

La Credencial del **Primer Nivel**

Módulo 5

Familia y Relaciones con la Comunidad

Manual del Participante



Capacitación para Credencial ECE Nivel 1

Módulo 5: Relaciones familiares y de la comunidad

Manual del participante · Versión estandarizada

Esta capacitación cuenta con la aprobación del registro y cuenta para las horas de capacitación del programa de concesión de licencias DCFS.

Descargo de responsabilidad

No se ofrece asesoramiento La información contenida en esta publicación se proporciona únicamente con fines informativos generales y no pretende sustituir la obtención de asesoramiento legal, contable, fiscal, financiero, de responsabilidad de seguros o de otro tipo, provenientes de un profesional. Se aconseja a los lectores no actuar según esta información sin solicitar asesoramiento o asistencia profesionales. Si necesita asesoramiento o asistencia profesionales, se anima a los lectores a buscar una persona profesional competente.

Exactitud de la información Si bien hacemos esfuerzos razonables para proporcionar información precisa y actualizada, no garantizamos que ninguna información contenida o disponible a través de esta publicación sea exacta, completa, fiable, actual o esté libre de errores. No asumimos ninguna responsabilidad por errores u omisiones en el contenido de esta publicación. No seremos responsables por ninguna pérdida, daños o lesiones por el uso de esta información.

Enlaces a sitios Web de terceros Para su conveniencia, esta publicación contiene sitios Web mantenidos por terceros. No controlamos, evaluamos, aprobamos ni garantizamos los contenidos encontrados en esos sitios. No asumimos ninguna responsabilidad por las acciones, productos, servicios y contenido de estos sitios o quienes los manejan. El uso que usted haga de dichos sitios es enteramente bajo su propio riesgo.

Aviso de Copyright

Copyright © 2012 Departamento de Servicios Humanos de Illinois y Red de Agencias de Recursos y Referencias para el Cuidado Infantil de Illinois. Esta publicación puede distribuirse libremente en su totalidad solamente con fines educativos. Los usos que necesiten hacer extractos o adaptaciones deben ser aprobados por el Departamento de Servicios Humanos de Illinois en el (312) 793-3610. Se prohíbe el uso de esta publicación o del material que contiene para su venta, comercio u otros fines comerciales.

Agradecimientos

Gracias a todos los colaboradores con esta capacitación, actuales y anteriores. La Credencial ECE Nivel 1 se creó en 2006 para ayudar a los profesionales del cuidado y educación tempranos a demostrar un compromiso a nivel estatal con el cuidado de calidad. Las aportaciones inestimables para la creación y actualizaciones de esta capacitación para la credencial han permitido que la Credencial ECE Nivel 1 siga siendo una pieza integral del Sistema de Desarrollo Profesional de Gateways to Opportunity.

Capacitación para Credencial ECE Nivel 1

Módulo 5: Relaciones familiares y de la comunidad

Contenido

Objetivos de aprendizaje	v
Reflexión sobre uno mismo	v
Parte 1: Ver las fortalezas de las familias	
¿Qué es una familia?	3
Tenemos que recordar	3
Actitudes basadas en la fortaleza	4
Dibujo a línea de las fortalezas familiares	4 – 5
Tomar perspectiva	5
Enfoque en la relación de la familia con el niño	6
Valore la pasión de la familia	6
Tomarse tiempo para conocer las historias de la familia	6
Empoderamiento y alianzas familiares	7-9
Una nota sobre visitas domiciliarias	10
Video: Visitas domiciliarias	10
Mantener las relaciones	10
Video: Alianzas para el cambio, escuchar las voces de las familias	10
Cuidado infantil	11-12
Parte 2: Comunicarse con las familias	
Video: Comunicación diaria con los padres	15
Mensajes para las familias	15
Un libro de frases para el padre o tutor y el cuidador	16-17
Escenarios de mensajes contradictorios	18-19
Evitar malentendidos	20
Cuando pese a todo ocurren conflictos y malentendidos	20
Resolver las diferencias	21
Hoja de sugerencias para la resolución de problemas	22
EMPODERAR	23
Fijar metas familiares	23
Parte 3: Interacción de la familia	
Involucramiento vs. Implicación	27
Involucramiento	28
Elementos de interacción de la familia	28

¿Cómo implicamos a las familias?	29
Recursos de la comunidad	29
Apoyar a las familias: Escenarios	30–31
Requiere el compromiso pleno de TODOS	31
El mundo social de una familia	32
Video: Unir a las familias: Desarrollar la comunidad	32
Del conocimiento a la práctica	33
Lista de verificación de competencias	34
Reflexión: Módulo 5	35

Recursos

Relaciones padre-hijo positivas	39-44
Interacción de la familia y preparación de la escuela	45-50
Las familias como educadores de por vida	51-56
Las familias como educandos	57-63
Sugerencias para las familias: Fomentar las conexiones	64
Agencias de Recursos y Referencias para la Atención a Niños (CCR&R) de Illinois	65
Sitios Web útiles: Módulo 5	66–67
Enlaces generales	68

Objetivos de aprendizaje

Al terminar esta capacitación, los participantes podrán:

- Describir la importancia de la familia y sus diversas culturas, estructuras, miembros y funciones
- Nombrar formas de involucrar a las familias en el programa de cuidado infantil
- Describir técnicas de comunicación positiva y desarrollar relaciones con familias

Reflexión sobre uno mismo

Nombre o tema de su último módulo: _____

Reflexione sobre el último módulo al que asistió y responda lo siguiente. Si éste es su primer módulo, no tiene obligación de completar esta sección.

¿Qué nuevas habilidades ha empezado a practicar o qué cambios ha hecho como resultado de la capacitación?

¿Qué ha funcionado? ¿Qué no lo ha hecho?

¿Qué recursos usó de la capacitación?

¿Qué otros conocimientos obtuvo como resultado de la capacitación?

Parte 1: Ver las fortalezas de las familias

Los proveedores desempeñan un importante papel continuado en las vidas de los niños bajo su cuidado. Es muy importante recordar, sin embargo, que los padres y las familias son los primeros y principales expertos en sus hijos.

Las familias de todos los tamaños y tipos tienen fortalezas únicas. Al conocer a fondo a las familias de los niños bajo su cuidado, puede edificar una relación y una alianza duraderas y positivas. Esta alianza permite que el niño o los niños bajo el cuidado se sientan seguros, lo cual, a su vez, lleva a un desarrollo social-emocional positivo.

¿Qué es una familia?

Mi definición:

Tenemos que recordar

- Los niños nacen _____
- Los niños aprenden más de la gente a la que _____
- Los padres son los expertos sobre sus hijos
- Los padres merecen apoyo en sus funciones de crianza de los hijos
- Valore la diversidad y _____ culturales
- Todos los padres desean ser _____ padres

Las alianzas de padres y proveedores son importantes para todos los involucrados. El cuidado infantil es un servicio constante y permanente para las familias. Los proveedores están en una posición singular, debido al contacto diario con los padres, para proporcionar apoyo y responder a las necesidades de las familias es fundamental.

Un niño percibe si su padre está cómodo con el cuidador. Si los padres tienen una relación sólida y respetuosa con el cuidador, lo más probable es que el niño también la tenga. Las alianzas entre los padres y cuidadores conducen a relaciones sólidas entre el niño y el padre, y entre el niño y el cuidador.

Actitudes basadas en la fortaleza

Una actitud es una forma de pensar o sentir acerca de alguien o algo, que a menudo se refleja en el comportamiento de una persona. Nuestras actitudes crean un estado de ánimo que da forma a cómo nos comportamos en nuestra vida personal y profesional. Las actitudes se ven formadas por las experiencias, las creencias y las suposiciones. Cuando empezamos nuestras interacciones con actitudes positivas, tendemos a ver a las familias bajo una luz más positiva, lo cual nos da una base sólida para la edificación de nuestra alianza.

En cambio, cuando enfocamos nuestras interacciones con actitudes negativas, es más probable ver errores, hacer juicios negativos y esperar un resultado negativo. Adoptar una actitud positiva no significa evitar desafíos y hablar sólo de ideas y observaciones positivas. Es, en cambio, adoptar un estado de ánimo que empieza con las fortalezas de la familia.

Comenzar con actitudes basadas en las fortalezas para expresar nuestra convicción de que todas las familias pueden avanzar y que estamos dispuestos a luchar juntos para obtener mejores resultados, lleva a relaciones más fuertes.

- Todos los padres desean ser _____ padres
- Las familias son los primeros y más importantes _____ para sus hijos
- Las familias son nuestros aliados con un papel fundamental en _____ de su familia
- Las familias son los _____ sobre sus hijos
- Las _____ de las familias son importantes y valoradas

Dibujo a línea de las fortalezas familiares

¿Cuáles son algunas fortalezas familiares que se muestran en esta imagen?



Enfoque basado en la fortaleza

- Aumenta la implicación
- Crea equipos _____
- Mejora las interacciones generales y el aprendizaje
- Restaura _____
- Al mostrar aprecio por lo que uno hace, encontramos la energía necesaria para abordar las cuestiones

Mostrar aprecio y reconocer las aportaciones de los padres abrirá las vías de comunicación. Por ejemplo, decirle a un padre: "Agradezco que sus hijos siempre vengán vestidos según el clima".

Iniciadores de conversación basados en fortalezas

La base para edificar relaciones comienza partiendo con el pie derecho en nuestras conversaciones.

¿Cómo tranquiliza al niño?

Dígame lo que le funciona en la casa cuando ve este comportamiento.

¿Cómo puede saber que su bebé disfruta de una actividad?

Tomar perspectiva

Tener en cuenta la perspectiva de la familia es sumamente útil cuando puede haber diferencias culturales en las prácticas de crianza de los niños, diferencias de valor en los papeles de la familia, o en sistemas de creencias.

Aliente e invite a las familias a compartir sus pensamientos, ideas y observaciones. Haga el seguimiento de las conversaciones reconociendo el crecimiento del niño, un cambio en su comportamiento o sus propias observaciones.

- Esté consciente de su propia _____, juicios y suposiciones
- ¿En qué forma afectan las interacciones con las familias estos sesgos, juicios y suposiciones?
- Encuentren _____ comunes y trabajen o edifiquen a partir de ello.
- Deje tiempo para la reflexión
- Antes de compartir sus puntos de vista, pida a las familias que compartan los suyos

Mis pensamientos de reflexión:

Enfoque en la relación de la familia con el niño

- Dé la bienvenida a las familias a _____ su programa
- Comparta las observaciones de las interacciones padres-hijos
- Refuerce cuánto significa la familia para el niño
- _____ a los padres

Unas fuertes relaciones padre-hijo se vinculan con resultados de aprendizaje y sociales positivos para los niños. Los padres necesitan saber que el personal del programa valora y apoya su relación con su hijo.

Valore la pasión de la familia

- Los proveedores y el personal puede tener ideas _____ acerca de lo que necesita una familia.
- Los objetivos compartidos son resultados _____ para la familia.
- Resuelva diferencias, comparta preocupaciones y _____ éxitos.

Tomarse tiempo para conocer las historias de la familia

Las historias de la familia ofrecen la oportunidad de conocer lo que significan para la familia factores tales como la lengua, raza, origen étnico, religión, nivel socioeconómico, estructuras familiares, orientación sexual y comunidad (Kaser y Short, 1998).

Las historias pueden dar información vital acerca de cómo crear un entorno que incluye prácticas de enseñanza culturalmente sensibles (Kidd, Sanchez y Thorp, 2002).

Su propia historia familiar

Indicaciones: Con una pareja, genere tres preguntas que considere que proporcionarán información interesante para una historia de la familia. A continuación, hágale las preguntas a su pareja y pida que las responda, contándole algo de su historia familiar.

Notas:

Empoderamiento y alianzas familiares

Al desarrollar relaciones y formar una alianza, recuerde:

- Los padres son el primer profesor del niño
- Los padres son los expertos sobre su hijo
- Todos los padres desean ser "buenos" padres
- Todos los padres desean criar a hijos "buenos"

Centrarse en las fortalezas de una familia ayudará a desarrollar relaciones y abrir las líneas de comunicación. Recuerde, todas las familias tienen una cultura por sí mismas. Todos venimos de diferentes culturas, tenemos diferentes creencias religiosas y estilos de familia, e incluso vivimos en diferentes comunidades.

Todos estos factores afectan cómo trabajamos con los niños. Cada niño y cada padre merecen ser entendidos y tratados como individuos. El respeto hacia otras culturas es esencial para usted como proveedor de cuidado infantil.

Parte de ser aliados con los padres o tutores es preguntar sobre su cultura y costumbres, de modo que usted pueda demostrar respeto por la cultura en el cuidado que les proporciona a sus hijos.

La lengua es también una parte de la cultura. Es correcto, incluso beneficioso para los niños, vivir y hablar en dos idiomas. Trate de entender y apoyar el idioma doméstico lo mejor posible.

¿Qué es una alianza?

- Ambas partes contribuyen _____
- Hay un dar y recibir – _____
- Comunicación _____
- Toma de decisiones _____

Formar una alianza requiere:

- Confianza
- Compartir _____
- _____ a los padres

Mostrar respeto, mantener la confidencialidad, animar y comunicar son herramientas y estrategias para desarrollar la confianza. Para algunas familias, esto llevará mucho tiempo. ¡No se rinda!

El apoyo viene en muchas formas. Para algunos padres o tutores, la disponibilidad de su servicio es apoyo suficiente. Otras familias pueden necesitar apoyo en sus habilidades de crianza de hijos, etc. Usted debe estar consciente de sus recursos y de los que hay en sus comunidades de modo que pueda ofrecer el apoyo adecuado a los padres.

¿Cuáles son algunas formas de desarrollar una alianza?

Indique algunos pasos que pueden dar el cuidador y la familia a fin de desarrollar una alianza.

Cuidador	Familia

¿Cuáles son las barreras para desarrollar alianzas?

Cuáles son algunas cosas que los padres o los cuidadores pueden hacer que podría impedir la formación de una alianza

Cuidador	Familia

Entender la alianza con los padres

- Los padres experimentan diversas emociones cuando utilizan el cuidado infantil.
- Los padres vienen con sus propias circunstancias vitales, valores, actitudes y experiencias.
- Los padres y los cuidadores son un excelente recurso el uno para el otro.
- La comunicación abierta y efectiva es importante.

Tratar de comprender el punto de vista de la familia. Recuerde, vemos a los niños cuando llegan a nuestra puerta, pero tenemos que recordar que ya han tenido varias horas de convivencia con sus familias que afectarán cómo están al momento de llegar. Pueden haberse levantado a las 6 a.m. y haber hecho un largo viaje en autobús antes de llegar siquiera con usted.

Es difícil criar a un hijo. Es difícil volver a la escuela o al trabajo después de tener un bebé. Queremos que los padres sepan que entendemos lo difícil que es esto y que queremos que la transición a la guardería sea tan suave como sea posible.

Cuando los padres o tutores hacen alianza con los proveedores de cuidado infantil para el cuidado del niño, los padres pueden disfrutar una sensación de alivio y apoyo. La comprensión mutua, el respeto, la aceptación y el acuerdo son esenciales para que los padres se sientan cómodos en su papel y con el proveedor de cuidado infantil.

Creación de alianzas a través de la comunicación

¿Qué aspecto tiene una buena comunicación?

¿Qué interfiere con una buena comunicación con los padres?

Una nota sobre visitas domiciliarias

Las visitas domiciliarias pueden ser una excelente manera de establecer una conexión inicial. La visita domiciliaria inicial puede servir como medio para recopilar las historias de la familia. Las visitas domiciliarias periódicas que forman parte de la filosofía del programa o plan de estudios pueden ser realizadas por miembros del personal que no sean el proveedor o el profesor. Apartar tiempo para reflexionar y comentar estas visitas permitirá a todos obtener una perspectiva más clara sobre la familia.

Se trata de una excelente manera de establecer comunicación y aprender sobre la cultura de la familia

Es esencial:

- Planificar la visita cuidadosamente, prestando atención _____
- _____ de entrada a la familia el propósito de su visita
- Planifique los saludos, _____ y la información que se va a compartir
- Escuche _____ de la familia y utilícelas para conocer el marco cultural y el estilo de comunicación
- _____ con las familias después de la visita domiciliaria

Video: Visitas domiciliarias

Notas:

Mantener las relaciones

La reflexión sobre nuestro trabajo con las familias nos permite:

- Comprender cómo nuestras propias experiencias y creencias influyen en nuestro trabajo
- Agudizar nuestras habilidades de observación y comunicación con los niños y familias
- Mejorar nuestras habilidades en el desarrollo de alianzas mutuamente respetuosas con las familias
- Mejorar nuestra capacidad de comunicarnos con nuestros colegas y aliados de la comunidad, y desarrollar relaciones con ellos.

Video: Alianzas para el cambio, escuchar las voces de las familias

Notas:

Cuidado infantil

Lo que los padres deben esperar de los proveedores

- La comunicación continua abre acceso a la casa o al centro, y actualizaciones frecuentes sobre el progreso de su hijo.
 - Atención cariñosa, sensibilidad, estimulación y atención al desarrollo de la autoestima de su hijo.
 - Un entorno seguro y saludable.
 - Honestidad. Los cuidadores deben compartir información acerca de los problemas o accidentes. Deben pagar impuestos y cumplir con todos los requisitos legales.
 - La aceptación de sus deseos en asuntos como la disciplina, uso de los cinturones de seguridad y asientos para coches, ver TV, alimentos, aprender a ir al baño, fumar, etc.
 - Aviso previo de los cambios, como los que se den en horarios o en costos. Debe recibir aviso con entre un mes y seis semanas de anticipación si un cuidador ya no puede hacerse cargo del niño.
- Apoyo para su familia. Los cuidadores no deben ser críticos del estilo de vida o valores de su familia, y no deben involucrarse en las disputas familiares. Deben respetar las creencias religiosas y los antecedentes culturales de cada familia.
 - La aceptación de usted mismo como la persona más importante en la vida de su niño. Los consejos deben ofrecerse de una manera no crítica.
 - Garantía de que todas las personas en contacto con el niño son dignas de confianza, están debidamente capacitadas y son continuamente supervisadas. Esto incluye a los amigos y familiares del cuidador, la ayuda de custodia, los trabajadores de transporte y los visitantes.
 - Sin sorpresas. Su proveedor de cuidado infantil no debe anunciar súbitamente que su hija adolescente se ocupará de sus niños tres tardes por semana, ni un profesor de guardería favorito debe desaparecer sin explicación.

Proporcionado por:

Prevent Child Abuse Missouri

621 E. McCarty, Suite E,
Jefferson City, MO 65101

1-800-CHILDREN

Lo que los proveedores deben esperar de los padres

- **Comunicación abierta.** Usted debe explicar claramente sus deseos y proporcionar información sobre los problemas, sobre los cambios en casa y sobre la rutina, actividades y preferencias de su hijo.
- **Acuerdo sobre los términos y disposiciones** (tarifas, horas, etc.) por escrito.
- **Honestidad y confianza.** Muestre su confianza haciendo preguntas y no saltando a conclusiones cuando tiene una preocupación.
- **Aviso anticipado.** Proporcionar aviso anticipado de entre un mes y seis semanas de los cambios en sus planes de cuidado infantil.
- **Coherencia.** Recoja a su hijo a tiempo y cumpla los acuerdos. Si va a suministrar pañales u otros objetos, tráigalos antes de que se necesiten.
- **Niños saludables.** Acuerde por anticipado cuándo puede traer a un niño enfermo y cuándo no.
- **Pago a tiempo.** Su cuidador mantiene a su familia con este ingreso.
- **Respete a su cuidador como profesional.** Cuidar de los niños es su profesión y es un trabajo exigente. Valore a su cuidador porque es una persona importante en la vida de su hijo.
- **Comprensión y apoyo para los sentimientos del niño hacia su cuidador.** Un niño que pasa horas con un cuidador debe querer a esa persona, pero esto no debe disminuir lo que el niño sienta por usted.
- **Sin sorpresas.** A los cuidadores las sorpresas les gustan tan poco como a los padres.

Proporcionado por:

Prevent Child Abuse Missouri

621 E. McCarty, Suite E,
Jefferson City, MO 65101

1-800-CHILDREN

Parte 2: Comunicarse con las familias

Nuestro trabajo con las familias debe ser el de una alianza. Queremos unirnos con los padres o tutores como iguales en lugar de como proveedores o profesores que lo saben todo y trasladar esa información a los padres.

En una alianza, ambas partes contribuyen igualmente. Cuando hay un toma y daca por parte de todas las personas, es más fácil que cada uno haga el trabajo bien, y es mejor para los niños.

Video: Comunicación diaria con los padres

Notas:

Mensajes para las familias

La buena comunicación es esencial para edificar buenas alianzas con los padres y las familias. Las familias quieren conocer los detalles sobre las experiencias de sus hijos durante el día – todo desde qué y cuánto comieron hasta con quién y a qué jugaron, así como la forma en que reaccionaron a las experiencias.

Informal

- _____ a la hora de la entrega
- Decir _____ al final del día de cuidado

Formal

- Formulario de comunicación diaria
- Diario
- _____
- Sitio web del programa o del aula
- Boletín (electrónico o en papel)
- _____ a las familias
- Artículos de interés
- Avisos



Usar varias formas y métodos de comunicación, tanto formal como informalmente, ayudará a edificar relaciones con las familias, ya que no hay dos familias iguales ni que se comuniquen de la misma manera.

Comunicación con los padres utilizando la tecnología

- Sitio web
- Twitter
- Correo electrónico
- Mensajes de texto

Un libro de frases para el padre o tutor y el cuidador

La mayoría de los padres o tutores y cuidadores no sólo entienden el lenguaje singular de los niños; algunos incluso empiezan a hablarlo: "Lauren ha estado pidiendo su underbunder a la hora de la siesta", dice un padre o tutor, y el cuidador asiente, no necesita traducción. A la hora de la siesta, Lauren duerme pacíficamente con su manta de seguridad. Flujos de comunicación.

En otras ocasiones, cuando los padres o tutores y los cuidadores hablan entre sí, sólo un libro de interpretación de frases podría ayudar. A veces lo que se dice, lo que se escucha y lo que se quiere decir son tres cosas totalmente diferentes.

Un comentario crítico de un adulto a otro, especialmente al final de un día difícil, puede lastimar. Allí es donde sería útil un libro de traducción de frases. Los padres o tutores y los cuidadores podrían descubrir que algunos de los comentarios bienintencionados resultan incomprendidos. Como los libros de frases para viajeros, un libro imaginario de frases de padre o tutor-cuidador se dividiría en secciones.

Parte I: Del cuidador al padre o tutor

- A. El cuidador dice:** "No olvide revisar la mesa que está junto a la puerta. Allí hay un nuevo folleto sobre disciplina".
- El padre o tutor piensa:** "Oh-oh, ¿qué hizo ahora?"
- El cuidador, posiblemente, quiso decir:** "Nos ha preocupado que nuestra filosofía sobre la disciplina en el centro no fuera clara. Este artículo realmente explica lo que creemos".
- B. El cuidador dice:** "¡Ha estado muy bien durante todo el día! Apenas empezó a llorar cuando usted entró por la puerta".
- El padre o tutor piensa:** "Mi bebé quiere estar con el profesor. No le gusto".
- El cuidador, posiblemente, quiso decir:** "Por favor, no piense que yo la dejaría llorar todo el día. Le resulta un alivio verle".
- C. El cuidador dice:** "Parecía un poco frío cuando salimos hoy, así que le conseguimos una sudadera extra".
- El padre o tutor piensa:** "Está diciendo que no lo mandé con suficiente ropa de abrigo".
- El cuidador, posiblemente, quiso decir:** "Queremos mantener abierta la comunicación. A veces mencionamos cosas sin importancia sólo para que usted se dé una idea de cómo pasó el día".

Parte II Del padre o tutor al cuidador

- A. El padre o tutor dice:** "Pero, Tommy, ¿quién te enseñó a hacer eso?" (Dicho mientras se limpia la saliva del zapato izquierdo.)
- El cuidador piensa:** "¿Acaso piensa que le enseñó a escupir como parte de nuestro plan de estudios?
¿Está queriendo decir que animamos a los niños a escupirse entre sí como una forma de expresión propia?"
- El padre o tutor, posiblemente, quiso decir:** "¡Qué vergüenza! ¡Espero que ella no piensa que le dejo escupir en casa!"
- B. El padre o tutor dice:** "Me encantaría tener tu trabajo – nada más que jugar todo el día".
- El cuidador piensa:** "¡Vaya denigración! Si supiera cuánta habilidad y capacitación demanda este trabajo".
- El padre o tutor, posiblemente, quiso decir:** "Echo de menos a mi hija. Ojalá pudiera jugar con ella todo el día. Le gusta su trabajo, ¿verdad?"
- C. El padre o tutor dice:** "¡Asombroso! ¡Vaya si están desatados hoy!"
- El cuidador piensa:** "Está diciendo que no puedo controlar a mi clase".
- El padre o tutor, posiblemente, quiso decir:** "Vaya si tiene usted una enorme paciencia. ¿Cómo hace esto?"

Es posible, por supuesto, que usted realmente esté intentando decirle al cuidador de su hijo que su clase está descontrolada. ¡Y es posible que ella le esté dando ese folleto de disciplina por una razón muy precisa!

Pero quizás no.

¿Cómo puede averiguarlo? Los libros de frases realmente no son necesarios, por supuesto.

Escenarios de mensajes contradictorios

Escenario 1

Situación	Punto de vista del proveedor	Punto de vista de la familia
Después de observaciones cuidadosas al paso del tiempo, le preocupa que el lenguaje de un niño esté retrasado. Usted sugiere una evaluación por parte de un especialista del habla. Los padres no hacen una cita.	Si existe un problema, debe ser identificado tan pronto como sea posible. Es bueno que los padres obtengan toda la ayuda posible para el niño.	Mi hijo está bien. No hay nada mal.

Recomendaciones y resolución respetando a ambas partes:

Escenario 2

Situación	Punto de vista del proveedor	Punto de vista de la familia
La madre de un niño pequeño desabrocha el abrigo de su hija y lo cuelga en su casillero. Sabiendo que la niña puede hacerlo por sí misma, dice: "¡Keisha, tú sabes abrir y colgar tu abrigo! ¡Mañana, muéstrale a tu mamá que puedes hacer las cosas por ti misma!"	Desarrollar habilidades de cuidado personal y el desarrollo de la independencia son objetivos importantes para los niños. La madre de Keisha la está tratando como a un bebé.	Ayudar a mi hija es una manera de mostrarle cuánto la quiere su familia. Quiero cuidarla, especialmente justo antes de despedirnos para el resto del día. Hay mucho tiempo para que aprenda a cuidar de sí misma.

Recomendaciones y resolución respetando a ambas partes:

Escenario 3

Situación	Punto de vista del proveedor	Punto de vista de la familia
Un bebé de 6 meses de edad que es nuevo en su centro de cuidado a veces encuentra difícil dormirse. Usted lo ha estado meciendo suavemente hasta que se duerme.	Al mecerlo y tener una conexión personal con el nuevo bebé, está enviando el mensaje de que el niño es valorado y tiene apegos positivos.	No queremos que nuestro hijo dependa de otros para dormirse. Cuando está en casa, no tiene problemas para quedarse dormido en su propia cama.

Recomendaciones y resolución respetando a ambas partes:

Escenario 4

Situación	Punto de vista del proveedor	Punto de vista de la familia
Una familia le pide que continúe su práctica casera de enseñar a ir al baño a su hijo de 12 meses. Le explican que son conscientes de cuándo su niño tiene que ir al baño y se las arreglan para llevarlo a la bacinica a tiempo.	"Capturar" a un niño a tiempo para llevarlo a la bacinica no es enseñar a ir al baño. Los niños nos hacen saber cuándo tienen el control muscular y la conciencia para usar el baño.	Es importante que eduquemos a nuestros hijos a usar el baño a esa edad. Lo hicimos con nuestros otros hijos y funcionó muy bien.

Recomendaciones y resolución respetando a ambas partes:

Escenario 5

Situación	Punto de vista del proveedor	Punto de vista de la familia
Cuando conoce por vez primera al novio de la madre de un niño pequeño, él le dice que él no entiende por qué no les pega a los niños cuando se portan mal.	Usted les enseña a los niños a ser amables con otras personas mostrando un modelo de amabilidad y orientando su conducta de manera positiva. Detiene a los niños cuando golpean a otros y les muestra cómo verbalizar sus pensamientos y sentimientos en lugar de golpear.	Me funcionó cuando era niño, así que debe funcionar ahora también.

Recomendaciones y resolución respetando a ambas partes:

Evitar malentendidos

Una herramienta que pueden utilizar los cuidadores para evitar malentendidos es tener políticas claras por escrito sobre:

- Filosofías educativas
- Disciplina
- Horas de operación
- Enfermedad
- Llegada y recogida
- Pago

Cuando pese a todo ocurren conflictos y malentendidos...

- Escuche
- Evite las actitudes de juicio y defensivas
- Diga lo que quiere decir clara y respetuosamente
- Utilice técnicas de resolución de problemas:
 - Identifique el problema
 - Planteen juntos ideas sobre soluciones
 - Comenten las ventajas y desventajas de las soluciones
 - Decida
 - Actúe
 - Evalúe

Resolver las diferencias

Un proveedor de cuidado infantil de calidad tiene la capacidad de desarrollar una relación realmente cariñosa con cada niño bajo su cuidado. Las relaciones del padre o tutor con el proveedor de cuidado no se han observado directamente como indicadores de calidad, pero la conexión es evidente. El desarrollo de la relación respetuosa y cercana entre los padres y el proveedor de cuidado le da al niño el amor y la sensación de seguridad que se necesita para que pueda crecer con apegos firmes. En la construcción de una alianza se requiere cualquier tipo de colaboración, esfuerzo y compromiso. Tiene que haber una comunicación abierta para lograr un acuerdo, respeto, aceptación y entendimiento mutuos.

En cualquier relación puede haber momentos en los cuales hay una diferencia de opiniones, un malentendido o un desacuerdo. Al trabajar previamente para conocerse el uno al otro, tener una comunicación permanente y expectativas claras, puede ayudar a reducir las diferencias de opinión, los malentendidos o los desacuerdos. Sin embargo, puede llegar un momento en que surgirá un problema serio y tendrá que trabajar con el padre para resolver el problema.

Es importante que tanto usted como el padre o tutor:

- Escuche bien, escuche para entender y escuche buscando el sentimiento detrás de las palabras.
- Evite las actitudes de juicio, de culpa, de crítica y defensivas. Éstas trabajan para crear y alimentar los conflictos, no para resolverlos.
- Diga lo que quiere decir clara y respetuosamente.

Cuando los padres o tutores y los proveedores de cuidado infantil han establecido una relación en la cual valoran el punto de vista del otro, hay una forma en que se den soluciones a los problemas con la mente abierta. Los proveedores de cuidado y los padres hacen las cosas de modo diferente. Lleva un tiempo darse cuenta de que hay diferentes aproximaciones y que hay más de una forma de hacer una cosa.

Cuando los proveedores de cuidado infantil y los padres o tutores no están de acuerdo, hay tres rutas de acción que pueden emprenderse:

- Afrontar el problema y resolverlo
- Dejar de lado el problema e ignorarlo
- Decidir que las cosas son irresolubles y dar por terminada la relación

Utilizado con permiso del Parents as Teachers National Center, Inc.

Hoja de sugerencias para la resolución de problemas

PASO UNO: Indique el problema.

PASO DOS: Escuche la explicación de los padres.

- Mientras escucha a los padres, intente escuchar el significado detrás de las palabras.
- Escuche para comprender.
- Escuche atendiendo al sentimiento.

Muchas veces, el problema indicado no es el problema real. Los padres aportan a la relación de cuidado muchos sentimientos subyacentes de culpa, estrés, celos y muchas veces un sentimiento de pérdida.

PASO TRES: Compruebe su comprensión del problema.

Mientras escucha, tenga la mente abierta. La forma en que maneje cualquier culpabilización o crítica establecerá el tono de la conversación. Repita lo que escuche que los padres indican como problema.

PASO CUATRO: Comparta sus pensamientos y sentimientos acerca del problema. Diga lo que quiere decir clara y respetuosamente. Expresé sus necesidades de manera objetiva, sin emociones.

PASO CINCO: Planteen juntos ideas sobre algunas soluciones.

PASO SEIS: Traten de llegar a un acuerdo conjuntamente.

Utilizado con permiso del Parents as Teachers National Center, Inc.

EMPODERE

Empoderamiento: para facilitar o mantener la capacidad de la familia de definir sus propios objetivos y tomar sus propias decisiones

E _____ – Cuando está emocionado, también lo están sus padres. Cuando los padres están emocionados, usted lo está también.

M _____ – Motive a los padres a sentirse parte de su centro de cuidado.

P _____ – Planifique actividades que incluyan a toda la familia.

O _____ **sus ideas** – Que los padres sepan cuando sus hijos disfrutaron de una nueva actividad.

W _____ **sus ideas** – Valore sus comentarios e ideas. Pruébelos.

E _____ – Admita que la crianza de los hijos es difícil y estresante.

R _____ – El papel de los padres, así como su cultura y tradiciones.

Implique a las familias en su toma de decisiones. Por ejemplo, pregúnteles qué les gustaría que aprendiera su niño en los próximos seis meses. ¿Qué ideas de actividades tienen? Para muchos padres de bebés y niños pequeños, ésta será una nueva experiencia.

Recuerde que los niños bajo su cuidado son parte de una familia. Las familias deben sentirse seguras de que tratará a sus hijos con el respeto que merecen.

Fijar metas familiares

- Establecimiento de metas
- Asistencia técnica para alcanzar metas
- Prácticas basadas en relaciones
 - Relaciones orientadas a objetivos positivos
 - Resultados positivos
 - Describa el comportamiento del niño - objetivamente; sin sentimientos
 - Enfoque en la relación de la familia con el niño

Una buena manera de colaborar con las familias es permitirles establecer metas para sus hijos en el centro de cuidado. Esto puede resultar nuevo para las familias y tal vez un poco difícil. Con su ayuda, las familias pueden articular lo que quisieran que su hijo aprenda, experimente y consiga mientras está bajo su cuidado.

Parte 3: Interacción de la familia

Cuando pensamos acerca de los diferentes tipos de familias que hay en nuestros programas, ¿cómo pensamos acerca de ellas? ¿Cuáles son nuestras expectativas? A menudo, nos gustaría culpar a los padres y a las familias por cosas que NO hacen. ¿Qué tal tomar un punto de vista diferente y pedirles que compartan sus conocimientos y cultura?

Involucramiento vs. Implicación

Involucramiento	Implicación

La implicación de los padres, según la define el Marco de Interacción de los Padres, la Familia y la Comunidad de Head Start, significa: "... desarrollar relaciones con las familias que apoyen el bienestar familiar, las relaciones sólidas entre padres e hijos y el aprendizaje y desarrollo continuos de padres e hijos por igual. Se refiere a las creencias, actitudes, comportamientos y actividades de las familias que apoyan el desarrollo positivo de sus hijos desde la primera infancia hasta la primera edad adulta".

Involucramiento

- Responsabilidad de _____
- Gira en torno a los resultados
- Pequeño porcentaje de familias involucradas en oportunidades de _____
- Los programas recopilan datos de niños y familias (por ejemplo, información sobre la participación de los padres)

Los programas que involucran a los padres recogen datos, no necesariamente para mejorar los servicios, sino de los niños y las familias a fin de obtener información para la participación de los padres. A veces, el involucramiento es el comienzo del desarrollo de relaciones que conducen a la implicación de las familias.

Elementos de la interacción de la familia

Joyce Epstein ha identificado 6 elementos importantes en su modelo para la implicación de la familia. Su trabajo proviene de las ideas de Uri Bronfenbrenner, que desarrolló su famosa teoría de sistemas familiares, entretejiendo la familia, la escuela (el programa) y la comunidad.

1. _____
El aprendizaje de los niños se ve apoyado por sus padres y sus familias en sus entornos domésticos.
2. Comunicación
El programa y las familias tienen una comunicación efectiva en dos sentidos, en conversaciones cara a cara y en otros contextos como de la escuela al hogar, del hogar a la escuela.
3. _____
Hay oportunidades para que las familias ayuden y apoyen el programa.
4. Aprendizaje en el hogar
Cuando los niños están en casa, las familias puedan seguir proporcionándoles experiencias de aprendizaje de muchas maneras diferentes (por ejemplo, lectura de cuentos, dibujo, conversación en las comidas) con el fin de hacer un puente entre lo que hacen en su programa de aprendizaje temprano y lo que hacen en casa.
5. Toma de _____
Los padres y las familias tienen voz en las decisiones del programa, desarrollando padres que sean líderes y representantes.
6. Colaborar con _____
Finalmente, los recursos y servicios comunitarios se identifican y utilizan para fortalecer el programa, las prácticas familiares, y el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Fuente: Epstein, J. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools, 2001

Fuente: Epstein, J. et al. (2009). School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3ª ed.)

El tema básico de esta lista tiene que ver con una cosa: las relaciones. La implicación de las familias se basa fundamentalmente en las relaciones de la familia con el programa. Se apoya en las fortalezas de las familias, no en los desafíos, y se caracteriza por la confianza, los valores compartidos, una comunicación bidireccional permanente, respeto mutuo y atención a las necesidades de los otros.

¿Cómo hacemos que las familias se impliquen?

Notas:

Recursos de la comunidad

Conozca sus recursos locales y compártalos:

- Alimento, refugio, ropa, etc.
- Los bancos locales, compañías de seguros de salud, profesionales médicos, servicios de salud mental, etc.
- Biblioteca de recursos con libros, videos, folletos y otros recursos para préstamo

Plantéese invitar a bancos locales, compañías de seguros de salud, profesionales médicos, servicios de salud mental, etc. para que vengan a hablar acerca de sus organizaciones y cualquier apoyo que haya disponible. Las familias se sentirán importantes y animadas. Una mayor calidad de vida en el hogar se traducirá en mejores resultados y éxito para los niños en sus programas.

Mantenga una biblioteca de recursos con libros, videos, folletos y otros recursos para que las familias los tomen prestados. Los temas podrían incluir la crianza de los niños, afrontar el luto, las mudanzas, etc. Al escuchar a sus familias y hacer preguntas, debe tener una comprensión general de cuáles recursos son más necesarios en su biblioteca.

Nombre del recurso local	Número de teléfono	Sitio web

Apoyar a las familias: Escenarios

Lea el escenario asignado y piense cómo puede ayudar a apoyar a la familia.

Escenario 1

Hace un mes, Felicia y su pequeño hijo Tito se mudaron de Chicago a un pueblo pequeño. Les encanta la sensación de pueblo pequeño, ya que es tranquilo y menos congestionado que la ciudad. Sin embargo, extrañan las interacciones que tenían en la ciudad. Recientemente, enfrentaron un desafío que afectó la capacidad de Felicia para trabajar. Su auto no funciona. Usó sus ahorros para mudarse al pueblo. El transporte es un problema. No vive en una ruta de autobús y no tiene amigos locales que puedan ayudarlo. Es demasiado costoso tomar dos veces al día un taxi al programa de cuidado infantil de Titus y al trabajo. Sin embargo, si no puede ir a trabajar, no tendrá el dinero necesario para reparar su coche. Es un círculo de acontecimientos que le ha ocasionado estrés. Ha sido un desafío encontrar la forma de llevar a Titus a la guardería mientras se hace el camino al trabajo.

Notas:

Escenario 2

Jonathan regresa de su período de servicio militar en el Oriente Medio. Perdió la pierna derecha y está teniendo problemas para adaptarse al hecho de ser discapacitado y estar desempleado. Su esposa y dos hijos, de dos y cuatro años de edad, están sufriendo el estrés familiar y financiero. La madre trabaja para pagar las facturas, pero eso deja a papá en casa para cuidar de los niños.

Notas:

Escenario 3

Abigail y Rodney perdieron su casa en un incendio. Aunque la familia escapó físicamente ilesa del fuego, sólo tienen la ropa que llevaban puesta.

Notas:

Escenario 4

Geneva es una madre soltera que perdió el empleo. Tiene que cuidar de dos niños pequeños mientras trabaja para pagar la ropa, alimentos y vivienda. Es temporada de fin de año y no podrá permitirse el lujo de comprar regalos para sus hijos.

Notas:

Escenario 5

Gerald recientemente mudó su familia a los Estados Unidos. La única persona de la familia extendida de 12 personas que habla inglés es la hija de 5º grado, Blanca. La familia necesita vivienda permanente, ayuda para aprender inglés, ayuda para conseguir empleo y cuidado infantil que pueda pagar para los tres niños más pequeños.

Notas:

Requiere el compromiso pleno de TODOS

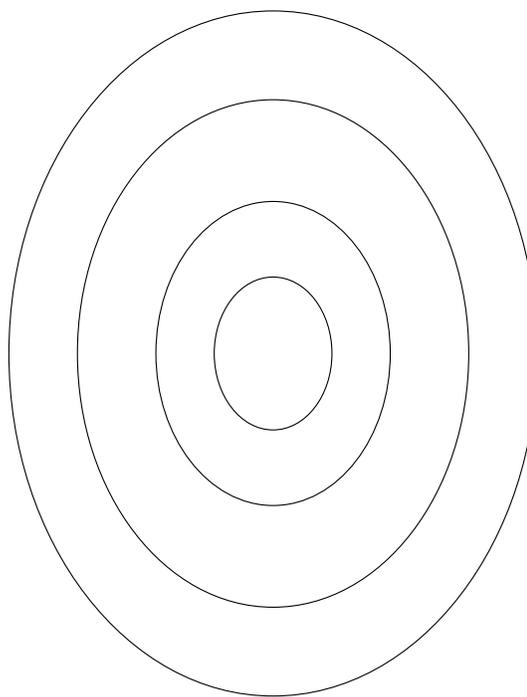
- Padres/Familias
- Trabajadores de servicio para la familia
- Profesores y visitantes a la casa
- Choferes de autobús, cocineros, conserjes
- Directores de programa
- Juntas de gobierno
- Asociados de la comunidad

El mundo social de una familia

Sabemos, y la investigación lo demuestra, que la alianza de las personas más cercanas al niño realmente los afecta a ellos y a su desarrollo. Pero hay otros factores que afectan al niño y a la familia.

La teoría social del aprendizaje social analiza todos los factores que influyen en la familia. Estos factores afectan cómo funciona, responde e interactúa una familia dentro de la unidad familiar y con la sociedad en general.

- En el centro del mundo social de cualquier familia están los miembros de la familia. Esto incluye a todos los que viven en el hogar, lo que puede incluir a miembros de la familia extendida. ¿Qué es lo que conforma a esta familia y sus valores, tradiciones y cultura? Es importante para nosotros como proveedores de cuidado infantil entender y respetar estas importantes influencias sobre una familia.
- Alrededor del centro está la red personal informal. Estas son personas que están en la vida de una familia debido al lugar donde viven o a cómo están relacionados. Se trata de personas que influyen en la familia y tal vez, mientras toman café, comparten sus creencias sobre la crianza de los niños y afectan las decisiones que toman los padres.
- El círculo siguiente es la red más formal de personas u organizaciones que afectan a la familia. Su trabajo es relacionarse con esta familia de alguna manera. Podemos pensar en este círculo de personas como las personas a quienes se les paga para formar parte de la familia. Este círculo es donde algunos de ustedes caerán.
- El círculo 4 (el círculo más externo) son las influencias de la sociedad. Las influencias de la sociedad sobre los valores familiares y su funcionamiento pueden tener un impacto fundamental sobre las prácticas de crianza y sobre el desarrollo del niño. Hay muchos mensajes que las familias reciben de personas a las que ni siquiera conocen. Estos mensajes pueden provenir de la TV, los periódicos, revistas, leyes y actitudes y valores que se representan en los barrios, carteleros y figuras públicas como los políticos y los héroes deportivos.



Video: Unir a las familias: Desarrollar la comunidad

Notas:

Del conocimiento a la práctica

Responda a las siguientes preguntas.

Piense en formas en que las familias de su centro de cuidado difieren en sus prácticas de crianza y compártalas. ¿Cuáles serían tres formas en que puede apoyar a cada una de estas familias y respetar estas diferencias?

1.

2.

3.

Describa dos formas en que involucra a las familias en su centro de cuidado.

1.

2.

Lista de verificación de competencias

Reflexionar sobre su comprensión de las competencias siguientes:

- Describir lo que significa que la familia es la educadora principal del niño.
- Describir la importancia de la familia y sus diversas culturas, estructuras, miembros y roles
- Describir las influencias en las familias de hoy en día y cómo se ven afectadas por ellas.
- Describir técnicas de comunicación positiva y desarrollar relaciones con las familias.
- Identificar políticas y prácticas escritas que pudieran utilizarse con las familias de los niños bajo su cuidado (¿cómo tiene políticas con la familia y amigos?).
- Describir formas sencillas de involucrar a las familias en el programa.

Recursos



Relaciones padre-hijo positivas

El Centro Nacional para la Interacción de los Padres, la Familia y la Comunidad (NCPFCE) ha creado una serie De la investigación a la práctica sobre los resultados de la interacción familiar de la oficina de Head Start (OHS) del marco de Interacción de los Padres, la Familia y la Comunidad (PFCE). Como integrante de la serie, este recurso aborda el resultado de "Relaciones positivas entre padres e hijos": "A partir de la transición hacia la paternidad, los padres y las familias desarrollan relaciones cálidas que nutren el aprendizaje y el desarrollo del niño".

Alineado con los estándares de desempeño de Head Start relacionados con él, este recurso presenta un resumen selecto de investigaciones, intervenciones probadas y estrategias de programa que tienen por objeto ser útiles para la comunidad de Head Start (HS) y Early Head Start (EHS).

Introducción

Las relaciones positivas entre padres e hijos proporcionan las bases para el aprendizaje de los niños. Con el cuidado sensible, receptivo y predecible de los padres, los niños pequeños desarrollan las habilidades que necesitan para triunfar en la vida. Las relaciones tempranas entre padres e hijos tienen efectos poderosos sobre el bienestar emocional de los niños (Dawson y Ashman, 2000), sus habilidades básicas de afrontamiento y resolución de problemas, y su capacidad futura para establecer relaciones (Lerner & Castellino, 2002). A través de estas interacciones, los niños aprenden habilidades que necesitan para interactuar con otras personas y para tener éxito en diferentes entornos (Rogoff, 2003). Aprenden a manejar sus emociones y comportamientos, y a establecer relaciones saludables con sus iguales y con los adultos. También aprenden a adaptarse a nuevas situaciones y a resolver conflictos.

Cuando los padres tienen relaciones cálidas, de confianza y confiables con sus iguales, su familia, miembros de la comunidad y proveedores de servicios, son más propensos a tener relaciones positivas con sus hijos. Para trabajar en pro del Resultado Positivo de las Relaciones entre Padres e Hijos PFCE, los proveedores y los programas pueden:

- proporcionar apoyo emocional y concreto a los padres,
- respetar los diversos estilos de crianza,
- valorar las diferencias culturales y los idiomas domésticos,
- reforzar la importancia de los padres y otros co-padres,
- ayudar a los padres a conectarse con otros padres, miembros de la comunidad y recursos, y
- presentar modelos de relaciones cálidas y sensibles al participar en relaciones así con los padres y otros miembros de la familia.

Este documento se preparó bajo la subvención #90HC0003 del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU., la Administración para los Niños y las Familias, la oficina de Head Start, por el Centro Nacional para la Interacción de los Padres, la Familia y la Comunidad (NCPFCE).



El marco PFCE es un enfoque basado en la investigación para programar el cambio que muestra cómo los programas HS/EHS pueden trabajar juntos como un todo –a lo largo de sistemas y áreas de servicio– para promover la interacción familiar y el aprendizaje y el desarrollo infantil.



THE NATIONAL CENTER ON
Parent, Family, and
Community Engagement

Relaciones padre-hijo positivas: Lo que sabemos

Las relaciones positivas entre padres e hijos impulsan el desarrollo del niño y la preparación para la escuela

Las interacciones cotidianas de bebés y niños pequeños con sus padres ayudan a impulsar su desarrollo emocional, físico e intelectual (Brazelton y Cramer, 1990). Cuando los padres son sensibles y receptivos a las señales de los niños, contribuyen a la entrega y recepción coordinadas de la comunicación entre padres e hijos (Tronick, 1989). Estas interacciones ayudan a los niños a desarrollar un sentido de sí mismos (Tronick & Beeghly, 2011) y modelan diferentes expresiones emocionales, así como habilidades de regulación emocional (por ejemplo, habilidades de calmarse y controlarse uno mismo).

Las familias pueden implicarse en las actividades de aprendizaje cotidianas, incluso con niños muy pequeños, y ayudarles a desarrollar motivación, persistencia y amor por el aprendizaje para toda la vida (Dunst, Bruder, Trivette y Hamby, 2006). Por ejemplo, los padres pueden participar con sus hijos en actividades de alfabetización temprana como señalar y nombrar objetos, contar cuentos y leer. En los programas de EHS, las interacciones de juego estimulantes entre madres o padres y sus hijos predijeron las habilidades de 5º grado de los niños en matemáticas y lectura (Cook, Roggman y Boyce, 2011).

Al acercarse la escuela, los padres pueden promover las transiciones exitosas y la persistencia al implicar a los niños en actividades de alfabetización conjuntas, como leer juntos y compartir conversaciones interesantes sobre temas educativos (McWayne, Fantuzzo, Cohen y Sekino, 2004).

La atención cálida, sensible y reactiva proporciona las bases para un desarrollo saludable del cerebro y aumenta las probabilidades de éxito en la escuela (Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo Infantil, 2004; Wolff e Ijzendoorn, 1997).

Edificar relaciones positivas entre padres e hijos desde el principio

Para muchos padres y co-padres, la transición a la paternidad puede ser un momento de emoción, estrés e incertidumbre. Antes de que nazca su bebé, muchos padres se preparan para sus interacciones de cuidado invirtiendo mucha energía en pensar en el bebé al que están esperando (Brazelton y Cramer, 1990). Los futuros padres empiezan a moverse a su papel de padres cuando se ven a sí mismos creciendo y desarrollándose con su bebé nonato.

Las personas que empiezan a verse a sí mismas como padres durante el embarazo y fortalecen su vínculo con sus co-padres durante ese tiempo, muestran mayores niveles de sensibilidad hacia su hijo, están más involucrados en el cuidado diario e informan de una mayor satisfacción de las relaciones (Bryan, 2000). Por supuesto, los padres solteros, así como los adoptivos, padrastros y otros padres que no tienen una vinculación con sus hijos a través de la genética o el embarazo,

también pueden desarrollar relaciones positivas y fuertes vínculos con sus hijos (Golombok et al., 2006).

Crear un ambiente prenatal seguro y saludable es otro paso temprano para fomentar una relación positiva entre padres e hijos. La investigación sobre la exposición prenatal a sustancias es compleja.

Es difícil separar los efectos del tabaco, las drogas y el alcohol de los efectos de la pobreza, el trauma, la desnutrición y el acceso insuficiente a la atención médica que a menudo acompañan el consumo de sustancias durante el embarazo. Estos retos deben abordarse con servicios y políticas adecuados (Lester, Andreozzi y Appiah, 2004).

Incluso después del nacimiento, los apoyos de protección para las interacciones entre padres e hijos pueden reducir los efectos de estas exposiciones. Por ejemplo, la lactancia materna es un factor protector para relaciones positivas más cercanas entre padres a lo largo de la niñez (Britton, Britton & Gronwaldt, 2006). La alimentación sensible y reactiva –con pecho o biberón– contribuye a crear relaciones recíprocas entre padres e hijos y fomenta el desarrollo de apegos seguros (Satter, 1990).

El apego es el proceso mediante el cual el bebé y el cuidador interactúan de modo sensible con los demás desde el nacimiento. Utilizan la mirada, el lenguaje corporal, las expresiones faciales y vocalizaciones para construir lazos potentes y duraderos (Bowlby, 1969). Por ejemplo, cuando llora un bebé cansado, si un padre responde meciéndolo suavemente y cantando una canción de cuna, el bebé refuerza la respuesta de los padres relajándose y durmiéndose. A través del proceso de apego, los padres adquieren confianza y se dedican profundamente al bienestar de sus hijos. Los bebés aprenden que su mundo es un lugar seguro y confiable donde pueden expresar sus necesidades y esperar respuestas predecibles.

Las investigaciones sobre el apego y la interacción han conducido a un gran cuerpo de conocimientos y dado lugar a un campo entero de estudio, la salud mental infantil. El trabajo de Mary Ainsworth y sus colegas (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) demostró cómo una crianza de los hijos sensible apoya la salud emocional y la seguridad de los bebés y niños pequeños. También mostró cómo diferentes estilos de crianza de los hijos contribuyen a diferentes tipos de relaciones.

Los padres no tienen que estar perfectamente en sintonía con su hijo a cada momento, ni necesitan responder perfectamente a cada una de las indicaciones del niño. Basta que haya respuestas previsibles y sensibles siempre que sea posible. Cuando padre e hijo malinterpretan las señales del otro, como ocurrirá de vez en cuando, habrá una interrupción temporal en su interacción.

Esto da a ambos la oportunidad de aprender a manejar breves momentos de malestar y a acercarse unos a otros para volver a conectar (Tronick, 1989; Tronick y Beeghly, 2011). Cuando los malentendidos se convierten en norma, sin embargo, y el

niño no puede contar con la capacidad de respuesta de los padres, el desarrollo del niño puede descarrilar.

Las interacciones entre padres e hijos también se ven afectadas por las cualidades individuales de cada niño y por el ajuste del temperamento del niño con el del padre (Kagan y Snidman, 1991). Por ejemplo, para un padre extrovertido puede ser un desafío comprender a un niño muy tímido. Un niño muy activo puede ser agotador para cualquier padre, sobre todo uno que ya está estresado. Estos aspectos del temperamento de los niños y otros rasgos influidos por la genética, junto con sus reacciones singulares a los comportamientos y estilos de crianza particulares, también afectan la relación entre padres e hijos (Deater-Deckard y O'Connor, 2000).

Diferentes familias, diferentes tipos de relaciones positivas de padres e hijos

Las interacciones positivas entre padres e hijos pueden tener aspectos muy distintos en diversas familias. Una amplia gama de estilos de suministro de cuidados, interacciones lúdicas y respuestas emocionales apoyan el desarrollo sano del niño. Las respuestas de los padres a las señales y conductas de los niños varían. Esto puede depender de su propio temperamento, historial personal, situación actual de vida y sus objetivos y creencias culturales (Small, 1998). Sus respuestas también pueden variar de acuerdo con su género. Las madres y los padres influyen en el desarrollo socio-emocional y el éxito académico futuro de su hijo de formas singulares (Cook, et al., 2012).

Las familias de todo tipo pueden criar a hijos prósperos. Esto incluye a familias biparentales, monoparentales y familias en las que varios miembros de la familia están involucrados en la prestación de cuidados. También incluye a los padres del mismo género o diferente, padres o abuelos como cuidadores principales. Es la naturaleza y la calidad de las relaciones de cada familia la que es lo más importante para el desarrollo saludable de los niños.

Desafíos

La pobreza afecta el desarrollo de los niños, las interacciones entre padres e hijos y el funcionamiento familiar, tanto directa como indirectamente. Las familias que viven en la pobreza tienen más probabilidades de tener una educación limitada, estar desempleados, depender de la asistencia pública y criar a sus hijos como padres solteros.

Cuando las familias están aisladas, carecen de recursos y viven con mayor estrés e inestabilidad, es mayor el riesgo de resultados negativos de salud y conductuales (Duncan y Brooks-Gunn, 2000). El desarrollo de los niños puede verse descarrilado cuando los padres están muy estresados, carecen de apoyo social o cuando consideran difícil el temperamento de su hijo (Hess, Teti y Hussey-Gardner, 2004).

Alguno de estos riesgos puede plantear un desafío. Cuando se combinan los riesgos, el cuidado familiar se ve amenazado. Esta acumulación de factores de riesgo puede afectar negativamente las interacciones entre padres e hijos. Puede también afectar negativamente el desarrollo

del lenguaje, cognitivo y socio-emocional de los niños (Ayoub et al., 2009; Ayoub, Vallotton y Mastergeorge, 2011). Pero, cuando existen factores de protección, por ejemplo, apoyo concreto, conexiones sociales y habilidades de comunicación mejoradas, así como programas del tipo de HS/EHS que los ofrecen, pueden ayudar a equilibrar los riesgos.

Promover relaciones positivas entre padres e hijos desde el principio

El papel de los programas HS/EHS

Los programas HS/EHS proporcionan apoyos concretos que promueven resultados de crianza positivos abordando las necesidades de las familias. Por ejemplo, los programas ayudan a los padres a encontrar empleo y vivienda segura, a inscribirse en programas educativos y conectar con agencias comunitarias para obtener apoyos adicionales. Este tipo de ayuda puede fortalecer las relaciones de los padres con sus hijos al reducir el estrés.

Los programas HS/EHS también ofrecen ayudas sociales para los padres que influyen positivamente en las relaciones entre padres e hijos y los resultados socio-emocional de los niños (Ramey et al., 2000). Con mayor apoyo social y menos estrés, los padres interactúan más a menudo con sus hijos y son más sensibles (Ayoub et al., 2011). Los servicios de visita domiciliaria de HS/EHS pueden proporcionar apoyo social y promover la confianza en niños y padres, y apoyar resultados positivos del desarrollo (Love et al., 2005; Peterson, Luze, Eshbaugh, Jeon, & Kantz, 2007).

El apoyo social es uno de los principales factores protectores contra el estrés parental, la depresión y la baja autoeficacia (sentido de la competencia) (Simpson y Rholes, 2008). Los apoyos sociales, junto con un sentido general de la seguridad emocional, producen fuertemente resultados parentales positivos tales como:

- sentirse capaz como padre (autoeficacia parental),
- formas positivas de entender el temperamento y desarrollo de los niños, y
- satisfacción parental general.

La implicación parental efectiva también puede ayudar a los padres a sentirse menos estresados, más eficaces y menos solos. Los sentimientos de competencia de los padres se pueden fortalecer cuando el personal del programa invita a los padres a:

- compartir su conocimiento sobre el niño y la familia.
- pasar tiempo en el aula para jugar y aprender con sus hijos,
- interactuar con sus hijos durante las visitas domiciliarias, y
- compartir las experiencias del hogar.

Los miembros del personal también pueden aprender de las familias sobre los valores culturales y normas que les dan forma a las metas que tienen para sus hijos a diferentes edades. Estos objetivos pueden moldear las maneras en que los padres son sensibles y a sus bebés, niños pequeños y niños, y cómo responden a ellos.

Al implicar a los padres en los programas de todas estas maneras, el personal de HS/EHS refuerza las relaciones de los padres con sus hijos. Esto aumenta el éxito del programa y la satisfacción de los padres, y mejora los resultados de desarrollo de los niños (Trumbull, Rothstein-Fisch & Greenfield, 2000).

Entre las estrategias clave para mejorar y mantener relaciones positivas entre padres e hijos tenemos:

- darse cuenta y promover las muchas maneras en que los padres apoyan la preparación para la escuela, y
- reducir el estrés parental a través de relaciones cálidas entre padres y personal, apoyo entre iguales y asistencia para satisfacer necesidades materiales concretas.

Otra manera en que los programas HS/EHS promueven relaciones positivas entre padres e hijos es ayudando a las familias cuando los niños muestran comportamientos problemáticos o se les diagnostican retrasos en el desarrollo. Los miembros del personal de HS/EHS a menudo son las primeras personas que comentan tales preocupaciones del desarrollo con las familias. Cumplen un papel fundamental al proporcionar conocimientos y apoyo social, y al conectar a las familias con servicios de intervención temprana (Brophy-Herb et al., 2009).

El personal de HS/EHS no necesariamente tiene la capacitación o la experiencia necesarios como para proporcionar ciertos tratamientos para niños con graves comportamientos problemáticos o retrasos en el desarrollo. Sin embargo, pueden actuar como defensores, ayudar a las familias a desarrollar sus propias habilidades de defensa y aliarse con los padres conforme trabajan junto con otros profesionales. El personal también puede ayudar a los padres a acceder a recursos comunitarios para apoyar la salud y desarrollo de sus hijos.

Intervenciones

Los siguientes enfoques no son las únicas intervenciones útiles y basadas en evidencias que hay en el campo, sino que representan buenos ejemplos de opciones a ser tenidas en consideración por los programas.

Padres Como Profesores (PCP) es un modelo de visitas domiciliarias basado en evidencias y diseñado para ampliar el conocimiento que tienen los padres del desarrollo del niño, así como para fomentar relaciones positivas entre padres e hijos (Wagner, Spiker y Linn, 2002). Los educadores de los padres profundizan en el sentido que tienen éstos de la competencia al observar las interacciones entre padres e hijos y comentar acerca de la capacidad de respuesta y sensibilidad de los padres a la conducta de su hijo. Los niños que participaron en **PCP** obtuvieron más altas calificaciones en las pruebas estandarizadas de inteligencia y desarrollo social que aquellos que no lo hicieron (Pfannenstiel, Lambson y Yarnell, 1996). A los padres les gustó el enfoque familiar de los educadores y determinaron que éstos estaban preocupados por toda la familia. Los educadores trabajaron para adaptar el programa basándose en los comentarios de cada uno de los padres (Wool-folk y Unger, 2009).

Los Años Increíbles es una intervención en el aula diseñada para promover la competencia emocional y social, y para prevenir, reducir y tratar los problemas emocionales y de comportamiento. Aunque los profesores llevan a cabo en el aula la mayor parte de este modelo basado en evidencias, conduce a una mayor participación de los padres (Webster-Stratton y Reid, 2004). Las relaciones entre padres y maestros mejoraron más para los padres que originalmente eran los menos involucrados (Webster-Stratton y Reid, 2004).

Puntos de contacto Brazelton es un modelo basado en fortalezas y relaciones que utiliza estrategias tales como la observación cuidadosa del comportamiento de los niños y las fortalezas de los padres con el fin de mejorar las relaciones de los padres con los proveedores y entre los padres y los hijos (Brazelton, 1994; Singer y Hornstein, 2010). Las relaciones positivas entre padres y proveedores reducen el estrés y el aislamiento que implica la crianza de los hijos y aumentan el sentido de competencia de los padres. Esto, a su vez, fortalece las relaciones entre padres e hijos. Un estudio cuasi experimental comparó a padres de niños en guarderías dotadas de personal capacitado en **Puntos de contacto** con los padres de niños en guarderías sin personal capacitado en **Puntos de contacto**. Los niveles de estrés en la crianza de los hijos se elevaron entre los padres que trabajaron con personal que no era de **Puntos de contacto**, mientras que los niveles de estrés por la crianza no siguieron aumentando entre los padres que estaban trabajando con personal capacitado en **Puntos de contacto**.



Las percepciones de los padres acerca de sus relaciones con los proveedores mejoraron cuando éstos estaban capacitados en **Puntos de contacto**, especialmente en el caso de padres con menor educación y menores ingresos (Jacobs, Swartz, Bartlett y Easterbrooks, 2010).

El Programa de Crianza Positiva (PCP) se centra en aumentar las interacciones positivas entre los padres y los hijos, y en disminuir los problemas de comportamiento y los trastornos emocionales en los niños. Reduce los comportamientos negativos de los padres y el maltrato infantil, y mejora la

salud mental y el sentido de competencia de los padres. Como resultado, disminuyen los problemas conductuales y emocionales de los niños, lo que incluye la hiperactividad. Se ha demostrado que estos impactos duran hasta 12 meses después de que finaliza la intervención (Sanders y Woolley, 2005). Un enfoque principal de **PCP** es la disciplina efectiva. La disciplina apropiada desde el punto de vista del desarrollo puede reducir el estrés de la crianza de los hijos y mejorar los resultados socio-emocionales en los niños.



Los programas pueden pensar sobre cómo el resultado positivo de las relaciones entre padres e hijos se conecta a los otros resultados de los marcos familiares de PFCE. Por ejemplo, las relaciones positivas entre padres e hijos fomentan la exitosa participación de la familia en las transiciones, dando a los niños una mejor oportunidad para tener éxito en nuevos entornos de aprendizaje.

Conclusión: Unirlo todo

Cuando los programas HS/EHS apoyan relaciones positivas entre padres e hijos, los niños son más propensos a estar listos para la escuela y tener éxito en ella. Estos resultados positivos del niño se alcanzan más fácilmente cuando las intervenciones que promueven las relaciones positivas entre padres e hijos son a nivel de todo el sistema, integradas y globales.

Cada miembro del personal de HS/EHS que trabaja con padres y niños puede ayudar a fortalecer la relación entre padres e hijos. Dependiendo de sus funciones, los miembros del personal pueden asociarse con los padres para entender los temperamentos de sus hijos, responder de modo sensible a su comportamiento, aclarar las expectativas del desarrollo, disminuir el estrés de los padres, proporcionar apoyo social y reforzar los sentimientos de efectividad de los padres. Todos estos elementos ayudan a los padres a involucrarse en relaciones positivas con sus hijos que los preparan para el éxito en la escuela y en la vida.

¿Qué pueden hacer los programas?

Utilizar un enfoque basado en las fortalezas para crear y mantener alianzas con las familias. Cuando los programas y los proveedores se orientan a las fortalezas de las familias y ven a los padres como aliados, pueden trabajar más efectivamente para apoyar los resultados positivos de los padres y del niño. Por ejemplo, utilice prácticas de salud mental basadas en fortalezas (por ejemplo, centrándose en el bienestar emocional) que hacen más fácil que las familias busquen ayuda para problemas que pueden interferir con las relaciones positivas entre padres e hijos. Este tipo de alianzas se edifican al paso del tiempo y se basan en el respeto mutuo.

Festejar los éxitos y compartir los desafíos. Alíese con las familias para reconocer los logros y el progreso. Hable con los padres acerca de lo que ve que dicen y hacen y que tiene un impacto positivo en sus hijos. Apoye a los padres mientras responden a problemas tales como retrasos en el desarrollo y problemas de comportamiento.

De la investigación a la práctica sobre resultados familiares

Aliarse con los padres para ayudar a sus hijos a desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito en la escuela.

Los padres pueden ayudar a los niños a entender y manejar sus emociones, una habilidad clave para el aprendizaje en la escuela. Cuando los niños están interesados en un tema, los padres pueden seguir su liderazgo en formas que amplían sus intereses e iniciativa.

Traer a las aulas y a las visitas domiciliarias lo que los padres aprenden en sus grupos. El aprendizaje en clases de educación parentales puede reforzarse a través de proyectos de los niños en el centro HS/EHS, un programa en el hogar o en actividades de visitas domiciliarias. Por ejemplo, las mismas canciones y cuentos que retratan relaciones de padres e hijos seguras y de confianza se pueden introducir en las clases para padres, en el aula del niño y en visitas domiciliarias.

Crear un enfoque y servicios a nivel de todo el sistema para proporcionar apoyos materiales y sociales para las familias. Ayudar a los miembros del personal a saber que cada uno de ellos tiene un papel a desempeñar en el apoyo de relaciones positivas entre padres e hijos. Proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para el personal a fin de que aprendan sobre los recursos comunitarios y cómo ayudar a las familias a acceder a ellos.

Aprender acerca de las culturas, tradiciones y lenguas domésticas de cada familia. Al aprender más acerca de las metas de orígenes culturales que los padres tienen al criar a sus hijos, el personal del programa puede entender más fácilmente y reforzar las formas singulares en las que los padres interactúan con sus hijos para lograr estas metas. Reconozca los valores culturales y comunitarios de las familias en los diálogos e interacciones cotidianos con sus hijos a fin de reforzar las conexiones de los niños con sus familias y sus culturas.

Inscribir a las familias en los servicios lo antes posible a fin de que las relaciones positivas de crianza puedan crecer desde el principio, comenzando en el período prenatal siempre que sea posible. Ésta es una época singular en que los proveedores de servicios pueden apoyar a los futuros padres a medida que hacen la transición a la paternidad, aumentar su conocimiento del desarrollo de los niños y disminuir los riesgos de maltrato infantil (amor et al., 2005).

Ofrecer programas de grupo para padres que promuevan la participación de los padres, reduzcan el estrés parental, amplíen el conocimiento del desarrollo del niño y profundicen en la satisfacción general de los padres en la crianza de los hijos (McIntyre y Abbeduto, 2008). Ofrecer programas para madres, padres, co-padres y otros cuidadores que alientan a las familias a trabajar juntas como equipo. Es posible que los programas deban ofrecerse en diferentes paquetes y horarios para satisfacer las necesidades de las familias.

Normas de desempeño afines de Head Start

- 1304.20 (a) (b) (c) (d) (e) (1-5) Servicios de salud y desarrollo infantil
- 1304.23 (a) (1-4) Nutrición infantil
- 1304.24 (a) (1-3) Salud mental infantil
- 1304.40 (e) (3), (f) (1-4), (i) (6) Alianzas familiares

References

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Raikes, H., Chazan-Cohen, R., & Vollotot, C. (2009). Losing ground early: Protection, risk and change in poor children's cognitive performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 289-305.
- Ayoub, C., Vollotot, C. D., & Mastergeorge, A. M. (2011). Developmental pathways to integrated social skills: The roles of parenting and early intervention. *Child Development*, 82 (2), 583-600.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- Brazelton, T. B. (1994). Touchpoints: Opportunities for preventing problems in the parent-child relationship. *Acta Paediatrica*, 83 (s394), 35-39.
- Brazelton, T. B. and Cramer, B. G. (1990). *The earliest relationship: Parents, infants, and the drama of early attachment*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Britton, J. R., Britton, H. L., & Gronwaldt, V. (2006). Breastfeeding, sensitivity and attachment. *Pediatrics*, 118 (5) 1436-43.
- Brophy-Herb, H. E., Horodynski, M., Dupuis, S. B., London Bocknek, E., Schiffman, R., Onaga, E., . . . & Thomas, S. (2009). Early emotional development in infants and toddlers: Perspectives of Early Head Start staff and parents. *Infant Mental Health Journal*, 30 (3), 203-222.
- Bryan, A. A. (2000). Enhancing parent-child interaction with a prenatal couple intervention. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 25 (3), 139-145.
- Cook, G. A., Roggman, L. A., & Boyce, L. K. (2011). Fathers' and mothers' cognitive stimulation in early play with toddlers: Predictors of 5th grade reading and math. *Family Science*, 2 (2), 131-145.
- Dawson, G., & Ashman, S. B. (2000). On the origins of a vulnerability to depression: The influence of the early social environment on the development of psychobiological systems related to risk for affective disorder. In *The Effects of Adversity on Neurobehavioral Development: Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 31, pp. 245-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Deater-Deckard, K., & O'Connor, T. G. (2000). Parent-child mutuality in early childhood: Two behavioral genetic studies. *Developmental Psychology*, 36 (5), 561-570.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71 (1), 188-196.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3 (1), 3-10.
- Golombok, S., Murray, C., Jadvva, V., Lycett, E., MacCallum, F., & Rust, J. (2006). Non-genetic and non-gestational parenthood: Consequences for parent-child relationships and the psychological well-being of mothers, fathers and children at age 3. *Human Reproduction*, 21 (7), 1918-1924.
- Hess, C. R., Teti, D. M., & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25 (4), 423-437.
- Jacobs, F., Swartz, M. I., Bartlett, J. D., & Easterbrooks, M. A. (2010). Placing relationships at the core of early care and education programs. In B. M. Lester, & J. D. Sparrow (Eds.), *Nurturing young children and their families: Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 341-352). Oxford: Wiley-Blackwell Scientific.
- Kagan, J. & Snidman, N. 1991. Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46 (8) 856-862.
- Lerner, R. M., Rothbaum, F., Boulos, S., & Castellino, D. R. (2002). Developmental systems perspective on parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed.) (pp. 315-344). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lester, B. M., Andreozzi, L., & Appiah, L. (2004). Substance use during pregnancy: Time for policy to catch up with research. *Harm Reduction Journal*, 1 (1), 5.
- 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. *Developmental Psychology*, 41 (6), 885-901.
- McWayne, C., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41 (3), 363-377.
- McIntyre, L. L., & Abbeduto, L. (2008). Parent training for young children with developmental disabilities: Randomized controlled trial. *American Journal on Mental Retardation*, 113 (5), 356-368.
- National Scientific Council on the Developing Child (2004). Young children develop in an environment of relationships: Working Paper No. 1. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.
- Peterson, C. A., Luze, G. J., Eshbaugh, E. M., Jeon, H. J., & Kantz, K. R. (2007). Enhancing parent-child interactions through home visiting: Promising practice or unfulfilled promise? *Journal of Early Intervention*, 29 (2), 119-140.
- Pfannenstiel, J., Lambson, T., & Yarnell, V. (1996). The Parents as Teachers program: Longitudinal follow-up to the Second Wave Study. Overland Park, KS: Research and Training Associates.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M., & Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4 (1), 2-14.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press, USA.
- Sanders, M. R., & Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health and Development*, 31 (1), 65-73.
- Satter, E. (1990). The feeding relationship: Problems and interventions. *The Journal of Pediatrics*, 117 (2), 181-189.
- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (2008). Attachment, perceived support, and the transition to parenthood: Social policy and health implications. *Social Issues and Policy Review*, 2 (1), 37-63.
- Singer, J. M., & Hornstein, J. (2010). The Touchpoints approach for early childhood care and education providers. In B. M. Lester, & J. D. Sparrow (Eds.), *Nurturing young children and their families: Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 288-299). Oxford: Wiley-Blackwell Scientific.
- Small, M. (1998). *Our babies, ourselves: How biology and culture shape the way we parent*. New York: Anchor Books.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44 (2), 112-119.
- Tronick, E. Z., & Beeghly, M. (2011). Infants' meaning-making and the development of mental health problems. *American Psychologist* 66 (2), 107-119.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Greenfield, P. M. (2000). *Bridging cultures in our schools: New approaches that work* (pp. 116). San Francisco: WestEd.
- Wagner, M., Spiker, D., & Linn, M. I. (2002). The effectiveness of the Parents as Teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (2), 67-81.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17 (2), 96-113.
- Wolff, M. S., & Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68 (4), 571-591.
- Woolfolk, T. N., & Unger, D. G. (2009). Relationships between low-income African American mothers and their home visitors: A Parents as Teachers program. *Family Relations*, 58 (2), 188-200.

Agradecimientos:

Este documento fue desarrollado por el Centro Nacional Para la Interacción de los Padres, la Familia y la Comunidad para la oficina de Head Start bajo la subvención # 90HC0003. Los autores son Ann Mastergeorge, Katherine Paschall, John Hornstein, Catherine Ayoub, Mallary Swartz y Jayne Singer. La supervisión editorial de este proyecto estuvo a cargo de Catherine Ayoub y Joshua Sparrow. Nos gustaría agradecer a Kiersten Beigel, OHS; Lisa Desrochers, NCPFCE; NCCLR; EHSNRC; Nancy Geyelin Margie, OPRE; El personal de primera infancia, Sociedad de Ayuda para Niños; Ann Broach, Carolina Community Actions, Inc.; Eurnestine Brown, Universidad de Winthrop; Laverne Davis-Gaye, Región III red TA / ICF International; Monica Ortiz, Family Services, Inc.; Thomas Rendon, Iowa HS Collaboration Office; Weyling White, Carolina Community Actions, Inc. y Amy Dombro por sus ideas en la revisión de este informe. © 2013 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>



Family Engagement and School Readiness

The National Center on Parent, Family, and Community Engagement has created a Research to Practice Series on the Office of Head Start (OHS) Parent, Family, and Community Engagement (PFCE) Framework. One in the series, this resource addresses how family engagement contributes to young children's school readiness.

Aligned with related Head Start Performance Standards, this resource presents a summary of selected research and program strategies intended to be useful for the Head Start (HS) and Early Head Start (EHS) community.

Introduction

Family engagement: The family is the primary force in preparing children for school and life, and children benefit when all of the adults who care for them work together (Bronfenbrenner, 2004). When program staff and families are engaged as partners, they commit to working together on children's behalf. When family members take the lead and make decisions about their children's learning, they are truly engaged. Positive goal-directed relationships between families and program staff are key to engagement and children's school readiness (HHS/ACF/OHS/NCPFCE, 2011).

School readiness is the process of early learning and development, from infancy to school age, when children gain the skills and attitudes they need to succeed in school. With developmentally appropriate programming, infants, toddlers, and preschoolers make advances that prepare them for school.

Early childhood experts describe school readiness in various ways, but typically refer to five areas of readiness: health and physical development; social and emotional development; approaches to learning; language development and communication; and cognition and knowledge. The OHS Child Development and Early Learning Framework (CDEL) (HHS/ACF/OHS, 2012) addresses each of these domains.

Others use the term school readiness to describe a school's ability to provide children with an education (Raver & Knitzer, 2002). It also refers to families' readiness for the transition to school. School readiness is a shared responsibility among schools, programs, and families.



The OHS PFCE Framework is a research-based approach to program change that shows how HS/EHS programs can work together as a whole – across systems and service areas – to promote family engagement and children's learning and development.



THE NATIONAL CENTER ON
Parent, Family, and
Community Engagement

This document was prepared under Grant #90HC0003 for the U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start, by the National Center on Parent, Family, and Community Engagement.



When parent and family engagement activities are systemic and integrated across PFCE Framework Program Foundations and Impact Areas, Family Engagement Outcomes are achieved, and children are healthy and ready for school (HHS/ACF/OHS/NCPFCE, 2011).

What We Know: Family Engagement and School Readiness

Infants & Toddlers: Learning from the Beginning

“School readiness means supporting and protecting the developing brain in such a way that the brain creates a strong physical foundation for learning” (Petersen, 2012). From the beginning, parents and other caregivers nurture the capacities children will need to be ready for school.

Early interactions with caregivers build babies’ brains. The qualities of babies’ interactions with mothers and fathers have measurable impacts on future learning (Cook, Roggman, & Boyce, 2012; Dodici, Draper, & Peterson, 2003). These qualities include warmth, mutuality, and parent sensitivity to children’s play and conversation. Interactions with these qualities lead to social and academic competence (Thompson, 2008). For example, cognitive stimulation by mothers and fathers in playful interactions during toddlerhood is related to literacy and math levels in third and fifth grade (Cook et al., 2012). Warm, responsive, and emotionally secure relationships also provide babies with healthy models for future relationships. Young children who consistently receive responsive and sensitive care are more likely to form positive relationships with adults and peers when they enter school (Center on the Developing Child, 2010).

Two major developmental achievements of infancy and toddlerhood are critical to children’s later success in school:

1. self-regulation (the ability to adapt one’s level of emotions to shifting situations)
2. joint attention (the ability to pay attention to what an adult or a peer is attending to).

Self-regulation emerges from children’s individual strengths and vulnerabilities, beginning at birth. Each baby’s unique qualities also shape the care that parents and other caregivers provide. At the same time, this individualized care contributes to each child’s self-regulation abilities.

Joint attention occurs when an adult and infant or toddler play cooperatively with the same toy, read a book together, or notice an event at the same time. Abilities such as paying attention and imitating others are partly built through joint attention. Joint attention in parent-infant interactions is related to greater social skills and language learning, both essential to school success (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth, & Moore, 1998).

Self-regulation and joint attention build the base for skills that children will need for success in school and later in life. These skills include:

- following instructions,
- focusing on a task,
- controlling emotions and behaviors with peers and adults,
- adjusting to different expectations in different environments, and
- solving problems in school (Center on the Developing Child, 2011).

Infants are born with the capacity to develop these skills through their interactions with caregivers in the earliest months and years.

Of course, language and literacy in the first three years are also important to school readiness. The amount of language that infants and toddlers are exposed to at home is directly related to later vocabulary growth (Hart & Risley, 1995). In families with low incomes, infants and toddlers who were read to more often have better language and cognition at age three than those who were read to less often (Raikes et al., 2006). Partnerships between EHS staff and families that encourage parents to talk with and read to their children at home positively impact future learning. The adults who partner together on behalf of young children help them develop the skills related to later school success – early language, literacy, attention, and self-regulation (Ayoub, Vallotton, & Mastergeorge, 2011).



Preschool: Developing the Skills for Success

Family engagement in the preschool years builds on the first three years, and is linked to children’s success in kindergarten and beyond (Graue, Clements, Reynolds, & Niles, 2004). One study showed that in the year before kindergarten, children whose parents participated in center-based activities were more prepared for school (McWayne, Hahs-Vaughn, Cheung, & Green, 2012). Another study found that HS classrooms rated high in parent involvement also had high classroom quality ratings. Children from those class-

rooms performed significantly higher on tests of receptive vocabulary and math skills (Bulotsky-Shearer et al., 2012). The effect of engagement is improved when it takes place both through home visits and in centers with high quality programming (Fantuzzo, McWayne, Perry, & Childs, 2004).

Academic skills and social and emotional competence are closely related in children's development. Children who get along well with peers and teachers are more likely to participate in classroom activities, enjoy learning, and transition successfully from preschool to kindergarten (Raver & Knitzer, 2002). Social-emotional competence contributes to academic success in reading and math through sixth grade (McClelland, Acock, & Morrison, 2006). Parent engagement focused on social-emotional outcomes helps children develop interpersonal school readiness skills, and reduces anxiety and withdrawal (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird, & Kupzyk, 2010). Relationships within the family remain the most critical for children's social-emotional development. Programs can make a big difference when they partner with family members to support their relationships with their children.

Fathers play an important role in children's emotional and cognitive development. Father engagement has significant effects on children's cognition and language at 24 months and 36 months and social and emotional development at 24 months, 36 months, and pre-kindergarten (Cabrera, Shannon, & Tamis-LeMonda, 2007). Children with close relationships with their fathers have higher self-esteem and are less likely to be depressed (Dubowitz et al., 2001).

As with infants and toddlers, self-regulation and executive functions (impulse control, attention, memory, and planning skills) in preschoolers play a critical role in school readiness (Blair & Razza, 2007). Parenting continues to be important to the development of these abilities (Lengua, Honorado, & Bush, 2007). Home and center-based family engagement activities can encourage families to help foster these skills in their children.

Parents' contributions to preschoolers' literacy skills are related to school readiness. By engaging children in joint literacy activities and positive discussions about educational topics, parents promote successful transitions to school (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004). One home visiting study demonstrated that when mothers were engaged in literacy activities with their children and learning materials were available, pre-kindergarten vocabulary and literacy skills were higher (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011).

Programs can engage parents and other family members in learning activities and expose children to printed materials at home and in school (Buhs, Welch, Burt, & Knoche, 2011). HS/EHS programs can encourage families to read at home and in the classroom. They can also link families to libraries and other organizations that offer books and family-centered reading activities.

Elementary and Secondary Education: Building a Bridge to the Future

Active parent and community involvement are key components of high functioning elementary schools' success (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010; Mayer, Mullens, & Moore, 2000). A review of 51 studies (Henderson & Mapp, 2002) found that children whose parents were involved with their schooling had better academic outcomes, including higher grades, enrollment in advanced programs, passing to the next grade level, improved attendance, better social skills, and higher graduation rates.



Children whose parents are engaged with their schooling have better academic outcomes.

Across diverse economic and cultural backgrounds, family participation in elementary and secondary school is associated with greater student success. Studies of parent involvement among families with low incomes show links with school success, such as higher levels of literacy (Dearing, McCartney, Weiss, Kreider, & Simpkins, 2004). When parents engage in math activities at home, children are more likely to have higher math scores (Sheldon & Epstein, 2005). One study of migrant families with young elementary school children found that family engagement led to better language skills. Families used learning materials, such as books, at home and with teachers in kindergarten (St. Clair & Jackson, 2006).

Since the establishment of the right to public education for children with special needs in the 1970s, school interactions with families of children with special needs have changed. School engagement with these families is now more often a "two-way street" in which families and educators work together to support children's learning (Turnbull, Turbiville, & Turnbull, 2000). Parents are engaged as full partners in developing and implementing individualized plans (Individual Family Service Plan (IFSP) & Individual Education Program (IEP)), and in monitoring their children's progress. These partnerships have also helped advance schools' overall family engagement efforts.

Cultural and linguistic variations in family interactions with schools present both opportunities for and barriers against effective engagement (García-Coll et al., 2002). Family engagement can be highly effective when tailored to the unique interests, strengths, and needs of families from diverse cultural groups (Gonzalez-Mena, 2005). One particularly useful strategy is to bring families of a specific cultural and linguistic community together so that they have a collective voice in the schools (Durand, 2011).



Promoting School Readiness

A systemic, integrated, and comprehensive focus on family engagement can help families prepare their children to learn and thrive in school. Family well-being, positive goal-oriented parent-staff relationships, and family social and cultural capital all promote children's school readiness.

Family Well-Being

Children's physical and emotional environments affect their readiness for school. Stressful home environments can impact parents' ability to engage with programs in ways that support their children's learning. When a family's food, clothing, shelter, or social supports are inadequate, the children may not be able to focus on learning. Multiple threats to family well-being can interfere with young children's self-regulation, social skills, language and cognitive development. Stress associated with poverty can make it more difficult for parents to provide sensitive, predictable care (Ayoub et al., 2011). For more information about how positive relationships contribute to better child outcomes, see Positive Parent-Child Relationships <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/docs/parent-child-relationships.pdf>, another resource in this Research to Practice Series.

The strong two-generational programming of HS/EHS protects and promotes family well-being and children's school readiness. For example, parents in EHS were more emotionally supportive, provided more language and learning stimulation, and read more to their children than parents not in EHS (Love et al., 2005). To reduce the stresses on families that can negatively affect young children, coordination with other services, such as child welfare and housing, is essential (Rouse & Fantuzzo, 2009). Programs that engage

community partners to offer comprehensive family supports have a better chance of promoting family well-being, and as a result, improving children's readiness for kindergarten.

Program and School Relationships with Parents

Positive parental attitudes toward school improve children's performance (Morrison, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2003). Yet parents' and schools' misconceptions about each others' roles can be a barrier to engagement (Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z., & Wood, L., 2008). Misconceptions lead to mistrust and to less parent engagement. HS/EHS staff can help establish trusting family-program partnerships by creating a welcoming environment. It can also help to provide opportunities for families to express their views about the program and their relationships with staff. The quality of parent-staff relationships is central to family engagement (Porter et al., 2012).

Cultural and Social Capital

When HS/EHS staff form strong partnerships with families, and connect families to each other and the broader community, they build cultural and social capital. Cultural capital refers to knowledge about institutions such as schools that helps families advocate for their children. When HS staff transfer their knowledge about schools to families, families gain cultural capital. Social capital refers to the relationships that provide access to resources and power within a community (Lee & Bowen, 2006). When families connect with each other in decision-making activities such as Policy Council, they develop social capital. (See OHS Research to Practice Series: Family Connections to Peers and Communities and Families as Advocates and Leaders (<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/center/rtp-series.html>) for additional discussion).

Conclusion: Bringing It All Together

In the first months and years of life, children develop school readiness primarily within their families, and in all their earliest interactions. Self-regulation, joint attention, and other executive functions, as well as vocabulary, language, and other cognitive and social and emotional skills develop both at home and at school. HS/EHS programs can strengthen families' positive impact on their children's school readiness by partnering with families to make progress on the PFCE Family Outcomes. Helping families overcome challenges such as poverty, homelessness, family and community violence, and social isolation is vital to supporting children's learning. Through partnerships with HS/EHS programs as well as other community resources, families can play an active role in their children's learning, advocate for quality education for their children, and create the collective power to improve their children's educational opportunities.

What Can Programs Do?

HS/EHS staff provide families and children with a variety of experiences and tools to support school readiness and positive learning experiences. These include:

- forming positive, goal-directed relationships with families,
- providing programs that support children's learning and development,
- offering information on healthy development, and
- connecting families with resources to address causes of stress.

HS/EHS program staff, in all roles and across all program areas, can help children get ready to succeed in school by working together on effective strategies to engage families. Here are a few examples:

Provide Regular Opportunities for HS/EHS Staff to Learn about Connections between Family Engagement and School Readiness.

Ongoing professional development is essential for all staff to understand how to apply family engagement practices to improve children's school readiness. Staff may also benefit from learning about

- what families believe about connections between family engagement and school readiness, and
- how to respond to beliefs that are different from their own.

HS/EHS programs can use a variety of professional development strategies (e.g., training, staff meetings, reflective practice and supervision, mentoring) to help staff promote school readiness in their everyday work. The effectiveness of these professional development strategies depends on adequate supervision and reasonable caseloads.

Visit Boosting School Readiness through Effective Family Engagement (http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/center/pfce_simulation) an interactive professional tool to practice everyday strategies to develop positive, goal-oriented relationships with families.

Create Opportunities for Parents and Communities to Learn about School Readiness.

School readiness is a concept that is familiar to HS/EHS staff and many parents, but not necessarily to all the adults in children's lives. For example, some adults do not know that babbling with babies or reading with children promotes literacy skills. Conversations with family and community members about healthy child development can expand their knowledge about how to promote school readiness at home, school, and in the community. HS/EHS programs can also provide easy-to-read written materials on school readiness in families' preferred languages.

For more in-depth information on how positive relationships

contribute to school readiness see Positive Parent-Child Relationships (<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/docs/parent-child-relationships.pdf>).

Engage with Families to Support Children's Transitions.

Work on transitions with families as early as the transition to Early Head Start and Head Start, followed by the transition to kindergarten. The more practice children and families have with transitions, the more ready they will be for the next transition. When families are successful with transitions in the early years, they develop skills that will help them when their children enter kindergarten and larger school systems. Program-level strategies include professional development and learning activities for staff and parents that promote knowledge about transitions and skills such as collaboration, leadership, and advocacy. Effective community-level strategies include connecting parents with each other and developing strong program-school and other community partnerships to ensure that children's strengths and needs are addressed as they transition to kindergarten.

For more information on transitions in the early years see: Transitions Strategies: Continuity and Change in the Lives of Infants and Toddlers (http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/resources/ECLKC_Bookstore/PDFs/transition_strategies.pdf) For more information about the transition to kindergarten, see Family Engagement and Transitions: The Transition to Kindergarten (<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/docs/transitions-kindergarten.pdf>).

Additional Resources

Early Head Start National Resource Center. Technical Assistance Paper #8: The Foundations for School Readiness: Fostering Developmental Competence in the Earliest Years. DHHS/ACF/HSB. 2003.

Office of Head Start National Center on Cultural and Linguistic Responsiveness. Revisiting and Updating the Multicultural Principles for Head Start Programs Serving Children Ages Birth to Five. <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/operations/mgmt-admin/diversity/multiculturalism/revisiting.htm>

Office of Head Start National Center on Parent, Family, and Community Engagement. Best Practices in Parent and Family Engagement Video Series <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/center/video-series.html>

Office of Head Start National Center on Parent, Family, and Community Engagement. Research to Practice Series. <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/center/rtp-series.html>

References

- Ayoub, C., Vallotton, C. D., & Mastergeorge, A. M. (2011). Developmental pathways to integrated social skills: The roles of parenting and early intervention. *Child development, 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. *Child development, 78*(2), 647-663.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from 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. *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. *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. *Applied Developmental Science, 11*(4), 208-213.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *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. Retrieved from <http://www.developing-child.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. 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. *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. *Journal of School Psychology, 42*, 445-460.
- Dodici, B., Draper, D., & Peterson, C. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *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. *Child Maltreatment, 6*(4), 300-309.
- Durand, T. (2011). Latino parental involvement in kindergarten, findings from the early childhood longitudinal study. *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. *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*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools (SEDL). Retrieved from <http://www.secl.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. *Parenting: Science and Practice, 2*(3), 303-324.
- Gonzalez-Mena, J. (2005). *Diversity in Early Care and Education*. 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. *Education Policy Analysis Archives, 12*(72), 1-36.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. 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*. 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 (CDEL) Promoting Positive Outcomes in Early Childhood Programs Serving Children 3-5 Years Old: How Do Preschool Programs Support School Readiness.
- HHS/ACF/OHS/NCPFCE (2011). The Parent, Family, and Community Engagement Framework.
- HHS/ACF/OHS/NCPFCE/NCQTL (2012). Family engagement in Transitions: The Transition to Kindergarten.
- Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *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. *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. *Developmental Psychology, 41*, 885-901.
- Mayer, D. P., Mullens, J. E., & Moore, M. T. (2000). Monitoring school quality: An indicators report. 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. *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. *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. *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. *Journal of School Psychology, 41*(3), 185-200.
- Petersen, S. (2012). School Readiness for Infants and Toddlers? Really? Yes, Really!. *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, 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. *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 three- and four-year-old children*. 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. *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. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 1-14.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *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. *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. *The School Community Journal, 16*(1).
- Thompson, R. (2008). *Early attachment and later development: Familiar questions, new answers*. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (2nd ed., pp. 348-365). New York: Guilford.
- Turnbull, A. P., Turbill, V., & Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. *Handbook of early childhood intervention, 2*, 630-650.

Acknowledgments:

This document was developed by the National Center on Parent, Family, and Community Engagement for the Office of Head Start under grant #90HC0003. We are grateful to our colleagues and the families in the Head Start and Early Head Start community for their contributions.

© 2014 Boston Children's Hospital. All Rights Reserved.



THE NATIONAL CENTER ON
Parent, Family, and
Community Engagement

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





Las Familias como Educadoras de por Vida

El Centro nacional sobre la participación de los padres, la familia y la comunidad ha creado la serie llamada “De la investigación a la práctica” con respecto a los resultados de la participación familiar del documento de la Oficina Nacional de Head Start (OHS) de la participación de los padres, la familia y la comunidad (el Marco PFCE). Este documento de la serie aborda el resultado de las “Familias como educadoras de por vida”: “Los padres y las familias observan, guían, fomentan y participan en el aprendizaje diario de sus hijos en el hogar, en la escuela y en la comunidad”.

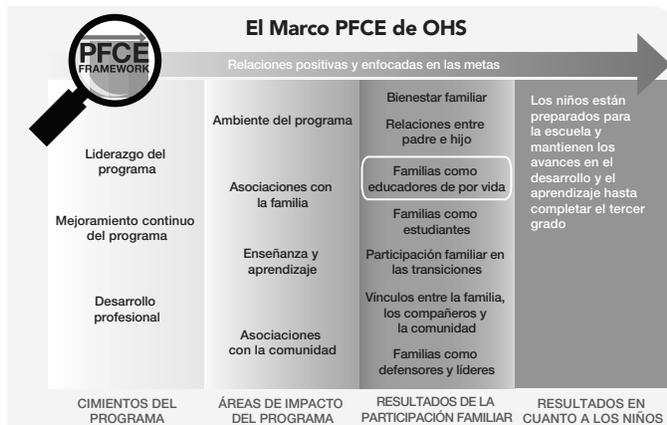
Alineada con las correspondientes normas de desempeño del programa de Head Start, este recurso presenta un resumen selecto de investigaciones, intervenciones comprobadas y estrategias programáticas cuyo propósito es el de ser útiles para la comunidad de Head Start (HS) y Early Head Start (EHS).

Introducción

Los padres y las familias son los educadores más importantes de sus hijos, y tienen muchas oportunidades para asentar los cimientos para toda una vida de aprendizaje. Las familias educan a sus hijos todos los días – de maneras formales tanto como informales. Mediante las interacciones positivas con sus hijos, los padres fomentan un desarrollo saludable y los preparan para iniciar la escuela, tener relaciones prósperas, obtener un trabajo satisfactorio y gozar de mejor salud. Las habilidades y actitudes que los padres inculcan en sus hijos les enseñarán a cuidarse a sí mismos y a otras personas, para que algún día se conviertan en adultos que podrán hacer lo mismo.

El aprender actividades con sus padres ayuda a los niños a desarrollar competencias sociales, motivación, persistencia y un amor generalizado hacia el aprendizaje (Dunst, Bruder, Trivette, & Hamby, 2006; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004). Todos estos componentes son clave para lograr un desempeño satisfactorio en la escuela. Los padres pueden alentar actitudes positivas de parte de sus hijos hacia la escuela contándoles cuentos, leyéndoles, cantándoles canciones y hablando con ellos sobre los temas que van a aprender en la escuela (McWayne et al., 2004). Los padres brindan a sus hijos oportunidades para la exploración y el descubrimiento de sí mismos (Rogoff, 1990) y los preparan para aprender las habilidades de lenguaje y matemáticas que van a requerir para encontrar buenos trabajos en un futuro.

A pesar de que las familias desean darles a sus hijos la mejor oportunidad para lograr el éxito, es posible que ellos consideren su papel como educadores de por vida de distintas maneras. Sus elecciones reflejan sus culturas, valores y prioridades. Por ejemplo, en algunas familias, se desea que los hijos hablen múltiples idiomas. Posiblemente desean preservar el lenguaje nativo en casa y apoyar el aprendizaje de dos idiomas en la escuela. Al colaborar



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 de 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.



THE NATIONAL CENTER ON
Parent, Family, and
Community Engagement

Se preparó este documento de acuerdo con la subvención #90HC0003 para el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, 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).

con las familias, usted puede aprender lo que es importante para ellas y de esta manera pueden trabajar juntos para ayudar a que los niños prosperen.

Cuando los programas de Head Start y Early Head Start colaboran con las familias, los beneficios de la educación temprana se prolongarán a lo largo de toda la vida de los niños. Mucho tiempo después de que terminen su participación en estos programas, las familias que han formado parte de la educación de sus hijos seguirán brindándoles a ellos un ambiente estimulante, seguro y sin peligros, fomentándoles un amor al aprendizaje para toda la vida.



Las familias como educadores de por vida: Lo que sabemos

Las experiencias tempranas forman los cimientos para el aprendizaje durante toda la vida

Los padres pueden comenzar a fomentar el aprendizaje de por vida en sus hijos desde la época del embarazo. Al proporcionar un ambiente seguro, nutriente y libre de toxinas, los padres que están esperando bebé fomentan el desarrollo saludable del cerebro (McEwen, 2003). Después, comenzando en el primer año de vida, los niños aprenden con la repetición de experiencias con los demás, sobre todo con los padres y los otros cuidadores que interactúan frecuentemente con ellos.

Mediante estas experiencias, los bebés y niños pequeños desarrollan expectativas sobre los demás, así como de sí mismos, incluyendo las expectativas de éxito o fracaso en el aprendizaje. La calidad de estas interacciones entre padre e hijo afecta:

- el lenguaje y el desarrollo cognitivo,
- el éxito académico (Bowlby, 1969; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997; Fearon et al., 2010),
- las competencias sociales y emocionales (las habilidades para llevarse bien con los demás y de entender y enfrentar las emociones),
- los niveles de ansiedad y agresión,
- los sentimientos de autovalía, y
- cómo interpretan los niños su mundo social en un espectro más amplio.

Serie de la investigación a la práctica: Resultados de la familia

En estas interacciones, la capacidad de entender y responder a las señales de sus hijos – la perceptibilidad de los padres – (Thompson, 2008) influye el desarrollo emocional de los niños (Thompson & Meyer, 2007). Desde el nacimiento, los niños utilizan expresiones faciales, movimientos y posturas corporales, balbuceos y el llanto.

Más tarde articulan palabras para dejar saber a los padres lo que necesitan – que los carguen y reconforten, que alguien los estimule o juegue con ellos y cuando desean dormir o lactar. También indican cuando se sienten el cansancio, hambre, dolor, frustración, aburrimiento, placer y afecto.

La perceptibilidad de los padres es clave para el papel que desempeña el padre de familia como el primer educador de su hijo (Bowlby, 1969, 1988). Señales tales como la atención callada y concentrada de parte de los niños o sus movimientos nerviosos o inquietos pueden ser un indicativo para los padres de que los niños están listos para aprender y cuando no lo están. Estas señales pueden indicarle a los padres cuando sus hijos necesitan un descanso o sencillamente un poco de aliento para poder mantener su entusiasmo en cuanto al aprendizaje. El personal del programa y los padres pueden trabajar juntos para entender y responder con efectividad ante las señales de los niños.

Cómo los padres promueven el amor al aprendizaje

Los padres que tienen relaciones positivas con los maestros de sus hijos y que pasan tiempo en el entorno de la guardería, programa preescolar o escuela de sus hijos, promueven el éxito académico de sus hijos de muchas maneras. Su participación mejora los resultados académicos, por ejemplo, aumentando la tasa de retención en los salones de clase, reduciendo el tiempo que se pasa en los salones de educación especial e incrementando la tasa de graduación (McWayne et al., 2004). Los hijos de padres que participan en los programas escolares tienen menos probabilidades de tener problemas de ansiedad, depresión y agresión (Yeboah, 2002). Los niños tienen más probabilidades de desempeñarse de manera más satisfactoria cuando los padres abogan a favor de sus necesidades (Trumbull, Rothstein-Fisch, Greenfield, & Quiroz, 2001) tales como los servicios de educación especial o de apoyo en cuanto a las habilidades lingüísticas tanto en el idioma materno como en el inglés. Los padres pueden abogar de manera efectiva a favor de las necesidades de sus hijos cuando saben cuáles son sus derechos y tienen acceso a recursos legales y a otros recursos comunitarios.

Por ejemplo, al colaborar con las escuelas para formular Programas Individualizados de Educación (IEP, por sus siglas en inglés), el personal del programa puede colaborar con los padres para asegurarse de que la versión final del IEP:

- incorpore las observaciones, inquietudes y conocimientos de los padres acerca de su hijo,
- especifique los apoyos y las intervenciones que el niño requiere – con un texto que sea comprensible para los padres y con el que ellos concuerden, y
- aborde las objeciones que hayan expresado los padres durante el proceso de planificación.

Los padres tienen una mayor capacidad para ayudar a su hijo a aprender cuando entienden el temperamento individual de su hijo y cómo su hijo aprende en cada etapa del desarrollo. Los padres y el personal del programa pueden lograr una comprensión compartida sobre el estilo de aprendizaje único del niño, compartiendo entre ellos sus observaciones e información. Pueden aprender juntos sobre cómo responder al temperamento del niño y comunicar sus puntos de vista sobre las expectativas adecuadas para ese niño.

Las conversaciones padre-maestro y padre-visitador domiciliario en relación con la información de la evaluación del niño pueden asimismo ayudar a inspirar y guiar las actividades de aprendizaje en el hogar y en el programa HS/EHS. De esta manera se puede aumentar la consistencia a lo largo de estos entornos y reforzar el aprendizaje de los niños. Los maestros y los visitadores domiciliarios pueden compartir el álbum del niño con los padres y escuchar los comentarios y opiniones acerca del trabajo de su hijo. Esto demuestra respeto por los puntos de vista de los padres y permite a los maestros y visitadores domiciliarios ajustar y equilibrar sus comentarios sobre los puntos fuertes y desafíos que enfrenta el niño.

Los esfuerzos que se llevan a cabo en el salón de clase para mejorar los resultados de los niños pueden potenciarse colaborando con las familias. Los maestros pueden elegir actividades para el salón de clase que los padres pueden llevar a cabo fácilmente en casa, tales como la lectura dialógica (intercambios verbales entre el adulto y el niño mientras leen) (Instituto de Ciencias Educativas [IES, por sus siglas en inglés], 2007) o juegos de movimientos rítmicos que involucran el conteo de números.



Los programas pueden alentar a los padres a traer al salón de clase actividades de aprendizaje, tales como canciones y cuentos de sus propias infancias y culturas. De esta manera se crea un puente entre el hogar y la escuela, así como una colaboración padre-maestro que fomenta las habilidades del lenguaje y de las matemáticas en los niños.

Establecimiento de puentes entre culturas y lenguajes mediante las asociaciones con las familias

Todos los padres enseñan a sus hijos, pero lo que les enseñan y cómo lo enseñan varía de acuerdo con las culturas familiares. Las diferencias en las creencias y valores culturales pueden llevar a los niños, los padres y los proveedores de servicios a tener diferentes expectativas sobre la educación y el desarrollo de los niños (Mallory & New, 1994) y sobre los papeles que desempeñan los padres en la educación de sus hijos (García & Jensen, 2007; Hughes et al., 2006). El personal del programa y las familias que tienen diferentes perspectivas culturales pueden aprender a entender las perspectivas del otro y trabajar en conjunto en el logro de las metas que tienen en común (Trumbull et al., 2001).

Para los niños, las familias y el personal del programa hay beneficios considerables como resultado de este tipo de aprendizaje multicultural. Por ejemplo, mediante un diálogo abierto entre

los padres y el personal del programa acerca de las culturas de cada cual, es más probable que los padres participen en la toma de decisiones y como portavoces de los derechos de sus hijos así como colaboradores con los programas de HS/EHS (Barrera, Corso, & Macpherson, 2003). Además, los padres que enseñan su idioma natal a sus niños – en colaboración con los programas que apoyan esta práctica a la vez que promueven el aprendizaje del inglés – mejoran el desarrollo cerebral de sus hijos más allá del desarrollo de los niños que aprenden un solo idioma (Conboy & Kuhl, 2011).

Intervenciones para apoyar a las familias como educadoras de por vida

Los siguientes enfoques no constituyen las únicas intervenciones de campo útiles basadas en las pruebas, pero representan buenos ejemplos de las opciones que los programas pueden considerar. Algunas intervenciones se enfocan en alguno de los aspectos de la vida de la familia o en un periodo de tiempo específico, como el periodo prenatal. Otro tipo de intervenciones puede abordar una gama de temas dentro de un contexto grupal o entorno educacional. Los enfoques pueden ser integrales y/o de múltiples niveles. Los servicios integrales son la serie completa de servicios que aborda toda la gama de desafíos que enfrenta la familia. Los enfoques de niveles múltiples abordan los desafíos que se enfrentan dentro del seno familiar, así como en los diversos contextos y entornos que los afectan.

Intervenciones prenatales

Muchas de las intervenciones prenatales efectivas y prometedoras proporcionan relaciones de apoyo, conectan a los padres entre sí y facultan a los padres para que se hagan cargo de su propia salud durante este periodo vulnerable. Entre las anteriores se encuentran los programas de doulas (asistentes capacitadas para acompañar a las mujeres durante el embarazo y el periodo de postparto), los masajes prenatales (para ejemplos, consulte <http://www6.miami.edu/touch-research/>), y grupos que se enfocan en el periodo prenatal y la preparación para la paternidad. Tanto madres como padres pueden beneficiarse de las intervenciones durante el periodo prenatal. Es el momento para empezar a visualizarse como padres, y para establecer y fortalecer una red social que les apoyará en los nuevos papeles que desempeñarán.

Un ejemplo de ellos es *Centering Pregnancy* [Embarazo equilibrado], que es una de las intervenciones que fomenta el autocuidado, el conocimiento sobre el desarrollo infantil y las conexiones con otros padres en un ambiente grupal para las madres que están esperando bebé (Rising, Kennedy, & Klima, 2004). Entre los resultados positivos están un mayor conocimiento de parte de las madres sobre el desarrollo infantil, más visitas prenatales, menos partos prematuros y un incremento en el peso de los bebés al nacer. Todos estos factores están relacionados con mejores resultados para el niño.

Intervenciones de educación para los padres

El simple hecho de proporcionar información a los padres no aumenta la probabilidad de que cambien su conducta. Pero al lograr respetuosamente la participación de los padres como aliados al mismo nivel y al acoger sus conocimientos, el orgullo que sienten

por sus hijos y las preocupaciones que tengan sobre ellos, puede preparar el terreno para que los padres estén más receptivos a la información – por ejemplo, cómo impulsar el desarrollo social y emocional de los niños, así como sus habilidades para el lenguaje y las matemáticas. Tal información puede abarcar asimismo el caudal de recursos culturalmente relevantes y basados en los estudios de investigación que los maestros y los padres pueden utilizar mientras que hablan, cantan, leen y cuentan los números con los niños (Bardige, 2009). Las conversaciones en los grupos para padres sobre el progreso que los niños han logrado pueden revelar nuevas maneras en que los padres pueden ser más efectivos como educadores de sus hijos. Al comenzar con los aspectos positivos, escuchando primero atentamente las observaciones de los padres, puede ayudar a que los padres se sientan más cómodos y a fomentar su confianza. El éxito de los grupos de padres depende de las relaciones positivas que se tengan con los profesionales y/o con los educadores de padres (Pinquart & Teubert, 2010).

Las clases de educación sobre la crianza y los grupos de apoyo pueden:

- guiar a los padres hacia expectativas que sean aptas para el nivel de desarrollo de sus hijos, y a la adquisición de habilidades y apoyos que incrementen conductas positivas en la crianza de parte de los padres (Horwitz, Chamberlain, Landsverk, & Mullican, 2010),
- aumentar la participación de los padres varones y reducir el estrés de ambos padres (McIntyre & Abbeduto, 2008), y
- proporcionar oportunidades para adquirir habilidades para la defensa de derechos y de liderazgo.



La intervención *Parents as Teachers (PAT)* [Padres como maestros] es un ejemplo de las intervenciones existentes para la educación de los padres que tiene como finalidad fomentar los conocimientos de los padres sobre el desarrollo infantil, las relaciones positivas entre padre e hijo y el sentido de competencia de los padres para criar a sus hijos (autoeficacia en la crianza). Los hijos de las familias que tomaron parte en este programa obtuvieron puntajes más altos en las mediciones estandarizadas de inteligencia y desarrollo social que las que obtuvieron los niños en grupos de comparación (Pfannenstiel, Lambson, & Yarnell, 1996).

Las intervenciones de educación para los padres proporcionan apoyos sociales, entre ellos, conexiones positivas con los otros padres. Esto puede reducir las repercusiones negativas en la salud mental causadas por vivir en la pobreza (Simpson & Rholes, 2008), mismas que pueden interferir con el papel de educadores que desempeñan los padres. El apoyo social informal puede provenir de otros padres, de la pareja y de los vecinos, y puede ayudar a

crear el sentido de pertenencia a la comunidad. Este factor influye profundamente y de forma positiva en la confianza que tienen los padres en sí mismos, en su percepción del temperamento y desarrollo de su hijo, así como en la satisfacción en general que sienten por ser padres de familia (Raikes & Thompson, 2005).

Intervenciones integrales y de múltiples niveles

Para las familias que viven en la pobreza, los servicios integrales para familias y los de múltiples niveles son particularmente importantes. El funcionamiento familiar y el desarrollo infantil se ven afectados por las abundantes tensiones vinculadas con la pobreza. La carestía de recursos (tales como el cuidado de niños de alta calidad o las colonias residenciales seguras) y un alto nivel de estrés e inestabilidad acrecentan el riesgo que corren los niños de tener resultados negativos en su salud y conducta (Duncan & Brooks-Gunn, 2000). De la misma manera, su desarrollo social, emocional, lingüístico y cognitivo se pone en peligro (Shonkoff & Phillips, 2000).

Los programas de Head Start y Early Head Start proporcionan una exhaustiva gama de servicios para abordar los múltiples y variados desafíos que conlleva la pobreza e incrementar el nivel de adaptación que frecuentemente la acompaña. Programas tales como Head Start y Early Head Start abordan la gama completa de las necesidades de los niños y las familias. Los análisis del impacto económico y social a largo plazo de este tipo de intervenciones tempranas y exhaustivas concluyen que los costos se justifican a largo plazo (Doyle et al., 2009). Estos métodos de enfoque integral impiden que los efectos negativos de la pobreza pasen de una generación a la siguiente.

Estos servicios integrales pueden ayudar a los padres a mejorar los logros académicos y lingüísticos de sus hijos, así como su desarrollo social y emocional. Entre dichos servicios se encuentran los siguientes:

- servicios médicos, sociales y de estabilidad económica para los padres y niños, los cuales tienen como objetivo mejorar los resultados de los niños en la educación,
- mejoramiento directo de las interacciones entre padre e hijo en las cuales los niños aprenden de sus padres (Ayoub et al., 2009; Bradley, Chazan-Cohen, & Raikes, 2009), y
- apoyo para la lectoescritura de los padres y sus metas educacionales que a su vez pueden mejorar el desarrollo del lenguaje de los niños (Hoff, 2006; Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005).

El colaborar con los padres para abordar la gama completa de sus necesidades y reforzar sus puntos fuertes puede ayudar a impulsar conductas más perceptivas y estimulantes en los padres para criar a sus hijos (Hess, Teti, & Hussye-Gardner, 2004).

El programa *Chicago Child-Parent Centers (CPC)* (por sus siglas en inglés) es uno de los centros que ejemplifica los programas integrales y de múltiples niveles. El programa CPC promueve a los padres como aliados en la educación de sus hijos y proporciona servicios de alta calidad educacional y de apoyo social para los niños y las familias desde el programa preescolar y a lo largo de toda la primaria. Este modelo mejora el desempeño académico de los niños a causa de la programación preescolar de alta calidad además del aumento en la participación familiar (Reynolds, Temple, Roberston, & Mann, 2002).



La comunicación abierta entre el hogar y el programa a través de las culturas requiere un sólido Liderazgo del programa y un Ambiente del programa acogedor e inclusivo. Un paso importante es asegurarse de que todos los suplementos y comunicaciones que se envíen a casa se proporcionen en el idioma que los padres prefieren (Espinosa, 2010).

Conclusión: Para conjuntarlo todo

En su papel de educadores de sus hijos de por vida, las familias ayudan a sus hijos a tener éxito en la escuela y a lo largo de toda su vida. El aprendizaje de los niños comienza con unas relaciones fuertes y positivas entre padres e hijos, y tiene sus raíces en las interacciones perceptivas y cálidas que tienen con sus cuidadores. Los programas pueden alentar a los padres a ser perceptivos a las señales de sus hijos desde el momento cuando son bebés, y apoyan en los padres su sentido de competencia. Estos factores pueden mejorar la capacidad que tienen los padres para observar y sustentar la preparación de sus hijos para el aprendizaje en todo momento. Cuando las señales de los niños indican, "Estoy listo para aprender," los padres pueden extender el currículum más allá del salón de clase, realizando actividades de aprendizaje que incluyan dulces interacciones al leer, o que sostengan conversaciones interesantes, o que canten, bailen, aprendan a contar y jugar.

Los programas de Head Start y Early Head Start pueden crear oportunidades para que las familias establezcan contacto con los recursos de apoyo social que fortalezcan y apoyen su papel como educadores de por vida. Las habilidades y la seguridad de los padres en sí mismos pueden mejorarse y reforzarse mediante relaciones de apoyo con otros padres y las conexiones que tengan con los programas comunitarios y toda una gama de servicios integrales. Cuando se facultan a las familias en su papel como los maestros más importantes de sus hijos, estas tendrán la propensión a continuar con su participación en los programas, a ser líderes en las escuelas y a abogar a favor del éxito de sus hijos – en el aprendizaje y en la vida.

Correspondientes normas de desempeño de Head Start

1304.20 (f) (1-2) Servicios de salud y desarrollo infantil

1304.21 (a) (iii) (v) (2) (6), (b) (i) (c) (1) Método para el desarrollo y la educación de todos los niños

1304.40 (d) (2-3), (e) (1, 2, 4, 5), (i) (1-5) Asociaciones con las familias

1308.21 (a) (1-7, SSI, 8-10), (b), (c) Participación de los padres y transición de los niños a Head Start y de Head Start a la escuela pública

1306.20 (f) Patrones de dotación de personal del programa

¿Qué pueden hacer los programas?

Encarar los múltiples factores que generan estrés con servicios integrales:

Los programas pueden poner a los padres en contacto con toda una gama de servicios coordinados que refuercen sus puntos fuertes y protejan su papel como los maestros más importantes de su hijo. Por ejemplo, todos los servicios que ayuden a los padres a lograr sus metas de educación, a abordar sus necesidades de salud física y mental, a estabilizar su situación económica y de vivienda y a vincularlos con otros padres y apoyos sociales informales son servicios que mejoran las posibilidades de los padres de convertirse en los educadores de por vida para su hijo.

Colabore con los padres para saber qué funciona y qué no funciona:

Para utilizar los recursos limitados con efectividad, involucre a las familias en un aprendizaje continuo y los cambios programáticos. Los programas necesitan saber qué está funcionando bien para los niños y las familias para poder expandir lo que funciona y ajustar lo que no funciona. Por ejemplo, el aprendizaje de los niños se ve afectado por las interacciones entre el personal del programa y los otros padres, y por lo tanto, es importante que los programas sepan cómo están funcionando estas interacciones. Los programas pueden pedir retroalimentación a los padres mediante encuestas o grupos de discusión para indagar sobre sus interacciones con el personal y los otros padres, y utilizar esa información para basar en ella la programación del desarrollo profesional y actividades para los padres de familia.

Logre la participación de los padres para crear consistencia entre el hogar y la escuela:

La consistencia entre el hogar y la escuela significa que los padres y los programas trabajan juntos para reforzar el aprendizaje de los niños en todos los entornos donde aprendan. El liderazgo y el personal del programa pueden crear consistencia entre los programas HS/EHS y el hogar entablando un diálogo respetuoso con los padres. Pueden invitar a los padres a conjuntarse para ofrecer comentarios y sugerencias respecto del proceso de educación (Quiroz, Greenfield, & Altchek, 1999). La consistencia entre el hogar y la escuela depende del apoyo que se reciba del Liderazgo del programa y de los cambios correspondientes en el Desarrollo profesional, en la Enseñanza y aprendizaje y en el Ambiente del programa.

Proporcione oportunidades para un aprendizaje transcultural y una comunicación abierta:

El papel que desempeñan las familias como educadores de por vida para sus hijos cobra una particular importancia conforme los niños aprenden quiénes son y de dónde provienen. Los programas pueden festejar la unicidad de cada una de las culturas de las familias mediante actividades en el salón de clase y el currículum, y a través de los eventos comunitarios. El personal y las familias pueden trabajar juntos para apoyar el aprendizaje en dos idiomas, a través del cual se promueve el desarrollo del cerebro infantil y se fomenta el logro académico. Los programas pueden mantener abiertas las líneas de comunicación cerciorándose de que el Ambiente del programa sea acogedor e incluyente para las familias de todas las culturas y etnias.

Referencias

- Administración para Niños y Familias (ACF por sus siglas en inglés), Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. (2012). *Head Start, child care, and public libraries: Partnerships to support young children and their families [Head Start, las guarderías y las bibliotecas públicas: Colaboraciones para apoyar a los niños pequeños y sus familias]*. Washington, D.C.: Author.
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Vallotton, C., Raikes, H. & Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start [Habilidades del desempeño cognitivo entre los niños pequeños que viven en la pobreza: Riesgos, cambios y los efectos promotores de Early Head Start]. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 289-305.
- Bardige, B. S. (2009). *Talk to me baby! How you can support young children's language development [¡Habla conmigo, bebé! Cómo puede apoyar el desarrollo del lenguaje de los niños pequeños]*. Baltimore, MD: Brookes.
- Barrera, I., Corso, R. M. & Macpherson, D. (2003). *Skilled dialogue: Strategies for responding to cultural diversity in early childhood [Diálogo habilidoso: Estrategias para responder a la diversidad cultural en la primera infancia]*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss [El apego y la pérdida (Vol. 1)]*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development [Cimientos seguros: El apego padre-hijo y el desarrollo humano saludable]*. New York: Basic Books.
- Bradley, R. H., Chazan-Cohen, R. & Raikes, H. (2009). The impact of Early Head Start on school readiness: New looks [El impacto de Early Head Start en la preparación para la escuela: Nuevos aspectos]. *Early Education & Development*, 20(6), 883-892.
- Conboy, B. T. & Kuhl, P. K. (2011). Impact of second-language experience in infancy: Brain measures of first- and second-language speech perception [El impacto de la experiencia del segundo idioma en el primer año de vida: Mediciones de la percepción cerebral del habla del primer y segundo idioma]. *Developmental Science*, 14(2), 242-248.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects [Contribuciones de los padres a la competencia emocional de los niños preescolares: Efectos directos e indirectos]. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.
- Doyle, C., Harmon, C. P., Heckman, J. J. & Tremblay, R. E. (2009). Investing in early human development: Timing and economic efficiency [Inversión en el desarrollo humano temprano: El momento propicio y la eficiencia económica]. *Economics & Human Biology*, 7(1), 1-6.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development [La pobreza familiar, reforma de la asistencia pública y el desarrollo infantil]. *Child Development*, 71(1), 188-196.
- Dunst, C. J., Bruker, M. B., Trivette, C. M. & Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices [Entornos cotidianos para actividades, ambientes naturales para el aprendizaje y prácticas de intervención temprana]. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 3-10.
- Espinosa, L. M. (2010). Getting it right for young children from diverse backgrounds: Applying research to improve practice. [Cómo obtener los resultados correctos con niños pequeños de orígenes diversos: Implementación de estudios de investigación para mejorar las prácticas]. Boston, MA: Pearson.
- Feamon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study [El significado de un apego no seguro y la falta de organización en el desarrollo de la conducta externalizante de los niños: Un estudio meta analítico]. *Child Development*, 81(2), 435-456.
- García, E. E. & Jensen, B. (2007). Advancing school readiness for young hispanic children through universal prekindergarten [El fomento de la preparación para la escuela en los niños pequeños hispanos mediante el prekindergarten universal]. *Harvard Journal of Hispanic Policy*, 19, 25-37.
- Hess, C. R., Teti, D. M. & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development [Autoeficacia y la crianza de bebés con alto riesgo: El papel moderador de los conocimientos sobre el desarrollo infantil de parte de los padres]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development [Cómo los contextos sociales apoyan y moldean el desarrollo del lenguaje]. *Developmental Review*, 26, 55-58.
- Horwitz, S., Chamberlain, P., Landsverk, J. & Mullican, C. (2010). Improving the mental health of children in child welfare through the implementation of evidence-based parenting interventions [El mejoramiento de la salud mental de los niños en programas de asistencia pública mediante la implementación de las intervenciones en la crianza que se basan en las pruebas]. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 37(1), 27-39.
- Hughes, D., Rodríguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C. & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study [Las prácticas raciales y étnicas de socialización de los padres: Una revisión de la investigación e indicaciones para futuros estudios]. *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770.
- Institute of Educational Sciences (IES), U.S. Department of Education (2007). *What works clearinghouse intervention report: Dialogic reading [Lo que funciona. Informe de intervención del centro de información: La lectura dialógica]*. Washington, D.C.: Author.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds [La eficacia relativa de la participación de padres y maestros en una intervención de lectura compartida para niños preescolares de familias de bajos ingresos]. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Mallory, B. & New, R. (1994). *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education [La diversidad y las prácticas aptas para el desarrollo: Desafíos para la educación en la primera infancia]*. New York: Teachers College Press.
- McEwen, B. S. (2003). Early life influences on life-long patterns of behavior and health [La influencia de las primeras etapas de vida en los patrones de conducta y salud posteriores]. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(3), 149-154.
- McIntyre, L. L. & Abbeduto, L. (2008). Parent training for young children with developmental disabilities: Randomized controlled trial [Capacitación para padres con niños pequeños que sufren de discapacidades del desarrollo: Ensayo clínico aleatorio controlado]. *American Journal on Mental Retardation*, 113(5), 356-368.
- 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 kinder en las zonas urbanas]. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D. & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families [Características maternas correlacionadas con el aumento de la producción de vocabulario en niños pequeños en familias de bajos ingresos]. *Child Development*, 76(4), 763-782.
- Pfannenstiel, J., Lambson, T. & Yarnell, V. (1996). *The Parents as Teachers program: Longitudinal follow-up to the second wave study [El programa Padres como maestros. Seguimiento longitudinal al estudio de la segunda ola]*. Overland Park, KS: Missouri Department of Elementary & Secondary Education and Parents as Teachers National Center, Inc.
- Pinaut, M. & Teubert, D. (2010). Effects of parenting education with expectant and new parents: A meta-analysis [Los efectos de la educación sobre la crianza para los nuevos padres de familia y los que están esperando bebé: Un meta-análisis]. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 316-327.
- Quiroz, B., Greenfield, P. M. & Altchech, M. (1999). Bridging cultures with a parent-teacher conference [Establecimiento de puentes entre culturas a través de las conferencias padre-maestro]. *Educational Leadership*, 56(7), 67-70.
- Raikes, H. A. & Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty [La eficacia y el apoyo social como factores predictores del nivel de estrés entre los padres de familias que viven en la pobreza]. *Infant Mental Health Journal*, 26(3), 177-190.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers [Análisis del costo-beneficio a la edad de 21 años con respecto a los centros para padres e hijos del Título I en Chicago]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 267-303.
- Rising, S. S., Kennedy, H. P. & Klima, C. S. (2004). Redesigning prenatal care through centering pregnancy [El rediseño de la atención prenatal mediante un embarazo equilibrado]. *The Journal of Midwifery & Women's Health*, 49(5), 398-404.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking [Aprendizaje en el pensamiento]*. New York: Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhood: The science of early childhood development [Desde las neuronas hasta las colonias residenciales: La ciencia del desarrollo en la primera infancia]*. Washington, D.C.: New Academies Press.
- Simpson, J. A. & W. S. (2008). Attachment, perceived support, and the transition to parenthood: Social policy and health implications [El apego, la percepción del apoyo y la transición a la paternidad: Implicaciones para la salud y la política social]. *Social Issues and Policy Review*, 2(1), 37-63.
- Thompson, R. A. (2008). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers [El apego en la primera infancia y el desarrollo posterior: Preguntas conocidas, respuestas nuevas]. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 348-365). New York: Guilford.
- Thompson, R. A. & Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family [La socialización de la regulación emocional en la familia]. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York: Guilford.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M. & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers [Establecimiento de puentes entre las culturas del hogar y la escuela: Una guía para los maestros]*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature [Mejoramiento de la transición de la fase de la primera infancia a la educación primaria: Pruebas provenientes de la literatura de los estudios de investigación]. *Early Years*, 22(1), 51-68.

Reconocimientos:

Este documento fue elaborado por el Centro nacional para la participación de los padres, la familia y la comunidad para la Oficina Nacional de Head Start de acuerdo con la subvención #90HC0003. Los colaboradores del mismo son Ann Mastergeorge, Katherine Paschall y Joshua Sparrow. La supervisión editorial de este proyecto estuvo a cargo de Catherine Ayoub y Joshua Sparrow. Queremos extender nuestro agradecimiento a Kiersten Beigel, OHS; Lisa Desrochers, Elena Lopez, Christine Patton y Heather Weiss, NCPFCE; EHSNRC; NCCLR; Doug Klinman, Gail Joseph y Susan Sandall, NCQTL; Nancy Geyelin Margie, OPRE; Kim Adams, Office of ECE, NYC Department of Education; Amy Dombro; Early Childhood Staff, Children's Aid Society; Monica Ortiz, Family Services, Inc.; Thomas Rendon, Iowa HS State Collaboration Office; y Heather Schrotberger, U. of Kansas Medical Center-Project EAGLE por sus aportaciones en la revisión de este documento. © 2014 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





Las familias como educandos

El Centro Nacional para la Interacción de los Padres, la Familia y la Comunidad (NCPFCE) ha creado una serie De la investigación a la práctica sobre los resultados de la interacción familiar de la oficina de Head Start (OHS) del marco de Interacción de los Padres, la Familia y la Comunidad (PFCE). Como integrante de la serie, este recurso aborda el resultado de “Las familias como educandos”. “Los padres y las familias promueven sus propios intereses de aprendizaje a través de la educación, la capacitación y otras experiencias que apoyan sus objetivos de crianza de los hijos, sus carreras y su vida”.

Alineado con los estándares de desempeño de Head Start pertinentes, este recurso presenta un resumen de estrategias selectas para la investigación y estrategias del programa que pretenden ser útiles para la comunidad de Head Start (HS) y Early Head Start (EHS).

Introducción

Las familias siempre están aprendiendo. Los padres o cuidadores adultos aprenden acerca de su niño, su papel como padres y formas de mantener seguras y saludables a sus familias. También aprenden a manejar las relaciones importantes de sus vidas. Como aprendices, siempre están enseñando. Cuando comparten sus experiencias y conocimientos dentro de sus familias y comunidades, ayudan a que los demás obtengan nuevo entendimiento.

Desde sus inicios, Head Start y Early Head Start siempre han reconocido que las familias son educandos. A través de interacciones directas con las familias y la colaboración con los socios comunitarios, el personal de HS/EHS anima a las familias a cultivar sus intereses en el aprendizaje. Algunas de estas actividades de aprendizaje incluyen la participación en:

- horas de cuentos en la biblioteca,
- programas de citas de consultorio pediátrico,
- clases de nutrición WIC, y
- talleres y conferencias de HS/EHS.

Los padres están aprendiendo cuando:

- se prestan voluntarios en las aulas,
- comparten la emoción y los desafíos que implica convertirse en padre con visitantes en casa,
- conocen a otras familias (por ej., socializaciones),
- participan en talleres y reuniones comunitarios,
- crean planes familiares y Acuerdos de Alianza Familiar, y
- asisten o dirigen comités de padres, comités de políticas, consejos de política y otras reuniones de grupo.



El marco PFCE OHS es un enfoque basado en la investigación para programar el cambio que muestra cómo los programas HS/EHS pueden trabajar juntos como un todo –a lo largo de áreas de servicio y sistemas– para promover la interacción familiar y el aprendizaje y el desarrollo infantil.



THE NATIONAL CENTER ON
Parent, Family, and
Community Engagement

Este documento se preparó bajo la subvención #90HC0003 del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU., la Administración para los Niños y las Familias, la oficina de Head Start, por el Centro Nacional para la Interacción de los Padres, la Familia y la Comunidad (NCPFCE).

Todas las familias tienen “fondos de conocimiento” – conocimiento e información que aprovechan para sobrevivir y salir adelante (Moll, Amanti, Neff y González, 1992). Un primer paso importante en la promoción de las familias como educandos es valorar lo que los miembros de la familia ya saben o están aprendiendo. Los programas de niñez temprana pueden aprender tanto de las familias como éstas pueden aprender de los programas.

Los programas pueden adoptar el conocimiento de las familias invitándolas a compartir sus habilidades, lenguaje y costumbres, por ejemplo, pidiéndoles que cuenten una historia de su cultura. El personal, los padres, hijos y otros miembros de la familia pueden beneficiarse de este tipo de intercambio intercultural.

Dado que el conocimiento y el aprendizaje están ligados al entorno y a las relaciones en la vida de las personas, cada educando es diferente. Todo educando está moldeado por la cultura, las experiencias individuales y la configuración personal singular. Debido a la enorme variedad de creencias, actitudes y objetivos familiares, no hay una sola manera de ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje. Los programas sensibles y reactivos apoyan a las familias para que amplíen sus experiencias como educandos y persigan sus sueños y metas.



Las familias como educandos:

Lo que sabemos

Beneficios del aprendizaje

La educación formal y la capacitación en habilidades para el trabajo pueden ayudar a las familias a encontrar y conservar un empleo fijo, y pueden contribuir a la estabilidad financiera. Permanecer en la escuela es especialmente importante para los padres jóvenes que intentan darles estabilidad a sus hijos. Las madres adolescentes que permanecen en la escuela, por ejemplo, son más propensas a proporcionar ambientes seguros, enriquecedores y saludables para sus hijos (Sullivan et al., 2011).

Muchos padres HS/EHS continúan su educación y se convierten en miembros del personal ya sea en HS/EHS o en otros programas comunitarios. Más de un tercio del personal de HS/EHS son padres actuales o antiguos que están usando habilidades, desarrolladas a través de su participación en HS/

EHS, para cumplir metas de autosuficiencia para sus propias familias (Duch y Rodríguez, 2011).

A medida que las familias trabajan para satisfacer estos objetivos de autosuficiencia, se benefician del acceso a capacitación en:

- Oportunidades de educación formal que van desde la preparación para el GED hasta escuelas de postgrado
- Habilidades de capacitación para el empleo
- Inglés para hablantes de otras lenguas (ESL)
- Alfabetización básica
- Alfabetización computacional
- Alfabetización financiera
- Clases de ciudadanía

El proceso de aprendizaje trae consigo muchos beneficios que no están directamente relacionados con la información aprendida. Los niños que ven a sus familias como profesores sienten orgullo y más motivación para aprender (Araújo, 2009). Los padres que tienen sentimientos positivos sobre sí mismos como educandos inspiran este valor en sus hijos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Kim & Sherraden, 2011) y les ayudan a convertirse en educandos para toda la vida.

El aprendizaje también puede influir profundamente en los sentimientos de las familias sobre sí mismas, sus capacidades y sus objetivos y acciones futuros. En las palabras de un antiguo padre y actual administrador de HS:

“Head Start me enseñó mucho sobre la crianza, el desarrollo infantil temprano y, lo más importante, acerca de mí mismo y mis habilidades”.

(<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/about/stories>)

Autoeficacia

La autoeficacia crece a partir de las experiencias de aprendizaje. Se define como la creencia de que podemos influir en nuestro entorno y lograr nuestros objetivos. La autoeficacia afecta a los objetivos que la gente elige y la cantidad de esfuerzo y persistencia que invierten para alcanzarlos. Crece cuando la gente cumple sus metas, observa a otros alcanzar las suyas y recibe ánimos (Hoover-Dempsey et al., 2005).

“Y me tomó 12 años obtener una licenciatura, pero, verás, Head Start me dio las herramientas necesarias para seguir adelante, no darme por vencido, saber que podía ser cualquier cosa que quisiera ser, que podía hacer cualquier cosa que quisiera hacer”.

- Antigo padre de HS, actual Director de programa de HS
(<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/about/stories>)

La autoeficacia es especialmente importante para los padres nuevos y para aquellos que están experimentando depresión. Cuando los padres creen en su competencia, se sienten más confiados como padres y pasan más tiempo interactuando con sus hijos (Raikes y Thompson, 2005).

La autoeficacia de los padres moldea cómo los niños ven sus propias capacidades (Jones & Prinz, 2005; Suizzo y Stapleton, 2007).

A partir de sus propias experiencias de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, los educandos adultos pueden ayudar a sus hijos a entender que el aprendizaje exige esfuerzo. Pueden proporcionar los modelos y el ánimo que necesitan los niños para desarrollar y alcanzar sus propios objetivos. De esta manera, los sentimientos de autoeficacia de los niños comienzan a crecer.

El aprendizaje de los adultos refuerza el aprendizaje de los niños

Las expectativas y las actitudes de los padres acerca de la educación se encuentran entre las influencias más importantes en el éxito escolar de los niños (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Los padres que han experimentado ellos mismos mayor escolaridad tienen expectativas más realistas y más elevadas para el éxito escolar de sus hijos (Davis Kean, 2005). Cuando los niños experimentan mayores expectativas familiares, invierten más tiempo y esfuerzo en las actividades académicas (Kim & Sherraden, 2011).

A medida que los padres aprenden nuevas habilidades, tienden a estimular el aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, cuando las madres adolescentes participaron en programas para desarrollar sus propias habilidades de lenguaje, las puntuaciones de lenguaje de sus hijos mejoraron (Oxford y Spieker, 2006). Las familias que se apoyan en sus propias experiencias de aprendizaje a menudo desarrollan maneras efectivas de enseñar a sus hijos, por ejemplo,

- orientando la atención de los niños a la tarea pendiente,
- explicando nueva información,
- relacionando nuevas ideas a experiencias familiares, y
- respondiendo a las preguntas de los niños (Schlee, Mullis y Shriner, 2009).

Los adultos y los niños en las familias refuerzan su aprendizaje mutuamente. Una madre describe este proceso paralelo:

“Estoy ocupada. Estoy en Head Start. Estoy aprendiendo - tanto como lo está haciendo mi hijo. Estoy aprendiendo todos los días. Y con eso le estoy enseñando que uno nunca deja de aprender. Esto es algo que mamá va a hacer siempre, y tú también vas a aprender. Y vas a crecer y a tener éxito haciéndolo todos los días”.

(<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/resources/video/Video/NHSAparentInter.htm>)

Conexión con otras personas

Además de ayudar a las familias a aprender nuevas habilidades, las oportunidades de aprendizaje pueden unir a las familias. Las familias informan de que conocerse unos a otros es una parte valiosa de la asistencia a actividades de aprendizaje (Webster-Stratton, 1998). Las entrevistas con las madres en los programas de alfabetización familiar descubrieron que la participación redujo el aislamiento que implica quedarse en casa.

Una madre explicó:

“Es muy agradable estar aquí sólo para estar cerca de personas, no sólo sentada en casa... hubo un tiempo que estaba sola en casa y al no saber inglés realmente se me olvidó cómo hablarlo, porque en casa les hablo en polaco a mis hijos”.

(Prins, Toso y Schafft, 2009, p. 342).

Cómo aprenden las familias

El aprendizaje se ve reforzado por el capital social de la familia: las personas con las que están conectadas y que les ayudan a acceder a información y recursos. El capital social de una familia puede incluir conexiones personales tales como relaciones con otros miembros de la familia, colegas y miembros de la comunidad. También puede incluir relaciones con profesionales. Por ejemplo, las relaciones positivas de la familia y el personal ayudan a que las familias se conviertan en educandos de nuevas ideas y habilidades. En un estudio de madres solteras de HS, las madres informaron de que las relaciones que formaron con los profesores y el personal las hicieron sentirse más hábiles y más positivas sobre sí mismas, y les ayudaron a desarrollar metas personales para su futuro (Bruckman y Blanton, 2003). Tales relaciones proporcionan una base para que las familias y el personal aprendan unos de otros.

El aprendizaje también depende del capital cultural de la familia: las habilidades, actitudes, información y conocimientos específicos necesarios para implicarse con instituciones educativas y de otro tipo en una cultura determinada. A través de fuertes relaciones con las familias, los programas de infancia temprana como HS/EHS pueden ayudar a las familias a obtener el capital social y cultural necesario para ser educandos exitosos.

Papeles de aprendizaje de los adultos

Padres y cuidadores

Todas las familias aprenden constantemente acerca de sus hijos. Desde el momento del embarazo, aprenden acerca de ellos mismos como padres y lo que a su hijo le gusta o le disgusta de manera singular, su personalidad, comunicación y mucho más. Los nuevos padres expectantes, en particular, muestran un deseo de aprender nuevas formas de apoyar el desarrollo de sus hijos.

Porque las familias conocen a sus propios hijos mejor, pueden enseñarles a otros acerca de sus hijos. Las familias pueden compartir conocimiento acerca de sus hijos en las conversaciones con el personal del programa. También puede obtener nueva información acerca de cómo se están desarrollando sus hijos. Al compartir y aprender, las familias pueden sentir menos estrés y más emoción. Esto puede ayudarles a disfrutar aún más de su papel como cuidadores.

Educandos durante toda la vida

El aprendizaje y la educación son más beneficiosos cuando son relevantes para las vidas de las personas y sus visiones del mundo. Como educandos para toda la vida, los adultos hacen más que adquirir conocimientos y aprender habilidades. Aprovechan sus propias experiencias y reflexionan sobre la importancia de la nueva información. Los educandos también son moldeados por las interacciones con otras personas - aprendiendo y enseñando durante todas sus vidas.

El aprendizaje se extiende más allá de los programas formales de educación y habilidades para el empleo con objeto de ampliar en una gran gama de intereses y fortalezas. Aprender a conducir, habilidades de jardinería y expresiones artísticas son sólo algunos ejemplos de las muchas oportunidades de aprendizaje que contribuyen a tener vidas saludables y productivas. Cuando los programas apoyan estos tipos de experiencias de aprendizaje, las familias pueden desarrollar intereses para toda la vida.

Promotores del cambio social

Cuando los alumnos entablen un diálogo para compartir diferentes experiencias e ideas, definen qué aprenden y cómo. Pueden también aprender a dar forma a la comunidad a nivel más amplio para mejorar sus vidas (Freire, 1983). Por ejemplo, en el Hope Street Family Center de Los Ángeles, CA., las familias se centran no sólo en el aumento de sus habilidades como padres, sino que también trabajan juntos para estabilizar la comunidad a nivel más amplio. Aprenden habilidades de liderazgo a través de las socializaciones, clases de ESL, reuniones de comités de padres y consejo de políticas, así como programas comunitarios. Al aprender unos de otros, desarrollan un sentido de pertenencia dentro de la agencia que se transfiere al involucramiento de la comunidad. Desde impartir clases sobre prevención del VIH hasta encabezar esfuerzos de limpieza del barrio, las familias pueden aplicar su aprendizaje a la mejora de la comunidad en su totalidad. Para obtener más información, consulte: http://www.youtube.com/watch?v=_IQdb-HJe7Ak

Estilos y contextos del aprendizaje

El aprendizaje ocurre en muchas formas y lugares. Los programas creativos piensan dejando atrás los convencionalismos y buscan oportunidades para hacer el aprendizaje relevante, accesible y divertido.

Estilos de aprendizaje

Como los niños, los adultos tienen diferentes estilos de aprendizaje. Algunos aprenden mejor escuchando, leyendo o viendo, otros a través de experiencias prácticas y algunos más a través de una combinación de estos métodos. Los adultos y niños utilizan una gama de habilidades, cualidades personales y motivaciones para aprender en diferentes situaciones (Merriam, Caffarella y Baumgartner, 2007). El aprendizaje práctico, como aprender a conducir o navegar por un sistema de autobuses de la ciudad, requiere de diferentes habilidades y motivaciones que otros tipos de oportunidades de aprendizaje.

Algunas familias no piensan en sí mismas como educandos, especialmente si han tenido experiencias limitadas de escolarización positiva. Pueden no reconocer que han estado aprendiendo al tiempo que se crean vidas significativas para ellos y sus hijos. Las familias que son inmigrantes o refugiados recién instalados, por ejemplo, aprenden una enorme cantidad a fin de instalar a sus familias, pero no han recibido respeto por este tipo de aprendizaje. Para obtener más información sobre el trabajo con las familias de refugiados, vea: <http://teachingrefugees.com/>



Contextos de aprendizaje

Hay muchas oportunidades para el aprendizaje más allá de los entornos educativos formales. Los programas pueden invitar a las familias y al personal, así como a aliados de la comunidad, a fin de compartir conocimientos sobre un tema en particular. Por ejemplo, las clases de cocina pueden proporcionar experiencias con nuevos alimentos, información nutricional y comentarios sobre la cultura y las horas de las comidas. Una clase sobre cómo hacer álbumes de recortes puede resaltar el desarrollo infantil, las costumbres familiares y la conexión social. Las actividades de danza, como las clases de Zumba, aprovechan las artes culturales y enseñan el valor del ejercicio. Los talleres sobre redacción de currículos o sobre preparación de impuestos pueden dar a las familias una oportunidad de desarrollar habilidades que son importantes ahora y lo serán en el futuro.

Un estudio mostró que los programas de aprendizaje in situ en los centros de HS permiten a las familias cumplir sus metas de autosuficiencia y permanecer involucradas en la educación de sus hijos sin tener que lidiar con las exigencias de nuevos entornos (Duch y Rodríguez, 2011). De manera similar, ofrecer oportunidades de aprendizaje para los adultos durante las visitas domiciliarias da a las familias un camino para el crecimiento cuando no tienen la opción de salir de casa periódicamente.

El concepto de enseñanza y aprendizaje de igual a igual puede ser incómodo para algunas familias HS/EHS. En algunas culturas, la enseñanza se ve como algo que sólo hacen los profesionales capacitados. Las familias pueden sentirse más cómodas cuando los programas utilizan la palabra "compartir" para describir el aprendizaje cooperativo entre familias. Además, en algunas culturas, los ancianos o líderes de la comunidad tienen una fuerte influencia. En estos casos, los programas tendrán que implicar a esos líderes en diálogos y ayudar a crear oportunidades relevantes de aprendizaje.

Internet es una herramienta de aprendizaje que crece rápidamente. Ofrece más flexibilidad a las familias que no pueden asistir a una clase o taller tradicionales debido a barreras tales como problemas de horario o la necesidad de transporte. Los programas de la niñez temprana pueden promover el aprendizaje digital vinculando a las familias con computadoras y capacitación computarizada. Los estudiantes adultos a menudo pueden acceder a computadoras y clases sobre tecnología en bibliotecas, centros comunitarios y programas e instituciones locales de educación continua.

Las familias como estudiantes: Desarrollar el potencial

Prácticas efectivas

Los programas Head Start y Early Head Start tienen incorporadas oportunidades para promover el aprendizaje como prioridad. Las actividades basadas en el hogar y en el centro pueden centrarse en los niños y en las familias que aprenden juntas y las familias que aprenden unas de las otras. El personal y familias pueden ver su trabajo con el otro, con otras familias y con aliados de la comunidad como una oportunidad de aprender y desarrollar habilidades que puedan ayudarles a avanzar hacia objetivos comunes.



Las alianzas fuertes y positivas entre el personal y la familia forman parte de las bases del aprendizaje familiar. Como aliados iguales, las familias y el personal son todos educandos. Cuando el entorno del programa alienta el intercambio de conocimientos y habilidades, se benefician las familias, el personal y los niños.

Visitas domiciliarias

En los programas HS/EHS basados en el hogar, los visitantes domiciliarios y las familias aprenden uno del otro en el entorno del hogar. Juntos, por ejemplo, pueden concentrarse en habilidades parentales, conforme los niños crecen, cambian y presentan desafíos cotidianos.

Además de las visitas domiciliarias, EHS ofrece oportunidades para que las familias se reúnan en grupos. Estas “socializaciones” dan una oportunidad a los adultos para que aprendan unos de otros al tiempo que interactúan con sus bebés y niños pequeños. Para obtener más información, vea: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/ehsn-rc/docs/program-strategies-socializations-infant-toddler.pdf>

Los programas basados en el centro también pueden utilizar visitas domiciliarias para conocer a las familias. Un recurso útil para las visitas domiciliarias con familias de inmigrantes recientes es Lecciones de la mesa de la cocina, disponible en: http://www.learningforward.org/docs/leading-teacher/dec07_ginsberg.pdf?sfvrsn=2

El establecimiento de metas como proceso compartido

En alianzas efectivas con los programas, las familias pueden desarrollar sus propios objetivos y sentir que son dueños tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje de sus hijos. Establecer objetivos a largo plazo, así como metas a corto plazo, puede ayudar a hacer del aprendizaje un proceso de toda la vida.

De la investigación a la práctica sobre resultados familiares

En función del idioma, la cultura y las diferencias individuales, algunas familias necesitarán tiempo adicional para responder a las preguntas del personal cuando establecen sus metas de aprendizaje. El personal puede hacer comprobaciones regularmente con las familias para asegurarse de que entiendan plenamente el diálogo (Cheatham y Ostrosky, 2013). El desarrollo profesional puede ayudar al personal a entender los patrones comunes de comunicación de familias con múltiples orígenes y lenguas domésticas.

El aprendizaje como proceso compartido

Aunque los programas pueden tener buenas ideas acerca de actividades educativas o de capacitación útiles, las oportunidades de aprendizaje que respondan a los intereses y objetivos de los padres son las más efectivas (Brady y Coffman, 1996). Por ejemplo, la preocupación del personal por la obesidad infantil puede inducirlos a ofrecer una clase de nutrición. No obstante, si las familias creen que el mayor obstáculo para proporcionar alimentos saludables en casa no es la falta de información, sino la falta de tiempo, pueden no asistir. En cambio, algunos quizás quieran iniciar un grupo de chat en línea para compartir recetas y consejos para hacer comidas rápidas y nutritivas. Otras familias pueden querer reunirse para cocinar comidas para llevar que puedan congelar. De esta manera, están a cargo de su propio aprendizaje e intereses, y al mismo tiempo desarrollan conexiones sociales.

Trabajar con aliados de la comunidad

Los programas pueden ampliar las oportunidades de aprendizaje para satisfacer los intereses y objetivos de las familias a través de colaboraciones con aliados de la comunidad tales como:

- centros comunitarios de salud,
- centros familiares,
- WIC,
- escuelas y colegios locales,
- bibliotecas,
- programas recreativos,
- organizaciones de arte basadas en la comunidad, y
- Centros de llamadas de United Way 211.

Los programas para la niñez temprana pueden alentar a los aliados de la comunidad para que proporcionen servicios a las familias en su idioma doméstico y en formas culturalmente apropiadas. Las familias y el personal pueden realizar un seguimiento de sus experiencias con recursos externos y ofrecerlos a otras familias en el futuro.

Recursos

Los recursos siguientes no son las únicas opciones disponibles en el campo, pero representan algunos buenos ejemplos de oportunidades de aprendizaje para las familias en HS/EHS:

Programas

Abriendo Puertas es un programa de capacitación integral basado en evidencias que se centra en las habilidades de aprendizaje para familias con niños de 0 a 5 años de edad. Al aprovechar las experiencias de la vida real, busca tener

impactos positivos en las familias y en los niños, como son una mayor defensa y liderazgo de las familias, mayor confianza parental, más interacción en las actividades comunitarias y preparación para ir a la escuela. <http://www.ap-od.org>

Súmelo para las familias, con base en Philadelphia del Norte, es un programa multigeneracional que ayuda a las familias a ser financieramente autosuficientes. Incluye habilidades de matemáticas como una base para los niños, así como educación financiera y preparación de impuestos para adultos. <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/operations/fiscal/financial-mgmt/asset-bldg/Ad-ditUpForFam.htm>

Bienestar familiar proporciona directrices prácticas para interacciones familiares saludables. Este programa basado en evidencias presenta herramientas y apoyos para desarrollar patrones saludables de relacionarse y añade nuevas formas de vivir y trabajar unidos. <http://www.familywellness.com/skills.php>

El Instituto de Atención de la Salud (HCI), de UCLA, ha desarrollado un programa de capacitación que se centra en las fortalezas familiares para promover una mayor comprensión de la salud y las prácticas saludables para las familias de HS/EHS. Utilizado por muchos sitios de HS/EHS, el programa incluye actividades de capacitación, visitas domiciliarias y actividades en el aula. http://www.cdc.gov/pcd/issues/2013/13_0015.htm

Los **cafés para padres** apoyan factores protectores de las familias al ofrecer oportunidades para que las familias aprendan unas de otras. <http://www.bestrongfamilies.net/build-protective-factors/parent-cafes/parent-cafe-model/>

El **Proyecto de Empoderamiento para Padres (PEP)**, un proyecto del Instituto Nacional del Desarrollo para Niños Negros, es un programa integral de autodescubrimiento que permite alcanzar el éxito a los tutores y padres. También refuerza su importante papel en las vidas de sus hijos, su familia y su comunidad. <http://www.nbcdi.org/what-we-do/parent-empowerment-project>

Herramientas

El **Centro Latino para la Alfabetización**, con sede en Los Ángeles, CA, enseña a los adultos hispanohablantes analfabetas a leer y escribir en español como preparación para el aprendizaje del inglés. El curso de alfabetización básica se realiza en línea, con cursos de seguimiento en persona. <http://www.centrolatinoliteracy.org/about>

Las **Cuentas de Desarrollo Individual (IDA)** ayudan a las familias a desarrollar activos económicos y cuentas de ahorro. Los titulares de las cuentas reciben fondos coincidentes cuando ahorran para fines específicos, como la compra de una casa o un fondo para la universidad. Muchos estados tienen programas de IDA. Para obtener más información, vea: <http://cfed.org/about/>

Inteligente para el Dinero es una herramienta de computadora que enseña a los adultos alfabetización financiera básica. Los 10 módulos se pueden enseñar a un grupo, o personas individuales pueden estudiarlos independientemente por cuenta propia. http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/operations/fiscal/financial-mgmt/literacy/fiscal_pub_30103_031407.html

Conclusión: Unirlo todo

Los programas pueden promover el aprendizaje familiar uniendo a las familias, honrando los conocimientos que aportan y reconociendo el valioso aprendizaje en que cada familia ya está implicada. Cuando los programas se alían con las familias para crear oportunidades de aprendizaje que se amplían sobre sus fortalezas, satisfacen sus necesidades y se centran en sus objetivos, se benefician las familias, los niños y el personal. Las experiencias positivas de aprendizaje de HS/EHS pueden alentar a las familias a buscar oportunidades futuras para el aprendizaje. El aprendizaje permanente en las familias ayuda a todos los miembros de la familia a lograr mejores resultados familiares y para los niños. La estabilidad de la familia, un mayor sentido de la autoeficacia y un amor por el aprendizaje son los resultados que fortalecen a las familias y a los niños durante todas sus vidas.

¿Qué pueden hacer los programas?

Apoyar a las familias como educandos

Desarrollar relaciones como bases. Las relaciones estrechas con el personal pueden ayudar a las familias a ver HS/EHS y a la educación en general, como una experiencia positiva. El contacto personal es la forma más útil de hacer conexiones auténticas y significativas. Encuentre formas de comunicarse regularmente, tales como saludos diarios, conversaciones rápidas, notas o mensajes de texto. Cree una guía de conversación de lenguajes cruzados y comparta notas en las lenguas de las familias del programa.

Aprenda de las propias familias. Las familias traen consigo una vida de experiencias. Tómese el tiempo de escuchar lo que ya saben y cómo aprenden. Algunas familias descubrirán intereses y motivación cuando el personal les escucha, anima y refleja de vuelta lo que dicen las familias. Otros se beneficiarán cuando el personal exprese su creencia de que las familias pueden tratar de hacer realidad sus sueños. Para otros, conectar con recursos de aprendizaje puede ser la manera de lograr sus metas. Aprender de y con las familias es un primer paso importante antes de que el personal y las familias comiencen los Acuerdos de Alianza Familiar.

Ayude al personal a verse a sí mismo y a las familias como educandos de por vida

Oriéntese al desarrollo profesional y a la supervisión reflexiva que promueve el aprendizaje familiar. Destaque la amplia gama de formas en que las familias aprenderán y se verán a sí mismas como educandos. Ayude a los miembros del personal a verse a sí mismos como educandos y a reconocer lo que pueden aprender de las familias.

Pida al personal sus comentarios sobre las oportunidades de aprendizaje en las que les gustaría participar. Esto puede implicar actividades de desarrollo profesional y otros tipos de aprendizaje, tales como una clase de ejercicio o de relajación después del trabajo.

Ofrezca oportunidades de aprendizaje para las familias y el personal juntos. Cuando las familias y los miembros del personal participan juntos en las oportunidades de aprendizaje, pueden hacer más profundas sus relaciones y ver que son todos educandos y profesores.

Desarrolle recursos para el programa

Cree un banco de habilidades con los conocimientos familiares. Entre las familias de su programa, usted puede encontrar a profesores para todo tipo de experiencias de aprendizaje. ¿Alguien puede dar un taller sobre habilidades de carpintería? ¿Tocar los tambores? ¿Cocina? ¿Hay alguien que pueda ser un recurso para nuevos aprendices de un idioma o actuar como traductor o intérprete? La lista es tan interminable como las experiencias que las familias aportan.

Cuando las familias o los miembros del personal desarrollan metas, fomente el uso de objetivos SMART: Específicos, Manejables, Alcanzables, Relevantes y centrados en el Tiempo. Establecer metas es una parte importante del desarrollo de oportunidades de aprendizaje que promuevan la participación y el compromiso. Haga que el establecimiento de metas sea una alianza entre el personal y las familias. A veces es útil para las familias conocer las metas que se han fijado otras familias con niños pequeños.

Cree una gama de oportunidades que aborden las diferencias de aprendizaje culturales e individuales. Así como cada familia es única, lo son también sus metas, fortalezas y necesidades. Hable con los padres para aprender más sobre lo que les interesa y cómo les gustaría participar. Invítelos a compartir tradiciones, lenguas domésticas e historias de su cultura y sus orígenes. Algunos padres pueden sentirse cómodos yendo al aula o asumiendo un papel de liderazgo activo en comités o consejos de políticas. Otros querrán contribuir, pero deseando un papel menos visible. Invítelos a ser amigos de nuevos padres o a que graben historias en su lengua doméstica para compartirlas en el aula.

Apoye el aprendizaje a distancia. Ayude a las familias a aprovechar los recursos en línea para que puedan tomar cursos y acceder a información en línea. Si es posible, plantéese tener en su centro una o más estaciones de trabajo de computadora que las familias puedan usar inscribiéndose.

Apoye el aprendizaje entre iguales. Proporcione un tablón de anuncios, una columna en un boletín o un sitio de redes sociales donde las familias puedan compartir experiencias, preguntas y respuestas entre ellas. De esta manera, las familias se pueden ver a sí mismas como educandos y profesores por toda la vida.

Haga el seguimiento de las remisiones. Después de remitir a las familias a otros programas, haga el seguimiento con las familias para ver cómo les va. Asegúrese de que los programas sean culturalmente competentes y que utilicen las lenguas domésticas de las familias a las que remita.

Ofrezca nuevas experiencias de aprendizaje para todos. Aprender habilidades que son nuevas para todos los miembros de un grupo, por ejemplo, el masaje infantil o lenguaje de señas para bebés destinado a familias con bebés, puede fortalecer el compañerismo, el apoyo mutuo y las conexiones entre ellos.

Ofrezca apoyos logísticos básicos para que las familias participen en las oportunidades de aprendizaje. Entre ellos tenemos transporte, cuidado infantil y comidas.

Normas de desempeño afines de Head Start

I1304.20(e) Servicios de salud y desarrollo infantil
1304.21(a)(2)(i-iii) Educación y desarrollo infantil temprano
1304.23(d) Nutrición infantil
1304.40(c)(2), (e)(1-5), f (1-5) Alianzas familiares
1306.22(b) Voluntarios
1308.19(j) Desarrollar IEP

REFERENCIAS

- Araujo, B. E. (2009). Best practices in working with linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic*, 45(2), 116-123.
- Brady, A., y Coffman, J. (1996). Parenting programs and poverty: What's our evidence? *The Evaluation Exchange*, 2(4) Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de <http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/community-based-initiatives/parenting-programs-and-poverty-what-s-our-evidence>
- Bruckman, M., & Blanton, P.W. (2003). Welfare-to-work single mothers' perspectives on parent involvement in Head Start: Implications for parent-teacher collaboration. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 145-150.
- Cheatham, G. A., & Ostrosky, M. M. (2013). Goal setting during early childhood parent-teacher conferences: A comparison of three groups of parents. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), 166-189.
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Duch, H., & Rodriguez, C. (2011). Strengthening families in Head Start: The impact of a parent education programme on the emotional well-being of Latino families. *Early Child Development and Care*, 181(6), 733-748.
- Freire, P. (1983). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum Publishing Corporation. (Original work published 1970).
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363.
- Kim, Y., & Sherraden, M. (2011). Do parental assets matter for children's educational attainment? Evidence from mediation tests. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 969-979.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Oxford, M., & Spieker, S. (2006). Preschool language development among children of adolescent mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(2), 165-182.
- Prins, E., Toso, B. W., Schafft, K. A. (2009). "It feels like a little family to me". Social interaction and support among women in adult education and family literacy. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 335-352.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal*, 26(3), 177-190.
- Schlee, B. M., Mullis, A. K., & Shriner, M. (2009). Parents social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31, 227-234.
- Suizzo, M., & Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology*, 27(4), 533-556.
- Sullivan, K., Clark, J., Castrucci, B., Samsel, R., Fonseca, V., & Garcia, I. (2011). Continuing education mitigates the negative consequences of adolescent childbearing. *Maternal & Child Health Journal*, 15(3), 360-366.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 66, 715-730.

Agradecimientos:

Este documento fue desarrollado por el Centro Nacional Para la Interacción de los Padres, la Familia y la Comunidad para la oficina de Head Start bajo la subvención # 90HC0003. Estamos agradecidos con nuestros colegas y las familias de la comunidad de Head Start y Early Head Start por sus aportaciones. © 2014 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>





THE NATIONAL CENTER ON
Quality Teaching
and Learning

THE NATIONAL CENTER ON
Parent, Family and
Community Engagement

SUGERENCIAS PARA FAMILIAS FOMENTAR LAS CONEXIONES

Las relaciones sólidas ayudan a su hijo a aprender

Todos los niños necesitan a alguien que se preocupe profundamente por ellos. Pero, ¿sabe usted cuánto afecta esa relación al aprendizaje de un niño?

Usted y su niño edifican una buena relación cuando pasan tiempo juntos. Una conexión cercana ayuda a su niño a:

Manejar las emociones, resolver problemas y llevarse bien con otras personas.

Practique pensar y hablar.

Forme una sensación de usted mismo.

Desarrolle intereses y fortalezas únicas.

Concéntrese en actividades de aprendizaje en la escuela.



Consejos para padres ocupados

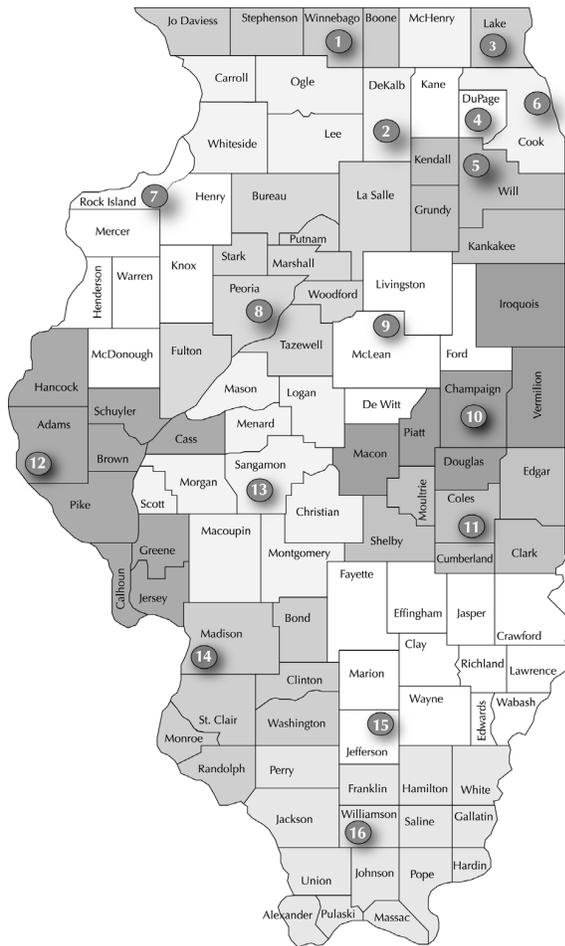
- Muévase al nivel de su niño
- Haga contacto visual
- Escuche
- Hable con una voz amable
- Jueguen juntos
- Compartan actividades
- Dé afecto
- Aliente el esfuerzo
- Rían juntos
- Empatice con los sentimientos
- Apoye sus intereses
- Ofrezca saludos y despedidas calurosos

Para obtener más información, comuníquese con nosotros en: NCQTL@UW.EDU o al 877-731-0764.

Este documento se preparó para el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU., Administración para Niños y Familias, Oficina de Head Start, por el Centro Nacional de Enseñanza y Aprendizaje de Calidad bajo la subvención N° 90HC0002 en colaboración con el Centro Nacional de Implicación de Padres, Familias y Comunidades bajo la subvención N° 90HC0003.

PRIMAVERA 2013

Agencias de Recursos para Cuidados Infantiles y Remisión (CCR&R) de Illinois Áreas de Servicios (SDA)



SDA 1

YWCA
Child Care Solutions
(Rockford)
888-225-7072
www.ywca.org/Rockford

SDA 2

4-C: Community Coordinated
Child Care
(DeKalb)
800-848-8727
&
(McHenry)
866-347-2277
www.four-c.org

SDA 3

YWCA Lake County CCR&R
(Gurnee)
877-675-7992
www.ywcalakecounty.org

SDA 4

YWCA CCR&R
(Addison)
630-790-6600
www.ywcacicago.org

SDA 5

Joliet CCR&R
(Joliet)
800-552-5526
www.childcarehelp.com

SDA 6

Illinois Action for Children
(Chicago)
312-823-1100
www.actforchildren.org

SDA 7

Child Care Resource & Referral
of Midwestern Illinois
(Moline)
866-370-4556
www.childcareillinois.org

SDA 8

SAL Child Care Connection
(Peoria)
800-421-4371
www.salchildcareconnection.org

SDA 9

CCR&R
(Bloomington)
800-437-8256
www.ccrn.com

SDA 10

Child Care Resource Service
University of Illinois
(Urbana)
800-325-5516
ccrs.illinois.edu

SDA 11

CCR&R
Eastern Illinois University
(Charleston)
800-543-7399
www.eiu.edu/~ccrr/home/index.php

SDA 12

West Central Child
Care Connection
(Quincy)
800-782-7318
www.wcccc.com

SDA 13

Community Connection Point
(Springfield)
800-676-2805
www.CCPoint.org

SDA 14

Children's Home + Aid
(Granite City)
800-467-9200
www.chasiccr.org

SDA 15

Project CHILD
(Mt. Vernon)
800-362-7257
www.rlc.edu/projectchild

SDA 16

CCR&R
John Logan College
(Carterville)
800-548-5563
www.jalc.edu/ccr

Identifique su condado para ver qué oficina CCR&R local le corresponde.

Servicios que provee su oficina local CCR&R:

- Oportunidades de capacitación y desarrollo profesional gratuitas o de bajo costo
 - Excelentes oportunidades para mejoras de la calidad
 - Fondos para desarrollo profesional destinados a cubrir los gastos vinculados a cursos de capacitación y conferencias
 - Consultores en salud mental, especialistas en infantes y niños pequeños y especialistas en calidad para contestar sus preguntas
 - Apoyo para acreditación a nivel nacional
 - Remisiones gratuitas de niños a programas de cuidados para familias buscan ese tipo de servicio
 - Asistencia financiera a las familias para el pago de los servicios de cuidados de niños
- Y más...

Sitios Web útiles: Módulo 5

Tiempo de juntas: Hablar con el profesor o cuidador de su hijo*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/conferences.htm>

Conectar con los padres: "¡Pero eso no lo hace en casa!" *

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/connect.htm>

Maneras de lidiar con los sentimientos de culpa*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/parent-guilt.htm>

Artículo Engaging Parents as Partners:

http://www.nashp.org/sites/default/files/Engaging_Parents_as_Partners_0.pdf

Engaging Parents in School-edublog:

<http://engagingparentsinschool.edublogs.org/2011/12/03/a-collection-of-the-best-lists-on-parentengagement-2011>

English Second Language Resources

<http://www.cyberdriveillinois.com/departments/library/literacy/familylit.html>

Preguntas más frecuentes: ¿Qué deben saber los padres sobre los Estándares de Aprendizaje Temprano de Illinois?*

<http://illinoisearlylearning.org/faqs/ields-parents.htm>

Diversión en casa con los niños en edad preescolar: ¡Prepararse para leer!*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/homeactivities.htm>

Diversión en casa con los niños en edad preescolar: ¡Vamos a medir!

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/fun-measure.htm>

Diversión en casa con los niños en edad preescolar: Jugar con luces y sombras*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/fun-light.htm>

Centro Nacional para la Implicación de Padres, Familia y Comunidad.*

<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family>

Cosas que hacer mientras espera: ¡El arte funciona!*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/art.htm>

Cosas que hacer mientras espera: Lenguaje y alfabetización*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/languageandlit.htm>

Cosas que hacer mientras espera: Kits de actividades de aprendizaje*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/kits.htm>

Cosas que hacer mientras espera: Matemáticas*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/mathactivities.htm>

Cosas que hacer mientras espera: Música, sonido y movimiento*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/music.htm>

Cosas que hacer mientras espera: Actividades físicas*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/physicalactivities.htm>

Cosas que hacer mientras espera: Ciencia*

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/science.htm>

Vroom

<http://www.joinvroom.org/>

Cuando llama el profesor... *

<http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/teachercalls.htm>

(*Versión en español disponible en el enlace)

Enlaces generales

Early Childhood News
www.earlychildhoodnews.com

Página de inicio de ExceleRate Illinois
www.excelerateillinois.com

Gateways i-Learning System - para capacitación en línea
<http://courses.inccrra.org>

Gateways to Opportunity: Sistema de desarrollo profesional de Illinois
www.ilgateways.com

Head Start Early Childhood Learning & Knowledge Center (ECLKC)
<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/ehsnrc>

Estándares de Licencias para Cuidado Infantil del Departamento de Servicios Infantiles y Familiares de Illinois
www.illinois.gov/dcf/aboutus/notices/Documents/Rules_407.pdf

Illinois Early Learning Project
www.illinoisearlylearning.org

National Association for the Education of Young Children (NAEYC)
www.naeyc.org
National Association for Family Child Care (NAFCC)
www.nafcc.org

Calendario de capacitación a nivel del estado
www.ilgateways.com/in/statewide-online-training-calendar

Notas

Notas