas y/o información de observaciones para identificar patrones acerca de cómo los seres vivientes y no vivientes quedan intactos o cambian a través del tiempo y/o cuando condiciones tales como, que las plantas crezcan cuando obtienen las cantidades adecuadas de agua y luz solar; combinan sustancias; calientan/enfrían un objeto; y que los bebés de animales generalmente se parecen a sus padres.

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.2.PS Razonamiento Científico Los niños usan el razonamiento para dar sentido a la información y diseñar soluciones a problemas en su entorno. [cont.] (p 217)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Empieza a identificar como los humanos impactan positiva o negativamente el ambiente como, empezando la concientización de la conservación y respeto del medio ambiente, basado en investigaciones. 5. describe y compara propiedades y los movimientos de los objetos, basado en la exploración, en términos de velocidad y dirección como más rápido, abajo, de lado y empieza a notar la relación causa y efecto tales como una pelota rueda más rápido en una pendiente inclinada. 6. empieza a realizar patrones basado en exploraciones a largo plazo del clima y las observaciones realizadas al planeta tierra, y empieza a notar patrones tales como las diferencias entre climas y estaciones del año, así como cuantos tipos de climas diferentes influyen a la gente y el medio ambiente. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Estándar 8.3.IT Comunicación Científica Los bebés y niños pequeños comparten información y comprensión acerca de experiencias en su entorno (p 219)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. hace preguntas usando gestos o expresiones faciales. 2. expresa sonidos vocales y gesticula para ganar la atención de los demás. 3. muestra acciones repetitivas para demostrar nuevas experiencias de aprendizaje. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. realiza preguntas verbales simples en inglés o en el lenguaje del hogar. 5. responde verbalmente preguntas, afirmaciones de otros en inglés o en el lenguaje usado en casa. 6. dibuja imágenes para representar sus observaciones de los objetos y/o de cambios de objetos/entornos. 7. participa en conversaciones científicas, usando habilidades del lenguaje receptivo (escuchando), y expresivo (hablando). 	<p>Estándar 8.3.PS Comunicación científica Los niños comparten información y comprensión acerca de las experiencias de su entorno (p 221)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparte observaciones e ideas acerca de las propiedades y comportamiento de las cosas vivientes y no vivientes mediante una variedad de modalidades tales como el lenguaje, dibujando, modelando, gesticulando, y dramatizando. 2. Obtiene, evalúa, y usa recursos textuales en línea acorde a su edad, con ayuda, para recopilar información relacionada a los temas de estudio y hace conexiones con observaciones y experiencias propias. Por ejemplo, cuando estudian mariposas, los niños pueden evaluar una variedad de libros y comenzar a identificar qué libros son más útiles para aprender sobre las mariposas reales. 3. Empieza a realizar preguntas a otros para conseguir más información de un tema o tópico. Participa en la generación de preguntas para indagar a un experto visitante acerca de un tema de interés. 4. muestra evidencias para explicar el proceso de pensamiento que usó para sacar conclusiones, afirma y escucha afirmaciones, conclusiones, y evidencia de otros para empezar a identificar áreas de acuerdos y desacuerdos.

alineación con matemáticas de CORE de Iowa

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.3.PS Comunicación científica Los niños comparten información y entendimiento acerca de experiencias en su entorno. [continuado] (p 221)</p> <p>5. participa en la creación de un producto final tales como: un panel, un libro de clase, o un boletín informativo que comunica lo que se ha aprendido durante una exploración o durante el estudio de un tema a lo largo del tiempo. Los niños individualmente pueden contribuir a través del lenguaje, dibujando, escribiendo, o escogiendo objetos que deben ser incluidos.</p>	

Alineación de practicas matemáticas en la primera infancia

1. QUE TENGA SENTIDO DE LOS PROBLEMAS Y PERSEVERE EN RESOLVERLOS.

Integrado en los siguientes estándares:

Infante/Bebé	Prescolar
<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.IT) Compromiso y persistencia (3.2.IT) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.IT) Juego y sentidos (3.4.IT) Investigaciones científicas (8.1.IT) Razonamiento científico (8.2 IT)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los adultos evitan la tentación de resolver los problemas sociales y ambientales de los niños y, en cambio, preguntan "¿cómo podemos resolver este problema?" Y luego modelan una solución. • Ainsley (12 meses) jugó con su cubo de formas, dejando caer las diversas piezas a través de las ranuras correctas. El adulto se sentó al lado de ella, hablando acerca de la tarea y qué hacer cuando la pieza no encajó con el primer intento. • Abbi (24 meses) observó a su hermana mayor armar un rompecabezas entrelazado, y luego fue al estante y buscó un rompecabezas con nudos. El adulto se unió a ella y juntos arrojaron las piezas al lado del rompecabezas de su hermana y recogieron las piezas de una en una para colocarlas en el lugar correcto. Cuando Abbi recogió una pieza y la colocó en un lugar incorrecto, la giró y la giró para intentar que encajara. Cuando no tuvo éxito, Abbi recogió otra pieza hasta que la colocó con éxito en el lugar correcto. 	<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.PS) Compromiso y Persistencia (3.2.PS) Razonamiento y Resolución de Problema (3.3 PS) Juego y Sentidos (3.4.PS) Investigaciones científicas (8.1.PS) Razonamiento Científico (8.2 PS)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños tienen múltiples oportunidades para resolver acertijos, algunos de los cuales son "un tanto" demasiado difíciles para ellos. • Los adultos evitan la tentación de resolver los problemas sociales y ambientales de los niños y, en cambio, preguntan "¿cómo podemos resolver este problema?" • A los niños se les asigna suficiente tiempo de libre elección para permitirles resolver sus problemas sin que se interrumpa su tiempo de juego (resolución de problemas). • Carlos observa a otros niños en un centro mientras quitan los eslabones y experimentan con la longitud de la cadena necesaria para sacar una lata de los bloques. Carlos va a la cadena y comienza a quitar eslabones. Permanece en el centro durante 20 minutos, quitando y añadiendo eslabones mientras un adulto habla con él acerca de la actividad.

Alineamiento de prácticas matemáticas de la primera infancia

2. QUE RAZONE ABSTRACTA Y CUANTITATIVAMENTE.

Incluido en los siguientes estándares:

Infante/Bebé	Prescolar
<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.IT) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.IT) Comparación, número, y operación (7.1.IT) Patrones (7.2.IT) Razonamiento científico (8.2.IT)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los niños reciben múltiples y variados elementos de manipulación para explorar y observar al adulto en una conversación en voz alta y/o pensar en voz alta sobre más, menos y lo mismo. Thomas (20 meses) se está preparando para salir a jugar en la nieve. Mientras se pone sus botas y guantes, el adulto a su cuidado cuenta '1 bota, 2 botas' y 1 guante, 2 guantes' mientras lo ayuda a prepararse. 	<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.PS) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.PS) Comparación, número, y operación (7.1.PS) Patrones (7.2.PS) Medición (7.4.PS) Análisis de datos (7.5.PS) Razonamiento científico (8.2.PS)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los adultos usan conscientemente palabras como varios, algunos, muchos, algunos, mientras les piden a los niños que los ayuden con las tareas en todo el aula. Se les pide a los niños que "juntan conjuntos" y "los separen" a través de las actividades diarias. Por ejemplo, "¿Tendríamos suficientes bloques si juntamos todos los cortos y todos los largos?" Ava estaba jugando con la caja de osos de colores. Ella hizo un patrón con los osos rojos y azules. Después de mostrárselo al adulto que los cuida, le pidió que contara. Ava leyó el patrón. La persona que la cuida le preguntó a Ava cuántos osos había usado. Ava contó 19 de los 20 osos que había usado. Ava hizo otro patrón junto al rojo y azul, usando los osos verdes y amarillos. Lo extendió para que fuera más largo que el primero. Cuando terminó, el adulto dijo: "¿qué patrón es el más largo?" Ava señaló el patrón verde y amarillo.

Alineamiento de prácticas matemáticas de la primera infancia

3. CONSTRUCCIÓN DE ARGUMENTOS VIABLES Y CRÍTICA AL RAZONAMIENTO DE OTROS

Incluido en los siguientes estándares:

Infante/Bebé	Prescolar
<p>El yo (1.1.IT) Auto-regulación (1.2.IT) Relaciones con Adultos (1.3.IT) Relaciones con Niños (1.4.IT) Curiosidad e Iniciativa (3.1.IT) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.IT) Investigaciones científicas (8.1.IT) Razonamiento científico (8.2.IT) Comunicación Científica (8.3 IT)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante el día, los niños observan que los adultos que los cuidan dan ejemplo al pensar en voz alta, lo cual incluye: "me pregunto ¿por qué...?" o "para mí tiene sentido que..." o "¿cuando <u>yo...</u> ¿ sucede esto porque..." La persona a cargo modela posibles respuestas. • Zachary (de 6 meses) está jugando con un juguete que se ilumina cuando presiona un botón. Quien lo cuida se sienta a su lado y dice: "¿me pregunto qué pasa cuando presionamos el botón?" Luego dirige su mano para presionar el botón y le explica: "Cuando presionas el botón, se ilumina". • Dos niños de dos años observan aves en el comedero. El adulto dice: "las aves están comiendo. Tienen hambre". 	<p>El yo (1.1.PS) Autorregulación (1.2.PS) Relaciones con adultos (1.3.IT) Relaciones con niños (1.4.IT) Curiosidad e iniciativa (3.1.PS) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.PS) Investigaciones científicas (8.1.PS) Razonamiento científico (8.2.PS) Comunicación Científica (8.3 PS)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños reciben a diario oportunidades para responder a las preguntas "¿me pregunto qué pasaría si...?" o "¿por qué crees que esto está sucediendo?" durante las oportunidades de juego de libre elección, investigaciones en grupos pequeños y/o dirigidas por adultos demostraciones. • Los niños tienen la oportunidad de representar su aprendizaje a través de dibujos y luego explicar a adultos y compañeros lo que han aprendido y están pensando (planteando hipótesis). • Zoey, Samantha y un adulto de confianza jugaban al Tic-tac-toe durante el horario central. Zoey dio un giro extra y Samantha se molestó. El adulto da un ejemplo diciendo: "me siento enojado porque tomaste demasiados turnos, Zoey". Ellos conversan sobre cómo pueden resolver el problema.

Alineamiento de prácticas matemáticas de la primera infancia

4. MODELO CON MATEMÁTICAS.

Incluido en los siguientes estándares:

Infante/Bebé	Prescolar
<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.IT) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.IT) Comparación, número, y operación (7.1.IT) Patrones (7.2.IT) Formas y Relaciones Espaciales (7.3 IT) Razonamiento científico (8.2.IT) Comunicación científica (8.3.IT)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando los niños llegan por la mañana, ellos o un adulto ponen su foto en un tablero de fieltro. Después de que han llegado todos los niños, el adulto organiza las fotos para crear un gráfico de barras. El adulto da muestra su proceso de pensamiento al hacerlo en voz alta para explicar lo que muestra el gráfico de barras. • Durante el horario central, Ava (de 26 meses) juega con cubos de colores. Los apila por color y el adulto la ayuda a contarlos y alinearlos de menor a mayor para que se vean como un gráfico de barras. 	<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.PS) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.PS) Comparación, número, y operación (7.1.PS) Patrones (7.2.PS) Formas y Relaciones Espaciales (7.3 IT) Medición (7.4.PS) Análisis de datos (7.5.PS) Razonamiento científico (8.2.IT) Comunicación científica (8.3.IT)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños tienen la oportunidad de desarrollar y usar cuadros y gráficos simples para documentar sus hallazgos durante los periodos de investigación. • Los adultos modelan el uso de gráficos y tablas simples a lo largo del trabajo diario, tales como registrar los asistentes y los ausentes, registrar el tipo de bebida para la merienda, registrar las respuestas a las preguntas del día y las tablas de crecimiento. • Los adultos usan dibujos y elementos de manipulación mientras hablan sobre problemas matemáticos como "necesitamos tener suficiente espacio para las personas "x" en nuestra área de la biblioteca. ¿Cómo podemos saber si tenemos suficiente espacio? Después se pueden tener discusiones, hacer dibujos, y "comprobaciones" en la vida real. • Kayden está en el centro de limpieza, frente a la estufa por varios minutos girando las perillas en diferentes direcciones. El adulto a su cuidado le pregunta qué está haciendo. Él dice: "Hice un patrón". Al investigar un poco más de cerca, el adulto al cuidado ve que él ha girado las perillas para que queden alternadas en un patrón AB en una perilla y la otra vuelta hacia un lado frente del horno. El adulto le pide a Kayden que comparta el patrón con sus compañeros de clase.

Alineamiento de prácticas matemáticas de la primera infancia

5. USO DE HERRAMIENTAS ESTRATÉGICAMENTE APROPIADAS.

Incluido en los siguientes estándares:

Infante/Bebé	Prescolar
<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.IT) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.IT) Juego y sentidos (3.4.IT) Comparación, número, y operación (7.1.IT) Investigaciones científicas (8.1.IT) Razonamiento científico (8.2.IT) Comunicación científica (8.3.IT)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> El adulto a cargo proporciona una variedad de formas no estándares para medir tales como cuerdas, bloques, personas, pies reales, y objetos huecos; y modelos de cómo utilizar tales artículos para hacer conclusiones sobre el tamaño. El adulto proporciona herramientas para utilizarlas en juegos dramatizados incluyendo cajas registradoras, máquinas sumadoras y calculadoras. Olivia (de 22 meses) juega en el área de juego dramatizado la cual está diseñada como una tienda de comestibles. El adulto observa que los niños en esta área ponen artículos en el carrito de compras, así que se une al juego y les muestra cómo es ir a la caja para pagar, mientras Olivia toca los botones en la caja registradora. El adulto pregunta, “¿cuánto cuestan los comestibles?” Aquí tiene \$20, ¿es eso suficiente o necesito más? 	<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.PS) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.PS) Juego y Sentidos (3.4.PS) Comparación, número, y operación (7.1.PS) Medición (7.4.PS) Análisis de datos (7.5.PS) Investigaciones científicas (8.1.PS) Razonamiento científico (8.2.PS) Comunicación científica (8.3.PS)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> El adulto proporciona una variedad de medidas estándares para utilizarlas en la exploraciones de cualquier ambiente de aprendizaje y ayuda a los niños a identificar formas no estándares para medir tales como cuerdas, bloques, personas, pies reales, y objetos huecos; y proporciona múltiples oportunidades para que los niños utilicen estas herramientas. El adulto proporciona herramientas para utilizarlas en juegos dramatizados incluyendo cajas registradoras, máquinas sumadoras, calculadoras y calculadoras en computadoras y dispositivos móviles. El adulto muestra a diario el uso del papel y el lápiz para documentar y resolver problemas matemáticos. Tres niños juegan en el centro de descubrimiento con una báscula de baño, una vara de medir, y eslabones de aprendizaje. El día anterior adulto a su cuidado utilizó la báscula y la vara de medir para pesar y medir a cada niño en el aula de clases y publicó una tabla de documentación con cada medida. Los niños empezaron a utilizar las herramientas para pesarse y medirse a ellos mismos otra vez. Dos niños enlazan los Eslabones de Aprendizaje en el aula de clases y trabajan juntos por varios minutos. Un niño dice, “soy más alto que este”. El adulto le sugiere que se acueste en el piso para ver si tiene razón.

Alineamiento de prácticas matemáticas de la primera infancia

6. ATENCIÓN A LA PRECISIÓN

Incluido en los siguientes estándares:

Infante/Bebé	Prescolar
<p>Comprensión del lenguaje y su uso (6.1.IT) Comparación, número, y operación (7.1.IT) Razonamiento científico (8.2.IT) Comunicación científica (8.3.IT)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> El adulto muestra cómo “contar de nuevo” y revisa dos veces el conteo/ la medición para los niños. El adulto se revisa a sí mismo con palabras tales como, “¿tiene esto sentido?” El adulto muestra a los niños cómo pensar en voz alta. MeiWei (de 14 meses) juega con bloques suaves y el adulto se le une en el piso. El adulto comienza a contar los bloques a medida que MeiWei los apila. El adulto vuelve a contar los bloques cuando otro niño se les une. 	<p>Comprensión y Uso del Lenguaje (6.1.PS) Comparación, número, y operación (7.1.PS) Análisis de datos (7.5.PS) Razonamiento científico (8.2.PS) Comunicación Científica (8.3 PS)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los niños cuentan y después cuentan de nuevo para estar seguros de que contaron correctamente. Los adultos animan a los niños a “revisar para estar seguros de que contamos y medimos correctamente”. Un adulto y los niños verifican lo que han hecho con palabras tales como, “¿tiene esto sentido para mí?” Un adulto anima a los niños a revisar las “conjeturas” matemáticas con manipulativos antes de que ellos finalicen las respuestas. Chase alinea animales de peluche y los numera a medida que sienta en una línea. Él le dice al adulto que alineó nueve animales de peluche. El adulto le dice, “¿está seguro?” Él cuenta de nuevo mientras señala a cada uno y responde, “sí, hay nueve”.

Alineamiento de prácticas matemáticas de la primera infancia

7. BÚSQUEDA Y USO DE LA ESTRUCTURA.

Incluido en los siguientes estándares:

Infante/Bebé	Prescolar
<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.IT) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.IT) Comparación, número, y operación (7.1.IT) Patrones (7.2.IT) Formas y Relaciones Espaciales (7.3 IT) Investigaciones científicas (8.1.IT) Razonamiento científico (8.2.IT) Comunicación científica (8.3.IT)</p>	<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.PS) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.PS) Comparación, número, y operación (7.1.PS) Patrones (7.2.PS) Formas y Relaciones Espaciales (7.3 PS) Medición (7.4.PS) Análisis de datos (7.5.PS) Investigaciones científicas (8.1.PS) Razonamiento Científico (8.2 PS) Comunicación científica (8.3.PS)</p>
<p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> El adulto publica una versión de la imagen del horario diario para recordarles a los niños la rutina. En el almuerzo, el adulto habla acerca de lo que los niños hicieron en la mañana y sobre lo que harán después del almuerzo (con respecto a la rutina diaria). Ruby (de 9 meses) y su papá tienen una rutina cuando llegan a casa cada día. Él la desabrocha de los asientos del carro y le dice, “es hora de revisar el correo”. Ruby se emociona mucho y salta a los brazos de su padre. Un día su abuela la recoge de la guardería y la lleva a casa. Cuando ella desabrocha a Ruby del asiento del vehículo y comienzan a caminar hacia la casa, Ruby comienza a quejarse y a retorcerse. Su abuela le pregunta, “Ruby, ¿qué está mal?” Ruby se queja un poco más, apunta en la dirección del buzón, y dice, “Da-Da”. 	<p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los niños hacen comentarios acerca de los patrones que ven en el ambiente. Los patrones inusuales están destinados a los niños a medida que el adulto fomenta los patrones a través de una variedad de atributos comunes y no comunes. El adulto proporciona múltiples oportunidades para categorizar según los diferentes atributos y para que los niños expliquen el pensamiento a los compañeros y a un adulto. Lindy saca del contenedor de tapas de colores todas las tapas blancas. Organiza las tapas en una fila. El adulto le pregunta a Lindy qué nota en las tapas. Ella le dice, "algunas tienen rojo encima". El adulto le pregunta a ella cómo puede ordenar las tapas que tiene en la mesa. Lindy pone a un lado las tapas blancas con rojo encima y las tapas blancas lisas las pone al otro lado. Juntos, etiquetan los dos grupos.

Alineamiento de prácticas matemáticas de la primera infancia

8. BÚSQUEDA Y EXPRESIÓN DE REGULARIDAD EN RAZONAMIENTO REPETIDO.

Incluido en los siguientes estándares:

Infante/Bebé	Prescolar
<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.IT) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.IT) Patrones (7.2.IT) Formas y Relaciones Espaciales (7.3 IT) Investigaciones científicas (8.1.IT) Razonamiento científico (8.2.IT) Comunicación científica (8.3.IT)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> El adulto comparte su pensamiento mientras interactúa con Melissa. “Esto me recuerda cuando nosotros....” O “esto es cómo cuando yo/nosotros...” Joey está sentado en su silla alta mientras su mamá prepara la cena. Ella lo mira, sonríe, y después golpea la cuchara dos veces y golpea el mostrador. Joey sonría también e inicia a golpear su cuchara en la bandeja de su silla. Su mamá hace el patrón otra vez y espera que él lo intente. Él le sonríe a ella, y golpea su cuchara varias veces. Después de varias repeticiones más de su madre, Joey hace un patrón como el de ella golpeando dos veces con su cuchara y luego dando una palmada sobre su bandeja. 	<p>Curiosidad e Iniciativa (3.1.PS) Razonamiento y resolución de problemas (3.3.PS) Patrones (7.2.PS) Formas y Relaciones Espaciales (7.3 PS) Investigaciones científicas (8.1.PS) Razonamiento Científico (8.2 PS) Comunicación Científica (8.3 PS)</p> <p>Apoyos de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> El adulto le pide a los niños que verbalicen cosas como, “Esto es como cuando nosotros...” Durante el tiempo grupal de la mañana, dice Cason. “Tengo un patrón”. Lo demuestra mientras habla. “Golpe, patada, golpe, patada, golpe, patada”. Raymie dice. “Yo tengo un patrón también”. Lo muestra extendiendo sus brazos y volviendo a unirlos, y dice: “Dentro, fuera, dentro, fuera, dentro, fuera”. Cam, Mikie, y Oren construyen torres de bloques de nuevo. Hoy el desafío es ver quién puede construir la torre más alta. Después de que varias estructuras caen, el adulto les pide que describan por qué las estructuras se cayeron. Ellos debaten acerca de qué tamaño de bloques es necesario en la base para hacer la estructura lo suficiente resistente para sea tan alta como lo desean. Los niños hacen una relación mental entre el tamaño del cimiento y la altura de la torre.

Infante/Bebé Del nacimiento hasta los 3 años	Prescolar de 3 a 5 años	Final de jardín de infantes
Métodos de aprendizaje (Área 3) Estudios sociales (Área 4) Comunicación, idioma, y alfabetización (Área 6) Matemáticas (Área 7) Ciencia (Área 8)	Métodos de aprendizaje (Área 3) Estudios sociales (Área 4) Comunicación, idioma, y alfabetización (Área 6) Matemáticas (Área 7) Ciencia (Área 8)	Visite el CORE de Iowa en www.iowacore.gov
Área 3: Metodologías de aprendizaje		
<p>Estándar 3.1.IT Curiosidad e Iniciativa Los bebés y niños pequeños expresan curiosidad e iniciativa al explorar ambientes y aprendiendo nuevas habilidades. (p 122)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> muestra interés en las personas incluyendo otros infantes, objetos, y eventos. usa sus sentidos para elegir, explorar, y manipular diferentes objetos y juguetes de diversas maneras. juega activamente con o cerca de los adultos, otros niños, y materiales. 	<p>Estándar 3.1.PS Curiosidad e Iniciativa Los niños expresan curiosidad, interés e iniciativa al explorar el ambiente, participar en experiencias, y aprender nuevas habilidades. (p 124)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> elige deliberadamente explorar una variedad de materiales y experiencias, buscando nuevos desafíos. participa en experiencias con entusiasmo, flexibilidad, imaginación, independencia, e inventiva. hace preguntas sobre diversos temas. repite habilidades y experiencias para desarrollar competencias y apoya la exploración de nuevas ideas. 	<p><i>Los estudiantes que demuestran entendimiento pueden:</i></p> <p style="text-align: center;">Movimiento y estabilidad: Fuerzas e interacciones</p> <p>K-PS2-1. Planifica y conduce una investigación para comparar los efectos de las diferentes fuerzas o las diferentes direcciones de empujones y tirones en el movimiento de un objeto.</p> <p>K-PS2-2. Analiza los datos para determinar si una solución del diseño funciona como se pretende para cambiar la velocidad o la dirección de un objeto con un empujón y un tirón. *</p>

Area 3: Metodologías de aprendizaje	Area 3: Metodologías de aprendizaje	Los estudiantes que demuestran entendimiento pueden:
<p>Estándar 3.2.IT Compromiso y persistencia Los infantes y bebés intencionalmente eligen, se acoplan, y persisten en juegos, experiencias, y rutinas. (p. 126)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mantiene la atención de un adulto conocido; por ejemplo, a través del contacto visual o las vocalizaciones. 2. repite experiencias familiares y recién aprendidas. 3. mantiene, si está interesado, la concentración en las personas u objetos, experiencias de juegos, o eventos novedosos. 4. demuestra persistencia con materiales y experiencias desafiantes. 	<p>Estándar 3.2.PS Compromiso y persistencia Los niños eligen a propósito y persisten en experiencias y juegos. (p 128)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mantiene la concentración en una tarea a pesar de las distracciones e interrupciones. 2. se mantiene involucrado y completa una variedad de tareas, proyectos, y experiencias dirigidas por adultos y de iniciativa propia y cuyo grado de dificultad va en aumento. 3. se fija metas y sigue un plan a fin de completar una tarea. 4. elige participar en juegos y experiencias de aprendizaje. 	<p>Energía:</p> <p>K-PS3-1. Hace las observaciones para determinar el efecto de la luz solar en la superficie de la Tierra.</p> <p>K-PS3-2. Utiliza las herramientas y los materiales para diseñar y construir una estructura que reducirá el efecto de calefacción de la luz solar en un área.*</p> <p>De las moléculas a los organismos: Estructuras & Procesos</p> <p>K-LS1-1. Utiliza las observaciones para describir los patrones de qué necesitan las plantas y los animales (incluyendo los humanos) para sobrevivir.</p> <p>Sistemas de la tierra:</p> <p>K-ESS2-1. Utiliza y comparte las observaciones de las condiciones del clima local para describir los patrones sobre el tiempo.</p> <p>K-ESS2-2. Construye un argumento apoyado por la evidencia de cómo las plantas y los animales (incluyendo los humanos) pueden cambiar el ambiente para cumplir con sus necesidades.</p>

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
<p>Estándar 3.3.IT Razonamiento y resolución de problemas Los infantes y bebés demuestran estrategias para razonar y resolver problemas. (p 130)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. utiliza un objeto, acción, o adulto para cumplir con las tareas, tales como halar una manta para alcanzar un juguete o tocar un botón para escuchar un sonido. 2. experimenta para encontrar la solución a un problema. 3. imita la acción de un adulto para resolver un problema. 4. reconoce las dificultades y ajusta las acciones, según lo necesite. 5. busca y acepta ayuda cuando encuentra un problema más allá de sus habilidades para resolverlo independientemente. 	<p>Estándar 3.3.PS Razonamiento y resolución de problemas Los niños demuestran estrategias para razonar y resolver problemas. (p 132).</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. muestra interés y descubre una variedad de soluciones a preguntas, tareas, o problemas. 2. reconoce y resuelve los problemas a través de la exploración activa, incluyendo prueba y error, y a través de las interacciones y discusiones con compañeros y adultos. 3. comparte ideas o hace sugerencias de cómo resolver un problema presentado por otra persona. 	<p><i>Los estudiantes que demuestran entendimiento pueden:</i></p> <p>Tierra y actividad humana:</p> <p>K-ESS3-1. Utiliza un modelo para representar la relación entre las necesidades de las diferentes plantas y animales (incluyendo humanos) y los lugares donde viven.</p> <p>K-ESS3-2. Hace preguntas para obtener información sobre el propósito de la predicción del clima para prepararse para, y responder a, el clima severo.*</p> <p>K-ESS3-3. Comunica soluciones que reducirán el impacto de los humanos en el suelo, agua, aire, y/ u otras cosas vivientes en el ambiente local.*</p>

Área 3: Metodologías de aprendizaje	Área 3: Metodologías de aprendizaje	
<p>Estándar 3.4.IT Juego y Sentidos Los infantes y bebés se involucran en juegos para aprender. (p 134)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. usa la vista, los olores, los sonidos, las texturas, y el gusto para explorar y experimentar rutinas y materiales dentro del ambiente. 2. elije y participa en diversas experiencias de juego. 3. imita los comportamientos de los demás en el juego. 4. repite las experiencias con materiales, adultos, y compañeros para construir el conocimiento y comprensión del mundo que lo rodea. 	<p>Estándar 3.4.PS Juego y sentidos Los niños participan en juegos para aprender. (p 136)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. participa en diversas experiencias de juego en espacios cerrados y abiertos. 2. usa la vista, los olores, los sonidos, las texturas, y el gusto para seleccionar y explora experiencias, materiales y el entorno. 3. participa en juegos auto-iniciados y sin estructura. 4. planea y ejecuta experiencias de juego solo y con otros. 	<p><i>Los estudiantes que demuestran entendimiento pueden:</i></p> <p>Diseño de ingeniería:</p> <p>K-2-ETS1-1. Hace preguntas, hace observaciones, y reúne información sobre una situación que las personas desean cambiar para definir un problema sencillo que puede ser solucionado a través del desarrollo de un objeto nuevo o mejorado, o una herramienta.</p> <p>K-2-ETS1-2. Desarrolla un boceto simple, dibujo, o modelo físico para ilustrar cómo el moldeo de un objeto lo ayuda a funcionar como se necesarita para resolver un problema dado.</p> <p>K-2-ETS1-3. Analiza datos de las pruebas de dos objetos designados para resolver el mismo problema para comparar las fortalezas y debilidades de cómo se desarrolla cada uno. * Integra el contenido de la ciencia tradicional con conceptos de ingeniería.</p>

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales
<p>Estándar 4.1. IT Conciencia de la Familia y la Comunidad Los infantes y bebés demuestran un sentido de pertenencia dentro de sus familias, programa y otros entornos o grupos sociales. (p 140)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> expresa agrado al estar en un ambiente familiar o grupal. reconoce a los adultos conocidos y se vale de ellos para determinar la seguridad durante la exploración. explora y juega libremente en ambientes familiares. 	<p>Estándar 4.1.PS Conciencia de familia y Comunidad Los niños demuestran una creciente conciencia de pertenecer a una familia y comunidad. (p 142)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> demuestra comprensión de que las comunidades están compuestas de grupos de personas que viven, juegan, o trabajan juntas. demuestra la habilidad para identificar comunidades a las cuales pertenece. reconoce que su familia es un grupo importante al que pertenece. demuestra responsabilidades como miembro de una familia o comunidad. muestra confianza al expresar sus opiniones y pensamientos personales mientras respeta los pensamientos e ideas de los demás. participa en la creación y seguimientos de reglas y rutinas. demuestra una conciencia inicial de los conceptos de equidad, derechos individuales, y bienestar de los miembros de la familia y comunidad.

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales
<p>Estándar 4.3.IT Exploración del medio ambiente Los bebés y niños pequeños exploran nuevos entornos con interés y reconocen lugares familiares. (p 148)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. demuestra interés y curiosidad dentro de ambientes conocidos y desconocidos. 2. explora y juega con objetos nuevos, así como familiares, en el entorno, utilizando todos los cinco sentidos. 3. elige y participa en experiencias desconocidas. 	<p>Estándar 4.3.PS Exploración del medio ambiente Los niños demuestra una creciente consciencia del entorno en el que viven, en especial cómo las personas (incluyéndose a ellos mismos) se relacionan con ese entorno. (p 150)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. interactúa con el mundo, primero con los entornos conocidos y después con los que son menos familiares; primero de maneras sencillas y después de maneras más complejas y exploratorias. 2. construye el significado de sí mismo/a y del mundo, mediante experiencias relevantes y significativas con objetos y su ambiente. 3. reconoce aspectos del entorno, tales como carreteras, edificios, árboles, cuerpos de agua, o formaciones terrestres. 4. reconoce que las personas comparten el ambiente con otras personas, animales y plantas. 5. comprende que las personas pueden cuidar del ambiente a través de actividades y experiencias, tales como limpiar, conservar, reutilizar, y reciclar. 6. reconoce una variedad de empleos y el trabajo asociado con ellos.

Área 4: Estudios sociales	Área 4: Estudios sociales	
	<p>Estándar 4.4.PS Conciencia del pasado</p> <p>Los niños demuestran una creciente conciencia de los eventos pasados y cómo esos eventos se relacionan con uno mismo, la familia, y la comunidad. (p 152)</p> <p>Referencias:</p> <p><i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. diferencia entre pasado, presente y futuro. 2. representa los eventos y experiencias que ocurrieron en el pasado mediante palabras, juegos, y el arte. 3. utiliza los eventos pasados para construir el significado del mundo. 4. comprende que los eventos sucedieron en el pasado y que los eventos se relacionan con uno mismo, la familia, la comunidad, y la cultura. 	

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización
<p>Estándar 6.1 IT Entendimiento del Lenguaje y su</p> <p>uso Los infantes i bebés entienden y usan la comunicación y el lenguaje para una variedad de fines. (p 172)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. responde a sonidos vocales y comunicaciones, verbales y no verbales de familiares y adultos. 2. usa sonidos vocales y gestos para captar la atención de los demás. 3. usa sonidos vocales y gestos para comunicar lo que necesita. 4. aumenta ambos vocabularios auditivos (receptivo) y comunicativo (expresivo). <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. progresa al usar palabras y luego oraciones simples para comunicarse. 6. participa en conversaciones que incluyen turnos alternados, usando ambas habilidades del lenguaje, lenguaje receptivo (oyendo) y expresivo (hablando). 7. responde preguntas simples. 8. sigue instrucciones simples. 	<p>Estándar 6.1 PS Entendimiento del lenguaje y uso Los niños entienden y usan la comunicación y el lenguaje para diversos fines (p. 174)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. demuestra un crecimiento del vocabulario estable, oyendo (lenguaje receptivo) y hablando (lenguaje expresivo). 2. inicia, escucha, y responde en relación con los tópicos de conversación con compañeros y adultos. 3. se comunica con frases y oraciones de duración y complejidad cada vez mayores. 4. obedece directrices verbales que involucren varias acciones. 5. pregunta y responde a diversas preguntas. 6. demuestra conocimiento de las reglas de las conversaciones, como turnarse para hablar. <p><i>El niño, quien es un aprendiz del idioma inglés, también</i> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. usa el idioma de casa, ocasionalmente en combinación con el inglés, para comunicarse con otras personas. 8. demuestra constante desarrollo y mejoramiento del vocabulario y en la complejidad del lenguaje usado en el hogar.

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización
	<p>Estándar 6.1.PS Comprensión y uso del idioma : Los niños entienden y usan la comunicación y el lenguaje para diversos fines. [continuación] (p. 174)</p> <p>9. participa activamente en actividades de alfabetización, tanto en su hogar como en el salón de clase, cuyo fin es permitir la comprensión de su primera lengua.</p> <p>10. demuestra habilidades de lenguaje receptivo (escucha) y expresivo (habla) en inglés, demostrando con sus habilidades en inglés que puede comprender el idioma.</p> <p>11. demuestra compromiso en actividades de lectoescritura en inglés pudiendo comprender y responder a libros, relatos y canciones que se presentan en inglés.</p>

Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización	Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización
<p>Estándar 6.3.IT Escritura temprana Los bebés y los niños pequeños participen en experiencias de escritura temprana. (p 184)</p> <p>Referencias: <i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. agarra y/o manipula una variedad de objetos en su entorno. <p><i>El infante mayor y el bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. garabatea espontáneamente, usualmente usando el puño. 3. demuestra una creciente habilidad para manipular objetos, tales como amontonar muchos objetos, usar tableros perforados, y perfeccionar el uso de utensilios para comer. 	<p>Estándar 6.3.PS Escritura temprana Los niños participan en experiencias de escritura temprana. (p 186)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intenta comunicarse con otros utilizando garabatos, formas, imágenes, formas parecidas a letras y/o letras en la escritura. 2. Experimenta con diferentes herramientas para escritura tales como lápices, creyones, pinceles, marcadores, y herramientas digitales. 3. Usa lenguaje expresivo (hablando) para compartir la intención o significado de dibujos y escritura. 4. Empieza a demostrar interés en aprender para poder escribir las letras, especialmente las letras de su nombre. 5. Utiliza deletreo inventado que consiste en sonidos iniciales para representar una palabra completa.

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas
<p>Estándar 7.2 Patrones IT. Los bebés y los niños pequeños empiezan a reconocer patrones. (p. 194)</p> <p>Referencias: <i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Se muestra expectante por secuencias familiares de rutinas y experiencias, como llorar cuando se acerca el tiempo de amamantar. <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Muestra reconocimiento de la secuencia de eventos u objetos. Repite acciones en secuencia, como jugar con los dedos. Reconoce objetos y patrones en el ambiente. Organiza objetos en grupo durante el juego y la exploración. 	<p>Estándar 7.2.PS Patrones El niño entiende patrones. (p.196)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Reconoce, reproduce y crea patrones moviéndose de lo simple a lo complejo. extiende los patrones al predecir qué viene después. describe patrones vistos en entornos naturales y diseñados.

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas
<p>Estándar 7.3 IT Formas y Relaciones Espaciales Los bebés y niños pequeños muestran un incremento en la comprensión de relaciones espaciales. (p. 198)</p> <p>Referencias: <i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. desarma objetos. 2. Rellena y vacía recipientes o envases. <p><i>El bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. desarma objetos e intenta armarlos. 4. manifiesta conciencia de su propio espacio corporal. 5. junta formas similares. 6. sigue una instrucción simple relacionada con posiciones *tales como, sobre, bajo, arriba o abajo. 	<p>Standard 7.3.PS Formas y razonamiento espacial Los niños comprenden formas y relaciones espaciales. (p 200)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra el entendimiento de palabras espaciales como arriba, abajo, sobre, debajo, encima, al fondo, adentro, afuera, al frente, y detrás. 2. identifica y describe figuras bidimensionales y tridimensionales. 3. reconoce características, similitudes, y diferencias entre figuras, como esquinas, puntos, aristas y lados. 4. reconoce cómo las formas encajan juntas y pueden ser separadas para formar otras figuras.

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas
	<p>Estándar 7.4.PS Medición Los niños entienden comparaciones y medidas. (p 202)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. organiza, clasifica, y pone objetos en serie, usando una variedad de propiedades. 2. hace comparaciones entre varios objetos basado en uno o más atributos, como la longitud, altura, peso, área, usando palabras como más grande, más pequeño, más largo, más grande, más pesado, menos pesado, lleno, vacío, ancho, alto y pesado. 3. mide objetos usando unidades de medida no estándar, como utilizando bloques para determinar qué tan alto es un niño. 4. explora los objetos usando herramientas de medición estándar como reglas, tazas de medir y básculas. 5. comienza a demostrar los conocimientos que requiere una medición comparativa "justa" a partir de la misma línea de base o midiendo la misma propiedad, tales como la longitud, la altura y el volumen. 6. desarrolla una conciencia simple de conceptos temporales dentro de su vida como día, noche, secuencia de eventos diarios como el desayuno, almuerzo, cena, hora de acostarse; como el tiempo de recreo o paseo le sigue una merienda; y cepillarse los dientes después de la cena.

Área 7: Matemáticas	Área 7: Matemáticas
	<p>Estándar 7.5.PS Análisis de datos Los niños demuestran el proceso de análisis de datos al organizar y clasificar, hacer preguntas y encontrar respuestas. (p. 204)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. organiza colecciones de objetos en grupos de filas, montones o grupos de color, tamaño, forma o clase. 2. Organiza y reorganiza de varias maneras. 3. compara y ordena de mayor a menor, en igualdad de cantidades que, y de menor a mayor. 4. Organiza los datos en dos grupos como, grande y no grande; verde y no verde; y mascotas y no mascotas. 5. Hace preguntas, agrupa, memoriza y organiza la información de la clase, para encontrar respuestas a sus preguntas.

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Estándar 8.1.IT Investigaciones Científicas Los bebés y niños pequeños recopilan e interpretan información del entorno que los rodea. (p 208)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empieza a reconocer objetos y eventos tanto en entornos externos como bajo techo. 2. participa en una variedad de experiencias de juego y exploración cuando se suministran materiales abiertos, tales como juguetes o artículos para el hogar que se pueden separar/unir, (un recipiente de agua y diversos objetos, semillas de diferentes tamaños y texturas y formas). 3. usa uno o más sentidos para hacer observaciones de su entorno. 4. reacciona a cambios en el ambiente. 5. intenta manipular/comprender su entorno a través del juego repetitivo. 6. identifica e interactúa con nuevos objetos colocados en su entorno. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Hace preguntas sencillas acerca de observaciones del entorno usando el lenguaje (puede ser el lenguaje de casa), comportamiento e interacciones. 	<p>Estándar 8.1.PS Investigaciones científicas Los niños recopilan información y conducen investigaciones para abordar sus inquietudes y probar soluciones a sus problemas (p 210)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hace preguntas acerca de su entorno, y comienza a identificar y buscar información que va a ayudar a responder esas dudas o resolver problemas. 2. planea y realiza investigaciones simples solo/a o en colaboración con sus compañeros para responder preguntas o diseñar soluciones a problemas científicos o de ingeniería. 3. comienza a utilizar herramientas y tecnologías científicas apropiadas para realizar investigaciones, incluyendo escalas, cinta de medir, lupa, pinzas y cuentagotas. 4. observa, investiga, y describe objetos, materiales, y otros fenómenos físicos de la ciencia como las sombras o los reflejos en el aula o en ambientes externos. 5. observa, investiga, y describe características, comportamientos y diferentes hábitats de seres vivos. 6. hace preguntas basándose en observaciones relacionadas al fenómeno del clima y empieza a reconocer la relación de los patrones a lo largo del tiempo, tales como, es más cálido en el verano como hace más frío en el invierno.

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p><i>Estándar 8.1.PS Investigaciones científicas</i> Los niños recopilan información y conducen investigaciones para abordar sus inquietudes y probar soluciones a sus problemas (p 210)</p> <p>7. desarrolla una conciencia de la naturaleza a través de la exploración natural de ambientes y materiales o a través del cuidado de animales o plantas.</p>	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Standard 8.2 IT Razonamiento Científico Los Bebés y niños pequeños utilizan el razonamiento para darle sentido a la información de su ambiente. (p 214)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. usa relaciones de confianza para ganar comprensión del mundo viviente e inerte. 2. explora la relación cause y efecto al participar en la resolución de problemas a través de la prueba y el error. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Muestra comprensión acerca de la permanencia del objeto (que las personas existen, aunque no puedan verse, y que el objeto existe incluso estando fuera de la vista) 4. toma una decisión para alcanzar un fin deseado. 	<p>Estándar 8.2 PS Razonamiento Científico Los niños usan el razonamiento para darle sentido a la información y diseñan soluciones a problemas en su entorno.</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empieza a hacer comparaciones y categorizar cosas no vivientes basado en características que puede observar como la textura, color, tamaño, forma, temperatura, sonido, olor, utilidad y peso. 2. usa información de investigaciones para identificar similitudes y diferencias en características y comportamiento de seres vivos y hace inferencias sobre sus necesidades y cómo son atendidas, tales como las orugas comiendo hojas. 3. Usa experiencias pasadas y/o información de observaciones para identificar patrones acerca de cómo los seres vivientes y no vivientes quedan intactos o cambian a través del tiempo y/o cuando condiciones tales como, que las plantas crezcan cuando obtienen las cantidades adecuadas de agua y luz solar; combinan sustancias; calientan/enfrían un objeto; y que los bebés de animales generalmente se parecen a sus padres.

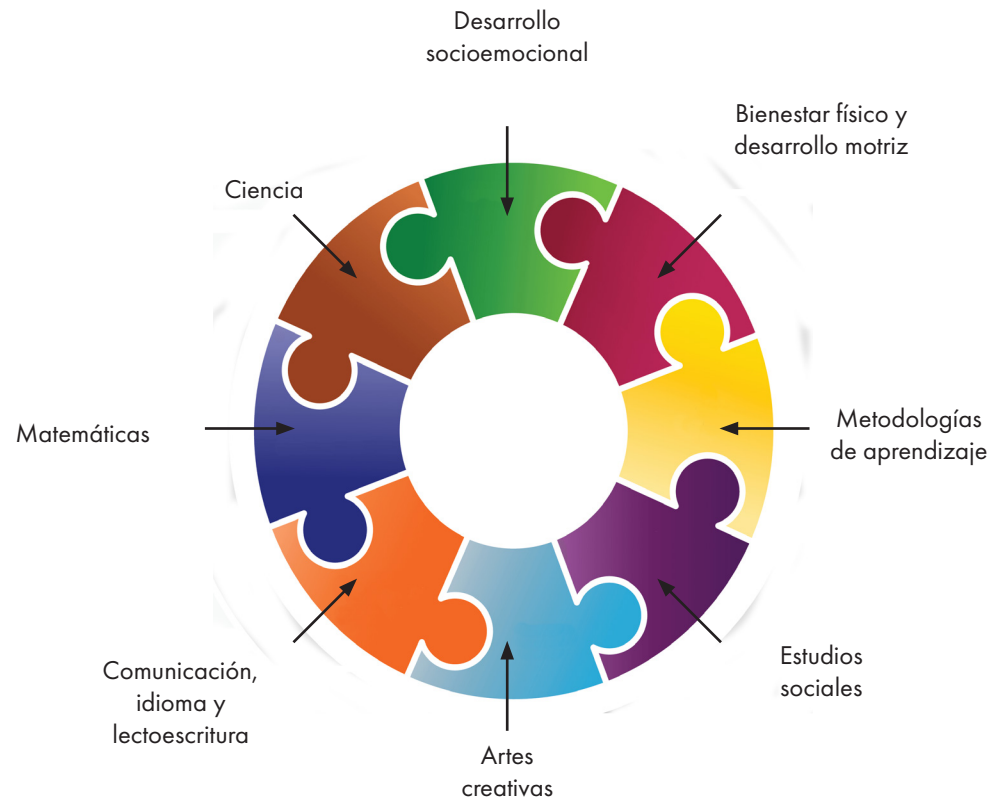
Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p>Estándar 8.2.PS Razonamiento Científico Los niños usan el razonamiento para dar sentido a la información y diseñar soluciones a problemas en su entorno. [cont.] (p 127)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Empieza a identificar como los humanos impactan positiva o negativamente el ambiente como, empezando la concientización de la conservación y respeto del medio ambiente, basado en investigaciones. 5. describe y compara propiedades y los movimientos de los objetos, basado en la exploración, en términos de velocidad y dirección como más rápido, abajo, de lado y empieza a notar la relación causa y efecto tales como una pelota rueda más rápido en una pendiente inclinada. 6. empieza a notar patrones tales como las diferencias entre climas y estaciones del año, y cómo los diferentes tipos de clima influyen en las personas, según las exploraciones a largo plazo del clima y las observaciones de la tierra y el cielo. 	

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia
<p>Estándar 8.3.IT Comunicación Científica Los bebés y niños pequeños comparten información y comprensión acerca de experiencias en su entorno (p 219)</p> <p>Referencias: <i>El infante o bebé:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. hace preguntas usando gestos o expresiones faciales. 2. expresa sonidos vocales y gesticula para ganar la atención de los demás. 3. muestra acciones repetitivas para demostrar nuevas experiencias de aprendizaje. <p><i>El bebé también:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. realiza preguntas verbales simples en inglés o en el lenguaje del hogar. 5. responde verbalmente preguntas, afirmaciones de otros en inglés o en el lenguaje usado en casa. 6. dibuja imágenes para representar sus observaciones de los objetos y/o de cambios de objetos/entornos. 7. participa en conversaciones científicas, usando habilidades del lenguaje receptivo (escuchando), y expresivo (hablando). 	<p>Estándar 8.3.PS Comunicación científica Los niños comparten información y comprensión acerca de las experiencias de su entorno (p 221)</p> <p>Referencias: <i>El niño:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparte observaciones e ideas acerca de las propiedades y comportamiento de las cosas vivientes y no vivientes mediante una variedad de modalidades tales como el lenguaje, dibujando, modelando, gesticulando, y dramatizando. 2. Obtiene, evalúa, y usa recursos textuales en línea acorde a su edad, con ayuda, para recopilar información relacionada a los temas de estudio y hace conexiones con observaciones y experiencias propias. Por ejemplo, cuando estudian mariposas, los niños pueden evaluar una variedad de libros y comenzar a identificar qué libros son más útiles para aprender sobre las mariposas reales. 3. Empieza a realizar preguntas a otros para conseguir más información de un tema o tópico. Participa en la generación de preguntas para indagar a un experto visitante acerca de un tema de interés.

Área 8: Ciencia	Área 8: Ciencia	
	<p><i>Estándar 8.3.PS Comunicación científica</i> Los niños comparten información y entendimiento acerca de experiencias en su entorno. [continuado] (p 221)</p> <p>4. muestra evidencias para explicar el proceso de pensamiento que usó para sacar conclusiones, afirma y escucha afirmaciones, conclusiones, y evidencia de otros para empezar a identificar áreas de acuerdos y desacuerdos.</p> <p>5. participa en la creación de un producto final tales como: un panel, un libro de clase, o un boletín informativo que comunica lo que se ha aprendido durante una exploración o durante el estudio de un tema a lo largo del tiempo. Los niños individualmente pueden contribuir a través del lenguaje, dibujando, escribiendo, o escogiendo objetos que deben ser incluidos.</p>	

Referencias

Estándares de aprendizaje temprano de Iowa – 3ª edición





Área 1: Desarrollo socioemocional

Yo

Estándar 1.1.IT

- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press.
- Bullock, M., & Lütkenhaus, P. (1990). ¿Quién soy? Auto entendimiento en bebés. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 36, 217–238.
- Carpenter, M., Uebel, J., & Tomasello, M. (2013). Ser imitado aumenta el comportamiento prosocial en infantes de 18 meses. *Child Development*, 84(5), 1511-1518. doi:10.1111/cdev.12083
- Meltzoff, A. (1990). Fundamentos para desarrollar un concepto de sí mismo: La función de la imitación en las relaciones con otros y el valor del espejismo social, el modelo social y la práctica personal en la infancia. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 139-164). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rochat, P., Broesch, T., & Jayne, K. (2012). Consciencia social y autoreconocimiento inicial. *Consciousness and Cognition*, 21(3), 1491-1497.
- Rochat, P., & Striano, T. (2002). ¿Quién está en el espejo? Discriminación de uno mismo y otros en imágenes especulares para infantes de cuatro y nueve meses. *Child Development*, 73, 35-46.
- Stipek, D., Gralinski, J. H., & Kopp, C. G. (1990). Desarrollo de concepto sí mismo en los años de infancia. *Developmental Psychology*, 26, 972-977.
- Thompson, R. A. (2001). Desarrollo en los primeros años de vida: In R. Behrman (Ed.), *The future of children: Caring for infants and toddlers* (pp. 21-34). Los Altos, CA: La Fundación David y Lucile Packard.

Estándar 1.1.PS

- Durkin, D. (2016). Participación vs. redirección en la disciplina positiva. *Attached family: Nurturing children from a compassionate world*, 19(2). Obtenido de http://theattachedfamily.com/membersonly/?issuem_pdf=true&issue_id=568
- Dweck, C. S., & Licht, B. G. (1980). Impotencia aprendida y logro intelectual. In J. Garber & M. E. P. Seligman (Eds.). *Human Helplessness: Theory and applications*. New York, NY: Academic Press.
- Florez, I. R. (2011). Desarrollando la auto-regulación de los niños pequeños a través de las experiencias de cada día. *Young Children*, 66 (4), 47-51. Obtenido en https://www.naeyc.org/files/yc/file/201107/Self-Regulation_Florez_OnlineJuly2011.pdf
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. (Reporte No. 95-03). Washington, DC: Panel Nacional de Objetivos Educativos.
- Nicholls, J. (1978). El desarrollo de los conceptos de esfuerzo y habilidad, percepciones de logro académico y entender que las tareas difíciles requieren más habilidad. *Child Development*, 49(3), 800-814.
- Peth-Pierce, R. (2000). *A good beginning: Sending America's children to school with the social and emotional competence they need to succeed*. Bethesda, MD: The Child Mental Health Foundations and Agencies [FAN]. (2000). Obtenido de http://www.vidyya.com/archives/0907_2.htm



Área 1: Desarrollo socioemocional

Autorregulación

Estándar 1.2.IT

- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press.
- Brownell, C. A. (2014). Desarrollo temprano de comportamiento prosocial: Perspectivas actuales. *Infancy*, 18(1), 1-9. doi:10.1111/inf.12004
- Bullock, M., & Lütkenhaus, P. (1988). El desarrollo de comportamientos volitivos en los años de infancia. *Child Development*, 59(3), 664-674.C
- Cassidy, J. (2008). La naturaleza de los afectos de los niños In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nded.) (pp. 3-22). New York, NY: Guilford Publications.
- Florez, I. R. (2011). Desarrollando la auto-regulación de los niños pequeños a través de las experiencias de cada día. *Young Children*, 66 (4), 47-51. Tomado de https://www.naeyc.org/files/yc/file/201107/Self-Regulation_Florez_OnlineJuly2011.pdf
- Gillespie, L., & Seibel, N. (2006). Autorregulación: Una piedra angular en el desarrollo de la niñez temprana *Young Children*, 61(4), 34-39.
- Kiel, E. J., & Kalomiris, A. E. (2015). Temas actuales para la comprensión de la regulación de las emociones de los niños durante su desarrollo desde la relación padre-hijo. *Current Opinion in Psychology*, 3, 11-16. doi: 10.1016/j.copsyc.2015.01.006
- Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. (2010). Comprensión que los infantes tienen de las emociones de sus compañeros. *Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 35-53. doi:10.1080/00221320903300346
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. (1970). Los orígenes de la personalidad. *Scientific American*, 223(2), 102-109.
- Thompson, R. A. (1998). Desarrollo de la sociopersonalidad temprana. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social emotional, and personality development* (pp. 25-104). New York, NY: Wiley.
- Thompson, R. A. (2001). Desarrollo en los primeros años de vida: In R. Behrman (Ed.). *The future of children: Caring for infants and toddlers* (pp. 21-34). Los Altos, CA: La Fundación David y Lucile Packard.
- Tanyel, N.E., (2009). Regulación emocional: Desarrollando las competencias sociales de los infantes. *Dimensions of Early Childhood*, 37, 10-15. *Toward common views and vocabulary*. (Reporte No. 95-03). Washington, DC: Panel Nacional de Objetivos Educativos.



Área 1: Desarrollo socioemocional

Autorregulación

Estándar 1.2.PS

- Bodrova, E. & Leong, D. (2008). Cómo desarrollar la autorregulación en el jardín de infantes, ¿podemos mantener a todos los grillos en la cesta? *Beyond the Journal: Young Children on the Web*, 1-3. Tomado de https://www.researchgate.net/profile/Elena_Bodrova/publication/237121551_Developing_Self-Regulation_in_Kindergarten_Can_We_Keep_All_the_Crickets_in_the_Basket/links/552c35f90cf21acb0920c54c.pdf
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Cómo predecir los resultados del niño al final del jardín de infantes a partir de la calidad del maestro de pre-kínder, las interacciones maestro-niño y la instrucción. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. doi:10.1080/10888690802199418
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Comprensión de la estrategia de regulación de emociones de preescolares: Relaciones con socialización de emociones y la autorregulación en niños. *Social Development*, 18(2), 324-352. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x
- Florez, I. R. (2011). Desarrollando la auto-regulación de los niños pequeños a través de las experiencias de cada día. *Young Children*, 66 (4), 47-51. Tomado de https://www.naeyc.org/files/yc/file/201107/Self-Regulation_Florez_OnlineJuly2011.pdf
- Gross, J. J. (2015). Regulación de emociones: Actual estado y futuros prospectos. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*. 26(1), 1-26. doi:10.1080/1047840X.2014.940781
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Faiza, J. (2014). Evidencia de elementos generales y específicos del domino de las interacciones maestro-hijo: Asociaciones con desarrollo de niños preescolares. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. doi:10.1111/cdev.12184
- Hyson, M. C. (2003). Poniendo la educación académica temprana en su lugar. *Educational Leadership*, 60(7), 20-23.
- Kiel, E. J., & Kalomiris, A. E. (2015). Temas actuales para la comprensión de la regulación de las emociones de los niños durante su desarrollo desde la relación padre-hijo. *Current Opinion in Psychology*, 3, 11-16.
- Kitayama, S., & Markus, H. (1994). (Eds.) *Emotion and culture*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Saarni, C., Mimme, D. L., & Campos, J. J. (1997). Desarrollo emocional: Acción, comunicación, y comprensión. In W. Damon & N. Eisenberg, N. (Eds.). *Handbook of child psychology. Vol. III: Social, emotional, and personality development* (pp. 237-310). New York, NY: Wiley.
- Shonkof, J., & Phillips, D (2000). *From neurons to neighborhoods*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Thompson, R. (1991). Regulación emocional y desarrollo emocional. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Wellman, H., & Wooley, J. (1990). De simples deseos a creencias comunes: El desarrollo temprano la psicología cotidiana. *Cognition*, 35, 134-175.



Área 1: Desarrollo socioemocional

Relaciones con adultos

Estándar 1.3.IT

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baker, A. C. & Manfredi-Petitt L. A. (2004). *Relationships, the heart of quality care: Creating community among adults in early care settings*. Washington, DC: NAEYC.
- Carter, M. (2001). Bien desde el comienzo: Cómo cambiar nuestra metodología de orientación al personal. *Child Care Information Exchange*, 141, 79-81.
- Cryer, D., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2001). La continuidad de personas que brindan cuidados de infantes y bebés en centros de cuidados de niños: Informe sobre una investigación de prácticas de centros. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 497-514.
- Fuller, B., Gasko, J.W., & Anguiano, R. (2010). *Lifting pre-k quality: Caring and effective teachers*. Berkeley, CA: Universidad de California en el Instituto de Desarrollo Humano de Berkeley. Obtenido de www.elcndm.org/knowledge%20Center/reports/Fullerhighquality.pdf
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Phillipsen, L. C. (1998). Aptitud y continuidad de las personas al cuidado de niños y de las relaciones entre pares. *Child Development*, 69(2), 418-426.
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Las relaciones entre la calidad del cuidado de niños, el comportamiento de los maestros, las actividades de juego de los niños, la seguridad emocional y la actividad cognitiva en el cuidado de los niños. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Asociación Nacional para la Educación de Niños Jóvenes. [NAEYC] (2010). *2010 NAEYC standards for initial and advanced early childhood professional preparation programs*. Obtenido de www.naeyc.org/files/ecada/file/2010%20NAEYC%20Initial%20&%20Advanced%20Standards.pdf
- Raikes, H. (1993). Duración de la relación en el cuidado de infantes: El tiempo con un maestro muy hábil y el apego entre maestros y niños. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 309-325.
- Thompson, R. A. (1998). Desarrollo de la sociopersonalidad temprana. En W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social emotional, and personality development* (pp. 25-104). New York, NY: Wiley.
- Vacca, J. J. (2001). Promoviendo el apego positivo entre los infantes y sus cuidadores: El rol de la persona que interviene a temprana edad y las recomendaciones de entrenamiento para padres. *Infants & Young Children*, 13(4), 1-10.



Área 1: Desarrollo socioemocional

Relaciones con adultos

Estándar 1.3.PS

- Brinamen, C. & Page, F. (2012). Cómo usar las relaciones para sanar traumas: La práctica reflexiva crea un preescolar terapéutico. *Young Children*, 67(5), 40-48.
- De Schipper, J. C., Taevocchio, L. W., & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Las relaciones de apego de los niños con los cuidadores de guarderías: Las asociaciones con el cuidado positivo y el temperamento de los niños. *Social Development*, 17(3), 454-470.
- Dunlap, G., Fox, L., Hemmeter, M.L., & Strain, P. (2004). El papel del tiempo fuera en un enfoque integral para afrontar comportamientos desafiantes de niños preescolares. *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning: What Works Briefs*. 14. Obtenido de <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb14.pdf>
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hyson, M. C. (2003). Poniendo la educación académica temprana en su lugar. *Educational Leadership*, 60 (7), 20-23.
- Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Apego y dependencia en la perspectiva del desarrollo. *Child Development*, 54(6), 1615-1627.
- Thompson, R. (1998). Desarrollo de la sociopersonalidad temprana. In W. Damon & N. Eisenberg, (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. III: Social, emotional, and personality development* (pp. 25-104). New York, NY: Wiley.
- Wittmer, D. (2011). Adjunto. *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning: What Works Briefs*. 24. Obtenido de <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/handout24.pdf>



Área 1: Desarrollo socioemocional

Relaciones con Niños

Estándar 1.4.IT

- Blandon, A. Y., & Scrimgeour, M. B. (2015). El niño, la paternidad, y las características situacionales asociadas con el comportamiento prosocial de los infantes. *Infant & Child Development, 24*(6), 643-660.
- El Centro de los Pilares Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano [CSEFEL, por su sigla en inglés]. *Research synthesis: Infant mental health and early care and education providers*. Vanderbilt University. Obtenido de http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs_infant_mental_health.pdf
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Agresión y comportamiento antisocial. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. III. Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New York, NY: Wiley.
- Eckerman, C., & Peterman, K. (2004). Pares y desarrollo social/d ecomunicación del infante. In G. Bremner, & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 326-350). Malden, MA: Blackwell.
- Integrating cultural and linguistic diversity into policy and practice*. Missoula, MT: Autor. Extraído de [https://divisionearlychildhood.egnyte.com/fl/me44hZxiPQ#folder-link/Position%20Statements%20\(Permanent%20URLs\)/Family%20Culture%2C%20Values%2C%20and%20Language%C2%A0\(September%202010\)](https://divisionearlychildhood.egnyte.com/fl/me44hZxiPQ#folder-link/Position%20Statements%20(Permanent%20URLs)/Family%20Culture%2C%20Values%2C%20and%20Language%C2%A0(September%202010))
- Lamb, M. E., Bornstein, M. H., & Teti, D. M. (2002). *Development in infancy: An introduction* (4thed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vandell, D. L., Owen, M. T., Wilson, K. S., & Henderson, V. K. (1988). Desarrollo social de gemelos infantes: Relaciones de pares y madre e hijo. *Child Development, 59*(1), 168-177.

Estándar 1.4.PS

- Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Agresión y comportamiento antisocial. In W. Damon & N. Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. III. Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New York: Wiley.
- Gottman, J. M., & Graziano, W. G. (1983). Cómo los niños se hacen amigos. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 48*(3), 1-86.
- Hymel, S., Rubin, K., Rowden, S., & LeMare, S. (1990). Relaciones entre pares de niños: Predicción longitudinal de interiorización y exteriorización de problemas desde la niñez mediana hasta la tardía. *Child Development, 61*(6), 2004-2021. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb03582.x
- Joseph, G. & Strain, P. (2010). *You've Got to Have Friends*. Nashville, TN: Centro de los Pilares Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano. Vanderbilt University. Obtenido de <http://csefel.vanderbilt.edu/modules/module2/handout3.pdf>
- Ladd, G. W. (1990). Tener amigos, mantener amigos, hacer amigos, y ser agradable por pares en el aula: ¿Predictores del ajuste inicial de los niños a la escuela? *Child development, 61*(4), 1081-1100.
- Manaster, H. & Jobe, M. (2012). Juntando niños y niñas: Cómo respaldar las relaciones positivas entre pares de los prescolares. *Young Children, 67*(5), 12-17.
- Parker, J., & Asher, S. (1987). Relaciones de pares y posterior ajuste personal: ¿Están en riesgo los niños con baja aceptación? *Psychological Bulletin, 102*(3), 357-389.



Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Vida segura y saludable

Estándar 2.1.IT

- Fuerza de tarea de la Academia Estadounidense de Pediatría, frente al síndrome de muerte súbita infantil. (2016). *SIDS and other sleep-related infant deaths: Actualizado en 2016, recomendaciones para un entorno de sueño seguro de infantes* (Vol. 138, Tech. No. 0031-4005). Elk Grove Village, IL: Academia Estadounidense de Pediatría. doi:10.1542/peds.2016-2938
- Academia Estadounidense de Pediatría, Asociación Estadounidense de Salud Pública, Centro Nacional de Recursos para la Salud y la Seguridad en el Cuidado de Niños y la Educación Temprana. (2011). *Caring for our children: National health and safety performance standards; Guidelines for early care and education programs. 3rd edition*. Elk Grove Village, IL: Academia Estadounidense de Pediatría. Washington, DC: Asociación Americana de Medicina Pública. Obtenido de <http://nrckids.org>
- Red de seguridad de niños. (2015). *2015 Iowa state fact sheet*. Waltham, MA: Autor. Obtenido de <https://www.childrenssafetynetwork.org/sites/childrenssafetynetwork.org/files/Iowa%202015%20State%20Fact%20Sheet.pdf>
- Hagan, J. F., Shaw, J. S., & Duncan, P. M. (2017). *Bright Futures: Guidelines for health supervision of infants, children and adolescents* (4th ed.), Elk Grove Village, IL: Academia Estadounidense de Pediatría.
- Jackson, K. D., Howle, L. D., & Akinbami, L. J. (2013). *Trends in allergic conditions among children: United States, 1997-2011* (Issue brief No. 121). Bethesda, MD: Instituto Nacional de salud.
- Pérez-Escamilla, R., Segura-Pérez, S., & Lott, M., en representación de el RWJF HER, Panel Experto en Mejores Prácticas para Promover Alimentación Saludable, Patrones de Alimentación y Estado de Peso para Infantes y Bebés desde el nacimiento hasta las 24 meses. (2017). *Feeding guidelines for infants and young toddlers: A responsive parenting approach. Guidelines for health professionals*. Durham, NC: Investigación sobre alimentación saludable. Obtenido de http://healthyeatingresearch.org/wp-content/uploads/2017/02/her_feeding_guidelines_brief_021416.pdf

Estándar 2.1.PS

- Academia Estadounidense de Pediatría, Asociación Estadounidense de Salud Pública, Centro Nacional de Recursos para la Salud y la Seguridad en el Cuidado de Niños y la Educación Temprana. (2011). *Caring for our children: National health and safety performance standards; Guidelines for early care and education programs* (3^{ra} ed.). Elk Grove Village, IL: Academia Estadounidense de Pediatría. Washington, DC: Asociación Americana de Medicina Pública. Obtenido de <http://nrckids.org>
- Red de seguridad de niños. (2015). *2015 Iowa state fact sheet*. Waltham, MA: Autor. Obtenido de <https://www.childrenssafetynetwork.org/sites/childrenssafetynetwork.org/files/Iowa%202015%20State%20Fact%20Sheet.pdf>
- Cooke, L. (2007). La importancia de la alimentación saludable en la niñez: Una revisión. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 20(4), 294-301.
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York, NY: HarperCollins Publishers.
- Hagan, J. F., Shaw, J. S., & Duncan, P. M. (2017). *Bright Futures: Guidelines for health supervision of infants, children and adolescents* (4th ed.), Elk Grove Village, IL: Academia Estadounidense de Pediatría.
- Departamento de Servicios de Salud y servicios Humanos de los Estados Unidos y Departamento de agricultura de los Estados Unidos. (2015). *2015–2020 Lineamientos dietarios para estadounidenses* (8^a ed.). Washington, DC: Autores. Disponible en <http://health.gov/dietaryguidelines/2015/guidelines/>.



Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Desarrollo de Motricidad Gruesa

Estándar 2.2.IT

- Adolph, K. E. (1997). Aprendizaje en el desarrollo de locomoción infantil. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 251, 62(3), 1-158.
- Academia Estadounidense de Pediatría, Asociación Estadounidense de Salud Pública, Centro Nacional de Recursos para la Salud y la Seguridad en el Cuidado de Niños y la Educación Temprana. (2012). *Preventing childhood obesity in early care and education: selected standards from caring for our children: National health and safety performance standards; guidelines for early care and education programs* (3rded.). Elk Grove Village: Autores. Obtenido de http://cfoc.nrckids.org/standardview/spccol/preventing_childhood_obesity
- Bertenthal, B. I., Campos, J. J., & Kermoian, R. (1994). Una perspectiva epigenética del desarrollo de locomoción autoproducida y sus consecuencias. *Current Directions in Psychological Science*, 3(5), 140-145. Tomado de [http://www.indiana.edu/~dcnlab/Papers/BertenthalCampos&Kermoian\(1994\) CDIPS.pdf](http://www.indiana.edu/~dcnlab/Papers/BertenthalCampos&Kermoian(1994) CDIPS.pdf)
- Garrett, M., McElroy, A. M., & Staines, A. (2002). Hitos locomotores y bebés caminadores: Un estudio transversal. *British Medical Journal*, 324, 1494. Obtenido de <http://www.bmj.com/content/bmj/324/7352/1494.full.pdf>
- Goodway, J., Getchell, N., & Raynes, D. (2009). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children from birth to age 5* (2nded.). Sewickley, PA: Alianza Americana por la Salud, Educación Física, Recreación y Danza.
- Rochat, P., & Goubet, N. (1995). Desarrollo de movimiento para sentarse y alcanzar objetos en infantes de 5 a 6 meses. *Infant Behavior & Development*, 18, 53-68. Tomado de <http://psychology.emory.edu/cognition/rochat/lab/DevelopmentofSittingandReachingin5to6MonthOldInfants.pdf>



Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Desarrollo de Motricidad Gruesa

Estándar 2.2.PS

- Branta, C., Haubenstricker, J., & Seefeldt, V. (1984). Cambios de edad en las habilidades locomotoras durante la niñez y la adolescencia. *Exercise Sports Science Review*, 12(1), 467-520.
- Goodway, J., Getchell, N., & Raynes, D. (2009). *Active Start: A statement of physical activity guidelines for children from birth to age 5* (2nded., Rep.). Sewickley, PA: Alianza Americana por la Salud, Educación Física, Recreación y Danza.
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2009). *Life span motor development* (5thEd.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stryer B., Toffler I. R., & Lapchick, R. (1998). Una visión general del desarrollo de deportes de niños y jóvenes en la sociedad. *Child Adolescent Psychiatric Clinic North America*, 7(4), 697-724.
- Timmons, B. W., Naylor, P., & Pfeiffer, K. A. (2007). Actividad física para niños preescolares: ¿Cuánto y cómo? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32(S2E), 122-134.
- Trawick-Smith, J. (2010). *From playpen to playground: The importance of physical play for the motor development of young children*. Reston, VA: Head Start Body Start National Center for Physical Development and Outdoor Play.
- U. S. Department of Health and Human Services. (1996). *Physical activity and health: A report of the Surgeon General*. Atlanta, Georgia: US Department of Health and Human Services, Public Health Service, CDC, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- Wright, P. M., & Stork, S. (2013). Prácticas recomendadas para promover la actividad física en entornos educativos para la niñez temprana. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(5), 40-43.



Área 2: Bienestar físico y desarrollo motor

Desarrollo de Motricidad Fina

Estándar 2.3.IT

Bremner, J. G., & Wachs, T. D., (Eds.). (2010). *The Wiley-Blackwell handbook of infant development* (2ndEd.) Malden, MA: Blackwell.

Estándar 2.3.PS

Case-Smith, J. & Pehoski, C. (Eds.). (1992). *Development of hand skills in the child*. Bethesda, MD: American Occupational Therapy Association.

Henderson, A. & Pehoski, C. (Eds.). (1995). *Hand function in the child*. St. Louis: Mosby-Year Book.

Iowa Department of Education. (2001). *Every child reads*. Des Moines, IA: Autor.



Área 3: Metodologías de aprendizaje

Curiosidad e Iniciativa

Estándar 3.1.IT

Lockhart, S. (2011). Aprendizaje activo en bebés y niños pequeños. *HighScope ReSource*, 31(1), 5-10.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence*. New York, NY: Norton.

Wachs, T. D., & Combs, T. T. (1995). The domains of infant mastery motivation. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.). *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications* (pp. 147-164). Norwood, NJ: Ablex.

Estándar 3.1.PS

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

Eckhoff, A., & Urbach, J. (2008). Comprendiendo el pensamiento imaginativo durante la niñez: Concepciones socioculturales de la creatividad y el pensamiento imaginativo. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 179-185.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.

Kopp, C. B. (1991). Avance de los niños pequeños hacia la autorregulación. In M. Bullock (Ed.). *The development of intentional action: Cognitive, motivational and interactive processes: Vol. 22. Contributions to human development*. Basel: Karger Press.

Siegler, R., DeLoache, J. S., & Eisenberg, N. (2006). *How children develop* (2nded.). New York, NY: Worth Publishers.

Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Diferencias individuales en las metas logradas entre los niños pequeños. *Child Development*, 65(6), 1723-1743. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00845.x



Área 3: Metodologías de aprendizaje

Participación y persistencia

Estándar 3.2.IT

- Banerjee, P. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). La persistencia de los infantes y la enseñanza de la madre como predictores del desarrollo cognitivo de los infantes. *Infant Behavior and Development*, 30(3), 479-491.
- Lockhart, S. (2011). Aprendizaje activo en bebés y niños pequeños. *HighScope ReSource*, 31(1), 5-10.
- Lutkenhaus, P. (1984). Placer derivado del dominio en niños de tres años: Su función para la persistencia y la influencia en el comportamiento maternal. *International Journal of Behavioral Development*, 7(3), 343-358.
- Stipek, D., & Greene, J. (2001). Motivación al logro en la infancia temprana: Causa de preocupación o celebración. In S. Golbeck (Ed.). *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice* (pp. 64-91). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- White, R. (1959). Reconsiderando la motivación: El concepto de competencia. *Psychological Review*, 66(5), 267-333.

Estándar 3.2.PS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bono, M. A., & Stifter, C. A. (2003). Estrategias de atención-instrucción maternal y la atención concentrada del infante durante la solución de problemas. *Infancy*, 4(2), 235-250.
- Grolnick, W., Frodi, A., & Bridges, L. (1984). Estilo de control maternal y la motivación al dominio de habilidades en infantes de un año. *Infant Mental Health Journal*, 5(2), 72-82.
- Jones, L. B., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2003). Desarrollo de atención ejecutiva en niños preescolares. *Developmental Science*, 6(5), 498-504. doi: 10.1111/1467-7687.00307
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2003). Maternidad temprana y las influencias que tiene sobre el niño en las posteriores funciones cognitivas y sociales independientes. *Child development*, 71(2), 358-375.
- Murphy, L. M. B., Laurie-Rose, C., Brinkman, T. M., & McNamara, K. A. (2007). Atención sostenida y competencia social en niños preescolares con desarrollo típico. *Early Child Development and Care*, 177(2), 133-149.
- Siraj-Blacksford, I. (2009). Conceptualizando el progreso en la pedagogía del juego y el pensamiento compartido sostenido en la educación de la niñez temprana: Una perspectiva de Vygotskian. *Educational & Child Psychology*, 26(2), 77-89.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.



Área 3: Metodologías de aprendizaje

Razonamiento y resolución de problemas

Estándar 3.3.IT

- Lockman, J. J. (2002). Una perspectiva percepción-acción sobre el desarrollo del uso de herramientas. *Child Development* 71(1), 137-144. doi 10.1111/1467-8624.00127
- Meltzoff, A. (1988). Imitación del infante después de una semana de atraso: Memoria a largo plazo para actos nuevos y múltiples estímulos. *Developmental Psychology*, 24(4), 470-476.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence*. New York, NY: Norton.
- Piaget, J. (1980). *Experiments in contradiction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Uzgisir, I. C., & Hunt, J. M. (1975). *Assessment in infancy: Ordinal scales of psychological development*. Urbana, IL: University of Illinois Press

Estándar 3.3.PS

- Bascandziev, I., & Harris, P.L. (2010). El rol del testimonio en la solución de los niños pequeños de una tarea de desplazamiento invisible impulsado por gravedad. *Cognitive Development* 25(3), 233-246.
- Bruner, J. (1973). Organización de acción temprana. *Child Development* 44(1), 1-11.
- Bruner, J. (1985). Sobre enseñar a pensar: Unas últimas conclusiones. In S. Chipman, J. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Vol. 2: Research and open questions* (pp. 597-608). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joh, A., Jaswal, V., Keen, R. (2010). Imaginando una manera para salir del sesgo de la gravedad: los preescolares pueden visualizar la solución a un problema espacial. *Child Development* 82(3): 744-750.
- Lockman, J. J. (2002). Una perspectiva percepción-acción sobre el desarrollo del uso de herramientas. *Child Development* 71(1), 137-144. doi 10.1111/1467-8624.00127
- Piaget, J. (1980). *Experiments in contradiction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Diferencias individuales en las metas logradas entre los niños pequeños. *Child Development*, 65(6), 1723-1743. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00845.x



Área 3: Metodologías de aprendizaje

Juego y sentidos

Estándar 3.4.IT

- Ginsburg, K. R. (con el Comité de Comunicaciones y el Comité de Aspectos Psicosociales de Salud de Niños y Familia). (2007). La importancia del juego en promover desarrollo saludable de niños y mantener fuertes lazos entre padres e hijos. *Pediatrics*, 119, 182–191.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Young, J. M., & Hauser-Cram, P. (2006). La interacción entre madre e hijo como predictor de motivación al dominio de destrezas en niños con discapacidades nacidos prematuros. *Journal of Early Intervention*, 28, 252-263.

Estándar 3.4.PS

- Fjørtoft, I. (2001). En entorno natural como lugar de juegos para los niños: El impacto de las actividades de juego al aire libre en los niños en edad pre-primaria. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Hyson, M. (2008). *The role of play in promoting children's positive approaches to learning*. Tomado de <http://www.researchconnections.org/files/childcare/pdf/PlayandApproachestoLearning-MarilouHyson-1.pdf>
- Moore, L. L., Gao, D., Bradlee, M. L., Cupples, L. A., Sundarajan-Ramamurti, A., Proctor, & Ellison, R. C. (2003). ¿La actividad física temprana predice el cambio en la grasa corporal durante la niñez? *Preventive Medicine*, 37(1), 10-17.
- National Association for Sports and Physical Education [NASPE]. (2003). Niños en acción: Buena condición física para niños desde el nacimiento hasta los cinco años. Reston, VA: Autor. Tomado de http://www.aahperd.org/naspe/template.cfm?template=kids_brochure.html
- Asociación Nacional para la Educación de Niños Jóvenes. [NAEYC]. (2009). *Declaración de posición: Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children birth through 8*. Washington, DC: Autor. Obtenido de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>
- United Nations General Assembly (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Geneva, Switzerland: Autor. Tomado de <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2009). ¿Puede la naturaleza hacernos más atentos? Efectos que la inmersión en la naturaleza tiene en las aspiraciones intrínsecas y la generosidad. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(10), 1315-1329.
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Naturaleza cercana: Un regulador de estrés de vida entre los niños de zonas rurales. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.



Área 4: Estudios sociales

Conciencia de familia y comunidad

Estándar 4.1.IT

- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Las relaciones de apego de los niños con los cuidadores de guarderías: Las asociaciones con el cuidado positivo y el temperamento de los niños. *Social Development, 17*(3), 454-470. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00448.x
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). El apego y el procesamiento de información social durante la vida: Teoría y evidencia. *Psychological Bulletin, 137*(1), 19-46.
- Edwards, C. P., & Raikes, H. (2002). Extendiendo la danza: Métodos basados en relación para el cuidado y la educación de bebés/niños pequeños. *Young Children, 57*(4), 10-17.
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C., & LoCasale-Crouch, J. (2014). *CLASS manual: Bebé*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M., (2006). *Infant/Toddler environment rating scale (ECERS)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Stratigos, T., Bradley, B., & Sumsion, J. (2014). Los infantes, el cuidado de la familia en el día y las políticas de pertenencia. *International Journal of Early Childhood, 46*(2), 171-186.
- Woodhead, M., & Brooker, L. (2008). Un sentido de pertenencia. *Early Childhood Matters, 111*, 3-6.

Estándar 4.1.PS

- Cooper, C. R. (1980). Desarrollo de solución de problemas en colaboración entre niños de preescolar. *Developmental Psychology, 16*(5), 433-440.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale (ECERS)*. New York, NY: Teachers College Press.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Manual CLASS: Infante*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Marcus, R. F., Teller, S., & Roke, E. J. (1979). Relación entre la cooperación y la empatía en niños pequeños. *Developmental Psychology, 15*(3), 346-347.
- Parsons, C. E., Young, K. S., Murray, L., Stein, A., & Kringelbach, M. L. (2010). La neuroanatomía funcional de relaciones evolutivas padre-infante. *Progress in Neurobiology, 91*(3), 220-241.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *CLASS manual: PK*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.



Área 4: Estudios sociales

Consciencia de la cultura

Estándar 4.2.IT

- Day, M., & R. Parlakian, (2004). *How culture shapes social-emotional development: Implications for practice in infant-family programs*. Washington, DC: ZERO TO THREE.
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C., & LoCasale-Crouch, J. (2014). *Manual CLASS: Infante*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M., (2006). *Infant/Toddler environment rating scale (ECERS)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mangione, P. L. (Ed.). (1995). *Infant/toddler caregiving: A guide to culturally sensitive care*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- Maschinot, B, (2008). *The changing face of the United States: The influence of culture on child development*. Washington, DC: ZERO TO THREE
- Quintana, S. M., Aboud, F. E., Chao, R. K., Contreras-Grau, J., Cross, W. E., Hudley, C., & Vietze, D. L. (2006). Raza, etnicidad y cultura en el desarrollo infantil: Investigación contemporánea y direcciones futuras. *Child Development*, 77(5), 1129–1141. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00951.x
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *CLASS manual: PK*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M., Trumbull, E., Keller, H., & Quiroz, B. (2010). Descubriendo el rol de la cultura en el aprendizaje, el desarrollo y la educación. In D. D. Preiss, & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development; innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 269-294). New York, NY: Springer Publishing Co..
- Zepeda, M., Gonzalez-Mena, J., Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2006). *Bridging cultures in early care and education: A training module*. Mahwah, NY: Laurence Erlbaum.



Área 4: Estudios sociales

Conciencia de la cultura

Estándar 4.2.PS

- Centro de Políticas de Niño y Familia (2012). *Early childhood needs assessment: A baseline on Iowa's young children, capturing the "demand" for early childhood services*. Iowa. Des Moines, IA: Autor.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005) *Early childhood environment rating scale (ECERS)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hyun, E. (2007). Complejidad cultural en la infancia temprana: Imágenes de niños jóvenes contemporáneos desde una perspectiva crítica. *Childhood Education*, 83(5), 261-266.
- Konishi, C. (2007). Aprendiendo inglés como segundo idioma: Un estudio de caso de una niña china en un preescolar estadounidense. *Childhood Education*, 83(5), 267-272.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *CLASS manual: Toddler*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Office of Head Start. (2008). *Revisiting and updating the multicultural principles for Head Start programs serving children ages birth to five: Addressing culture and home language in Head Start programs systems & services*. Washington, DC: Autor. Tomado de https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/principles-01-10-revisiting-multicultural-principles-hs-english_0.pdf
- Office of Head Start. (2015). *Head Start early learning outcomes framework*. Washington, DC: Autor. Tomado de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/elof-ohs-framework.pdf>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *CLASS manual: PK*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Zepeda, M., Gonzalez-Mena, J., Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2006). *Bridging cultures in early care and education: A training module*. Mahwah, NY: Laurence Erlbaum.



Área 4: Estudios sociales

Exploración del medio ambiente

Estándar 4.3.IT

- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base*. New York, NY: Basic Books.
- Gallagher, K.C. (2005). La investigación del cerebro en el desarrollo de la niñez temprana: Un indicador para la práctica apropiada para el desarrollo. *Young Children*, 60(4), 12–20.
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C., & LoCasale-Crouch, J. (2014). *Manual CLASS: Infante*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M., (2006). *Infant/Toddler environment rating scale (ECERS)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hopkins, E. J., Dore, R. A., & Lillard, A. S. (2015). ¿Los niños aprenden de la simulación? *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 1-18.
- Paley, V. G., (2004). *A Child's Work: The Importance of Fantasy Play*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Woolley, J. D., & Lillard, A. S. (2015). El conocimiento de lo irreal en los niños. *Cognitive Development*, 34, 1-2. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.12.003>

Conciencia de la relación entre las personas y el entorno en el que viven

Estándar 4.3.PS

- Cohen, S., & Horm-Wingerd, D. (1993). Los niños y el medio ambiente: Consciencia ecológica entre niños preescolares. *Environment and Behavior*, 25(1), 103-120.
- DeLoache J. S., & Brown, A. L. (1983). La memoria de niños muy pequeños para la localización de objetos en un entorno a gran escala. *Child Development*, 54(4), 888-897.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005) *Early childhood environment rating scale (ECERS)*. New York, NY: Teachers College Press.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Manual CLASS: Infante*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *CLASS manual: PK*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Pyle, R. (2002). El edén en un lote vacío: Lugares, especies y niños especiales en la comunidad de la vda. In P. H. Kahn & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigations*. Cambridge, MA: MIT Press.



Área 4: Estudios sociales

Consciencia del pasado

Estándar 4.4.PS

- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Factores sociales en el desarrollo de funcionamiento ejecutivo temprano: Una mirada más de cerca al entorno de cuidado de niños. *Developmental Science*, 15(1), 12-24. doi: 10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x
- Ellis, B. J., Boyce, W. T., Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2011). Susceptibilidad diferencial al entorno: Una teoría del desarrollo neuronal evolutivo. *Development and Psychopathology*, 23(1), 7-28.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005) *Early childhood environment rating scale (ECERS)*. New York, NY: Teachers College Press.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Manual CLASS: Infante*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *CLASS manual: PK*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.



Área 5: Artes creativas

Arte

Estándar tandard 5.1.IT

Herr, J., & Swim, T. (2002). *Creative resources for infants and toddlers* (2nded.). Boston, MA: Wadsworth.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1987). *Creative and mental growth* (8thed.). New York, NY: Macmillan.

Seefeldt, C. (2005). *Early childhood education: Current findings in theory and practice* (3rded.). New York, NY: Teachers College Press.

Estándar 5.1.PS

Althouse, R., Johnson, M. H., & Mitchell, S. (2003). *The colors of learning: Integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.

Kellogg, R. (1967). *The psychology of children's art*. New York: Avon.

Seefeldt, C. (1995). El arte: Un trabajo serio. *Young Children*, 50(3), 39-45.



Área 5: Artes creativas

Ritmo, música y movimiento

Estándar 5.2.IT

- Bardige, Betty S. (2009). *Talk to me, baby!* Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Barrett, M. S. (2011). *A cultural psychology of music education*. Cary, NC: Oxford University Press.
- 2001 E. White St. Aprendiendo con la música: El apoyo a la investigación del cerebro. *Child Care Information Exchange*, 5, 53-56.
- Caxton, R. (2010). *Moving to learn: Making the connection between movement, learning, and play*. New Zealand: Caxton Press.
- Geist, K., Geist E., & Kuznik, K. (2012). Los patrones de la música: Los niños pequeños aprenden matemáticas mediante pulso, el ritmo y la melodía. *Young Children*, 67(1), 74-79.
- Trehub, S., Schellenberg, E., & Hikll, D. (1997). Los orígenes de la percepción musical y el conocimiento: Una perspectiva del desarrollo. In I. DeLiege & J. Sloboda (Eds.). *Perception and cognition of music* (pp. 67-120). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Weikart, P. (1998). *Steady beat: What we now know*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

Estándar 5.2.PS

- Barrett, M. S. (2011). Inventando canciones, inventando mundos: El "génesis" del pensamiento creativo y la actividad en las vidas de niños pequeños. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201-220.
- Dodge, D. (2016). *The creative curriculum for preschool* (6thed.). Washington, D.C.: Teaching Strategies.
- Feierabend, J. (2006). *First steps in music*. Chicago, IL: GIA Publications.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R. L. (1997). El entrenamiento musical ayuda a los niños preescolares a obtener razonamiento espacio-temporal a largo plazo. *Neurological Research*, 19(1), 1-7.
- Scripp, L. (2002). Una descripción general sobre la música y el aprendizaje. In R. J. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (pp. 101-136). Washington, DC: Arts Education Partnership.



Área 5: Artes creativas

Juego dramatizado

Estándar 5.3.IT

- Deiner, P. (2008). *Infants & toddlers: Development and curriculum planning*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Paley, V. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sluss, D. (2014). *Supporting play birth through age eight* (2nded.). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Estándar 5.3.PS

- Barnett, S. W., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R. & Burns, S. (2008). Efectos sobre la educación de las herramientas en el plan de estudio de la mente: Una prueba al azar. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-313.
- Bhroin, M. N. (2007). "Un trozo de vida": Las relaciones entre el arte, el juego y la vida "real" de los niños pequeños. *International Journal of Education & the Arts*, 8(16), 1-25.
- Bodrova, E. (2008). El juego de simulación versus las habilidades académicas: Un método de Vygotskian para el dilema actual de la educación a temprana edad. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). La importancia del juego: Por qué los niños necesitan jugar. *Early Childhood Today*, 20(1), 6-7.
- Bray, P., & Cooper, R. (2007). El juego de niños con necesidades especiales en entornos normales y de educación especial. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 37-42.
- Brown, M. P., Remine, M. D., Prescott, S. J., & Rickards, F. W. (2000). Interacciones sociales de preescolares con y sin trastornos auditivos en jardín de infante integrado. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 200-211.
- Garvey, C. (1990). *Juego*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, play, and development* (4thed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kim, S. (2005). Kevin: "Tengo que salir al mercado": El desarrollo de relaciones con pares en entornos de niñez temprana inclusiva. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 163-169.
- Oliver, S. J., & Klugman, E. (2006). Plan de estudios impulsado por el juego y los estándares: ¿Pueden funcionar juntos en el preescolar? *Exchange: Early Childhood Leaders Magazine*, 170, 12-14.



Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Comprensión del lenguaje y su uso.

Estándar 6.1.IT

- Baker, C. (2013). La participación en la alfabetización en casa de los padres y madres, y el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños: Las implicaciones de los programas de alfabetización familiar. *Applied Developmental Science, 17*(4), 184-197.
- Camaioni, L. (2004). Idioma temprano. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.). *Blackwell handbook of infant development* (pp. 379-426). Malden, MA: Blackwell.
- Division of Early Childhood. (2010). *Declaración de posición: Responsiveness to all children, families, and professionals*. Missoula, MT: Autor. Tomado de [https://divisionearlychildhood.egnyte.com/fl/me44hZxiPQ#folder-link/Position%20Statements%20\(Permanent%20URLs\)/Family%20Culture%2C%20Values%2C%20and%20Language%2%A0\(September%202010\)](https://divisionearlychildhood.egnyte.com/fl/me44hZxiPQ#folder-link/Position%20Statements%20(Permanent%20URLs)/Family%20Culture%2C%20Values%2C%20and%20Language%2%A0(September%202010))
- Farran, D. (2000). Otra década de intervención. Tiempo de intervención In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.). *Handbook of early intervention* (pp. 510-548). New York: Cambridge University Press.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Paul H Brooks Publishing.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., & Sandilos, L. E. (2014). El desarrollo del idioma y la alfabetización de aprendices jóvenes de dos idiomas: Una revisión crítica. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 715-733.
- Holler, J., Kendrick, K. H., Casillas, M., & Levinson, S. C. (Eds.). (2016). *Turn-Taking in Human Communicative Interaction*. Lausanne, Switzerland: Frontiers Media. doi: 10.3389/978-2-88919-825-2
- Hoff, E., Welsh, S., Place, S., & Ribot, K. (2014). Las propiedades de información en dos idiomas que forma el desarrollo bilingüe y las propiedades de los entornos que forman la provisión de información en dos idiomas. In Grüter, T. & Paradis, J. (Eds.), *Input and experience in bilingual development* (pp. 119-140). Amsterdam, Netherland: John Benjamins Publishing.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). La conversación madre-hijo en diferentes clases sociales y entornos de comunicación. *Child Development, 62*(4) 782-796.
- Integrating cultural and linguistic diversity into policy and practice..* Missoula, MT: Autor. Extraído de [https://divisionearlychildhood.egnyte.com/fl/me44hZxiPQ#folder-link/Position%20Statements%20\(Permanent%20URLs\)/Family%20Culture%2C%20Values%2C%20and%20Language%2%A0\(September%202010\)](https://divisionearlychildhood.egnyte.com/fl/me44hZxiPQ#folder-link/Position%20Statements%20(Permanent%20URLs)/Family%20Culture%2C%20Values%2C%20and%20Language%2%A0(September%202010))
- Lock, A. (2004). La comunicación clásica. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.). *Blackwell handbook of infant development* (pp. 378-403). Malden, MA: Blackwell.
- Pearson, B. Z., & Mangione, P. L. (2006). Estimulando niños muy pequeños que experimentan más de un idioma. In J. R. Lally, P. L. Mangione, & D. Greenwald (Eds.), *Concepts for care* (pp. 31-39). San Francisco: WestEd.



Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Comprensión del lenguaje y su uso.

Estándar 6.1.IT (continuado)

- Oficina de Head Start (n.d.). *Gathering and using language information that families share*. Washington, DC: Autor. Extraído de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic/planned-language-approach/docs/hl-gathering-using-language-information.pdf>
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2017). El impacto de las interacciones sociales tempranas en el desarrollo posterior del idioma en infantes bilingües de inglés y español. *Child Development*, 88(4), 1216-1234. doi:10.1111/cdev.12648
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., & Mosier, C. (1993). Participación guiada en actividad cultural de infantes y cuidadores. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 58(8), 1-174.
- Shonkof, J., & Phillips, D (2000). *From neurons to neighborhoods*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Stika, C., Eisenberg, L., Johnson, K., Henning, S., Colson, B., Gangaly, P., & DeJardin, J. (2015). Resultados del desarrollo de niños identificados a temprana edad con dificultad de audición, entre los 12 y los 18 años de edad. *Early Human Development*, 91(1), 47-55.

Estándar 6.1.PS

- Banerjee, R., & Luckner, J. (2014). Necesidades de entrenamiento en profesionales de la temprana edad que trabajan con niños y familias que son cultural y lingüísticamente diversas. *Infants and Young Children*, 27(1), 43-59.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Burchinal, M., Field, S., López, M. L., Howes, C., & Pianta, R. (2012). La instrucción en español en aulas de prekínder y los resultados de los niños para los que están aprendiendo inglés. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 188-197.
- Departamento de Educación de California. (2009). *Preschool English learners: Principles and practices to promote language, literacy, and learning: A resource guide* (2nded.). Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- Chang, H.N. L. (1993). *Affirming children's roots: Cultural and linguistic diversity in early care and education*. San Francisco: California Tomorrow.
- DeBruin-Parecki, A. and Slutzky, C. (2016). *Exploring Pre-K age 4 standards and their role in early childhood education: Research and policy implications*. Princeton, NJ: Policy Information Center.
- Duke, N. K., Halversen, A. L., & Knight, J. A. (2012). Creando conocimiento a través de textos informativos. In A. M. Pinkham, T. Kaefer, & S. B. Neuman (Eds.), *Knowledge development in early childhood: Sources of learning and classroom implications* (pp. 205-219). New York, NY: The Guilford Press.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2nded.). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.



Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Comprensión del lenguaje y su uso.

Estándar 6.1.PS (continuado)

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Krogstad, J. M. (2016). *Key facts about how the U.S. Hispanic population is changing*. Extraído de <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/09/08/key-facts-about-how-the-u-s-hispanic-population-is-changing/>
- Massey, S. L. (2004). La conversación maestro-niño en el aula de preescolar. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
- Asociación Nacional para la Educación de Niños Jóvenes. [NAEYC]. (1995). *Responding to linguistic and cultural diversity: Recommendations for effective early childhood education*. Washington, DC: Autor.
- Panel Nacional de la Alfabetización Temprana [NELP]. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: Instituto Nacional para la Alfabetización.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2nded.). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Pinkham, A. M., Kaefer, T., & Neuman, S. B. (Eds.). (2012). Prefacio. *Knowledge development in early childhood: Sources of learning and classroom implications* (ix-xiii). New York, NY: The Guilford Press.
- Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2013). *So much more than the ABCs: The early phases of reading and writing*. Washington, D.C.: NAEYC.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Alfabetización Emergente y el desarrollo del niño. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2015). El poder de la instrucción de vocabulario rica en contenido. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(3), 25.



Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Alfabetización temprana

Estándar 6.2.IT

- Academia Estadounidense de Pediatría. (2014). Promoción de alfabetización: Un componente esencial en la práctica de cuidados tempranos. *Pediatrics*, 134(2). Obtenido de <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2014/06/19/peds.2014-1384.full.pdf>
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L., & Crossland, J. (1990). Rimas, detección de fonemas de aliteración y aprendizaje de lectura. *Development Psychology*, 26(3), 429-438.
- Bus, M., Belsky, J., van Ijzendoorn, M., & Crnic, K. (1995). Patrones de apego y lectura de libros: Un estudio de madres, padres y sus infantes. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 81-98.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Farrant, B. M. & Zubrick, S. B. (2011) Early vocabulary development: La importancia de la atención conjunta y la lectura de padres a hijos. *First Language* 32(3), 343-364.
- Murray, A., & Egan, S. M. (2014). ¿Leerle a infantes beneficia su desarrollo cognitivo a los 9 meses de edad? Una investigación usando una encuesta de cohorte de nacimiento. *Child language teaching and therapy*, 30(3), 303-315.
- Panel Nacional de la Alfabetización Temprana [NELP]. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: Instituto Nacional para la Alfabetización.
- Sim, S. H., Berthelsen, B., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). Ina intervención de lectura compartida con padres para mejorar las habilidades de lectura temprana entre los niños. *Early Child Development and Care* 184(11), 1531-1549. doi:10.1080/03004430.2013.862532
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Alfabetización Emergente y el desarrollo del niño. *Child Development*, 69(3), 848-872.



Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Alfabetización temprana

Estándar 6.2.PS

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cain, K. (2015). Las funciones independientes del lenguaje oral y la comprensión de lectura. In R. H. Bahr & E. R. Silliman (Eds.), *Routledge handbook of communication disorders* (pp. 204-213). New York: Routledge.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). Una investigación longitudinal de resultados de lectura. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(6), 1142-1157.
- Cunningham, A. E. & Zibulsky, J. (2014). *Book Smart: How to develop and support successful motivated readers*. New York: Oxford University Press.
- Dickinson, D. K., & Sprague, K. E. (2001). La naturaleza y el impacto de los ambientes de cuidado en la primera infancia sobre el lenguaje y el desarrollo de la alfabetización temprana en niños de familias de bajos ingresos. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, (pp. 263-280). New York: The Guilford Press.
- Jacobs, G., & Crowley, K. (2007). *Play, projects and preschool standards: Nurturing children's sense of wonder and joy in learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Morrow, L. (2014). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (7thed.). Needham, MA: Pearson.
- Panel Nacional de la Alfabetización Temprana [NELP]. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: Instituto Nacional para la Alfabetización.
- Neuman, S.B., & Dickinson, D.K. (2001). *Manual de investigación de alfabetización*. New York: The Guilford Press.
- Piasta, S.B., Petscher, Y., & Justice, L. M. (2012). ¿Cuántas letras conocen los preescolares en programas públicos? La eficiencia de diagnóstico de varios estudios de referencias de nombramiento de letras por parte de preescolares para predecir el logro de alfabetización en primer grado. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 954-958. doi: 10.1037/a0027757
- Suoratti, O., & Lipponen, L. (2016). Consciencia fonológica y habilidades emergentes de lectura, de niños de dos a cinco años de edad. *Early Child Development and Care, 186*(11), 1703-1721.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). Alfabetización emergente: Desarrollo de pre-lectores a lectores. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson. *Handbook of literacy research* (pp. 11-29). New York, NY: The Guilford Press.



Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Escritura temprana

Standard 6.3.IT

- Carlson, K. & Cunningham, J.L. (1990). Efectos del diámetro del lápiz sobre las habilidades grafomotoras de los preescolares. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(2), 279-93.
- Dyson, A. (2001). La escritura y los repertorios simbólicos de los niños: Desarrollo sin control. In S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 123-159). New York, NY: Guilford Press.
- Hernik, M., & Csibra, G. (2015). Los infantes aprenden a soportar las funciones de herramientas nuevas a partir de las demostraciones de acción. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 176-192. doi:10.1016/j.jecp.2014.10.004
- McCarty, M.E., Clifton, R.K., & Collard, R.R. (2001). Los comienzos del uso de herramientas por parte de infantes y niños pequeños. *The Official Journal of the International Society of Infant Studies*, 2(2), 233-256.
- Trivette, C. M., Hamby, D. W., Dunst, C. J., & Gorman, E. (2013). Escritura emergente entre niños jóvenes de 12 a 16 meses de vida. *CELL [Center for Early Literacy Learning] Reviews*, 6(2), 1-18.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). Alfabetización emergente. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. New York, NY: Guilford Press, 11-29.



Área 6: Comunicación, idioma, y alfabetización

Escritura temprana

Estándar 6.3.PS

- Cabell, S. Q., Tortorelli, L. S., & Gerde, H. K. (2013). How do I write...?. *The Reading Teacher*, 66(8), 650–659. doi:10.1002/trtr.1173
- Carlson, K., & Cunningham, J.L. (1990). Efectos del diámetro del lápiz sobre las habilidades grafomotoras de los preescolares. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(2), 279-93.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Las relaciones entre la lectura y la escritura y su desarrollo. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. doi:10.1207/S15326985EP3501_5
- Gerde, H.K., Bingham, G.E. & Wasik, B.A. (2012). La escritura en aulas de niñez temprana: Dirección para las mejores prácticas. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359. doi:10.1007/s10643-012-0531-z
- Grissmer, D., Grimm, J., Aiyer, S. M., Murrell, W. M., & Steele, J. S. (2010). Habilidades de motricidad fina y comprensión inicial del mundo: Dos nuevos indicadores de aptitud para la escuela.. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008-1017.
- Haney, M.R. (2002). La escritura del nombre: Una ventana a las habilidades emergentes de alfabetización en niños pequeños. *Early Childhood Education Journal* 30(2), 101–105. doi:10.1023/A:1021249218339
- Jacobs, G., & Crowley, K. (2007). *Play, projects and preschool standards: Nurturing children's sense of wonder and joy in learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Panel Nacional de la Alfabetización Temprana [NELP]. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: Instituto Nacional para la Alfabetización.
- Puranik, C.S. & Lonigan, C.J. (2011). De garabatos a escritura: El desarrollo de conocimiento de idioma escrito en niños preescolares. *Reading and Writing*, 24(5), 567-589 doi:10.1007/s11145-009-9220-8
- Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2013). *So much more than the ABCs: The early phases of reading and writing*. Washington, DC: Asociación Nacional para la Educación de Niños Jóvenes.
- Trivette, C. M., Hamby, D. W., Dunst, C. J., & Gorman, E. (2013). Escritura emergente entre niños jóvenes de 12 a 16 meses de vida. *CELL [Center for Early Literacy Learning] Reviews*, 6(2), 1-18.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). Alfabetización emergente: Desarrollo de pre-lectores a lectores. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of literacy research* (pp. 11-29). New York, NY: The Guilford Press.



Área 7: Matemáticas

Comparación, números, y operaciones

Estándar 7.1.IT

Camaioni, L. (2004). Idioma temprano. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 379-426). Malden, MA: Blackwell.

Gelman, R., & Gallistel, C. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Thompson, R. A. (2001). Desarrollo en los primeros años de vida: In R. Behrman (Ed.), *The future of children: Caring for infants and toddlers* (pp. 21-34). Los Altos, CA: La Fundación David y Lucile Packard.

Estándar 7.1.PS

Brownell, J., Chen, J., & Gineet, L. (2014). *Big ideas of early mathematics: What teachers of young children need to know*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Fuson, K. C., & Fuson, A. M. (1992). Instrucción para apoyar las habilidades de los niños para contando hacia adelante para sumar y contar hacia atrás para restar. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(1), 72-78.

Mix, K., Huttenlocher, J., & Levine, S. (2002). *Quantitative development in infancy and early childhood*. New York, NY: Oxford University Press.

Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas [NCTM]. (2000). *Principios y estándares para matemáticas en la escuela*. Reston, VA: Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (NCTM)

Patrones

Estándar 7.2.IT

Baillargeon, R. (1987). Permanencia del objeto en infantes de 3 ½- y 4 ½- meses de edad. *Developmental Psychology*, 23(5), 655-664.

Copley, J.V. (2010). *The young child and mathematics* (2nded.). Washington, D.C.: NAEYC.

Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas [NCTM]. (2000). *Principios y estándares para matemáticas en la escuela*. Reston, VA: Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas.

Estándar 7.2.PS

Copley, J. V. (2010). *The young child and mathematics* (2nded.). Washington, DC: Asociación Nacional para la Educación de Niños Jóvenes.

Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas [NCTM]. (2000). *Principios y estándares para matemáticas en la escuela*. Reston, VA: Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas.



Área 7: Matemáticas

Formas y Relaciones Espaciales

Estándar 7.3.IT

- Clements, D., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York: Routledge.
- Gibson, E., & Walk, R. (1960). The "visual cliff." *Scientific American*, 202(4), 64-71.
- McBrien, N. A., Morgan, I. G., & Mutti, D. O. (2009). Investigación de qué es la miopía, The 12th International Myopia Conference, Australia, July 2008. *Optometry & Vision Science*, 86(1), 2-3.
- Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas [NCTM]. (2000). *Principios y estándares para matemáticas en la escuela*. Reston, VA: Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., & Boyes-Braem, P. (1976). Objetos básicos en categorías naturales. *Cognitive Psychology*, 8(3), 382-439.
- Rose, K. A., Morgan, I. G., Ip, J., Kifley, A., Huynh, S., Smith, W., & Mitchell, P. (2008). La actividad al aire libre reduce la prevalencia de la miopía en niños. *Ophthalmology*, 115(8), 1279.
- Slater, A. (2004). Percepción visual. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 5-34). Malden, MA: Blackwell.

Standard 7.3.PS

- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometría y razonamiento espacial In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). New York, NY: Macmillan.
- Clements, D., & Sarama, J.. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York: Routledge.
- Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas [NCTM]. (2000). *Principios y estándares para matemáticas en la escuela*. Reston, VA: Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas.



Área 7: Matemáticas

Medición

Estándar 7.4.PS

- Brownell, J., Chen, J., & Gineet, L. (2014). *Big ideas of early mathematics: Qué necesitan saber los profesores de los niños jóvenes*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Clements, D.H. (2003). *Good beginnings in mathematics: Linking a national vision to state action*. New York, NY: Carnegie Corporation.
- Clements, D., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York: Routledge.
- Copley, J. V. (2010). *The Young Child and Mathematics* (2nded.). Reston, VA: Consejo Nacional para los Profesores de Matemáticas
- Geist, E. (2009). *Children are born mathematicians: Supporting mathematical development, birth to age 8*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas [NCTM]. (2000). *Principios y estándares para matemáticas en la escuela*. Reston, VA: Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas.
- Sandhoffer, C. M., & Smith, L. B. (1999). El aprendizaje las palabras de los colores involucra aprende un sistema de mapeo. *Developmental Psychology*, 35(3), 668-679.

Análisis de datos

Estándar 7.5.PS

- Clements, D., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York: Routledge.
- Copley, J. V. (2010). *The young child and mathematics* (2nded.). Reston, VA: Consejo Nacional para los Profesores de Matemáticas
- Moomaw, S. (2011). *Teaching mathematics in early childhood*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, Co.



Área 8: Ciencia

Investigaciones científicas

Estándar 8.1.IT:

- Hamlin, M, & Wisneski, D. B. (2012). Evidenciando el pensamiento científico y la investigación de niños pequeños y prescolares a través del juego. *Young Children*, 67(3), 82-88. Obtenido de http://www.naeyc.org/yc/files/yc/file/201205/Hamlin_YC0512.pdf
- Hamlin, M, & Wisneski, D. B. (2013). Evidenciando el pensamiento científico y la investigación de niños pequeños y prescolares a través del juego. In A. Shillady (Ed.), *Spotlight on young children: Exploring science* (pp. 44-47). Washington, D.C.: Asociación Nacional para la Educación de Niños Jóvenes.
- Hoisington, C., & Winokur, J. (2015). Gimme me an “E”: Siete estrategias para apoyar la “E” en el aprendizaje STEM de los niños pequeños. *Science and Learning*, 53 (1), 44-51. doi:10.2505/4/sc15_053_01_44
- Hong, S., & Diamond, K .E. (2012). Dos aproximaciones para enseñar a niños jóvenes conceptos de ciencia, vocabulario, y habilidades de resolución de problemas científicos. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 295-305. doi:10.1016/j.ecresq.2011.09.006
- Miyakawa, Y., Kamii, C., & Nagahiro, M. (2005). El desarrollo del pensamiento lógico-matemático en las edades de 1 a 3 años en el juego con los bloques y una pendiente. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(4), 292-301.
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (2009). *Missouri Early Learning Standards*. Jefferson City, MO: Autor. Tomado de [https:// dese.mo.gov/early-extended-learning/early-learning/missouri-early-learning-standards](https://dese.mo.gov/early-extended-learning/early-learning/missouri-early-learning-standards)
- Rhode Island Department of Education. (2013). *Rhode Island Early Learning and Development Standards* Providence, RI: Autor. Extraído de [http:// www.ride.ri.gov/InstructionAssessment/EarlyChildhoodEducation/EarlyLearningandDevelopmentStandards.aspx#1669799-science-s](http://www.ride.ri.gov/InstructionAssessment/EarlyChildhoodEducation/EarlyLearningandDevelopmentStandards.aspx#1669799-science-s)
- Sikder, S., & Fleer, M. (2015). Ciencia pequeña: Bebés y niños pequeños experimentando la ciencia en el día a día de la vida familiar. *Research in Science Education*, 45(3), 445-464. doi:10.1007/s11165-014-9431-0



Área 8: Ciencia

Exploraciones científicas

Estándar 8.1.PS

Charlesworth, R., & Lind, K. K. (1999). *Math and science for young children* (3rd ed.). New York, NY: ITP.

Junta de Educación del Estado de Michigan. (2013). *Estándares de Niñez para la Calidad del Pre-kínder en Michigan*. Lansing, MI: Autor. Extraído de <http://www.vbisd.org/cms/lib6/MI01000711/Centricity/Domain/138/Early%20Childhood%20Standards%20of%20Quality%20for%20Prekindergarten%20March2013.pdf>

Miyakawa, Y., Kamii, C., & Nagahiro, M. (2005). El desarrollo del pensamiento lógico-matemático en las edades de 1 a 3 años en el juego con los bloques y una pendiente. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(4), 292-301.

National Research Council. (2012). *A framework for k-12 science education: Prácticas, conceptos transversales e ideas centrales*. Washington, D.C.: National Academies Press.

Asociación Nacional de Profesores de Ciencia. (2014). *NSTA position statement: Early childhood science education*. Arlington, VA: Autor. Extraído de <http://www.nsta.org/about/positions/earlychildhood.aspx>

Asociación Nacional de Profesores de Ciencia. (2014). *NSTA position statement: Parent involvement in science education*, Arlington, VA: Autor. Extraído de <http://www.nsta.org/about/positions/parents.aspx>

Petroski, H. (2003). Educación temprana. *American Scientist*, 91(3), 206-209.

Piaget, J. (1980). *Experiments in contradiction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.



Área 8: Ciencia

Razonamiento científico

Estándar 8.2.IT:

- Baillargeon, R. (1987). Permanencia del objeto en infantes de 3 ½- y 4 ½- meses de edad. *Developmental Psychology*, 23(5), 655-664.
- Counsell, S., Escalada, L., Geiken, R., Sander, M., Uhlenberg, J., Van Meeteren, B., Yoshizawa, S., & Zan, B. (2015). *STEM learning with young children: Inquiry teaching with ramps and pathways*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hamlin, M., & Wisneski, D. B. (2012). Evidenciando el pensamiento científico y la investigación de niños pequeños y prescolares a través del juego. *Young Children*, 67(3), 82-88. Obtenido de http://www.naeyc.org/yc/files/yc/file/201205/Hamlin_YC0512.pdf
- Hong, S., & Diamond, K. E. (2012). Dos aproximaciones para enseñar a niños jóvenes conceptos de ciencia, vocabulario, y habilidades de resolución de problemas científicos. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 295-305. doi:10.1016/j.ecresq.2011.09.006
- Martin, D., Raynice, J. S., & Schmidt, E. (2005). Consultas orientadas en el proceso, un método constructivista hacia la educación de ciencias en la niñez: Enseñando a maestros a hacer ciencias. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 13-26. doi:10.1007/BF03174678
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sikder, S., & Fleeer, M. (2015). Ciencia pequeña: Bebés y niños pequeños experimentando la ciencia en el día a día de la vida familiar. *Research in Science Education*, 45(3), 445-464. doi:10.1007/s11165-014-9431-0

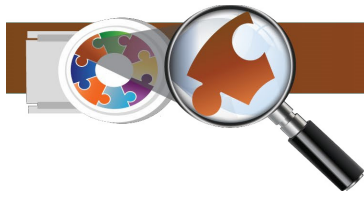


Área 8: Ciencia

Razonamiento científico

Estándar 8.2.PS

- Bosse, S. G., Jacobs, G., & Anderson, T. (2009). La ciencia está en el aire. *Young Children*, 64(6), 10-15.
- Chaille, C. (2003). *The young child as scientist* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Conezio, K. A. (2002). La ciencia en el aula de preescolar: Aprovechando la fascinación de los niños con el mundo cotidiano para fomentar el desarrollo del idioma y la alfabetización. *Young Children*, 57(5), 12-18.
- Eshach, H. (2005). ¿Se debería enseñar ciencias en la niñez temprana? *Journal of Science, Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- Gelman, R. K. (2010). *Preschool pathways to science: Ways of doing, thinking, communicating and knowing about science*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Harris, P. (2002). ¿Qué aprenden los niños con el ejemplo? In P. Carruthers, S. Stich, & M. Siegal (Eds.), *The cognitive basis of science* (pp. 316-334). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Knight, R. D. (2004). *Five easy lessons: Strategies for successful physics teaching*. San Francisco, CA: Benjamin-Cummings.
- Junta de Educación del Estado de Michigan. (2013). *Estándares de Niñez para la Calidad del Pre-kinder en Michigan* Lansing, MI: Autor. Extraído de <http://www.vbisd.org/cms/lib6/MI01000711/Centricity/Domain/138/Early%20Childhood%20Standards%20of%20Quality%20for%20Prekindergarten%20March2013.pdf>
- National Research Council. (2000). *Eager to Learn: Educating our preschoolers*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- National Research Council. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington D.C.: National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *A framework for k-12 science education: Prácticas, conceptos transversales e ideas centrales*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Asociación Nacional de Profesores de Ciencia. (2014). *NSTA position statement: Early childhood science education*. Arlington, VA: Autor. Extraído de <http://www.nsta.org/about/positions/earlychildhood.aspx>
- Trundle, K. (Ed.). (2015). *Research in early childhood science education*. New York: Springer.



Área 8: Ciencia

Comunicación científica

Estándar 8.3.IT:

- Adams, E. J., & Parlakian, R. (2016). Compartiendo el asombro: Ciencia con bebés y niños pequeños. *Young Children* 71(1), 94-96. Extraído de [https:// www.naeyc.org/yc/files/yc/RR%20-%200316.pdf](https://www.naeyc.org/yc/files/yc/RR%20-%200316.pdf)
- Hamlin, M., & Wisneski, D. B. (2012). Evidenciando el pensamiento científico y la investigación de niños pequeños y prescolares a través del juego. *Young Children*, 67(3), 82-88. Extraído de http://www.naeyc.org/yc/files/yc/file/201205/Hamlin_YC0512.pdf
- Harlan, J. D., & Rivkin, M. S. (2012). *Science experiences for the early childhood years: An integrated affective approach* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Hoffman, J. L., Collins, M. F., & Schickedanz, J. A. (2015). Desafíos de instrucción en el desarrollo de conceptos científicos de los niños pequeños. *The Reading Teacher*, 68(5), 363-372. doi:10.1002/trtr.1325
- Moulding, B. D., Bybee, R. W., & Paulson, N. (2015). *A vision and plan for science teaching and learning: An educator's guide to a framework for K-12 science education, Next Generation Science Standards, and state science standards*. Salt Lake City, UT: Publicaciones de Aprendizaje y Enseñanza Esencial.
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: La Academia Nacional de Prensa. Extraído de [https:// www.nap.edu/catalog/18290/next-generation-science-standards-for-states-by-states](https://www.nap.edu/catalog/18290/next-generation-science-standards-for-states-by-states)
- Office of Head Start (2014). *News you can use: Early science learning for infants and toddlers*. Washington, D.C.: Autor. Extraído de [https:// eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/ehsnrc/cde/curriculum/early-science.html](https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/ehsnrc/cde/curriculum/early-science.html)



Área 8: Ciencia

Comunicación científica

Estándar 8.3.PS

- Harlan, J. D., & Rivkin, M. S. (2012). *Science experiences for the early childhood years: An integrated affective approach* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Hoisington, C., & Winokur, J. (2015). Gimme me an “E”: Siete estrategias para apoyar la “E” en el aprendizaje STEM de los niños pequeños. *Science and Learning*, 53(1), 44-51. doi:10.2505/4/sc15_053_01_44
- Moulding, B. D., Bybee, R. W., & Paulson, N. (2015). *A vision and plan for science teaching and learning: An educator’s guide to a framework for K-12 science education, Next Generation Science Standards, and state science standards*. Salt Lake City, UT: Publicaciones de Aprendizaje y Enseñanza Esencial.
- Junta de Educación del Estado de Michigan. (2013). *Estándares de Niñez para la Calidad del Pre-kínder en Michigan*. Lansing, MI: Autor. Extraído de <http://www.vbisd.org/cms/lib6/MI01000711/Centricity/Domain/138/Early%20Childhood%20Standards%20of%20Quality%20for%20Prekindergarten%20March2013.pdf>
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: La Academia Nacional de Prensa. Extraído de <https://www.nap.edu/catalog/18290/next-generation-science-standards-for-states-by-states>
- Office of Head Start (2014). *News you can use: Early science learning for infants and toddlers*. Washington, D.C.: Autor. Extraído de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/ehsnrc/cde/curriculum/early-science.html>
- Piaget, J. (1980). *Experiments in contradiction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Siry, C., & Lang, D. (2010). Creando discurso participativo para la enseñanza e investigación en la niñez temprana. *Journal of Science Teacher Education*, 21(2), 149-160. doi:10.1007/s10972-009-9162-7



Consideraciones esenciales

- American Academy of Pediatrics [AAP]. (2016). *American academy of pediatrics announces new recommendations for children's media use*. Elk Grove Village: Autor. Extraído de <http://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/american-academy-of-pediatrics-announces-new-recommendations-for-childrens-media-use.aspx>
- Brown, T. T., & Jernigan, T. L. (2012). El desarrollo del cerebro durante los años preescolares. *Neuropsychology Review*, 22(4), 313-333. Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Washington, DC: ZERO TO THREE. Extraído de <https://www.zerotothree.org/resources/136-helping-young-children-succeed-strategies-to-promote-early-childhood-social-and-emotional-development>
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. (3rd ed.). Washington, DC: Asociación Nacional para la Educación de Niños Jóvenes.
- Early Childhood Iowa. (2011). *Early Childhood Iowa Stakeholder's Alliance cultural competencies*. Des Moines, IA: Autor. Extraído de http://www.iowaeyc.org/iowaECI_CulturalCompetenciesFinal_DEC2011.pdf
- Elkind, D., Clemens, S. G., Lewis, R., Brown, S., Almon, J., & Miller, E. (2009). *The wisdom of play: How children learn to make sense of the world*. Ulster Park, NY: Community Playthings. Extraído de <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/RoomPlanning/WisdomOfPlay.pdf#search=The%20Wisdom%20of%20Play>
- Ginsburg, K. R. (2007). La importancia del juego en promover desarrollo saludable de niños y mantener fuertes lazos entre padres e hijos. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gopnik, A. (2012). Pensamiento científico en niños pequeños: Avances teóricos, investigación empírica e implicaciones de la política. *Science*, 337(6102), 1623-1627.
- Gudmunson, C. G., Ryherd, L. M., Bougher, K., Downey, J. C., & Zhang, D. (2013). *Adverse childhood experiences in Iowa: A new way of understanding lifelong health*. Des Moines, IA: Comité directivo de IOWA central. Obtenido de http://www.iowafoodandfitness.org/uploads/PDF_File_74101481.pdf
- High, P. C. (2008). Preparación para la escuela. *Pediatrics*, 121(4), e1008-e1015.
- Hyson, M. (2008). *The role of play in promoting children's positive approaches to learning*. Extraído de <http://www.researchconnections.org/files/childcare/pdf/PlayandApproachestoLearning-MarilouHyson-1.pdf>
- Labbo, L. D. (2009). 'Hagamos la historia en la computadora, abuela': Un estudio de caso de cómo un niño de 2 años y su abuela compartieron espacios de pensamiento durante múltiples lecturas de una historia electrónica. In A.G. Bus & S.B. Neuman (Eds.), *Multimedia and Literacy Development: Improving Achievement for Young Learners* (pp. 196-210). New York: Routledge.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Descripción general del juego: Sus usos y la importancia en la intervención temprana/primer infancia de educación especial. *Infants and Young Children*, 24(3), 225-245.



Consideraciones esenciales (continuación)

- Meisels, S. J., & Atkins-Burnett, S. (2000). Los elementos de una evaluación de primera infancia. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 231–257). New York: Cambridge University Press.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood. Extraído de http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/Kindergarten_8-page_summary.pdf
- Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños y la Asociación Nacional de Especialista de la Infancia Temprana in Departamentos de Educación del Estado [NAECS/SDE]. (2002). *Early learning standards: Creating the conditions for success: A joint position statement of the National Association for the Education of Young Children and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education*. Washington, DC: NAEYC and NAECS/SDE. Extraído de https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/position_statement.pdf
- Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños y la Asociación Nacional de Especialista de la Infancia Temprana in Departamentos de Educación del Estado [NAECS/SDE]. (2003). *Declaración de posición: Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation*. Washington, D.C.: NAEYC and NAECS/SDE. Extraído de <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf>
- Asociación Nacional para la Educación de Niños Jóvenes. [NAEYC]. (2009). *Declaración de posición: Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children birth through 8*. Obtenido de <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] & Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media. (2012). *Declaración de posición: Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: NAEYC and Latrobe, PA: Fred Rogers Center. Obtenido de <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media/resources>
- Roskos, K., Burstein, K., You, B. K, Brueck, J., & O'Brien, C. (2011). Un estudio formativo de un modelo instructivo en libro electrónico para la alfabetización temprana. *Creative Education*, 2(1), 10-17.
- Schumacher, R., & Hoffman, E. (2008). *Charting progress for babies: Promote continuity of care*. Washington, D.C.: Center for Law and Social Policy. Obtenido de <http://research.policyarchive.org/13791.pdf>.
- Turbill, J. (2001). Un investigador va a la escuela: El uso de la tecnología en el plan de estudios de alfabetización del jardín de infantes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 255-279.
- UN Committee on the Rights of the Child [CRC]. (2013). *General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*, CRC/C/GC/17. Geneva, Switzerland: United Nations. Obtenido de <http://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>
- ZERO TO THREE. (2008). *Caring for infants and toddlers in groups: Developmentally appropriate practice (2ndEd.)*. Washington, DC: Autor.