

CONDUCTA

Crear un clima positivo para apoyar el aprendizaje social y emocional en prekindergarten a 3.º grado: apoyando una base sólida para los Estándares de aprendizaje del Estado de Nueva York



Guía de

Oficina de Colaboración de Head Start del Estado de Nueva York

Asociación para la Educación de Niños Pequeños del Estado de Nueva York

Departamento de Educación del Estado de Nueva York

7

CONDUCTA

Los primeros educadores comparten una responsabilidad especial de apoyar a todos y cada uno de los niños pequeños bajo su cuidado. Fundamental para esta responsabilidad es la enseñanza de competencias sociales y emocionales que establecen la base para que los niños prosperen en la escuela y la vida. El Estado de Nueva York definió el desarrollo social y emocional como la “**competencia y capacidad para formar relaciones positivas que den significado a las experiencias de los niños en la casa, la escuela y la comunidad en general**”. Este informe incluye información para ayudar a los educadores y líderes a aplicar prácticas de alta calidad que promuevan la competencia social de los niños y limiten o eliminen la conducta desafiante.¹

El crecimiento socioemocional positivo desarrolla las competencias de comunicación necesarias para el aprendizaje. Las competencias socioemocionales clave que apoyan la preparación para la escuela son:

- **Confianza:** un niño podrá tener un sentido de control y dominio de su cuerpo, su conducta y su mundo
- **Curiosidad:** un niño mostrará interés en el mundo aparte de sí mismo
- **Intencionalidad:** un niño podrá tomar la iniciativa en actividades
- **Autocontrol:** un niño podrá sentarse relajado
- **Vinculación:** un niño mostrará preocupación por otros
- **Capacidad para comunicarse:** un niño podrá resolver conflictos
- **Cooperatividad:** un niño podrá participar de lleno en una actividad de grupo²



Relaciones enriquecedoras versus prácticas disciplinarias excluyentes

Una relación enriquecedora ayuda a crear un clima positivo en el salón de clases para fomentar el desarrollo social y emocional de los niños y maximizar las oportunidades de aprendizaje. En un entorno enriquecedor, las relaciones recíprocas y los entornos adecuados a nivel de desarrollo se combinan con las intervenciones intencionales e individualizadas para producir resultados positivos. Por el contrario, las prácticas excluyentes, como las suspensiones y las expulsiones, afectan de manera negativa el bienestar social y emocional (y cognitivo) y sacan a los niños de los entornos de aprendizaje temprano donde los educadores pueden ayudarlos a adquirir competencias sociales y cognitivas clave y recibir remisiones a servicios de educación especial necesarios que los pondrán en camino al éxito.

La suspensión y la expulsión en los primeros años pueden iniciar un ciclo que muchas veces lleva a la desconexión del aprendizaje, un mal desempeño académico y al final, la deserción escolar. Por lo tanto, es crucial eliminar las prácticas disciplinarias escolares excluyentes y reemplazarlas con apoyos integrales que garanticen que los niños aprendan y prosperen en los años de la primera infancia desde el nacimiento hasta tercer grado.

Las estadísticas sobre el uso de suspensiones y expulsiones en los primeros años son preocupantes. Un estudio nacional reveló que los niños en edad escolar son expulsados tres veces la tasa de niños expulsados de kindergarten a 12.º grado combinados.³ Los resultados de una encuesta sobre cuidado infantil y educación temprana de 2016 del Estado de Nueva York sobre las necesidades de los proveedores que atienden a niños pequeños indican que el 12 por ciento de los encuestados les habían pedido a niños que abandonaran su programa en el último año y muchos otros dijeron haberles pedido a los niños que lo abandonaran por un número establecido de días. Estos resultados son congruentes con los datos sobre suspensiones recopilados por la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de Estados Unidos. Las expulsiones y suspensiones son particularmente preocupantes para los niños afroamericanos (hombres y mujeres). Según estudios, los niños afroamericanos son suspendidos 3.6 veces más que los niños caucásicos y muchas veces por conductas menos inaceptables.⁴ De manera similar, aunque los niños hombres representan el 54 por ciento de las inscripciones en preescolar, los niños hombres afroamericanos representan el 78 por ciento de los niños en preescolar que reciben una o más suspensiones fuera de la escuela. La buena noticia es que la posibilidad de dicha disciplina excluyente se reduce significativamente con el acceso a servicios de salud mental basados en el salón de clases.⁵

En respuesta a estos datos y la abrumadora investigación que muestra la necesidad crítica de desarrollar competencias sociales y emocionales, se escribieron los siguientes documentos de guía:

- El Departamento de Educación de Estados Unidos y el Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos publicaron una política conjunta sobre las prácticas de suspensión y exclusión en entornos de la primera infancia exigiendo que estas prácticas “sean evitadas, estrictamente limitadas y eventualmente eliminadas”.⁶
- El Departamento de Educación del Estado de Nueva York emitió un memorando de aviso para ayudar a los programas de preescolar a limitar y eliminar las prácticas disciplinarias excluyentes y los conduce a adoptar un enfoque integral de apoyo a la conducta que está diseñado para enseñar, promover y fomentar las conductas sociales positivas.⁷
- El Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York y la Administración de Servicios para Niños emitieron una guía que prohíbe la expulsión y la suspensión.⁸
- Head Start agregó un nuevo Estándar de desempeño para exigir que los programas tengan los apoyos y servicios necesarios para garantizar que los niños reciban la ayuda necesaria para permanecer en sus programas.⁹

La competencia social y emocional es esencial para que los niños pequeños aprendan

Los estudios demuestran **que el desarrollo social y emocional establece la base para el crecimiento en todos los dominios del desarrollo y el éxito futuro en la escuela.**¹⁰ Los niños pequeños están constantemente encontrándole el sentido a su mundo y es normal que se frustren, se vuelvan poco colaboradores y les cueste resolver problemas a medida que negocian relaciones y nuevos entornos culturales y de idioma. Aprender a entender y controlar las emociones fuertes es quizás el aprendizaje más importante de los primeros años. Cuando los niños tienen competencias sociales clave (llevarse bien con otros, seguir instrucciones, identificar y regular sus emociones y su conducta, pensar en soluciones adecuadas para los conflictos, persistir en las tareas difíciles, participar en la conversación social y el juego de cooperación, interpretar correctamente las conductas y emociones de otros, y sentirse bien sobre sí mismos y otros) tienen las herramientas para crecer en el preescolar y después.

Es particularmente importante que los educadores sepan cómo reconocer y apoyar el bienestar social y emocional de los niños que han sufrido trauma en sus primeros años. Para los niños que viven en comunidades con pobreza concentrada, la prevalencia del trauma es alta y cuando los niños viven traumas, pueden sentir estrés tóxico (adversidad fuerte, frecuente o prolongada) que pone en riesgo numerosas facetas de su desarrollo cognitivo y emocional. Los niños pequeños son especialmente vulnerables debido al rápido crecimiento del desarrollo, la dependencia de los cuidadores y las capacidades de afrontamiento limitadas.¹¹ La exposición prolongada al estrés tóxico puede cambiar la estructura del cerebro de un niño. Lastimosamente, muchas veces los niños que han vivido trauma en su vida vuelven a sufrir trauma en su entorno educativo, con disciplina estricta, expulsión y aislamiento social. La escuela debe ser una parte de la solución, no una parte del problema.

La escuela y los maestros pueden ayudar: “Cuando los sistemas de respuesta al estrés de un niño pequeño se activan dentro de un entorno de relaciones favorables con adultos, estos efectos fisiológicos son atenuados y regresados al valor basal y pueden adquirir respuestas saludables al estrés”.¹² Un sólido cuerpo de evidencia señala principios clave de apoyo conductual positivo que pueden beneficiar a todos los niños en la clase, no solo a los que han sufrido traumas.

Los estudios demuestran que el desarrollo social y emocional establece la base para el crecimiento en todos los dominios del desarrollo y el éxito futuro en la escuela.



La enseñanza efectiva fomenta el desarrollo social y emocional

El primer paso para apoyar el aprendizaje social y emocional de un niño es establecer relaciones respetuosas, afectuosas y culturalmente competentes con

para comportarse adecuadamente de manera constante, podría ser necesario un enfoque más intensivo que implique que los educadores trabajen junto con especialistas como

de clases y un horario pictórico que todos los niños pueden entender también contribuyen a un entorno adecuado para el desarrollo que apoya la conducta positiva.

El cuidado propio es clave para crear un entorno positivo

Cuando surgen retos, cuídese usted mismo para que pueda cuidar a los niños bajo su cuidado:

- Identifique sus desencadenantes y temas delicados que hacen difícil crear un entorno positivo.
- Involucre a los cuidadores de los niños como aliados para ayudar a que los niños obtengan lo que necesitan.
- Sepa con quién comunicarse para recibir apoyo para usted y sus estudiantes, como consejeros escolares y trabajadores sociales.

cada niño y familia para establecer el tono de un aprendizaje positivo y productivo. Las relaciones y la comunicación son críticas, y la explicación, la interpretación y la traducción podrían ser necesarias para las familias cuando el inglés no es la lengua materna. La comunicación es más que una carta de una vía de la escuela al padre/madre, especialmente si la carta solo está escrita en inglés. Esto es particularmente importante porque las diferentes culturas pueden tener definiciones diferentes de lo que se espera en una cierta situación y de lo que se considera problemático. Por lo tanto, es esencial establecer una interpretación común con las familias sobre las expectativas de la conducta en la escuela antes de que surjan conflictos. Segundo, los maestros preparan a los niños para el éxito con entornos, horarios y planes de estudio que responden a las necesidades y habilidades de los niños.

A veces, los niños se benefician del apoyo más enfocado para aprender nuevas competencias que los ayudarán a manejar productivamente sus emociones, a jugar en cooperación con sus compañeros y a comportarse adecuadamente para el entorno.

Los maestros pueden enseñarles explícitamente a los niños competencias prosociales que reemplacen la conducta problemática.

Para muchos niños, estas competencias de reemplazo son nuevas y deben practicarlas (como cualquier competencia nueva); los viejos hábitos son difíciles de romper tanto para los adultos como para los niños. Para los niños que continúan con dificultad

consejeros escolares, especialistas en conducta y trabajadores sociales, para individualizar el apoyo para el niño y garantizar que reciba servicios para tener éxito.

El apoyo para una conducta positiva evoluciona a medida que los niños comienzan prekindergarten y pasan a elementary school.

En prekindergarten, con un clima positivo, cada niño y su familia se sienten bienvenidos. Para muchos de los niños pequeños y sus familias, esta es su primera experiencia con un entorno como el de la escuela, y es importante establecer un tono cálido en el que todos se sientan respetados. El equipo de enseñanza desarrolla relaciones haciendo visitas a la casa o comenzando el año escolar de forma escalonada cuando unos pocos niños y sus familiares llegan al programa para conocerse y compartir sus expectativas para el año. Solo saber que el maestro hizo el esfuerzo de conocerlos eleva notablemente el nivel de comprensión, conexión y respeto entre el niño, la familia, el maestro y la escuela. También es importante mencionar que las familias de diferentes culturas podrían estar reacias a relacionarse con las escuelas debido a que tienen una reverencia por el sistema educativo y los maestros.

El equipo de enseñanza crea reglas básicas del salón de clases con los niños y a los niños se les enseña cómo es cuando siguen una regla (“gracias por usar tus palabras” o “gracias por pedirle ayuda al maestro”) y qué hacer si rompen una regla (“recuerda seguir las reglas de la clase”). La disposición del salón

En los primeros dos meses de escuela, los maestros de prekindergarten hacen pruebas o evaluaciones auténticas (basadas en la observación) para conocer a los niños en su salón de clases e identificar a los niños que puedan beneficiarse de una evaluación del desarrollo más completa o de apoyos o enseñanza más individualizados prestados en un idioma que el niño entienda mejor. Los niños deben sentirse seguros y motivados a usar y compartir todas sus competencias del lenguaje.

Los niños en un salón de clases socialmente rico tienen infinitas oportunidades para practicar sus competencias sociales. Por ejemplo, al repartir servilletas a la hora del snack, el niño que reparte dice el nombre de cada niño a quien le entrega, y el que recibe dice “gracias”; en un salón de clases con 18 niños, eso corresponde a 36 interacciones sociales importantes en solo dos minutos. Los salones de clases con riqueza cultural pueden decir “gracias” en varios idiomas.

Kindergarten es una época crucial pues establece el tono para el resto de la experiencia escolar de los niños y sus familias. Muchos niños están yendo a una escuela formal por primera vez. Para desarrollar relaciones sólidas con las familias, la comunicación de dos vías comienza incluso antes de que la escuela comience y se extiende durante el año. Los educadores establecen rutinas predecibles, establecen reglas claras y son ejemplo de amabilidad y respeto. Un horario y un plan de estudios adecuados a nivel del desarrollo son herramientas para ayudar a los niños a tener éxito. Como los retos conductuales son típicos en kindergarten (a medida que los niños navegan un entorno nuevo y un día largo en la escuela), los educadores que tienen las herramientas para promover las competencias sociales ayudan a evitar una conducta desafiante y guiar a los niños cuando surgen problemas.

En 1.º a 3.º grado, un clima positivo en la escuela ayuda a que los niños se sientan seguros y apoyados.

A medida que los niños maduran, se vuelven cada vez más sensibles a sus compañeros, por lo que es importante que confíen en sus maestros y se sientan cómodos hablando con ellos sobre temas personales, sociales y académicos. En los primeros grados, también es importante que las expectativas sean adecuadas y que el plan de estudios, el entorno y los horarios estén alineados con las necesidades del desarrollo de los niños, incluyendo tiempo adecuado para actividad física (por ejemplo, dos recreos diarios de 20 minutos cada uno, uno en la mañana y otro en la tarde).¹³ Además, la escuela debe adoptar directrices disciplinarias que se comuniquen claramente, y se traduzcan según sea necesario, a los niños y sus familias, y que se apliquen regularmente. Cuando los niños muestran una conducta inapropiada, los equipos de enseñanza y el personal de apoyo de la escuela deben trabajar juntos para diseñar un plan para cubrir las necesidades individuales. Las preocupaciones conductuales no son diferentes de las preocupaciones físicas (como un hueso roto o una herida profunda), para ambas se necesita un equipo de expertos que apoye para ayudar al niño a sanar y prosperar y ningún tipo de preocupación debe tratarse con castigos o expulsión. ¿Se le enviaría de vuelta a casa, o se le gritaría, a un niño con un hueso fracturado porque hoy volvió a necesitar muletas? El bienestar mental y la salud física son importantes para el desarrollo completo de un niño.

Un clima positivo se entrelaza entre las principales características de la enseñanza de alta calidad para la primera infancia que se describen en los otros informes de esta serie: el plan de estudios, la evaluación, las interacciones, el entorno, el involucramiento de la familia y el juego.¹⁴

Plan de estudios

Un plan de estudios adecuado a nivel del desarrollo, cultural y lingüístico es esencial para crear las condiciones para que los niños puedan dar lo mejor de sí. En contraste, los planes de estudios con expectativas del desarrollo inadecuadas, un ritmo rígido o contenido que no se basa en las vidas de los niños puede contribuir a una conducta retardadora.

Entorno:

La disposición del salón de clases juega un papel crítico en apoyar la competencia social y emocional de los niños. Un entorno físico adecuado a nivel del desarrollo y cultural, el horario y el material fomentan la participación de los niños en las actividades diarias y ayudan a evitar o reducir la posibilidad de

una conducta retardadora. Un entorno rígido e hiperestructurado pueden afectar negativamente la conducta de los niños de la misma forma que un entorno desorganizado o caótico. Para satisfacer las necesidades de los niños que tienen dificultades en el entorno del salón de clases, los educadores y líderes deben trabajar juntos para examinar y hacer cambios en el entorno. Un entorno que promueva en aprendizaje social y emocional valida las culturas de todos los estudiantes y tiene espacio para grupos grandes, grupos pequeños y espacio individual a donde los niños pueden decidir ir cuando necesitan relajarse. Debe haber indicaciones visuales para que los niños recuerden los pasos para relajarse y recuperar el control de sus sentimientos profundos. Se pueden compartir estrategias positivas con los padres: cuando se aplican en casa y en la escuela, los niños tienen expectativas uniformes que se pueden reforzar en ambos entornos.

El entorno se extiende más allá de la disposición del salón e incluye el horario diario que se comunica con indicaciones visuales y recordatorios verbales. Cuando los niños pequeños tienen un horario predecible, se obtienen resultados positivos. Un horario adecuado para el desarrollo logra un equilibrio entre el tiempo en grupos grandes y grupos pequeños, y ofrece varias oportunidades para elegir y para el juego libre. Por ejemplo, los niños pequeños necesitan varias oportunidades de hacer actividad física durante el día para poder estar atentos durante las horas de aprendizaje de más concentración en su horario. Para los niños pequeños, los horarios no deben ser demasiado rígidos; los niños deben poder terminar su trabajo a un ritmo calmado, atento y respetable. Por último, las reglas y rutinas del salón de clases también pueden ayudar a sacar a relucir lo mejor de los jóvenes estudiantes. Cuando se necesita una guía, los educadores efectivos establecen consecuencias lógicas para la conducta retardadora, no castigos (por ejemplo, si un niño le pega a alguien cuando están en fila, tendrá que hacer fila junto al maestro ese día). Además, cuando los niños saben claramente cuál es la conducta socialmente aceptable, y esas expectativas coinciden con el nivel de desarrollo del niño, su tolerancia a la frustración, su capacidad para resolver problemas y su flexibilidad surgen mucho más fácilmente.

Interacciones:

Las relaciones receptivas entre los educadores, los niños y las familias establecen la base para cultivar un clima positivo en los salones de clases de prekindergarten a 3.º grado. La comunicación sólida y constante entre los educadores

y los familiares establece el tono para relaciones positivas y debe darse regularmente, en el idioma preferido de la familia, durante las interacciones informales y las más estructuradas. Los educadores también desarrollan relaciones con los niños pequeños mediante interacciones respetuosas, cálidas y consideradas y tomándose el tiempo para comprender las vivencias previas de los niños, sus culturas, lenguajes y sus fortalezas individuales.¹⁵ Cuando los educadores se sientan en la mesa a almorzar y tener una conversación con los niños, estas relaciones pueden florecer.

Evaluación:

La evaluación es una herramienta crítica de los educadores. Cuando los educadores comprenden a fondo los conocimientos y competencias de los niños, están preparados para crear un entorno que apoye el bienestar social y emocional. Diferentes tipos de evaluaciones pueden ser útiles para los educadores. Las pruebas son importantes para identificar a los niños que pueden beneficiarse de una intervención enfocada. Las evaluaciones auténticas ayudan a los educadores a formarse un juicio sobre el progreso de los niños. Estas evaluaciones no son “pruebas” con papel y lápiz; son herramientas de evaluación basadas en observaciones que son válidas y confiables para usar con este grupo de edades. Las evaluaciones del nivel del programa y el salón de clases, como Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT)¹⁶, pueden ser extremadamente útiles para los educadores, los supervisores y otro personal en su búsqueda por mejorar sus métodos generales para crear un clima positivo. Además, las evaluaciones que acomodan los idiomas de las casas de los niños multilingües son más informativas.

Participación de la familia:

Las colaboraciones con las familias son esenciales para apoyar el aprendizaje social y emocional de los niños. Juntos, los educadores y la familia pueden identificar las prioridades del aprendizaje y los objetivos de los niños para la casa y la escuela para apoyarlos de manera congruente en el desarrollo de una conducta prosocial en diversos contextos. Los educadores también pueden facilitar actividades enfocadas en alimentar la relación entre padres e hijos. Mediante conversaciones bidireccionales frecuentes en el idioma preferido de las familias, los educadores y las familias pueden desarrollar relaciones respetuosas y receptivas para cultivar el aprendizaje social y emocional de los niños.

Compromiso del Estado de Nueva York para fomentar el desarrollo social y emocional de los niños

En el Estado de Nueva York, los educadores, defensores y líderes están comprometidos con apoyar la conducta positiva y el desarrollo social y emocional de los niños pequeños. Hay varias iniciativas en desarrollo y todas comparten el compromiso de usar un enfoque basado en fortalezas para trabajar con los maestros y los niños pequeños.

A nivel estatal, bajo el liderazgo del Consejo de Niños y Familias del Estado de Nueva York (New York State Council on Children and Families), agencias como el Departamento de Educación del Estado de Nueva York (New York State Education Department, NYSED), la Oficina de Colaboración de Head Start (Head Start Collaboration Office), la Oficina de Servicios para Niños y Familias (Office of Children and Family Services) y otras se han asociado para invertir en el programa del Modelo de pirámide (Pyramid Model) para apoyar la competencia social y emocional de bebés y niños pequeños. El Modelo de pirámide es un programa, o enfoque para todas las escuelas, para crear un clima positivo, enseñar competencias sociales y tratar la conducta retadora. La base de la pirámide, el nivel 1, incluye relaciones enriquecedoras y receptivas y un entorno de apoyo de alta calidad. Este nivel está diseñado para crear un clima positivo en el salón de clases y prevenir los problemas antes de que surjan. El nivel 2 incluye apoyos socioemocionales dirigidos. En este nivel, los educadores y los niños trabajan para identificar y actuar según sus sentimientos de maneras apropiadas. Los niños también desarrollan competencias de reemplazo cuando se enfrentan a una

situación que puede desencadenar una conducta retadora. El nivel 3 entra en juego para los niños que tienen una conducta retadora persistente. En este punto, se desarrollan intervenciones integrales intensivas e individualizadas para apoyar el desarrollo de competencias nuevas de un niño. Generalmente, un coach trabaja en asociación con el programa o el personal de la escuela para implementar el modelo.

Este marco de trabajo basado en evidencia hace énfasis en la prevención de los problemas de disciplina conductual y escolar enseñando, modelando y reconociendo la conducta adecuada en las escuelas. PBIS no es un plan de estudios, programa o práctica individual, sino un marco de trabajo de sistemas que guía la selección e implementación de prácticas basadas en evidencia para mejorar los resultados conductuales y socioemocionales de todos los estudiantes al mismo tiempo que aumenta las oportunidades de participación académica y un rendimiento mejorado.

En la Ciudad de Nueva York (NYC), ThriveNYC ha sido una plataforma

para las partes interesadas de la atención y educación temprana para promover el bienestar social y emocional de los niños. Por ejemplo, la División de Cuidado Infantil de la Administración de Servicios para Niños de NYC y Head Start lanzaron TraumaSmart. Con este modelo, todos los miembros de la comunidad de un niño aprenden a detectar las señales de trauma y ayudan a los niños a afrontarlo. El enfoque TraumaSmart integra tres modelos: (1) capacitación basada en el modelo de apego, autorregulación y competencia; (2) terapia cognitiva conductual enfocada en el trauma; y (3) consulta de salud mental en la primera infancia. Además, el Departamento de Educación de NYC ha invertido en implementar el programa ParentCorps en sus programas de prekindergarten en toda la Ciudad. ParentCorps es una intervención centrada en la familia y basada en la escuela que se enfoca en desarrollar competencias sociales, emocionales y de regulación conductual y que incluye un plan de estudios para los niños, los padres y los educadores. Además de estas iniciativas, el Departamento de Salud e Higiene Mental de NYC estableció una Red de salud mental para la primera infancia para apoyar a las familias que tienen hijos pequeños con necesidades de salud mental. Esta Red se desarrolló para trabajar junto con las iniciativas TraumaSmart y ParentCorps. A medida que los miembros del personal y los padres aprenden a reconocer y responder a las



Modelo de pirámide

necesidades de salud mental y el trauma, la Red ampliará las opciones de tratamiento en siete clínicas médicas mental en NYC y agregará la capacidad de capacitación y asistencia técnica para los proveedores.

Los Estándares de aprendizaje del Estado de Nueva York describen los conocimientos y las competencias a través de cinco dominios de aprendizaje que incluyen métodos de aprendizaje; desarrollo físico y salud física; aprendizaje social y emocional; comunicación, lenguaje

y lectoescritura; y cognición y conocimiento del mundo. Los Estándares de aprendizaje del Estado de Nueva York apoyan el aprendizaje interdisciplinario, el pensamiento de orden superior, la creatividad y el uso de las competencias del lenguaje y la lectoescritura a lo largo del día.



Aprendizaje social y emocional en acción

Imagine asomarse a un salón de clases de prekindergarten lleno de niños de 4 años entusiasmados. Un niño en particular le llama la atención. Ty, un niño alto, corre del área de los bloques al área en silencio donde está soplando velas de juguete en un pastel plástico. Ves que pareciera que está molesto (su cara está roja y es posible que haya estado llorando), pero después de unas cuantas respiraciones profundas, baja el pastel y regresa con los niños que están jugando carritos en el área de bloques.

La maestra podría decirnos que lo que este niño acaba de hacer es nada menos que un milagro. Hace tan solo unas semanas, si otro niño se chocaba con él o tocaba el carrito que estaba usando, se ponía como loco y no había forma de saber qué daño sobrevendría. Ty era conocido por voltear mesas, pegarles a los niños y maestros, y lastimarse a sí mismo. Los maestros no sabían cómo ayudarlo y muchas veces estaban al punto de las lágrimas.

Ahora los educadores están implementando el Modelo de pirámide y todo ha mejorado, no solo para Ty sino para todos los niños, el personal y los padres. El programa completo ha adoptado un nuevo tono basado en relaciones positivas y

apoyo. A todos los niños se les ha enseñado a identificar sus sentimientos y abordarlos para que puedan estar seguros en el salón de clases. Ty, al igual que sus compañeros, ha aprendido a reconocer cuando está molesto y después de bastante practicar cuando no está molesto, ahora puede alejarse de lo que le está afectando, respirar profundo y percibir su frecuencia cardíaca. Ha aprendido a saber cuándo puede regresar con los demás. Esto no es un tiempo fuera, nadie le está diciendo a Ty que tiene que irse del área de bloques. Él está comenzando a entender sus propios sentimientos y el salón de clases está dispuesto para que pueda satisfacer sus propias necesidades. Otro aspecto importante es que él sabe que los maestros están ahí para apoyarlo si quiere o necesita ayuda.

Sin estas nuevas competencias, estos maestros dicen que les estaban causando un daño a los niños: "Era como si los niños nos estuvieran diciendo [con su conducta fuera de control] que necesitaban algo y no sabíamos cómo o qué era. ¡Ahora ya sabemos!"



El enfoque de una escuela al aprendizaje social y emocional

La Rochester ChildFirst Network (RCN) ha prestado servicios de educación y atención temprana por más de un siglo. Actualmente, el programa atiende a más de 200 niños pequeños en sus dos centros de aprendizaje temprano y más de 2,000 niños mediante su red familiar de cuidado infantil. Recientemente, RCN adoptó el Modelo de pirámide para renovar su enfoque de apoyo al aprendizaje social y emocional de los niños. La directora ejecutiva de RCN comparte su experiencia y lecciones aprendidas luego de implementar el Modelo de pirámide.

¿Por qué su escuela adoptó el Modelo de pirámide?

Estábamos en crisis y los niños lo necesitaban. RCN siempre ha sido conocido como el centro que acepta a los niños que tienen dificultades con una conducta problemática, los que son expulsados de otros programas. Siempre hemos hecho bastante por el desarrollo social y emocional, pero no lo estábamos haciendo sistemáticamente. Los datos de la evaluación sobre el desarrollo de los niños mostraron que el desarrollo social y emocional de los niños se había venido abajo. Elegimos el Modelo de pirámide porque era más que un plan de estudios social y emocional; era mucho más sistemático y nos llevó a otro nivel más completo. Las prácticas del Modelo de pirámide las implementan todos, ¡y realmente funcionan!

¿Qué estuvo involucrado en adoptar este enfoque?

Nuestro primer paso fue presentar el modelo a nuestra dirección. Le explicamos a nuestra junta los datos y dijimos que teníamos que ser firmes en apoyar el bienestar social y emocional de los niños. Después hablamos con los que toman las decisiones en nuestro programa y con los líderes de pensamiento más informal y logramos que todos aceptaran. Una vez comenzamos, recopilamos datos y determinamos nuestras fortalezas y dónde teníamos que mejorar. Pero no todo resultó bien inmediatamente, por lo que pedimos ayuda y trajimos algunos coaches intensivos basados en la práctica. Aprendimos que para implementar efectivamente el Modelo de pirámide teníamos que revisar nuestras políticas y procedimientos, desde recursos humanos hasta cómo las familias participan en nuestro programa. Ahora tenemos un Equipo de liderazgo de la pirámide dedicado a la implementación, que siempre está buscando asegurarse de que apoyemos a las familias de

una manera auténtica, apoyemos a los maestros para que den lo mejor de sí y hagamos todo lo posible para evitar la conducta retadora. Mi trabajo es darle al personal los recursos que necesitan para implementar uniformemente el enfoque y eliminar los obstáculos.

¿Cuáles son los beneficios?

La implementación del Modelo de pirámide ha contribuido enormemente a la moral, la retención y el apoyo del personal. Antes, teníamos maestros que lloraban porque se sentían como fracasados. Ahora, estos mismos maestros tienen estrategias de enseñanza alternativas positivas que pueden usar para evitar la conducta retadora y ayudar a sus niños a crear amistades y realmente aprender en el salón de clases. A lo largo de mi carrera, nunca he visto nada como esto.

¿Cuáles son los retos?

Tuvimos que lograr que todos estuvieran de acuerdo, y eso tomó un tiempo. El cambio es difícil, y el personal tuvo que dar un salto de fe y confiar en la administración. Algunos miembros del personal también pensaron que esto estaba fuera del alcance de su trabajo, pero las preocupaciones desaparecieron rápido.

¿Cuáles son las lecciones aprendidas para quienes quieren implementar este enfoque?

Este tiene que ser un esfuerzo de toda la escuela que incluya a todo el personal. Con personal administrativo y algunos otros que no están en puestos de servicio directo, la capacitación de la Pirámide no era lo suficientemente relevante para sus funciones, así que para lograr que participaran hicimos una capacitación de servicio al cliente, conectando los puntos sobre cómo está relacionada con sus puestos (enfermero, cocinero, etc.) e infundimos los principios del Modelo de pirámide en esta capacitación.

¿Qué pasará ahora?

Queremos ver el enfoque del Modelo de pirámide en todos nuestros servicios para los niños pequeños. Estamos averiguando cómo compartir las estrategias del Modelo de pirámide con nuestros proveedores de la Red de cuidado infantil familiar para que puedan dar un mejor apoyo a los niños en sus casas.



Rochester Childfirst Network
atendiendo a los niños desde 1857

Estrategias para los maestros

- Desarrollar relaciones positivas, respetuosas y receptivas entre el personal, los niños y sus familias.
- Participar en estrategias de autorreflexión y capacitación de concienciación cultural para reconocer los sesgos implícitos y explícitos y comprender cómo las prácticas culturalmente receptivas afectan el desarrollo de los niños.
- Crear entornos del salón de clases y al aire libre que satisfagan las necesidades de desarrollo de los niños, con espacio adecuado para el tiempo en grupos grandes, el tiempo en grupos pequeños y un lugar tranquilo y reconfortante donde los niños puedan ir a calmarse.
- Establecer expectativas realistas y claras.
- Reforzar la conducta deseada y reconocer de manera positiva las mejoras pequeñas.
- Establecer consecuencias lógicas para la conducta no deseada que sean adecuadas a nivel del desarrollo, congruentes y acordadas con el niño.
- Ser flexible y receptivo a las competencias, intereses y necesidades del desarrollo de los niños al planificar el plan de estudio.
- Desarrollar un horario diario visual que esté al nivel de la vista de los niños y que sea receptivo a la salud conductual y socioemocional de los niños, con rutinas predecibles, oportunidades de juego y tiempo para actividad de motricidad gruesa.
- Hacer evaluaciones universales a las edades recomendadas y evaluaciones continuas del desarrollo y seguimiento según sea necesario.

Estrategias para los directores

- Adoptar un sistema para todo el programa, como el Modelo de pirámide y PBIS, y políticas para apoyar la competencia socioemocional de los niños y enseñar capacidades socioemocionales.
- Monitorear la implementación de nuevas prácticas regularmente para asegurar la implementación sostenida.
- Apoyar el bienestar emocional de todo el personal creando un entorno de trabajo y una cultura organizacional positivos, como una remuneración justa, horarios razonables y tiempo para descansos, supervisión reflexiva, expectativas claras y relaciones respetuosas.
- Dar a los educadores acceso a especialistas en conducta social y emocional, como consejeros escolares, especialistas conductuales de preescolar y especialistas en salud mental, para ayudarlos a implementar los cambios.
- Desarrollar y comunicar claramente una guía preventiva y prácticas disciplinarias.
- Desarrollar y comunicar claramente las políticas de expulsión y suspensión.
- Ayudar a las familias a acceder a servicios de apoyo, como consultas de salud mental.
- Asegurarse de que las políticas de disciplina cumplan los derechos civiles federales y estatales y las leyes, reglamentaciones y políticas de discapacidad y que se basen en el respeto básico de todas las personas.

Recursos estatales clave

- **Modelo de pirámide de NYS:** nysecac.org/contact/pyramid-model
- **Departamento de Educación del Estado de Nueva York:** <http://www.p12.nysed.gov/specialed/>; <http://p1232.nysed.gov/upk/SocialandEmotionalDevelopmentAdminJune12015.docx>; <http://www.p12.nysed.gov/sss/sedl/>.
- **DOE y ACS de la Ciudad de Nueva York:** <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/0C9C8A8A-3FE4-4F7D-A880-D3D86B3C94D/0/StatementonPositiveBehaviorGuidance.pdf>.
- **ThriveNYC:** <https://thrivenyc.cityofnewyork.us/#intro>.
- **Departamento de Educación del Estado de Nueva York:** www.nysed.gov

Recursos nacionales clave

- **Pyramid Model Consortium:** <http://www.pyramidmodel.org/>.
- **Center for Early Childhood Mental Health Consultation:** <http://www.ecmhc.org/>.
- **Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL):** <http://csefel.vanderbilt.edu/>.
- **La División de la Primera Infancia del Council for Exceptional Children's (DEC) recomendó prácticas en intervención temprana/educación especial para la primera infancia:** <http://www.dec-sped.org/#!dec-recommended-practices/t8p3w>.
- **National Association for the Education of Young Children:** <https://www.naeyc.org/>.
- **Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children (TACSEI):** <http://challengingbehavior.fmhi.usf.edu/>.
- **OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports:** <https://www.pbis.org>.

Fuentes

- ¹ Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M., Joseph, G. E., Strain, P. S. (2010). *The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children*.
- ² Zero to Three (2006) *The emotional foundations of school readiness*. Extraído de <https://www.zerotothree.org/resources/195-school-readiness-foundations-in-language-literacy-thinking-and-social-emotional-skills>.
- ³ Gilliam, Walter (2005). *Prekindergarteners Left Behind: Expulsion Rates in State Prekindergarten Programs*. Foundation for Child Development. Extraído el 15 de septiembre de 2016 de www.challengingbehavior.fmhi.usf.edu/explore/policy_docs/prek_expulsion.pdf. "Building systems capacity in New York to support children's social-emotional development". *Counsel on Children and Families NYS Council*, 20 de mayo de 2016. www.nysecac.org/files/7014/6297/0725/Child_Care_Dismissal_Survey_May2016.pdf.
- ⁴ US Department of Education Office of Civil Rights (2016). *2013-2014 Civil Rights Data Collection: First Look*. Extraído el 15 de noviembre de 2016 de www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/2013-14-first-look.pdf.
- ⁵ Gilliam, Walter. *Discusión de un estudio reciente del Proyecto de consulta de la primera infancia de Connecticut* (junio de 2016). www.npr.org/sections/ed/2016/06/20/482472535/why-preschool-suspensions-still-happen-and-how-to-stop-them.
- ⁶ U.S. Department of Health and Human Services and U.S. Department of Education (n.d.). *Policy Statement on Expulsion and Suspension Policies in Early Childhood Settings*. Extraído el 15 de septiembre de 2016 de www2.ed.gov/policy/gen/guid/school-discipline/policy-statement-ec-expulsions-suspensions.pdf.
- ⁷ New York State Education Department Field Advisory on Suspension and Expulsion of Preschool Children, julio de 2015, www.p12.nysed.gov/specialed/publications/2015-memos/preschool-suspensions-expulsions-memo-july-2015.html.
- ⁸ New York City Department of Education and Administration for Children's Services. (2013). *Statement on Positive Behavior Guidance in Pre-K for All and EarlyLearn NYC Programs NYC*. Extraído de <http://schools.nyc.gov/NR/ronlyres/0C9C8A8A-3FE4-4F7D-A880-DD3D86B3C94D/0/StatementonPositiveBehaviorGuidance.pdf>.
- ⁹ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/presenting>.
- ¹⁰ Fox, L., & Smith, B. (2007). *Promoting social, emotional and behavioral outcomes for young children served under IDEA: Policy Brief*. Tampa, Florida: University of South Florida, Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior. www.challengingbehavior.org.
- ¹¹ Buss, K. E., Warren, J. M., & Horton, E. (2015). *Trauma and Treatment in Early Childhood: A Review of the Historical and Emerging Literature for Counselors*. *The Professional Counselor* 5(2)225-237. Extraído de <http://tpcjournal.nbcc.org/wp-content/uploads/2015/03/Pages%20225%E2%80%93237.pdf>.
- ¹² Harvard Center on the Developing Child. *Toxic Stress*. Extraído el 7 de agosto de 2016 de <http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>.
- ¹³ Las reglamentaciones del Estado de Nueva York exigen que los niños en los grados K-3 hagan actividad física por un mínimo de 120 minutos a la semana. Los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades recomiendan que los niños participen en 60 minutos de actividad física de moderada a intensa todos los días. www.cdc.gov/healthyschools/physicalactivity/cspap.htm.
- ¹⁴ Para obtener más información sobre estas características de la educación de la primera infancia de alta calidad, consulte los otros informes de investigación de esta serie. <http://www.nysecac.org/news-and-events/developmentally-appropriate-practice-guidance/>.
- ¹⁵ Cimino, J. Forrest, L. L., Smith, B. J., & Stainback-Tracy, K. (2007). *Evidence-based Competencies for Promoting Social and Emotional Development and Addressing Challenging Behavior in Early Care and Education Settings*. Project BLOOM. Extraído el 15 de septiembre de 2016 de http://csefel.vanderbilt.edu/resources/states/se_competencies.pdf.
- ¹⁶ *Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT™)*/ Brooks Publishing. <http://products.brookespublishing.com/TPOT-C1118.aspx>.





Para obtener más información y ver los otros informes de esta serie que tratan el plan de estudios, el entorno del salón de clases, la instrucción y las interacciones, la evaluación y el compromiso familiar, el comportamiento y el juego, visite el sitio web de CEAC de Nueva York en www.nysecac.org o comuníquese con nosotros en ecac@ccf.ny.gov



Con el apoyo de la subvención número 90TP001901-01 del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, Administración para Niños y Familias, Oficina de Cuidado Infantil. Su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no representa necesariamente los puntos de vista oficiales de la Oficina de Cuidado de Niños, de la Administración para Niños y Familias ni del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos.