



La participación de la familia durante las transiciones: La transición al kínder

El Centro Nacional para la Participación de los Padres, la Familia y la Comunidad (NCPFCE, por sus siglas en inglés) ha creado la serie “De la investigación a la práctica” de la Oficina Nacional de Head Start sobre los resultados de la participación de la familia, del Marco de la participación de los padres, la familia y la comunidad (el Marco PFCE, por sus siglas en inglés). El presente documento de la serie se dirige al resultado de “La participación de la familia durante las transiciones”: “Los padres y las familias apoyan y abogan a favor del aprendizaje y desarrollo de sus hijos, conforme ellos hacen las transiciones a nuevos ambientes de aprendizaje” y dicho resultado se enfoca en la transición al kínder.

Alineado con las correspondientes Normas de Desempeño de Head Start, este recurso presenta un resumen selecto de investigaciones, prácticas prometedoras y estrategias programáticas cuyo propósito es el de ser útiles para la comunidad de Head Start (HS) y Early Head Start (EHS).



El Marco PFCE de la Oficina Nacional de Head Start es un enfoque hacia los cambios programáticos, fundamentado en la investigación, que demuestra cómo los programas HS/EHS pueden trabajar juntos como una entidad – a través de los sistemas y áreas de servicio – para fomentar la participación familiar así como el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Introducción

Los niños experimentan muchas transiciones grandes y pequeñas durante sus primeros años. Las transiciones pequeñas incluyen el pasar de la hora del juego a la de la limpieza; de lavarse las manos a la hora de comer el refrigerio; o de jugar al aire libre a regresar al salón de clases. Las transiciones grandes incluyen el ir de su casa al centro de EHS o HS; el convertirse en hermano o hermana mayor después de haber sido el hijo único en la familia; o terminar el programa de Head Start para iniciar el kínder. De todas estas transiciones, la transición al kínder es una de las más trascendentes. Este es un evento importantísimo en la vida de los niños y las familias y un punto decisivo para establecer los tipos de prácticas que pueden ayudar a sustentar el aprovechamiento que los niños han obtenido en sus primeros entornos de aprendizaje.

La transición al kínder puede ser una fase de muchísima emoción y felicidad para todos los involucrados. Para los niños, es la oportunidad para aprender cosas nuevas, dominar nuevas habilidades y para declarar con orgullo, “Voy a entrar al kínder”.¹ Para las familias, puede representar un sentimiento de regocijo al ver que sus hijos alcanzan otra importante meta del desarrollo en sus vidas. Para los educadores de Head Start y de los otros programas preescolares, es el momento de reflexionar en el progreso que los niños han logrado.

Esta transición puede ser una etapa de incertidumbre y de preocupación ante lo desconocido. Para los niños, puede significar la pérdida de amigos y de los maestros que se han esforzado por ganarse un lugar en sus corazones. Y al mismo tiempo, es la separación de un entorno seguro, cariñoso y familiar. Estos cambios afectan a muchos de los padres también. Ellos se dan cuenta de que sus bebés están creciendo rápidamente y sienten que la dependencia de sus hijos se va desvaneciendo lentamente.

¹ Para encontrar más recursos sobre la perspectiva del niño, lea “Transitions from the Children’s Perspective” en el sitio web: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/docs/000685-Transitions-from-the-Childrens-Perspective.pdf>; y Dockett & Perry, 1999; 2003 (Vea la cita de referencia completa al final de este documento).



THE NATIONAL CENTER ON
Parent, Family, and
Community Engagement

Se preparó este documento de acuerdo con la subvención #90HC0003 y #90HC0002 para el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU., Administración para Niños y Familias, Oficina Nacional de Head Start, de parte del Centro Nacional para la Participación de los Padres, la Familia y la Comunidad (NCPFCE, por sus siglas en inglés) y el Centro nacional sobre la enseñanza y aprendizaje de calidad (NCQTL, por sus siglas en inglés).

Algunos padres se preguntan, “¿Están preparados mis hijos? ¿Estoy yo preparado?” Además, algunos de los padres que han desempeñado un papel de liderazgo en el programa de su hijo, quizás se pregunten si se les permitirá participar de manera similar en el nuevo entorno.

Los educadores de preescolar pueden experimentar tristeza al tener que decir adiós a los niños con los que han estado trabajando por varios años y quizás les preocupe lo que les deparará el nuevo año. Para los maestros de kínder esta es la ocasión para preguntarse si su nuevo grupo de niños estarán preparados, emocionados y dispuestos a trabajar entre ellos mismos y con su nueva maestra o maestro. Para los proveedores en la comunidad, particularmente los proveedores de servicios de la salud, es el momento para preparar sus locales y a su personal. En muchos estados, se requiere que los niños tengan un reconocimiento físico y todas las vacunas requeridas para poder matricularse en las escuelas públicas.



La importancia de las transiciones llevadas a cabo con éxito y exentas de problemas: Lo que sabemos

La participación de los padres en las actividades de transición antes del nuevo ciclo escolar está firmemente relacionada con la confianza que tendrán los niños en sí mismos, en que les guste la escuela y que disfruten del kínder en general (Hubbell, Plantz, Condelli, & Barrett, 1987). Cuando la transición al kínder incluye oportunidades para que los niños y sus familias obtengan información sobre el nuevo entorno, para que establezcan relaciones con las personas que lo integran, que experimenten continuidad en el currículum y las evaluaciones, así como en el nivel de calidad de sus relaciones en ambos entornos, los niños muestran una mayor preparación para iniciar la escuela (Hubbell et al., 1987; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008), experimentan menos estrés durante dicho inicio (Hubbell et al., 1987) y demuestran un crecimiento académico mayor durante el año de kínder (Ahtola et al., 2011; Schulting, Malone, & Dodge, 2005). Cuando los programas de educación para la primera infancia (ECE, por sus siglas en inglés) y las escuelas buscan de manera activa la

participación de las familias en la transición de sus hijos al kínder – y cuando responden a los esfuerzos de las familias para participar en estas transiciones – se observa una mayor participación de dichas familias durante kínder (Schulting et al., 2005). Esto es particularmente importante dado que la participación de la familia en el prekínder y el kínder se vincula con unas mejores habilidades sociales (Powell, Son, File, & San Juan, 2010), con un nivel de desempeño académico más elevado en matemáticas y un mayor conocimiento de la lengua durante el kínder y con un mejor desempeño a lo largo del bachillerato (Barnard, 2004; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox, & Bradley, 2003). En resumen, los niños se desempeñan mejor tanto social como académicamente en el kínder y posteriormente, cuando cuentan con una mayor estabilidad en sus primeros entornos escolares y en las relaciones que tienen con los adultos en dichos entornos (Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009; Tran & Winsler, 2011).

Para que los niños se sientan seguros y protegidos en su nuevo entorno educativo necesitan tener aplomo, contar con orientación y en la medida de lo posible con una continuidad tanto de expectativas como de experiencias en ese nuevo entorno (Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999). Los padres necesitan lo mismo. Como lo mencionó una de las madres participantes en el programa de Head Start, “Yo no creo que exista una transición que se considere buena para los padres...es un shock enorme para los padres que han sido acogidos bajo este manto cálido e integral del programa de Head Start...el pasar después al sistema escolar público, es un choque cultural”. Los programas pueden preparar el terreno en cuanto a la manera en la que las familias habrán de manejar las experiencias y transiciones educacionales futuras de sus hijos (hacia el primer grado, a la escuela secundaria, al bachillerato, etc.) al involucrarlos en el proceso de transición del programa de Head Start al kínder. El personal puede proporcionar a las familias toda la información que necesiten, además de reforzar sus habilidades como portavoces de los derechos de sus hijos, respondiendo a las inquietudes que tengan.

Las prácticas implementadas durante las transiciones necesitan ser efectivas para marcar la diferencia. Las prácticas efectivas para las transiciones son aquellas actividades que los maestros, las familias y los miembros de la comunidad pueden usar para crear apoyos y cultivar familiaridad entre los entornos de la primera infancia y el kínder (LoCasale-Crouch et al., 2008). La implementación de estas prácticas debe comenzarse temprano – antes del kínder – y dichas prácticas deben adaptarse a las necesidades culturales, lingüísticas y de aprendizaje de cada uno de los niños y las familias. Dichas prácticas deben además asegurarse que los estándares, el programa de estudios, los servicios de apoyo y las evaluaciones para Head Start y el kínder estén meticulosamente alineados (Bohan-Baker & Little, 2002; Kagan & Neuman, 1998; Patton & Wang, 2012; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Head Start y otros programas ECE pueden distribuir estas tareas entre las familias, las escuelas primarias y otros socios en la comunidad. La colaboración y la comunicación entre todos los involucrados es la parte más importante en la consecución de transiciones exentas de problemas y llevadas a cabo con éxito.

Prácticas prometedoras

En las siguientes secciones, vamos a hacer hincapié en algunos ejemplos de las prácticas prometedoras que Head Start y otros miembros del personal de ECE están implementando para promover la participación de las familias en sus entornos educativos, con el fin de apoyar a los niños en su transición al kínder. Para saber más sobre dichas prácticas, hablamos con padres de familia, administradores (directores ejecutivos y adjuntos), personal de atención a la salud, encargados del desarrollo familiar y educadores de una variedad de entornos. Estos entornos incluyeron una clínica de salud, programas de Head Start y otros programas para la crianza y educación en la primera infancia a lo largo de los Estados Unidos.



Por cada uno de los elementos del Marco PFCE descritos a continuación, damos ejemplos de los programas y prácticas prometedoras. Sin embargo, cada programa integra múltiples elementos del Marco, logrando conexiones que incrementan el nivel de participación y de éxito.

Liderazgo del programa: Utilización de planes de transición para crear una visión compartida

Los líderes de Head Start y de las escuelas comparten la responsabilidad de asegurarse de que las transiciones se lleven a cabo con éxito. Los maestros se han percatado de que la falta de guía y de respaldo de parte del liderazgo del programa, incluyendo la ausencia de un plan a nivel distrital, constituyen barreras importantes en la implementación de prácticas efectivas para las transiciones (Pianta et al., 1999). Una solución a lo anterior es el plan de transición. Los planes de transición típicamente incluyen una lista de miembros del equipo y las responsabilidades que tienen, las metas para los estudiantes, las familias y el personal, y los pasos a seguir para alcanzar esas metas (Para ver una plantilla de ejemplos de planes de transición, remítase a: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/center/transition/plan.html>). Los mejores planes de transición contienen las ideas de los diversos grupos de administradores y maestros de Head Start y del kínder, de los padres de familia y de los miembros de la comunidad. Cuando los miembros representan los diversos orígenes, tanto educacionales como lingüísticos y culturales de los niños y las familias en la comunidad, los planes de transición, los formularios y las actividades cobran sentido y son comprensibles para todo mundo.

Los planes de transición fomentan la colaboración. Estos incluyen oportunidades periódicas para la capacitación conjunta de los maestros de la primaria y los de la primera infancia. Una maestra de kínder hizo una reflexión sobre la experiencia que tuvo para conjuntarlos a todos y formar un plan y un equipo de transición. Comentó, “El tomarse el tiempo para reunirse con todos ha marcado la diferencia para todos nuestros niños. Todos vienen a la escuela preparados para aprender”.

El plan de transición del distrito escolar público de Orange, Nueva Jersey, por ejemplo, tiene un proceso a través del cual existe una colaboración entre los programas de prekínder y las escuelas primarias (desde el kínder hasta el tercer grado). Ese plan incluye maneras de dar a conocer la información sobre cada niño en particular a su futura maestra o maestro y las maneras para alinear el currículum del aprendizaje temprano, del kínder y de la escuela primaria.

Mejoramiento continuo: Mejoramiento de las prácticas para compartir información de manera interna y con otros entornos educativos

Los programas pueden utilizar información de las encuestas, grupos de enfoque, y la información obtenida a través de las conversaciones sostenidas con las familias, el personal y los niños sobre lo que funcionó y lo que no funcionó. Esto ayudará a los programas a realizar mejoras continuas a las prácticas de transición existentes (Smythe-Leistico et al., 2012). Por ejemplo, una compañía sin ánimo de lucro que proporciona servicios de salud y dentales a las familias de HS/EHS en Rhode Island utilizó la información dada por las familias para mejorar sus prácticas. Ellos descubrieron que los padres deseaban estar más involucrados en el proceso de compartir información de los hijos con las escuelas primarias. En los años previos, el personal informaba a los padres de familia sobre la información que ellos planeaban compartir con la escuela pública y les pedían a los padres que firmaran el documento con el consentimiento para la divulgación de información. Como respuesta a la retroalimentación de las familias, el programa decidió hacer un cambio durante el ciclo escolar 2011-2012. El proceso se tornó en una especie de conversación entre los padres y el maestro. El formulario de consentimiento para la divulgación de información fue actualizado para que incluyese una sección donde se les preguntara a los papás, “¿Qué es lo que usted quiere que la escuela pública sepa sobre su hijo?”

Uno de los distritos escolares de Nueva Jersey robustece de manera habitual una de sus prácticas para compartir información específica. Cada uno de los niños del distrito tiene un álbum que se actualiza a lo largo del año preescolar. Incluye las evaluaciones, las anécdotas y muestras de los trabajos del estudiante. Los maestros de preescolar y del kínder establecen en conjunto la lista de cosas que han de incluirse en el álbum de cada niño. Antes de que empiece el año escolar, los álbumes se entregan en propia mano a los maestros del kínder, quienes utilizan estos álbumes para conocer a sus nuevos estudiantes y basar su enseñanza en ellos. Durante los primeros meses de la escuela, el personal de preescolar se sigue manteniendo en contacto con los maestros del kínder para hablar sobre la calidad de los álbumes y recabar ideas para su mejoramiento.

Desarrollo profesional: Capacitación del personal para que trabajen en conjunto con las familias y los socios en la comunidad

Los maestros que han tenido capacitación especializada en el tema de las transiciones mencionan haber implementado una mayor cantidad de todas las categorías de las prácticas de transición (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001). La capacitación del personal puede ser una de las maneras para ampliar la gama de prácticas para las transiciones que el personal ya está preparado para utilizar. Para su modelo de transición al kínder, conocido como Ready Freddy, la Oficina de desarrollo infantil de la Universidad de Pittsburgh capacita al personal de la escuela primaria sobre cómo crear un ambiente más acogedor para las familias y cómo colaborar con los socios externos en la comunidad para ayudar a ir de casa en casa a establecer contacto y para promover la matriculación de los niños en el kínder (consulte: <http://www.readyfreddy.org/>). En este modelo se hace uso de

la retroalimentación y el ejemplo para ayudar a los miembros del personal del Kindergarten Club (club de verano para niños y familias en riesgo) que sienten aprehensión al guiar discusiones con los padres de familia o para que puedan hablar con ellos con la suficiente confianza en sí mismos (Smythe-Leistico et al., 2012).

Asociaciones con la familia: Facultar a las familias para que aboguen por sus hijos durante el proceso de la transición

Los padres y los maestros deben trabajar juntos para lograr las diversas necesidades de aprendizaje de los niños. Para los niños que necesitan apoyo adicional, las familias pueden trabajar con los programas para entender sus derechos de acuerdo con la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés), y para saber cuál es el cumplimiento de la escuela con respecto al Sección 504 de la Ley de Rehabilitación. Sus hijos deben continuar con los servicios recibidos durante los años de preescolar que sigan siendo necesarios en el kínder. Los programas pueden ayudar a las familias de los niños que aprenden en dos idiomas a que sepan cuáles son sus derechos. Los programas pueden además proporcionar información relevante en los idiomas de preferencia de las familias, así como en el idioma inglés. Todas las familias necesitan sentirse facultadas para ejercitar estos derechos y buscar los recursos de la comunidad que necesiten para hacerlos valer (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). El saber estos derechos y el abogar por ellos de manera efectiva en una escuela nueva puede ser difícil. Una fuerte relación entre el personal y las familias puede ser de utilidad.

Para empezar a forjar estas relaciones, las familias en Filadelfia pueden asistir a una de las cuatro sesiones con paneles de discusión sobre la matriculación de los niños en el kínder, durante los meses de enero, febrero y marzo (Vassallo, 2012). Estos paneles están patrocinados por la red local de recursos educativos (LEARN, por sus siglas en inglés) de Filadelfia, el distrito escolar de Filadelfia, el museo Please Touch Museum, y la biblioteca pública de Filadelfia. Los panelistas incluyen a un profesional de intervención temprana, maestros de las escuelas y los programas ECE (incluyendo HS), y padres de hijos con un desarrollo típico y de hijos con necesidades especiales. Los padres tienen la oportunidad de formularles preguntas a los panelistas y de expresar sus inquietudes sobre la inminente transición. Antes de retirarse, los padres reciben bolsas con artículos gratuitos e información sobre servicios para los niños con necesidades especiales. A través de este evento, el distrito faculta a las familias y les proporciona la oportunidad para desarrollar relaciones con el personal y con otras familias que tengan necesidades similares.



Enseñanza y aprendizaje: Intercambio de información de las evaluaciones de los niños para obtener la participación de las familias en los programas de desarrollo infantil

Los programas de educación para la primera infancia pueden comenzar preparando a las familias para la transición hacia el kínder en cuanto el niño esté matriculado en el programa. Por ejemplo, los programas pueden responder a los intereses y las inquietudes de las familias dándoles a conocer los resultados de las evaluaciones de maneras que sean claros para ellas. A través de este proceso, los programas ayudan a las familias a sentirse cómodas examinando, comprendiendo y conversando sobre la información obtenida (Weiss, Lopez, & Stark, 2011).

El proyecto de los programas comunitarios EAGLE del Centro médico de la Universidad de Kansas, por ejemplo, utiliza pruebas de detección de rutina, tales como el Indicador de comunicación temprana para evaluar el aprendizaje de los niños a corto plazo. El personal clasifica los hallazgos y crea una gráfica que refleja el avance de los niños y su uso de múltiples palabras. Al dar a conocer estas gráficas y al sostener conversaciones con las familias sobre las mismas, el personal da a las familias información en respuesta a preguntas importantes tales como: "¿Se está desarrollando mi niño de manera normal?" y "¿Qué es lo que puedo hacer para lograr que él esté mejor preparado para la escuela?" (National Family, School, and Community Engagement Working Group, Lopez, Rosenberg, & Westmoreland, 2010). Con ayuda de los maestros, las familias pueden usar la información sobre sus hijos para tomar medidas adicionales para apoyar su aprendizaje.

Asociaciones con la comunidad: El ofrecer servicios integrales a través de las ferias de información para el regreso a la escuela

Se ha encontrado que la colaboración entre las agencias tiene un efecto positivo en la preparación para la escuela debido al incremento de los recursos y la experiencia profesional que aporta (Selden, Sowa, & Sandfort, 2006). Para tener una manera más efectiva de abordar las transiciones, las asociaciones de HS pueden extenderse más allá de las familias y las escuelas primarias a otros socios de la comunidad. Específicamente, los programas HS y el personal pueden buscar maneras para asociarse con proveedores de servicios de salud física, salud mental, comida y nutrición y las organizaciones externas a la escuela.

En el condado de Loudoun, Virginia, por ejemplo, el centro de salud comunitario de Loudoun, la Junior League de Virginia del Norte (JLNV, por sus siglas en inglés) (una organización de mujeres voluntarias), y el programa de Head Start de escuelas públicas del condado de Loudoun, hacen equipo cada verano para patrocinar una feria de la salud para el regreso a la escuela. Los doctores, enfermeras, y el personal clínico ofrecen voluntariamente su tiempo y servicios para proporcionar los reconocimientos físicos y las vacunas que se requieren antes del inicio del kínder. Los voluntarios JLNV le proporcionan a cada niño una mochila llena de útiles escolares (donadas por los miembros de JLNV y empresas locales y nacionales) los cuales se encuentran en la lista de útiles para los niños de kínder en el condado.

Conclusión: Para conjuntarlo todo

Todos los programas de Head Start tienen el compromiso de lograr resultados positivos para la familia y el niño, pero los programas pueden ser distintos de muchas maneras. Los programas tienen familias con necesidades diversas, diferentes relaciones con las escuelas locales y los programas en la comunidad, y una gama de recursos disponibles. Algunas escuelas locales están ubicadas a poca distancia de los programas de Head Start, mientras que otras se encuentran más lejanas. Además, los programas de HS matriculan niños que tienen diferentes temperamentos, personalidades y procedencias. Sin embargo, todos ellos pueden promover transiciones exitosas por medio de un liderazgo proactivo, demostrando un compromiso hacia el mejoramiento continuo de los procesos de transición y participando en la colaboración con la comunidad.

HS y otros programas preescolares y escuelas pueden ayudar a las familias a entender los procesos administrativos nuevos y pueden apoyar las experiencias emocionales de las familias durante la transición al kínder. Los programas también pueden cultivar alianzas con las familias para obtener la participación de las mismas en actividades que tengan que ver con la transición y que refuercen los roles de los padres en su función como maestros, estudiantes y promotores de derechos. Estas prácticas pueden ayudar a los programas a apoyar a los niños y a las familias en el momento en que ellos enfrentan la transición al kínder. El apoyo para los programas y las escuelas puede ayudar a las familias a superar sus preocupaciones sobre la inminente transición, y a disfrutar de la emoción provocada por los cambios y las oportunidades en el futuro.

A medida que los programas, las familias y las comunidades se encuentren trabajando de manera conjunta hacia la meta de lograr la participación durante las transiciones, ellos estarán mejor equipados con la información y las habilidades para ayudar a los niños a realizar con éxito la transición a sus nuevos entornos educativos.

¿Qué pueden hacer los programas?

Pueden formar un equipo de transiciones. Establezca un equipo de colaboración formado por padres de familia, maestros, administradores y personal de la comunidad cuyos miembros estén afectados directamente por la transición. Incluya los miembros del equipo que representen los variados orígenes educacionales, lingüísticos y culturales de su comunidad para ayudar a desarrollar formularios y actividades que estén al alcance de todos. Para aprender más sobre las maneras de formar un equipo, consulte <http://www.readyfreddy.org/transition-teams/> o lea *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting with Children, Families, & Schools* [La transición hacia el kínder: Guía para conectar con los niños, las familias y las escuelas] de Robert Pianta y Marcia Kraft-Sayre.

Capacitar al personal para trabajar con las familias durante las transiciones. Ofrezca programas de desarrollo profesional para su personal y exhorta a las escuelas primarias relacionadas a que hagan lo mismo. Por ejemplo, programe una capacitación en conjunto o realice visitas domiciliarias que conjunten al personal de la primera infancia y de la primaria.

Constituir un panel de transición hacia el kínder y llevar a cabo un panel de discusión con las familias. Reúna a un panel de expertos que pueda abordar los puntos fuertes y las necesidades

específicas de su programa y de la comunidad. Los panelistas pueden estar integrados por los padres de familia de los estudiantes inscritos en la actualidad o de los ex estudiantes, maestros de las escuelas y de los programas ECE (incluyendo Head Start), administradores y representantes de los programas que apoyen las necesidades únicas de las familias (por ej., intervención temprana para los niños con necesidades especiales).

Ayudar a las familias a que aprendan a abogar por sus hijos y a acceder a los recursos que correspondan. Proporcione información a las familias sobre cómo obtener apoyos adicionales para ellos mismos y para sus hijos una vez que estén en el kínder. Ofrezca oportunidades para que las familias intercambien información sobre las experiencias buenas que tuvieron sus hijos en la nueva escuela así como los desafíos que enfrentaron.

Establecer sistemas para el intercambio de información. Colabore con las escuelas primarias asociadas y las familias para determinar qué tipo de información va a compartirse. Un documento preparado por el Departamento de Educación de Ohio incluye ejemplos de técnicas para el intercambio de información para ayudar a los maestros y a los padres a que faciliten la transición de los niños al kínder: <http://www.ohiomemory.org/cdm/ref/collec-tion/p267401ccp2/id/5102>.

Formar asociaciones con la comunidad para abordar las necesidades de los niños durante las transiciones. Trabaje en conjunto con sus colaboradores en la comunidad, quienes puedan ayudar a garantizar que las necesidades de salud tanto física como mental y emocional de los niños estén cubiertas a medida que hacen la transición al kínder. Estas asociaciones pueden y deberían ser mutuamente beneficiosas. Por ejemplo, durante los eventos de transición, los socios de las organizaciones que ofrecen servicios o actividades para después de la escuela pueden hablar con las familias sobre la importancia de mantener activos a los niños más allá de las horas de la escuela y pueden utilizar esa oportunidad para inscribir a los estudiantes en sus programas. De manera similar, las bibliotecas pueden usar esa colaboración como una nueva manera de ayudar a las familias a conocer los programas educacionales que existen en su comunidad.

Correspondientes normas de desempeño de Head Start

1304.20 (f)

Servicios de salud y desarrollo infantil

1304.40 (h) (1-4)

Asociaciones con las familias

1304.41 (c) (1-3)

Asociaciones con la comunidad

1308.21 (a) (1-10) (b) (c)

Participación de los padres y transición de los niños a Head Start y de Head Start a la escuela pública

642A (a) (1-14) (b) (c) (1-2)

Transición de Head Start y alineación con la educación K-12

References

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? [La transición a la educación formal: ¿Son las prácticas de transición importantes para el desempeño académico?] *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295–302.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment [La participación de los padres en la escuela primaria y el logro académico]. *Children and Youth Services Review*, 26, 39–62.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. M. D. (2002). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families* [La transición al kínder: Análisis de investigaciones recientes y prácticas prometedoras para lograr la participación de las familias]. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- CLASP (2012). Head Start participants, programs, families and staff in 2011 [Los programas, las familias, el personal y los participantes de Head Start en el 2011]. Tomado de <http://www.clasp.org/admin/site/publications/files/HSpreschool-PIR-2011-Fact-Sheet.pdf>
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade [Las interacciones entre los maestros y los niños y la trayectoria de logros de los niños a lo largo del kínder y del primer año de la escuela primaria]. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say? [El comienzo de la escuela: ¿Qué opinan los niños?] *Early Child Development and Care*, 159, 107-119.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school [Las perspectivas y voces de los niños sobre el comienzo de la escuela]. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-17.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers [Las prácticas de transición: Hallazgos de una encuesta nacional llevada a cabo con maestros de kínder]. *Early Childhood Education Journal*, 28, 199-206.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? [¿Por qué los padres de familia se involucran en la educación de sus hijos?] *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hubbell, R., Plantz, M., Condelli, L., & Barrett, B. (1987). *The transition of Head Start Children into public school: Final report* [La transición de los niños del programa de Head Start a la escuela pública: Informe final]. Washington, D.C.: Administration for Children, Youth, and Families.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research [Lecciones de las transiciones: Investigación de tres décadas]. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten [El uso de las prácticas de transición por los maestros de prekínder y el ajuste de los niños al kínder]. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- 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 [Análisis multivariado de la participación de los padres y las competencias sociales y académicas de los niños de kínder en las zonas urbanas]. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- National Family, School, and Community Engagement Working Group, Lopez, M. E., Rosenberg, H. M., & Westmoreland, H. (2010). Taking leadership, innovating change: Profiles in family, school, and community engagement [La toma del liderazgo, la innovación del cambio: Perfiles de la participación de la familia, la escuela y la comunidad]. Tomado de <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/taking-leadership-innovating-change-profiles-in-family-school-and-community-engagement>
- Patton, C. L., & Wang, J. (2012). Ready for success: Creating collaborative and thoughtful transitions into kindergarten [Preparados para lograr el éxito: Creación de una transición hacia el kínder que sea colaborativa y bien pensada]. Tomado de <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/ready-for-success-creating-collaborative-and-thoughtful-transitions-into-kindergarten>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey [Prácticas de maestros de kínder relacionadas con la transición a la escuela: Resultados de una encuesta nacional]. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71–86.
- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition* [Transiciones hacia el kínder llevadas a cabo con éxito]. Baltimore: Paul Brookes.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten [Las relaciones entre los padres y la escuela y los resultados académicos y sociales de los niños en el prekínder del sistema de la educación pública]. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J., & Bradley, R. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten [Evaluación de la participación de la familia de parte de los maestros y los resultados sociales y académicos de los niños en el kínder]. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes [El efecto de las políticas y prácticas de la transición al kínder en el hogar en los resultados académicos del niño]. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Selden, S. C., Sowa, J. E., & Sandfort, J. (2006). The impact of nonprofit collaboration in early child care and education on management and program outcomes [El impacto de la colaboración de las entidades sin ánimo de lucro en la atención y la educación temprana en los resultados de la administración y del programa]. *Public Administration Review* 66(3), 412–25.
- Smythe-Leistico, K. J., Young, C. P., Mulvey, L. A., McCall, R. B., Petruska, M., Barone-Martin, C., ...Coffee, B. A. (2012). Blending theory with practice: Implementing kindergarten transition using the interactive systems framework [Incorporación de la teoría y la práctica: Implementación de la transición al kínder utilizando el marco de los sistemas interactivos]. *American Journal of Community Psychology*. Advance online publication.
- Tran, H., & Winsler, A. (2011). Teacher and center stability and school readiness among low-income, ethnically diverse children in subsidized, center-based child care [La estabilidad de los maestros y del centro y la preparación para la escuela entre los niños de bajos recursos y de diversa extracción étnica en los centros de guarderías infantiles subsidiadas]. *Children and Youth Services Review*, 33, 2241-2252.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. (2011). Digest of education statistics: 2010 [Compendio de estadísticas de la educación: 2010] (NCES 2011-015). Tomado de <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011015.pdf>
- Vassallo, E. (2012). Philadelphia parents LEARN about kindergarten! Pennsylvania's Promise for Children [Padres de Filadelfia ¡APRENDAN sobre el kínder! La promesa de Pensilvania para los niños]. Tomado de http://paprom.convio.net/site/News2?page=NewsArticle&id=8389&news_iv_ctrl=1320
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., & Stark, D. R. (2011). *Breaking new ground: Data systems transform family engagement in education* [Nuevos descubrimientos: Los sistemas de información transforman la participación familiar en la educación] (Issue brief). Washington, DC: National PTA and Harvard Family Research Project.

Este documento fue elaborado por el Centro Nacional sobre la Participación de los Padres, la Familia y la Comunidad para la Oficina Nacional de Head Start y el Centro nacional sobre la enseñanza y el aprendizaje de calidad, de acuerdo con la subvención #90HC0003 and #90HC0002. © 2013 Harvard Family Research Project & Boston Children's Hospital. Todos los derechos reservados.



THE NATIONAL CENTER ON
**Parent, Family, and
Community Engagement**

NCPFCE@childrens.harvard.edu
<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family>

