



Participación de la familia y la preparación para la escuela

El Centro Nacional del Compromiso de Padres, Familias y la Comunidad ha creado una serie de investigación a la práctica dentro del Marco de participación en Head Start de los padres, las familias y la comunidad (PFCE) de la Oficina Nacional de Head Start (OHS). Este recurso es uno de la serie y aborda el tema de cómo la participación de la familia contribuye al nivel de preparación de los niños para iniciar la escuela.

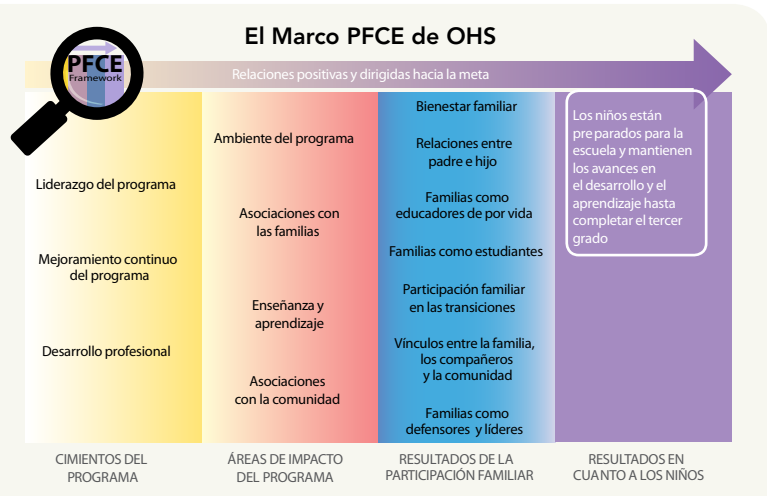
Este recurso presenta un resumen selecto de investigaciones y estrategias programáticas cuyo propósito es el de ser útiles para la comunidad de Head Start (HS), Early Head Start (EHS) y otros programas de la primera infancia.

Introducción

Participación de la familia: La familia es la fuerza fundamental en la preparación de los niños para la escuela y la vida, y los niños se benefician cuando todos los adultos que les brindan sus cuidados trabajan conjuntamente (Bronfenbrenner, 2004). Cuando el personal del programa y las familias colaboran como socios, se comprometen a trabajar en conjunto a favor de los niños. Cuando los miembros de la familia toman la iniciativa y toman decisiones sobre el aprendizaje de sus hijos, dichos miembros están verdaderamente involucrados en el proceso. Unas relaciones positivas y orientadas en las metas entre las familias y el personal del programa son clave para lograr la participación de la familia y la preparación de los niños para la escuela (HHS/ACF/OHS/NCPFCE, 2011).

La preparación para la escuela es el proceso de aprendizaje y desarrollo temprano, desde el momento en que el niño es un bebé hasta que cumple la edad para iniciar la escuela; es el proceso durante el cual los niños adquieren las habilidades y actitudes que necesitan para tener un buen desempeño escolar. Con una programación apropiada de acuerdo con su desarrollo, los bebés, los niños pequeños, y los niños en edad preescolar logran avances que los preparan para la escuela. Los expertos en el campo de la primera infancia describen la preparación escolar de varias maneras, típicamente, sin embargo, se refieren a cinco áreas de preparación: la salud y el desarrollo físico; el desarrollo social y emocional; los métodos de aprendizaje; el desarrollo lingüístico y la comunicación; y la cognición y el conocimiento. El Marco de Head Start para el desarrollo y aprendizaje temprano de los niños (CDEL, por sus siglas en inglés) (HHS/ACF/OHS, 2012) aborda cada uno de estos dominios.

Otros utilizan la frase "preparación para la escuela" para describir la capacidad de las escuelas para proporcionar educación a los niños (Raver & Knitzer, 2002). También se refiere a la preparación de las familias para efectuar la transición a la escuela. La preparación escolar es una responsabilidad compartida entre las escuelas, los programas y las familias.



El Marco PFCE de OHS es un método basado en la investigación para cambios programáticos que muestran cómo los programas de Head Start y Early Head Start pueden trabajar en conjunto, de manera integral – a través de todos los sistemas y áreas de servicio para fomentar la participación de la familia, y el aprendizaje y desarrollo de los niños.





Cuando las actividades de participación de los padres y la familia son sistémicas e integradas a lo largo de las Áreas de impacto y los Cimientos del programa del Marco PFCE, los resultados de la participación de la familia se logran, y los niños están sanos y preparados para la escuela (HHS/ACF/OHS/NCPFCE, 2011).

Lo que sabemos: Participación de la familia y la preparación para la escuela

Bebés y niños pequeños: Aprendizaje desde el principio

“La preparación escolar significa apoyar y proteger el cerebro en desarrollo de una manera tal que el cerebro desarrolle un firme fundamento físico para el aprendizaje” (Petersen, 2012). Desde el principio, los padres y otros cuidadores fomentan las capacidades que los niños necesitarán para estar preparados para iniciar la escuela.

Las interacciones tempranas con las personas a cargo de su cuidado desarrollan el cerebro de los bebés. La calidad de las interacciones de los bebés con sus padres y madres tiene un impacto medible en el aprendizaje futuro (Cook, Roggman, & Boyce, 2012; Dodici, Draper, & Peterson, 2003). Estas cualidades incluyen la calidez, la mutualidad y la sensibilidad de los padres a los juegos y la conversación de los niños. Las interacciones que cuentan con estas cualidades conllevan a una competencia social y académica (Thompson, 2008). Por ejemplo, la estimulación cognitiva de parte de las madres y de los padres en las interacciones lúdicas durante la etapa en que los niños aprenden a caminar está vinculada con los niveles de lectoescritura y matemáticas en el tercer y quinto año escolar (Cook et al., 2012). El contar con relaciones cálidas, receptivas, y emocionalmente seguras además proporciona a los bebés un modelo saludable a seguir en sus relaciones futuras. Los niños pequeños que consistentemente reciben un cuidado receptivo y sensible tienen mayores probabilidades de formar relaciones positivas con adultos y compañeros cuando ingresan a la escuela (Center on the Developing Child, 2010).

Dos logros importantes en el desarrollo durante el primer año de vida y la etapa donde el niño comienza a caminar son cruciales para el éxito académico posterior de los niños:

1. Autorregulación (la habilidad con que se cuenta para adaptar el nivel de las emociones a situaciones cambiantes)
2. Atención conjunta (la habilidad para prestar atención a lo que un adulto o compañero está observando)

La autorregulación emerge de las fortalezas y las vulnerabilidades individuales de cada niño, comenzando al nacer. Las cualidades únicas de cada bebé además le dan forma al cuidado que los padres y otros cuidadores les brindan. Al mismo tiempo, este cuidado individualizado contribuye a las habilidades de autorregulación de cada uno de los niños.

La atención conjunta ocurre cuando un adulto y el bebé o niño pequeño juegan de manera cooperativa con el mismo juguete, leen libros juntos, o se dan cuenta de un evento al mismo tiempo. Habilidades tales como el prestar atención e imitar a otros se desarrollan en parte a través de la atención conjunta. La atención conjunta durante las interacciones entre el padre y el bebé se vincula a mayores habilidades sociales y aprendizaje de la lengua, siendo ambas fundamentales para el éxito escolar (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth, & Moore, 1998). La autorregulación y la atención conjunta establecen la base para las habilidades que los niños necesitarán para tener un desempeño escolar exitoso y

tener éxito más adelante en la vida. Estas habilidades incluyen:

- seguir instrucciones,
- concentrarse en una tarea,
- controlar las emociones y la conducta con los compañeros y adultos,
- ajustarse a diferentes expectativas en ambientes distintos, y
- resolver problemas en la escuela (Center on the Developing Child, 2011).

Por supuesto, el idioma y la lectoescritura durante los primeros tres años son también importantes para la preparación para la escuela. La cantidad de lenguaje al que los bebés y niños pequeños sean expuestos en casa está directamente relacionada con la ampliación posterior del vocabulario (Hart & Risley, 1995). En las familias de bajos ingresos, los bebés y los niños pequeños a quienes les leían con más frecuencia tienen un mejor uso del lenguaje y cognición a la edad de tres años que aquellos a quienes se les leía con menos frecuencia (Raikes et al., 2006). Las asociaciones entre el personal y las familias de EHS que instan a los padres a conversar con sus hijos y a leerles en casa impactan de manera positiva el aprendizaje futuro. Los adultos que colaboran entre sí a favor de una labor con los niños pequeños les ayudan a desarrollar las habilidades relacionadas con un desempeño académico exitoso posterior, el desarrollo de lenguaje a una edad temprana, la lectoescritura, la atención, y la autorregulación (Ayoub, Vallotton, & Mastergeorge, 2011).



Programa preescolar: El desarrollo de habilidades para un desempeño exitoso

La participación familiar en los años preescolares se amplía basándose en los tres primeros años, y se vincula con un desempeño satisfactorio en el kínder y durante los años posteriores (Graue, Clements, Reynolds, & Niles, 2004). Un estudio de investigación mostró que en el año anterior al kínder, los niños cuyos padres participaron en actividades en el centro se encontraban mejor preparados para la escuela (McWayne, Hahs-Vaughn, Cheung, & Green, 2012). Otro estudio de investigación encontró que las aulas de estudio de HS, cuyo puntaje era alto en cuanto a la participación de los padres, tenía además puntajes altos en cuanto a la calidad del aula. Los niños de estos salones

de clase tuvieron un desempeño considerablemente más alto en las pruebas de vocabulario receptivo y habilidades con las matemáticas (Bulotsky-Shearer et al., 2012). El efecto que tiene la participación se incrementa cuando dicha participación tiene lugar durante las visitas domiciliarias, así como en los centros que cuentan con una programación de alta calidad (Fantuzzo, McWayne, Perry, & Childs, 2004). Las habilidades académicas y la competencia, tanto social como emocional, se encuentran estrechamente vinculadas con el desarrollo de los niños. Los niños que se llevan bien con sus compañeros y con los maestros tienen más tendencia a participar en las actividades del salón de clases, a disfrutar del aprendizaje y a efectuar la transición del programa preescolar al kínder de manera exitosa (Raver & Knitzer, 2002). La competencia socioemocional contribuye a un buen desempeño académico en las asignaturas de lectura y matemáticas hasta el sexto año de la escuela (McClelland, Acock, & Morrison, 2006). La participación de los padres que se enfoca en resultados socioemocionales ayuda a los niños a desarrollar habilidades interpersonales de preparación para la escuela y reduce la ansiedad y el retraimiento (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird, & Kupzyk, 2010). Las relaciones dadas al interior de la familia siguen siendo las más cruciales para el desarrollo socioemocional de los niños. Los programas pueden marcar una gran diferencia cuando colaboran con los miembros de la familia para apoyar la relación de estos con sus hijos.

Los padres varones juegan un papel importante en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños. La participación de los padres varones tiene efectos considerables en la cognición de los niños y la adquisición del idioma a los 24 meses, a los 36 meses, y en el desarrollo social y emocional a los 24 meses, 36 meses, y en el pre-kínder (Cabrera, Shannon, & Tamis-LeMonda, 2007). Los niños que cuentan con una relación estrecha con sus padres varones tienen una autoestima más elevada y tienen menos tendencia a la depresión (Dubowitz et al., 2001).

Al igual que con los bebés y los niños pequeños, la autorregulación y las funciones ejecutivas (control de los impulsos, atención, memoria, y habilidades de planificación) en los niños preescolares juegan un papel crucial en la preparación para la escuela (Blair & Razza, 2007). El método de crianza continúa siendo importante para el desarrollo de estas habilidades (Lengua, Honorado, & Bush, 2007). Las actividades de participación familiar realizadas en el hogar y en el centro pueden alentar a las familias a que ayuden a fomentar estas habilidades en sus hijos.

La contribución de los padres de familia a las habilidades de lectoescritura de sus hijos en edad preescolar está relacionada con la preparación para el inicio de la escuela. Al hacer que los niños participen en actividades de lectoescritura conjunta y en discusiones positivas sobre temas educativos, los padres promueven el logro de una transición exitosa hacia la escuela (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004). Un estudio de investigación de visitas domiciliarias demostró que cuando las madres se involucran en actividades de lectoescritura con sus hijos y cuando tienen a su disposición materiales de aprendizaje, el vocabulario prekínder y las habilidades de lectoescritura de los niños eran mayores (Rodríguez & Tamis-LeMonda, 2011).

Los programas pueden involucrar a los padres y otros miembros de la familia en actividades de aprendizaje y exponer a los niños a materiales impresos en casa y en la escuela (Buhs, Welch, Burt, & Knoche, 2011). Los programas HS/EHS pueden exhortar a las familias a leer en casa y en el salón de clases. Pueden asimismo conectar a las familias con las bibliotecas y otras organizaciones que tienen libros a disposición y ofrecen actividades de lectura enfocadas a la familia.

Educación primaria y secundaria: Construyamos un puente hacia el futuro

La activa participación de los padres y de la comunidad es el componente clave del éxito de las escuelas primarias de alto funcionamiento (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010; Mayer, Mullens, & Moore, 2000). La revisión de 51 estudios de investigación (Henderson & Mapp, 2002) encontró que los niños cuyos padres estuvieron involucrados en su educación tenían mejores resultados académicos, incluyendo calificaciones más altas, estaban inscritos en programas avanzados, pasaban al siguiente nivel de grado, tenían mejor asistencia a la escuela, mejores habilidades sociales, y contaban con un mayor índice de graduación de estudiantes.



Los niños cuyos padres participan en su educación tienen mejores resultados académicos.

A todos los niveles económicos y culturales, la participación familiar durante la educación primaria y secundaria está vinculada a mayores logros académicos para los estudiantes. Estudios realizados entre familias de bajos ingresos sobre la participación de los padres mostraron la relación entre dicha participación con un desempeño exitoso en la escuela, a saber, niveles de lectoescritura más altos (Dearing, McCartney, Weiss, Kreider, & Simpkins, 2004). Cuando los padres realizan actividades matemáticas en casa, los niños tienen más probabilidades de lograr calificaciones más altas en esa asignatura (Sheldon & Epstein, 2005). Un estudio de familias migrantes con niños pequeños en la escuela primaria encontró que la participación de la familia conducía a unas habilidades lingüísticas más altas. Las familias usaron materiales de aprendizaje, tales como libros, tanto en la casa como con los maestros en el kínder (St. Clair & Jackson, 2006). Desde el establecimiento del derecho a una educación pública para los niños con necesidades especiales en los años 70, han cambiado las interacciones escolares con las familias que tienen niños con necesidades especiales. La participación de las escuelas con este tipo de familias es ahora con más frecuencia una ruta bidireccional en la cual las familias y los educadores trabajan en conjunto para apoyar el aprendizaje de los niños (Turnbull, Turbillville, & Turnbull, 2000). Los padres participan como socios totales en el desarrollo y la implementación de planes individualizados (Planes de Servicios Familiares Individualizados (IFSP) y Programas de Educación Individualizada (IEP)), y en el monitoreo del progreso de sus hijos. Estas asociaciones han ayudado también a avanzar los esfuerzos de participación escolar de la familia en general.

Las variaciones culturales y lingüísticas que se dan durante las interacciones familiares con las escuelas presentan tanto una oportunidad como una barrera para el logro de una participación efectiva (García-Coll et al., 2002). La participación de la familia puede ser altamente efectiva cuando está adaptada a los intereses/fortalezas, y necesidades únicas de las familias provenientes de grupos culturales diversos (Gonzalez-Mena, 2005). Una estrategia particularmente útil es reunir a las familias de una comunidad cultural y lingüística específica para que tengan una voz colectiva en las escuelas (Durand, 2011).



El fomento de la preparación para la escuela

Un enfoque sistémico, integrado, e integral en la participación de la familia puede ayudar a las familias a preparar a sus hijos para aprender y progresar bien en la escuela. El bienestar de la familia, unas relaciones positivas y orientadas en las metas entre los padres y el personal, y el capital social y cultural son todos factores que promueven la preparación de los niños para el inicio de la escuela.

El bienestar de la familia

Los ambientes físicos y emocionales de los niños afectan su nivel de preparación para iniciar la escuela. Ambientes familiares estresantes pueden impactar la habilidad que tienen los padres para involucrarse con los programas, de manera que apoyen el aprendizaje de sus hijos. Cuando los alimentos, el vestido, la vivienda, o los apoyos sociales para las familias son inadecuados, los niños pueden carecer de la capacidad de concentrarse en aprender. Amenazas múltiples al bienestar de la familia pueden interferir con la autorregulación, las habilidades sociales, y el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños pequeños. El estrés ligado a la pobreza puede dificultar para los padres el poder proporcionar una atención sensitiva y predecible (Ayoub et al., 2011). Para obtener más información acerca de cómo las relaciones positivas contribuyen a mejores resultados para los niños, consulte Relaciones positivas entre padres e hijos (<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/docs/parent-child-relationships.pdf>), otro recurso en esta serie de la investigación a la práctica.

La fuerte programación bigeneracional de HS/EHS protege y promueve el bienestar familiar y la preparación de los niños para iniciar la escuela. Por ejemplo, los padres de los programas de EHS daban a sus hijos más apoyo emocional, una mayor estimulación lingüística y de aprendizaje, y les leían más a sus hijos que los padres que no estaban en los programas de EHS (Love et al., 2005). Para reducir las tensiones en las familias que pueden afectar de manera negativa a los niños pequeños, la coordinación con otros servicios de beneficencia infantil y de vivienda, es esencial (Rouse & Fantuzzo, 2009).

Los programas que integran a los socios en la comunidad para que ofrezcan apoyos integrales para la familia tienen mejores oportunidades de promover el bienestar familiar, y como resultado, mejoran la preparación de los niños para el inicio del kínder.

La relación del programa y de la escuela con los padres de familia

Una actitud positiva hacia la escuela de parte de los padres mejora el desempeño de los niños (Morrison, Rimm-Kauffman, & Pianta, 2003). Y, sin embargo, las concepciones equivocadas de parte de los padres de familia y la escuela con respecto a los roles que desempeñan unos y otros pueden constituir una barrera para la participación (Ferguson, Ramos, Rudo, & Wood, 2008). Las concepciones equivocadas llevan a la desconfianza y a una menor participación de los padres. El personal de HS/EHS puede ayudar a establecer asociaciones de confianza entre la familia y el programa mediante la creación de un ambiente acogedor. Puede además ayudar a proporcionar oportunidades para que las familias expresen sus puntos de vista acerca del programa y de sus relaciones con el personal. La calidad de las relaciones entre los padres y el personal es medular a la participación de la familia (Porter et al., 2012).

El capital cultural y social

Cuando el personal de HS/EHS establece asociaciones fuertes con las familias y conecta a las familias entre sí y con la comunidad en general, se genera un capital tanto cultural como social. El capital cultural se refiere al conocimiento sobre las instituciones tales como las escuelas que ayudan a las familias a abogar por sus hijos. Cuando el personal de Head Start transfiere sus conocimientos sobre las escuelas a las familias, las familias adquieren un capital cultural. El capital social se refiere a las relaciones que proporcionan acceso a los recursos y al poder dentro de la comunidad (Lee & Bowen, 2006). Cuando las familias establecen contacto entre ellas en actividades de toma de decisiones tales como el Consejo de Políticas, las familias desarrollan un capital social. (Para una discusión adicional, consulte la Serie de la investigación a la práctica de la Oficina Nacional de Head Start: *Vínculos entre la familia, los compañeros y la comunidad y Familias como defensores y líderes* [<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/rtp-series.html>]).

Conclusión: Para conjuntarlo todo

Durante los primeros meses y años de vida, los niños desarrollan el nivel de preparación para iniciar la escuela dentro del seno familiar primordialmente, y durante sus interacciones más tempranas. La autorregulación, la atención conjunta, y otras funciones ejecutivas, así como el vocabulario, el lenguaje, y otras habilidades cognitivas, sociales, y emocionales se desarrollan tanto en el hogar como en la escuela. Los programas HS/EHS pueden fortalecer el impacto positivo de las familias en cuanto a la preparación de sus hijos para iniciar la escuela, asociándose con las familias para lograr avances en los Resultados de la familia del Marco PFCE. El ayudar a las familias a superar las dificultades que enfrentan, tales como la pobreza, la falta de vivienda, la violencia familiar y comunitaria, y el aislamiento social es vital para apoyar el aprendizaje de los niños. A través de las asociaciones con los programas HS/EHS, así como con otros recursos de la comunidad, las familias pueden jugar un papel activo en el aprendizaje de sus hijos, pueden abogar en favor de una educación de calidad para sus hijos, y crear el poder colectivo necesario para mejorar las oportunidades educacionales de sus hijos.

¿Qué pueden hacer los programas?

El personal de HS/EHS les proporciona a las familias y a los niños una variedad de experiencias y herramientas para apoyar la preparación para iniciar la escuela y las experiencias de aprendizaje positivas. Estas incluyen las siguientes:

- formar relaciones positivas y enfocadas en las metas con las familias;
- proporcionar programas que apoyen el aprendizaje y desarrollo de los niños;
- ofrecer información sobre desarrollo saludable, y
- conectar a las familias con recursos para abordar las causas del estrés.

El personal de HS/EHS, en todos los papeles que desempeñan y en todas las áreas del programa, puede ayudar a los niños a prepararse para tener éxito en la escuela, trabajando en conjunto en estrategias para involucrar a las familias. Las sugerencias a continuación representan solamente algunos ejemplos de cómo lograr la participación de las familias en fomentar la preparación escolar:

Proporcionar oportunidades periódicas al personal de HS/EHS para aprender sobre las conexiones existentes entre la participación de la familia y la preparación para la escuela.

Un continuo desarrollo profesional es esencial para que todo el personal comprenda cómo aplicar las prácticas de obtención de la participación de la familia para mejorar la preparación de los niños para el inicio de la escuela. El personal pudiera además beneficiarse al aprender sobre:

- lo que las familias piensan sobre las conexiones entre la participación de la familia y la preparación para la escuela, y
- cómo responder a creencias que son distintas de las suyas propias.

Los programas HS/EHS pueden utilizar una variedad de estrategias de desarrollo profesional (por ej., adiestramiento, reuniones del personal, prácticas reflexivas, supervisión reflexiva, fungir como mentores) para ayudar al personal a promover la preparación para la escuela en su trabajo diario. La efectividad de estas estrategias de desarrollo profesional depende de una adecuada supervisión y cargas de trabajo razonables.

Consulte: *El fomento de la preparación para la escuela mediante una efectiva participación familiar* (http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/center/pfce_simulation) que es una herramienta profesional interactiva para practicar estrategias rutinarias con el fin de desarrollar relaciones positivas y orientadas en las metas con las familias.

Cree oportunidades para que los padres y las comunidades aprendan sobre la preparación para el inicio de la escuela. La preparación para la escuela es un concepto que es familiar para el personal de HS/EHS y muchos padres, pero no necesariamente para todos los adultos que forman parte de la vida de los niños. Por ejemplo, algunos adultos no saben que el balbucear con los bebés o leer con los niños promueve las habilidades de lectoescritura. Las conversaciones que se sostengan con la familia y los miembros de la comunidad sobre el desarrollo sano de los niños pueden ampliar sus conocimientos sobre cómo promover la preparación para la escuela en el hogar, la escuela, y la comunidad. Los programas de HS/EHS pueden asimismo proporcionar materiales que sean fáciles de leer sobre el tema de la preparación para la escuela en los idiomas que las familias prefieran.

Para obtener más información detallada acerca de cómo las relaciones positivas contribuyen a la preparación escolar, consulte *Relaciones positivas padre-hijo* (<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/docs/parent-child-relationships.pdf>).

Interaccione con las familias para apoyar las transiciones de los niños.

Trabaje con las familias en cuanto a las transiciones, iniciando desde la transición a Early Head Start y a Head Start, siguiendo con la transición al kínder. Cuanta mayor práctica tengan los niños y las familias con las transiciones, se encontrarán más preparados para la siguiente transición. Cuando las familias logran con éxito las transiciones en los primeros años, desarrollan habilidades que les ayudarán cuando los niños entren al kínder y a sistemas educativos más grandes. Las estrategias a nivel del programa incluyen el desarrollo profesional y actividades de aprendizaje para el personal y los padres que promuevan el conocimiento sobre las transiciones y las habilidades tales como la colaboración, liderazgo, y la defensa de derechos. Las estrategias a nivel de la comunidad incluyen el conectar a los padres entre sí y el forjar asociaciones fuertes entre el programa, la escuela, y otras comunidades para garantizar que las fortalezas y las necesidades de los niños están siendo abordadas a medida que realizan la transición al kínder.

Para mayor información acerca de las transiciones durante los primeros años de vida, consulte *Estrategias para las transiciones: Continuidad y cambio en las vidas de los bebés y niños pequeños* (http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/resources/ECLKC_Bookstore/PDFs/transition_strategies.pdf). Para mayor información acerca de la transición al kínder, consulte *La participación familiar y las transiciones: La transición al kínder* (<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/docs/transitions-kindergarten.pdf>).

Recursos adicionales

Centro Nacional de Recursos de Early Head Start. Artículo #8 de la asistencia técnica: "Los cimientos para la preparación escolar: El fomento de competencias en el desarrollo durante los primeros años de vida". DHHS/ACF/HSB. 2003.

Centro Nacional sobre la Receptividad Cultural y Lingüística de la Oficina Nacional de Head Start. *Revisión y actualización de los principios multiculturales para los programas de Head Start que brindan servicios a niños desde recién nacidos hasta los cinco años.* https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/resources/ECLKC_Bookstore/PDFs/Revisi%C3%B3n%20y%20Actualizaci%C3%B3n%20de%20los%20Principios%20multiculturales%20para%20los%20programas%20Head%20Start_Spanish.pdf;bGFyYXNi

Centro Nacional del Compromiso de Padres, Familia y la Comunidad. Serie de video: Las mejores prácticas para la participación activa de la familia y la comunidad. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/participacion/pfce-esp/video-series.html>

Centro Nacional del Compromiso de Padres, Familia y la Comunidad. Serie de la investigación a la práctica. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/participacion/pfce-esp/rtp-series.html>

Referencias

- Ayoub, C., Vallotton, C. D., & Mastergeorge, A. M. (2011). Developmental pathways to integrated social skills: The roles of parenting and early intervention. [Senderos del desarrollo que conllevan a la adquisición de habilidades sociales integradas: El papel de los padres y la intervención temprana]. *82(2)*, 583-600.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. [La relación entre el control inhibitorio, la función ejecutiva y el entendimiento de creencias falsas con las habilidades emergentes de las matemáticas y la lectoescritura en el kínder]. *Child development*, *78(2)*, 647-663.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. [Lo que hace a los humanos seres humanos: Perspectivas bioecológicas sobre el desarrollo humano]. Sage.

- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. [Organización de las escuelas para el mejoramiento: Lecciones de Chicago]. University of Chicago Press.
- Buhs, E. S., Welch, G., Burt, J., & Knoche, L. (2011). Family engagement in literacy activities: revised factor structure for The Familia—an instrument examining family support for early literacy development. [La participación familiar en las actividades de lectoescritura: revisión de la estructura de factores para la familia—instrumento que examina el apoyo familiar para el desarrollo de la lectoescritura temprana]. *Early Child Development and Care*, 181(7), 989-1006.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Wen, X., Faria, A. M., Hahs-Vaughn, D. L., & Korfmacher, J. (2012). National profiles of classroom quality and family involvement: A multilevel examination of proximal influences on Head Start children's school readiness. [Perfiles nacionales de la calidad del salón de clases y la participación familiar: Un análisis de multinivel de influencias proximales sobre la preparación para la escuela de los niños de Head Start]. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 627-639.
- Cabrera, N., Shannon, J., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k. [La influencia del padre varón en el desarrollo cognitivo y emocional de sus hijos: Desde que son niños pequeños hasta el prekindergarten]. *Applied Developmental Science*, 11(4), 208-213.
- Carper, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. [La cognición social, atención en conjunto y la competencia comunicativa de los 9 a 15 meses de edad]. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-143.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2010). The foundations of lifelong health are built in early childhood. [Los cimientos de una salud de por vida se forman durante la primera infancia]. Retrieved from <http://developingchild.harvard.edu>.
- Center on the Developing Child (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function: Working paper No. 11. [Formación del sistema cerebral de "control de tráfico aéreo": Cómo las experiencias tempranas influyen en el desarrollo de la función ejecutiva: Trabajo en proceso Núm. 11]. Retrieved from <http://www.developingchild.harvard.edu>.
- Cook, G., Roggman, L., & Boyce, L. (2012). Fathers' and mothers' cognitive stimulation in early play with toddlers: Predictors of 5th grade reading and math. [El estímulo cognitivo de los padres y madres durante el juego temprano con los niños pequeños: Predictores de los resultados de lectura y matemáticas en el quinto grado]. *Family Science*, 2, 131-145.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family education for low-income children's literacy. [Los efectos promotores de la educación familiar a favor de la lectoescritura de niños de familias de bajos ingresos]. *Journal of School Psychology*, 42, 445-460.
- Dodici, B., Draper, D., & Peterson, C. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. [Interacciones tempranas entre padre e hijo y el desarrollo temprano de la lectoescritura]. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 124-136.
- Dubowitz, H., Black, M., Cox, C., Kerr, M., Litronik, A., Radhakrishna, A., ... Runyan, D. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. [La participación del padre varón y el nivel de funcionamiento de los niños a los seis años de edad: Un estudio de múltiples localidades]. *Child Maltreatment*, 6(4), 300-309.
- Durand, T. (2011). Latino parental involvement in kindergarten, findings from the early childhood longitudinal study. [Participación de los padres latinos en el kinder, conclusiones del estudio longitudinal de la primera infancia]. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33(4), 469-489.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. [Múltiples dimensiones de la participación familiar y su relación con las competencias conductuales y de aprendizaje para niños urbanos de familias de bajos ingresos]. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z., & Wood, L. (2008). *The school family connection: Looking at the larger picture. A review of current literature*. [La conexión entre la escuela y la familia: El panorama completo. Una revisión de la literatura actual]. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools (SEDL). Retrieved from <http://www.seidl.org/connections/resources/sfclitrev.pdf>.
- García-Coll, C. T., Akiba, D., Palacios, N., Silver, R., DiMartino, L., Chin, C., & Bailey, B. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. [Participación de los padres en la educación de sus hijos: Lo aprendido de tres grupos de inmigrantes]. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 303-324.
- Gonzalez-Mena, J. (2005). *Diversity in Early Care and Education*. [La diversidad en la atención y educación temprana]. 4th Edition. Boston: McGraw-Hill.
- Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Niles, M. D. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. [Más allá de la guía del maestro o de la iniciativa del niño: Tipo de currículo preescolar, participación de los padres, y los resultados de los niños en los centros padre-hijo]. *Education Policy Analysis Archives*, 12(72), 1-36.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. [Diferencias significativas en las experiencias cotidianas de los niños pequeños estadounidenses]. Baltimore, MD: Brookes.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. [Una nueva oleada de pruebas: El impacto de las conexiones existentes entre la escuela, la familia y la comunidad en relación con el desempeño estudiantil]. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools SEDL.
- HHS/ACF/OHS (2012). *The Head Start Child Development and Early Learning Framework (CDELF) Promoting Positive Outcomes in Early Childhood Programs Serving Children 3-5 Years Old: How Do Preschool Programs Support School Readiness* [El fomento de los resultados positivos en los programas de la primera infancia que prestan servicios a los niños de 3 a 5 años de edad: La manera en que los programas preescolares apoyan la preparación para iniciar la escuela].
- HHS/ACF/OHS/NCFPCE (2011). *The Parent, Family, and Community Engagement Framework* [El marco sobre la participación de los padres, la familia y la comunidad].
- HHS/ACF/OHS/NCFPCE/NCQTL (2012). *Family engagement in Transitions: The Transition to Kindergarten* [La participación familiar durante las transiciones: La transición al kinder].
- Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. [La participación de los padres, el capital cultural y la brecha de desempeño entre los niños de la primaria]. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lengua, L., Honorado, E., & Bush, N. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. [El riesgo contextual y la crianza como predictores del control impositivo y la competencia social en los niños preescolares]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 40-55.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., ... Vogel, C. (2005). The effectiveness of Early Head Start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. [La eficacia de Early Head Start para los niños de tres años de edad y sus padres: Lecciones para las políticas y los programas]. *Developmental Psychology*, 41, 885-901.
- Mayer, D. P., Mullens, J. E., & Moore, M. T. (2000). *Monitoring school quality: An indicators report*. [Revisión de la calidad de las escuelas: Un informe de los indicadores]. Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. [El impacto de las habilidades relacionadas con el aprendizaje adquiridas en el kinder sobre las trayectorias académicas al final de la escuela primaria]. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- McWayne, C., Hahs-Vaughn, D., Cheung, K., & Green, L. (2012). National profiles of school readiness skills for Head Start children: An investigation of stability and change. [Perfiles nacionales de las habilidades para la preparación para la escuela en los niños de Head Start: Una investigación de la estabilidad y el cambio]. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 668-683.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. [Un análisis multivariado de la participación de los padres y las competencias sociales y académicas de niños de kinder en las áreas urbanas]. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Morrison, E., Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. [Un estudio longitudinal de las interacciones madre-hijo en el momento de iniciar la escuela y los resultados sociales y académicos en la secundaria]. *Journal of School Psychology*, 41(3), 185-200.
- Petersen, S., 2012. School Readiness for Infants and Toddlers? Really? Yes, Really! [¿Preparación para la escuela de los bebés y niños en edad de aprender a caminar? ¿En serio? Sí, ¡En serio!] *Young Children*, 67(4), 10-13.
- Porter, T., Guzman, L., Kuhfeld, M., Caal, S., Rodrigues, K., Moodie, S., Chrisler, A., & Ramos, M. (2012). *Family-provider relationship quality: Review of existing measures of family-provider relationships*. [La calidad de la relación entre la familia y el proveedor: Revisión de las medidas existentes para las relaciones entre la familia y el proveedor]. OPRE Report #2012-47, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Raikes, H., Green, B. L., Atwater, J., Kisker, E., Constantine, J., & Chazan-Cohen, R. (2006). Involvement in Early Head Start home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes. [Participación en los servicios de visitas a domicilio de Early Head Start: Predictores demográficos y su relación con los resultados para el niño y los padres]. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 2-24.
- Raver, C. C. & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among threeand four-year-old children*. [Listos para comenzar: Lo que dicen los estudios de investigación a los autores de las políticas sobre estrategias para fomentar la preparación socioemocional para iniciar la escuela entre los niños de tres y cuatro años]. New York: National Center for Children in Poverty.
- Rodriguez, E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first five years: Associations with children's language and literacy skills at pre-kindergarten. [Trayectorias del ambiente de aprendizaje en casa a lo largo de los primeros cinco años: Asociaciones con el lenguaje y la lectoescritura de los niños cuando van a prekindergarten]. *Child Development*, 82(4), 1058-1075.
- Rouse, H. L. & Fantuzzo, J. W. (2009). Multiple risks and educational wellbeing: A population-based investigation of threats to early school success. [Múltiples riesgos y el bienestar de la educación: Una investigación fundamentada en la población de los factores que amenazan el éxito temprano en la escuela]. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 1-14.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. [La participación cuenta: Las colaboraciones con la familia y la comunidad y los logros en las matemáticas]. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206.
- Sheridan, S., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social emotional competencies. [La participación de los padres y la preparación para la escuela: Los efectos de las intervenciones de preparación en las competencias socioemocionales de los niños preescolares]. *Early Education & Development*, 21(1), 125-156.
- St. Clair, L. & Jackson, B. (2006). Effect of family involvement training on the language skills of young elementary children from migrant families. [El efecto de la capacitación para lograr la participación de las familias en las habilidades de lenguaje de los niños pequeños de la escuela primaria quienes provienen de familias migrantes]. *The School Community Journal*, 16(1).
- Thompson, R. (2008). *Early attachment and later development: Familiar questions, new answers*. [El apego temprano y el desarrollo posterior: Preguntas familiares, respuestas nuevas]. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (2nd ed., pp. 348-365). New York: Guilford.
- Turnbull, A. P., Turbiville, V., & Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. [La evolución de las colaboraciones entre la familia y los profesionales: La facultación colectiva como modelo para el inicio del siglo veintiuno]. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 630-650.

Reconocimientos:

Este documento se elaboró originalmente con fondos de la Subvención #90HC0003 y ha sido modificado con fondos de la Subvención #90HC0014 para el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU., Administración para Niños y Familias, Oficina Nacional de Head Start y la Oficina de Cuidado Infantil de parte del Centro Nacional del Compromiso de Padres, Familia y la Comunidad. Agradecemos las aportaciones a este recurso de parte de nuestros colegas y las familias de la comunidad de Head Start y Early Head Start. Puede ser duplicado con fines no comerciales sin pedir permiso.

© 2013 Boston Children's Hospital. Todos los derechos reservados.