

## 1.5: Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana

### Objetivo

A través de este capítulo usted podrá identificar varias formas de diversidad, incluyendo aspectos demográficos y de raíces económicas y culturales, así como las perspectivas de los niños y de sus familias.

### Introducción

Como se explicó anteriormente en el capítulo 2, las dimensiones de diversidad son amplias y muy variadas. Sin embargo en este capítulo se hace referencia a las siguientes:

- Varios Niveles de Capacidad o Habilidad
- El Estatus Socio-Económico
- La Clase Social
- La Alimentación

### Varios Niveles de Capacidad o Habilidad



#### 5.1 Una niña bailando con un Oficial<sup>[1]</sup>

Las habilidades, conocimientos, formaciones y capacidades de los niños pequeños varían entre ellos. La enseñanza eficaz requiere de una enseñanza individualizada y de oportunidades de aprendizaje para todos las niñas y los niños, además de participar y prosperar en los entornos de aprendizaje temprano. La instrucción individualizada de los niños que necesitan más apoyo ayuda a consolidar la enseñanza eficaz de aquellos con discapacidades y otras necesidades especiales en todos los dominios del marco de enseñanza sobre los resultados del aprendizaje temprano. El uso de los objetivos del Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP por sus siglas en inglés) y del Programa de Educación Individualizada (IEP por sus siglas en inglés) es parte de una enseñanza efectiva e individualizada que crea ambientes de inclusión para apoyar los resultados positivos de los niños en ambientes educativos.<sup>[2]</sup>

### Qué es el Acta de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA)?

Los niños y niñas que califican para los servicios de conformidad con la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA por sus siglas en inglés) son elegibles para recibir esos servicios como se indica en el Programa de Educación Individualizada (IEP) o un Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP).

Los niños y niñas a partir de los tres años están cubiertos por la Parte B de IDEA. Un niño o niña se considera elegible si requiere educación especial y servicios relacionados. De conformidad con la Parte B, los niños y niñas con alguna discapacidad reciben una Educación Pública Apropiaada y Gratuita (FAPE por sus siglas en inglés) que se adapta a sus necesidades individuales. Las agencias de educación local deben ofrecerles educación especial y servicios relacionados a los niños y niñas que califican.

Los niños y niñas menores de 3 años están cubiertos por la Parte C de IDEA, la cual proporciona pautas para determinar elegibilidad para servicios de intervención temprana. La Parte C solo proporciona servicios de intervención temprana y no garantiza un FAPE, pero sí indica que los servicios deben prestarse en el “ambiente natural” del niño, es decir, en el lugar donde el niño pasa la mayor parte del tiempo.<sup>[3]</sup>

### ¿En qué Consiste el Acta de Educación para Individuos con Discapacidades?

El Acta de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA), es la ley federal que autoriza educación especial para niños con discapacidades en los Estados Unidos. También autoriza los servicios de intervención temprana que los Estados proporcionan a los infantes y niños pequeños con discapacidades hasta su tercer cumpleaños. IDEA es la abreviación del nombre de la ley en inglés: Individuals with Disabilities Education Act. En español se dice La Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidades.

Más de seis millones de niños con discapacidades que son elegibles reciben estos servicios bajo esta ley.<sup>[4]</sup>

### La Historia de IDEA

La ley IDEA fue originalmente promulgada (decretada) por el Congreso de los Estados Unidos en 1975 para asegurar que los niños con discapacidades tuviesen las mismas oportunidades de recibir una educación pública gratuita y apropiada como los otros niños.

Esta ley ha sido revisada en numerosas ocasiones a lo largo de los años. Usted encontrará muchas publicaciones sobre IDEA en el internet, especialmente la más reciente versión de la ley. Esta fue aprobada por el Congreso en diciembre del 2004, con sus regulaciones finales publicadas en agosto de 2006. Es por ésto que, en algunos sentidos, la ley es nueva con cada reautorización por el Congreso, a pesar de su larga, detallada y poderosa historia.<sup>[5]</sup>

### Propósitos de IDEA

Los propósitos principales de IDEA son:

- asegurar que a todos los niños y niñas con discapacidades se les haga disponible una “educación pública gratis y apropiada” que enfatice servicios de educación especial, proveer servicios relacionados diseñados para cumplir con sus necesidades únicas, y prepararlos para un empleo y para vivir independientemente;
- asegurar que los derechos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidades y sus familias sean protegidos;
- ayudar a los Estados, localidades, agencias de servicios educacionales, y agencias federales en proporcionar lo necesario para la educación de todos los niños y niñas con discapacidades; y
- evaluar y asegurar la efectividad de los esfuerzos para educar a los niños y niñas con discapacidades. (§300.1).<sup>[6]</sup>

### Recursos que apoyan la individualización

La capacidad, conocimientos, antecedentes y habilidades de los niños y niñas, desde recién nacidos hasta los cinco años, varían considerablemente. La enseñanza eficaz para todos los niños y niñas, especialmente aquellos en riesgo o diagnosticados con discapacidades, requiere de oportunidades de enseñanza y aprendizaje individualizadas para acceder, participar y prosperar en todos los ambientes de la primera infancia.<sup>[7]</sup>

Existe una colección de recursos que proporciona información sobre las prácticas basadas en evidencias que apoyan la individualización y los recursos asociados. Estas prácticas se alinean con el Marco sobre los Resultados del Aprendizaje Temprano de los niños y las niñas. Estos recursos están organizados en torno a ocho áreas temáticas de prácticas basadas en la evidencia que están también identificadas en las Prácticas Recomendadas por la División de la Primera Infancia:

1. evaluación funcional,
2. entorno,
3. interacción familiar,
4. instrucción,
5. interacción
6. trabajo en equipo y colaboración,
7. transición, y
8. liderazgo.

Estas prácticas recomendadas han sido validadas como las más sólidas, basadas en la evidencia, para individualizar la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje para todos los niños y las niñas.

Los recursos de cada área temática se organizan basándose en su nivel de impacto para el aprendizaje:

Los recursos a nivel de la conciencia del conocimiento

que entran en esta categoría proporcionan información básica y no incluyen actividades que atraen a los participantes a responder o reflexionar.

### Los Indicadores del Desarrollo Típico en Acción



## 5.2 Bebé de dos meses de edad.<sup>[8]</sup>

Los indicadores del desarrollo típico nos dicen lo que se espera que un niño o niña logre dentro de marcos de tiempo específicos. Puede que algunos de ellos lo logren antes, o puede que otros lo logren después. Estos indicadores nos sirven como una guía para:

- entender lo que se espera de cada niño a una edad específica, de manera que los padres y madres, educadores y educadoras, y los adultos que les rodean tengamos expectativas realistas de las cosas que los niños pueden lograr.
- poder observar si los niños están avanzando en estos logros del desarrollo, para entender si están logrando lo que se espera. Si no lo están logrando, puede ayudarnos a iniciar conversaciones con las personas correspondientes para requerir un asesoramiento que posteriormente lleve a una evaluación del desarrollo en caso de ser necesario.

Es de igual importancia entender que los niños no deben ser comparados entre sí, ya que ellos tienen experiencias únicas en su desarrollo. Los indicadores son el camino a seguir, pero cada niño avanza a su propio ritmo, al menos que haya retrasos en el desarrollo.

En base a los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC por sus siglas en inglés) a continuación se describen los principales logros del desarrollo según algunos rangos de edad de los niños y las niñas:<sup>[9]</sup>

### 2 Meses

- *Empieza a sonreírle a la gente.*
- *Puede calmarse sin ayuda por breves momentos*
- *Trata de mirar a sus padres.*
- *Hace sonidos como de arrullo o gorjeos.*
- *Mueve la cabeza hacia los sonidos.*
- *Presta atención a las caras.*
- *Comienza a seguir las cosas con los ojos y reconoce a las personas a la distancia.*

#### Escenario 5.1: Comportamiento típico de un/a bebé de dos meses

Joseph está triste y demuestra que *puede calmarse sin ayuda por breves momentos* al llevarse las manos a la boca.

Melissa también demuestra que *puede calmarse sin ayuda por breves momentos* al succionar la mano y calmarse.

### 4 Meses

- *Sonríe espontáneamente, especialmente a las personas.*
- *Le gusta jugar con la gente.*
- *Copia algunos movimientos y gestos faciales, como sonreír o fruncir el ceño.*
- *Empieza a balbucear.*
- *Balbucea efusivamente.*
- *Le hace saber si está contento o triste.*
- *Responde ante las demostraciones de afecto.*
- *Trata de alcanzar los juguetes con una mano.*
- *Usa las manos y los ojos al mismo tiempo, como cuando ve un juguete y trata de alcanzarlo.*
- *Sigue con la vista las cosas que se mueven, moviendo los ojos de lado a lado.*
- *Observa las caras con atención.*
- *Reconoce objetos y personas conocidas desde lejos.*

### Escenario 5.2: Comportamiento típico de un/a bebé de cuatro meses

Tamika observa una sonaja. Entonces ella usa sus manos y sus ojos al mismo tiempo para mirar el juguete y luego intentar tomarlo.

Usar las manos y los ojos al mismo tiempo para tratar de alcanzar un objeto es un indicador del desarrollo cognitivo de los 4 meses.

### 6 Meses

- *Reconoce las caras familiares y comienza a darse cuenta de si alguien es un desconocido.*
- *Le gusta jugar con los demás, especialmente con los miembros de su familia.*
- *Le gusta mirarse en el espejo.*
- *Responde a los sonidos produciendo sonidos.*
- *Une varias vocales cuando balbucea (“a”, “e”, “o”) y le gusta hacer sonidos por turno con los miembros de su familia.*
- *Reacciona cuando se menciona su nombre.*
- *Comienza a emitir sonidos de consonantes.*
- *Emite sonidos para demostrar alegría o descontento.*
- *Observa a su alrededor las cosas que están cerca.*
- *Se lleva las cosas a la boca.*
- *Demuestra curiosidad sobre las cosas y trata de agarrar las que están fuera de su alcance.*
- *Comienza a pasar cosas de una mano a la otra.*

### Escenario 5.3: Comportamiento típico de un/a bebé de seis meses

La abuelita de Jenika le habla usando su nombre. Jenika reacciona girando su cabeza para ver a su abuelita. Esto demuestra que Jenika puede responder a su nombre.

Reaccionar al escuchar su nombre es un ejemplo del desarrollo típico del lenguaje y de la comunicación a los 6 meses.

### 9 Meses

- *Puede que les tenga miedo a los desconocidos.*
- *Puede que se aferre a los adultos conocidos.*
- *Tiene juguetes preferidos.*
- *Entiende cuando se le dice “no.”*
- *Hace muchos sonidos diferentes como “mamamama” y “tatatatata.”*
- *Copia los sonidos y gestos que hacen otras personas.*
- *Señala objetos con los dedos.*
- *Observa el recorrido de una cosa cuando cae.*
- *Va en busca de las cosas que ve que usted esconde.*
- *Juega a ¿Dónde está el bebé? (cucú, “peek-a-boo”).*
- *Se pone las cosas en la boca.*
- *Pasa objetos de una mano a la otra con facilidad.*
- *Levanta cosas como cereales en forma de “o” entre el dedo índice y el pulgar.*
- *Va en busca de las cosas que ve que usted esconde.*

### Escenario 5.4, Comportamiento típico de un/a bebé de nueve meses

Hannah observa que su hermana Lindsey ha escondido un libro debajo de la almohada. Hannah reacciona buscando el libro moviendo las almohadas.

Buscar cosas que ve que alguien esconde es un indicador del desarrollo cognitivo (aprender, pensar, resolver problemas) de los 9 meses.

### Un Año

- *Actúa con timidez o se pone nervioso en presencia de desconocidos.*
- *Llora cuando la mamá o el papá se alejan.*

- Tiene cosas y personas preferidas.
- Demuestra miedo en algunas situaciones.
- Le alcanza un libro cuando quiere escuchar un cuento.
- Repite sonidos o acciones para llamar la atención.
- Levanta un brazo o una pierna para ayudar a vestirse.
- Juega a ¿Dónde está el bebé? (cucú, “peek-a-boo”) y a dar palmaditas con las manos.
- Entiende cuando se le pide que haga algo sencillo.
- Usa gestos simples, como mover la cabeza de lado a lado para decir “no” o mover la mano para decir “adiós”.
- Hace sonidos con cambios de entonación (suena como si fuera lenguaje normal).
- Dice “mamá” y “papá” y emite exclamaciones como “oh-oh.”
- Trata de imitar las palabras que escucha.
- Explora los objetos de diferentes maneras: por ejemplo, los sacude, los golpea o los tira.
- Encuentra fácilmente objetos escondidos.
- Cuando se nombra, algo mira en dirección de la ilustración o cosa que se nombró.
- Copia gestos.
- Comienza a usar las cosas correctamente (por ejemplo, bebe de una taza, se cepilla el pelo).
- Golpea un objeto contra otro.
- Mete cosas dentro de un recipiente, las saca del recipiente.
- Suelta las cosas sin ayuda.
- Toca a las personas y las cosas con el dedo índice.
- Sigue instrucciones sencillas como “recoge el juguete.”
- Juega a ¿Dónde está el bebé? (cucú, “peek-a-boo”) y a dar palmaditas con las manos

#### Escenario 5.5, Comportamiento típico de un niño o de una niña de un año

Sonia y su padre están jugando a “¿En dónde está la niña?”; Sonia se cubre la cara cubierta con una sábana cuando le pregunta su papá ¿En dónde está la niña? entonces su papá le quita la sábana y ambos sonríen. Después su papá le dice que haga tortillitas. Sonia comienza a palmea sus manos al cantar “tortillitas para mi mama, tortillitas para mi papá.

“Jugar a ¿Dónde está el bebé? (cucú, “peek-a-boo”) y a dar palmaditas con las manos es un indicador del desarrollo social/emocional a la edad de un año.

#### 18 Meses

- Le gusta darles cosas a los demás como un juego.
- Puede tener rabietas.
- Puede que les tenga miedo a los desconocidos.
- Les demuestra afecto a las personas conocidas.
- Inventa juegos simples con su imaginación (por ejemplo, emite sonidos de animales con peluches).
- En situaciones nuevas, puede que se aferre a los que lo cuidan.
- Señala para mostrarle a otras personas algo interesante.
- Explora solo, pero con la presencia cercana de los padres.
- Dice varias palabras sueltas.
- Dice “no” y sacude la cabeza como negación.
- Señala para mostrarle a otra persona lo que quiere.
- Sabe para qué sirven las cosas comunes (por ejemplo, un teléfono, un cepillo, una cuchara).
- Señala para llamar la atención de otras personas.
- Demuestra interés en una muñeca o peluche y finge darle de comer.
- Señala una parte del cuerpo.
- Hace garabatos por sí solo.
- Puede seguir instrucciones verbales de un solo paso sin que se le haga ningún gesto.

### Escenario 5.6, Comportamiento típico de un niño o de una niña de 18 meses

Thomas de 18 meses corre y le da un abrazo de bienvenida a la maestra Tamara al llegar al salón de clases. Thomas demuestra un indicador del desarrollo social/emocional de los 18 meses ya que *es afectuoso con su maestra quien es una persona conocida*.

## 2 Años

- *Imita a otras personas, especialmente a los adultos y a los niños mayores.*
- *Demuestra ser cada vez más independiente.*
- *Se entusiasma cuando está con otros niños.*
- *Demuestra un comportamiento desafiante (hace lo que se le ha dicho que no haga).*
- *Juega principalmente al lado de otros niños, aunque empieza a incluirlos en juegos como correr y perseguirse.*
- *Señala objetos o ilustraciones cuando alguien los menciona.*
- *Sabe los nombres de personas conocidas y de las partes del cuerpo.*
- *Dice frases de 2 a 4 palabras.*
- *Sigue instrucciones sencillas.*
- *Señala las cosas que aparecen en un libro.*
- *Encuentra cosas aun cuando estén escondidas debajo de dos o tres cosas que las cubran.*
- *Empieza a clasificar por formas y colores.*
- *Completa las frases y las rimas de los cuentos que conoce.*
- *Juega con su imaginación de manera sencilla.*
- *Construye torres de 4 bloques o más*
- *Puede que use una mano más que la otra.*
- *Sigue instrucciones de dos pasos.*
- *Nombra las ilustraciones de los libros como un gato, un pájaro o un perro.*

### Escenario 5.7, Comportamiento típico de un niño o de una niña de dos años

Martin se está lavando las manos en el zinc del salón de clases antes del desayuno y con solo una pequeña ayuda de su maestro John para tomar el jabón. Abre la llave del agua pide ayuda para presionar la pompa de jabón, y después se moja y se frota sus manos por sí mismo. Martin cierra la llave del agua y se seca sus manos. Está demostrando cada vez más independencia en su higiene personal.

*Ser cada vez mas independiente* es un indicador del desarrollo social/emocional de los 2 años

## 3 Años

- *Imita a los adultos y amigos.*
- *Demuestra afecto por sus amigos espontáneamente.*
- *Espera su turno en los juegos.*
- *Demuestra preocupación si ve llorar a un amigo.*
- *Entiende la idea de lo que es “mío”, “de él” o “de ella.”*
- *Expresa una gran variedad de emociones.*
- *Se separa de su mamá y papá con facilidad.*
- *Puede vestirse y desvestirse.*
- *Se molesta con los cambios de rutina grandes.*
- *Puede operar juguetes con botones, palancas y piezas móviles.*
- *Juega imaginativamente con muñecas, animales y personas.*
- *Arma rompecabezas de 3 y 4 piezas.*
- *Entiende lo que significa “dos.”*
- *Copia un círculo con lápiz o crayón.*
- *Pasa las hojas de los libros, una a la vez.*
- *Arma torres de más de 6 bloques.*
- *Enrosca y desenrosca las tapas de jarras o abre la manija de la puerta.*
- *Sigue instrucciones de 2 o 3 pasos.*

- Sabe el nombre de la mayoría de las cosas conocidas.
- Entiende palabras como “adentro”, “arriba” o “debajo.”
- Puede decir su nombre, edad y sexo.
- Llama a un amigo por su nombre.
- Dice palabras como “yo”, “mí”, “nosotros”, “tú” y usa algunos plurales
- Habla bien, de manera que los desconocidos pueden entender la mayor parte de lo que dice.
- Puede conversar usando 2 o 3 oraciones.

#### Escenario 5.8, Comportamiento típico de un niño o de una niña de tres años

Jazmín muestra interés por abrochar sus zapatos y por vestirse. Antes de ir al centro su mamá la despierta con tiempo para permitirle vestirse por sí misma. En su salón preescolar, a Jazmín le gusta visitar el área de juego dramático y vestirse de “doctora.”

*Vestirse y desvestirse es un indicador del desarrollo social/emocional de los 3 años.*

#### 4 Años

- Disfruta haciendo cosas nuevas.
- Juega a “papá y mamá.”
- Cada vez se muestra más creativo en los juegos de imaginación.
- Le gusta más jugar con otros niños que jugar solo.
- Cooperar cuando juega con los otros.
- A menudo, no puede distinguir la fantasía de la realidad.
- Habla acerca de lo que le gusta y le interesa.
- Sabe algunas reglas básicas de gramática, como el uso correcto de “él” y “ella.”
- Canta una canción o recita un poema de memoria.
- Relata cuentos.
- Nombra algunos colores.
- Nombra algunos números.
- Entiende el concepto de contar.
- Comienza a entender el concepto del paso del tiempo.
- Recuerda partes de un cuento.
- Entiende el concepto de “igual” y “diferente.”
- Dibuja una persona con 2 o 4 partes del cuerpo.
- Usa tijeras.
- Empieza a copiar algunas letras mayúsculas.
- Juega juegos infantiles de mesa o de cartas.
- Le dice lo que le parece que va a suceder a continuación en un libro.

#### Escenario 5.9, Comportamiento típico de un niño o de una niña de cuatro años

Julieta observa el reloj con su maestro Mike.

El maestro le pregunta: ¿para qué sirve el reloj?

Julieta contesta: “para mirar la hora.”

El maestro le pregunta: ¿para qué necesitamos saber la hora?

Julieta contesta: “para saber cuando es hora de desayunar y a qué hora vamos a salir a jugar al patio.”

En este escenario Julieta comienza a entender el paso del tiempo. *Comenzar a entender el paso del tiempo es un indicador del desarrollo cognitivo de los 4 años.*

## 5 Años

- *Quiere complacer a los amigos.*
- *Quiere parecerse a los amigos.*
- *Es posible que haga más caso a las reglas.*
- *Le gusta cantar, bailar y actuar.*
- *Reconoce a qué sexo pertenecen las personas.*
- *Puede distinguir la fantasía de la realidad.*
- *Muestra más independencia (por ejemplo, puede ir solo a visitar a los vecinos).*
- *A veces es muy exigente y a veces muy cooperador.*
- *Habla con mucha claridad.*
- *Puede contar una historia sencilla usando oraciones completas.*
- *Puede usar el tiempo futuro.*
- *Cuenta 10 o más objetos.*
- *Puede dibujar una persona con al menos 6 partes del cuerpo.*
- *Puede escribir algunas letras o números.*
- *Copia triángulos y figuras geométricas*
- *Reconoce las cosas de uso diario como el dinero y la comida.*

### Escenario 5.10: Comportamiento típico de un niño o de una niña de cinco años

Al dialogar con la maestra Melanie, quien le pregunta a Jennifer que cosas son de verdad, Jennifer le contesta “la gente es de verdad.” Cuando la maestra le pregunta qué cosas son de mentiras Jennifer le contesta “los monstruos.”

Distinguir la fantasía de la realidad es un indicador del comportamiento típico de un niño o niña de cinco años.

## El Estatus Socio-Económico

En su libro, “Infant Toddler Education and Care,” Dr. Susan Eliason reporta que de acuerdo al reporte elaborado en el 2013 por *The Youngest Americans: A Statistical Portrait of Infants and Toddlers in the United States* by Child Trends, Publication #2013-48, muchos infantes, niños y niñas pequeños están comenzando su vida en familias con recursos financieros limitados. El reporte presenta un perfil de estadísticas de niños y niñas desde el nacimiento hasta la edad de ocho años (y sus familias) con información acerca de su estatus de salud, el acceso a educación, a programas de servicio social. Algunas de las estadísticas reportan que:

- el 48% de los infantes, niños y niñas pequeños en América viven en familias de bajos ingresos; el 25% de las familias viven por debajo de la línea de pobreza oficial, y el 13% viven en pobreza extrema.
- las desventajas económicas se concentran mayormente en las familias de niños de origen negro y latino; el 80% de estos niños pertenecen a familias clasificadas como de bajos ingresos.
- el 24% de infantes y niños y niñas pequeños de origen negro y latino viven en hogares que experimentan inseguridad alimentaria.
- el 24% provienen de hogares de un solo padre/madre.
- el 16% de ellos permanece bajo el cuidado de las abuelas y/o los abuelos.<sup>[10]</sup>

Las estadísticas anteriores son consideradas factores de riesgo. Los factores de riesgo pueden influir en el desarrollo de infantes, niñas y niños pequeños. La desigualdad y la pobreza tienen el mayor impacto en el acceso de los niños a la salud y la educación (Cultura y aprendizaje, 2010, p. 6). Los investigadores han identificado que la pobreza temprana y crónica es más perjudicial para el desarrollo infantil que la pobreza que ocurre más adelante en la vida o por períodos relativamente cortos. Los primeros años de un niño o niña son un período de desarrollo cerebral rápido y crítico influenciado principalmente por la familia. Por lo tanto, la condición económica de la familia puede ser más importante para moldear la capacidad, el comportamiento y el rendimiento de los niños que las condiciones posteriores en la infancia (Skylar, 2010). La exposición a la pobreza durante la infancia y la niñez temprana puede tener consecuencias significativas a corto y largo plazo.

## Factores de Riesgo de Corto Tiempo

Las condiciones de pobreza pueden afectar directa e inmediatamente a la salud física. Los niños y niñas que experimentan pobreza:

- Experimentan un nivel más bajo de salud en general con un aumento en la tasa de mortalidad por enfermedades infecciosas
- Tienen tasas de vacunación más bajas



- Tienen aumentos en las tasas de asma y anemia.
- Viven con padres que experimentan mayores niveles de depresión, lo que podría llevar al riesgo de abuso y negligencia
- Tienen mayor exposición al abuso de alcohol y sustancias.
- Necesitan espacios de juego seguros
- Tienen mayor exposición al plomo.
- Viven en comunidades con mayor exposición a la violencia comunitaria e interpersonal

### Factores de Riesgo de Tiempo Prolongado

Se ha demostrado que la pobreza en los primeros años de vida tiene impacto en los resultados posteriores de la infancia y la adultez, incluyendo en los niveles de educación, en la salud social y emocional y en la salud física. “Los bebés, las niñas y los niños pequeños de bajos ingresos tienen un mayor riesgo que los infantes y niños pequeños de mediano o alto ingreso debido a una variedad de resultados y vulnerabilidades de la pobreza, como por ejemplo, el fracaso escolar posterior, problemas de aprendizaje, problemas de comportamiento, problemas cognitivos, atraso en el desarrollo y problemas de salud “. (Skylar, 2010) Algunos de los riesgos a largo plazo incluyen:

- Más de una tercera parte de los niños y las niñas de comunidades de bajos ingresos asisten a clases de jardín de infantes a un nivel por debajo de sus compañeros y para el cuarto grado de primaria, más del 50% de estos niños no alcanzarán el nivel de habilidad de lectura. (Comisión de Niños de Connecticut, 2004).
- Los niños y las niñas que viven por debajo del nivel de pobreza tienen 1.3 veces más probabilidades que los niños que no son pobres de experimentar dificultades de aprendizaje y retrasos en el desarrollo. (Brooks-Dunn y Duncan, 1997).<sup>[11]</sup>
- Los niños y las niñas de bajos ingresos tienen casi un 50% más de probabilidades de convertirse en adultos obesos que los niños y las niñas con más recursos financieros. (Duncan, Ziol-Guest y Kahl, 2010).<sup>[12]</sup>
- La experiencia temprana afecta el desarrollo del cerebro y sienta las bases para el desarrollo de los niños y las niñas. (Centro de Harvard para el niño en desarrollo) (11).

Sabemos por una amplia gama de investigaciones que los desequilibrios en el desarrollo y el aprendizaje de los niños relacionados a la experimentación de pobreza persisten y, a veces, aumentan con el tiempo. Sin embargo, hay esperanza. Los cuidadores pueden cambiar la naturaleza de las experiencias de los niños y las niñas. Para obtener más información sobre los factores de riesgo y cómo reducir sus efectos, obtenga más información sobre la resiliencia.<sup>[13]</sup>

#### Ejercicio 5.1 Dialogando sobre la Resiliencia

Los niños y las niñas son increíblemente resilientes. El mismo desarrollo rápido del cerebro que ocurre en los primeros años de vida y que hacen a los niños particularmente vulnerables al maltrato también hace a los niños particularmente receptivos a la intervención. El concepto de resiliencia es especialmente importante para mantener en mente cuando se trabaja con niños en hogares de acogida.

¿Como maestra o maestro de educación temprana, cómo fomentaría usted servicios para que los niños y sus familias tuvieran más resiliencia en ausencia de oportunidades por motivos de pobreza?

La reducción de los factores de riesgo es vital para el desarrollo saludable de infantes, niños y niñas pequeños. Los niños que experimentan dos factores de riesgo tienen cuatro veces más probabilidades de desarrollar trastornos emocionales y de comportamiento en comparación con los niños y las niñas que no están expuestos a ningún factor de riesgo o que están expuestos a solo uno. Los niños con cuatro factores de riesgo tenían diez veces más probabilidades de desarrollar deterioro emocional que aquellos con uno o ninguno. Los factores de riesgo incluyen discordia matrimonial, dificultades económicas, tamaño de familia numerosa, criminalidad parental o maternal, trastorno psiquiátrico parental o maternal, participación en el bienestar infantil, falta de cuidado prenatal, abuso de sustancias durante el embarazo, poco o nulo ajuste temperamental entre padre/madre e hijo/hija, abuso o negligencia, y colocación en hogares de acogida. Las experiencias de protección pueden equilibrar los factores de riesgo causados por recursos financieros limitados.<sup>[14]</sup>

#### Ejemplo 5.1: Punto Clave

El factor más importante que poseen los niños y las niñas que desarrollan resiliencia es tener al menos una relación afectiva estable y comprometida con un padre/madre, cuidador/cuidadora, u otro adulto que los apoye. La resiliencia requiere relaciones de afecto.

## La Clase Social

Por Laura Overstreet



5.3 Niños Recolectando Llantas durante el tiempo de la Segunda Guerra Mundial.<sup>[15]</sup>

Como lo cita Laura Overstreet en su libro “Lifespan Psychology,”<sup>[16]</sup> de alguna forma, la clase social se deriva del estatus socio-económico. Si bien existe una variación individual, los miembros de una clase social tienden a compartir estilos de vida, patrones de consumo, estilos de crianza, factores estresantes, preferencias religiosas y otros aspectos similares de la vida cotidiana. Todos nosotros nacemos en un sistema de clase o estamos ubicados socialmente y podemos desplazarnos hacia arriba o hacia abajo dependiendo de una combinación de límites y oportunidades creados social e individualmente.

A continuación se muestra un modelo del sistema de clases identificado en los Estados Unidos (Gilbert 2003; Gilbert y Kahl, 1998), una descripción de estas clases sociales y una lista parcial del impacto que la clase social puede tener en la vida individual y familiar (Seccombe y Warner, 2004).

### Clase alta:

Este grupo representa aproximadamente el 1% de la población en los Estados Unidos. Las personas en esta clase poseen una riqueza sustancial y un ingreso familiar anual después de impuestos de entre \$ 200,000 y \$ 750,000 (DeNavas-Walt y Cleveland, 2002). La clase alta se subdivide en categorías “superior-superior” y “inferior-superior” en función de cómo se adquirió el dinero y la riqueza. La “clase alta-alta” (0.5%) tiene dinero de inversiones o herencias y tiende a ser administradores de la fortuna familiar. Este “dinero proveniente de generaciones” trae una sensación de lujo y sofisticación compartida por aquellos con “dinero nuevo”. Los nuevos ricos (0,5%) han hecho su fortuna como personalidades en los deportes y los medios de comunicación o como empresarios. Algunos miembros de los nuevos ricos podrían caer en hacer alarde de su riqueza; una práctica considerada con desdén por personas que poseen “dinero generacional.”<sup>[17]</sup>

### Clase media alta:

Alrededor del 14% de la población en los Estados Unidos se considera clase media alta. Los niveles de ingresos son más a menudo entre \$ 100,000 y \$ 200,000 anualmente y tienen títulos profesionales que involucran educación más allá de una licenciatura de cuatro años. Una de las distinciones hechas entre la clase media en general y los miembros de la clase trabajadora es que los miembros de la clase media tienen ocupaciones en las que se les paga por su educación y experiencia. Estos trabajadores de cuello blanco (un término que originalmente se refería a la distinción entre lo que los trabajadores de oficina usaban para trabajar en lugar de los trabajadores de fábrica designados como trabajadores de “cuello azul”) ocupan puestos profesionales como médicos o abogados y los profesionales disfrutaban de una buena cantidad de libertad y control sobre sus ocupaciones. Determinan las regulaciones de su trabajo a través de organizaciones profesionales (como la Asociación Médica Estadounidense). Tener un sentido de autonomía o control es un factor clave para experimentar la satisfacción laboral y la felicidad personal y, en última instancia, la salud y el bienestar (Weitz, 2007).as formas de Vestir.<sup>[18]</sup>

### Clase media

Otro 30% de la población se considera clase media. En esta clase, las personas trabajan en empleos de cuello blanco menos autónomos y menos remunerados, como la enseñanza y la enfermería, o como gerentes de nivel inferior. Los miembros de la clase media pueden tener títulos de 2 o 4 años, pero a menudo de escuelas financiadas por el estado. Sus ingresos generalmente oscilan entre \$ 25,000 y \$ 75,000 anualmente. Poseen menos propiedades y tienen menos ingresos discrecionales que los miembros de la clase media alta y alta y, sin embargo, pueden compartir los valores y estándares de la clase media alta. Sin embargo, adquirir casas

más grandes, vehículos más nuevos, viajar, pagar la atención médica y los gastos dentales a menudo significa asumir una deuda considerable. Este problema no es exclusivo de los Estados Unidos. Un ejemplo de esta clase se da cuando una pareja va a cenar antes de una película y se da cuenta de que no tienen efectivo. Entonces, pagan con su tarjeta de crédito.

El monto promedio de la deuda de tarjeta de crédito en los hogares estadounidenses es de \$ 8,000 y de los 144 millones de estadounidenses que tienen una tarjeta de crédito “para todo uso”, solo 55 millones pagan su saldo completo cada mes. Llevar una deuda puede ser extremadamente estresante y tener un efecto negativo en la salud y el bienestar social.<sup>[19]</sup>

### La Clase Trabajadora

El 30% de los estadounidenses se consideran miembros de la clase trabajadora. La clase trabajadora está compuesta por aquellos que trabajan en ocupaciones tales como trabajos minoristas, administrativos o de fábrica. Sus trabajos suelen ser rutinarios y están más supervisados que los de la clase media y requieren una educación menos formal que los trabajos que se ofrecen en la clase media. Los miembros de la clase trabajadora están sujetos a cierres de plantas, salarios más bajos y despidos más frecuentes, y pueden ocurrir que menos miembros de la familia contribuyan a los ingresos familiares. Menos asalariados y menos estabilidad laboral afectan no solo el ingreso familiar, sino también la probabilidad de tener una atención médica adecuada. Estar empleado no asegura una atención médica adecuada; de hecho, el 69% de los 45 millones de estadounidenses que carecen de seguro médico viven en hogares donde hay al menos un empleado a tiempo completo (Comisión Kaiser de Medicaid y los no asegurados, 2004). Los estadounidenses que trabajan por cuenta propia o trabajan en empresas con menos de 200 empleados tienen menos probabilidades de tener beneficios de seguro de salud que aquellos que trabajan en empresas con 200 o más empleados (Weitz, 2007). Y el costo de obtener incluso un seguro de salud mínimo como individuo a menudo es prohibitivo.<sup>[20]</sup>

Sin embargo, las diferencias de clase social van más allá de las preocupaciones financieras. En un estudio clásico sobre estilos de crianza y clase social, Melvin Kohn (1977) descubrió que los padres de la clase trabajadora enfatizaban la obediencia, la honestidad y la conformidad en sus hijos, mientras que los padres de clase media valoraban la independencia, la iniciativa y la autosuficiencia. Estas diferencias se atribuyen a las expectativas de los padres como trabajadores; los trabajadores de cuello azul son recompensados por la conformidad, mientras que los trabajadores de cuello blanco son recompensados por iniciativa.<sup>[21]</sup>

### La Clase Pobre

El 20% de los estadounidenses se clasifican como trabajadores pobres. Estas personas viven cerca del nivel de pobreza y tienen trabajos temporales o estacionales como trabajadores no calificados. Esto incluye a los trabajadores agrícolas migrantes, empleados temporales en industrias de servicios como restaurantes o minoristas, por lo general por un salario mínimo. Los trabajadores pobres experimentan muchos de los mismos problemas que pueden tener un impacto en el desarrollo.<sup>[22]</sup>

### La Pobreza Extrema

Aproximadamente el 5% de los estadounidenses son parte de la pobreza extrema descrita como trabajadores temporales, trabajadores a tiempo parcial, aquellos que están desempleados o subempleados crónicamente (Gilbert, 2003). Pueden recibir alguna asistencia gubernamental y tienden a ser despreciados por otros miembros de la sociedad. Desde 2008, hemos visto tasas de desempleo nacionales en los Estados Unidos que rondan el 10 por ciento debido a los cambios en la economía y estar desempleado es menos estigmatizado pero aún muy estresante. Muchos de la clase baja son niños o están discapacitados. Se estima que hay alrededor de 3.5 millones de personas sin hogar en los Estados Unidos y 1.5 de ellos son niños (Urban Institute, 2000).

La vida en las calles puede ser extremadamente peligrosa e implica riesgos de adicción, engaño, violencia, agresión sexual y prostitución o “sexo de supervivencia”, que se refiere al intercambio de sexo por refugio (Davis, 1999).<sup>[23]</sup>

### Consecuencias de la Pobreza

El nivel de pobreza es una cantidad de ingresos establecida por la Administración del Seguro Social que se basa en una fórmula llamada “plan económico de alimentos” que permite un tercio de los ingresos para alimentos. Aquellos que viven en el nivel de pobreza o cerca de él pueden encontrar extremadamente difícil mantener un hogar con esta cantidad de ingresos. Comprar los alimentos menos costosos y más abundantes generalmente significa comprar alimentos con alto contenido de grasa, almidón y azúcar. Vivir en viviendas más pobres con el temor de ser desalojado o tener una tubería pobre y vecinos perjudiciales también puede ser estresante. La pobreza se asocia con una peor salud y una menor esperanza de vida debido a una dieta más pobre, menos atención médica, mayor estrés, trabajar en ocupaciones más peligrosas, tasas de mortalidad infantil más altas, atención prenatal más pobre, mayores deficiencias de hierro, mayor dificultad en la escuela y muchos otros problemas.

Los miembros de la clase media pueden temer perder el estatus, pero los pobres pueden tener una mayor preocupación por perder la vivienda. Y mientras que los de la clase media tienen más probabilidades de usar las compras o viajar para lidiar con los estresores, los pobres tienen más probabilidades de comer o fumar en respuesta al estrés (Seccombe y Warner, 2004).<sup>[24]</sup>



5.4 Niños que viven en la pobreza.<sup>[25]</sup>

### Ejercicio 5.2, Trabajando con las Familias

Daniel es el tercer hijo de Denise. Denise tiene 21 años y ha luchado contra una adicción a la cocaína durante los últimos cuatro años. Ella ha permanecido limpia de drogas durante el año pasado. Sin embargo, ella estuvo consumiendo una variedad de sustancias durante el embarazo de Daniel. Como madre soltera, ella ha estado trabajando arduamente para mantener un trabajo de medio tiempo y cuidar de sus tres hijos. Aunque ella recibe cupones del programa WIC, ella no recibe ningún ingreso de apoyo por parte del padre de sus niños. Su familia pertenece a un nivel socioeconómico bajo y solamente puede pagar por un departamento de una recámara en un edificio muy viejo y pobremente mantenido. Sus dos primeros hijos fueron diagnosticados con algunos retrasos en el desarrollo temprano y están actualmente pasando por dificultades de conducta en el salón. Denise no buscó servicios médicos durante su embarazo con Daniel, en gran parte debido a su batalla por el consumo de cocaína, y ahora, ella está cada vez más preocupada por la falta de progreso en su desarrollo (incluso cuando ella compara a Daniel con sus otros dos hijos). A los 23 meses de edad, Daniel no es capaz de pararse o ponerse de pie sin ayuda, y apenas está comenzando a usar expresiones de una palabra. Denise está frustrada por su falta de recursos, se siente sola en el proceso, y también se siente abrumada por pensamientos de lo que viene en el futuro para ella y su familia.

- ¿Como maestra de Daniel, que pasos usted tomaría para ayudar a este niño y a su familia?
- ¿Qué referencias a recursos comunitarios usted le proporcionaría?
- ¿Cómo apoyaría usted el proceso de desarrollo de Daniel?

### La Cultura y la Alimentación

Por Anitha M. Reddy

De acuerdo a Reddy S, Anitha,<sup>[26]</sup> Los hábitos alimentarios son uno de los aspectos más complejos del comportamiento humano, ya que están determinados por múltiples motivos y están dirigidos y controlados por múltiples estímulos. Las personas difieren mucho en su respuesta sensorial a los alimentos. Los gustos y disgustos del individuo con respecto a los alimentos se mueven en un marco de raza, tradición, situación económica y condiciones ambientales. Para la mayoría de las personas, la comida es cultural. Una planta o animal puede considerarse comestible en una sociedad y no comestible en otra. Probablemente una de las cosas más importantes para recordar en relación con los factores culturales involucrados en los hábitos alimenticios es que hay muchas combinaciones de alimentos que darán los mismos resultados nutricionales.

La cultura consiste en valores, actitudes, hábitos y costumbres, adquiridos por el aprendizaje que comienza con las primeras experiencias de la infancia, muchas de las cuales no son enseñadas deliberadamente por nadie y que se internalizan tan a fondo que son inconscientes, pero “se profundizan” (Fathauer.GH, 1960). Los hábitos alimenticios se encuentran entre los aspectos más antiguos y más arraigados de muchas culturas y, por lo tanto, no pueden cambiarse fácilmente. Los alimentos y los hábitos alimenticios como parte básica de la cultura generalmente tienen referencias simbólicas. Compartir alimentos simboliza un alto grado de intimidad social y aceptación.<sup>[27]</sup>

Es normal que en casi todas las religiones o sistemas de creencias encontremos de forma, más o menos articuladas, un conjunto de normas que contienen recomendaciones, prohibiciones o ritos de carácter alimentario o dietético de obligado cumplimiento para

toda la comunidad y/o específicamente para determinados miembros de la misma. Y esto porque consideran que es una forma más de comunicarse con su Dios y de ser fieles a su fe siguiendo sus preceptos.<sup>[28]</sup>

### Ejemplos de preferencias dietéticas según algunas creencias culturales y religiosas

#### Cultura afro-americana

La dieta varía mucho según la región del país y el estilo de vida. En esta sección nos enfocaremos exclusivamente en los Estados Unidos.

En Estados Unidos, El término *comida para el alma* se hizo popular en las décadas de 1960 y 1970 en medio del movimiento Black Power. LeRoi Jones (Amiri Baraka) publicó un artículo titulado “Soul Food” y fue uno de los defensores clave para establecer la comida como parte de la identidad afroamericana. Aquellos que habían participado en la Gran Migración encontraron en la *comida del alma* una memoria del hogar y la familia que habían dejado después de mudarse a ciudades desconocidas del norte. Los restaurantes de *comida para el alma* eran negocios propiedad de negros que servían como lugares de reunión en el vecindario donde las personas socializaban y comían juntas.<sup>[29]</sup>

A las personas esclavas se les daba típicamente un poco de harina de maíz y de 3 a 4 libras de cerdo por semana, y de esas raciones provienen alimentos básicos para la *comida del alma*, como pan de maíz, bagre frito, costillas asadas, tripas y huesos del cuello. Se ha observado que los esclavos africanos fueron los principales consumidores de verduras cocidas (col, remolacha, diente de león, col rizada y verdolaga) y papas durante una gran parte de la historia de los Estados Unidos. La *comida del alma* se cocina con frecuencia en los rituales religiosos de la comunidad negra, y en los eventos sociales como: los funerales, las reuniones sociales, el día de Acción de Gracias y en Navidad.<sup>[30]</sup>

En general, los afro-americanos tienen alta incidencia de intolerancia a la lactosa y un bajo consumo de productos lácteos. Los platos de carne más populares incluyen carne de cerdo (cortes variados), pescado, caza menor y aves de corral. Freír y hervir son los métodos de preparación más comunes. El producto primario del grano es el maíz. La miel, la melaza y los productos azucarados se prefieren como bocadillos.<sup>[31]</sup>



Imagen 5.5 *Comida del alma*, pan de maíz, legumbres, macarrón con queso, pollo frito, camotes, y té.<sup>[32]</sup>



Imagen 5.6 Alimentos de la cultura asiática.<sup>[33]</sup>

La cultura asiática tiene incidencia de intolerancia a la lactosa; Las fuentes alternativas tradicionales de calcio incluyen tofu, leche de soja, huesos pequeños en pescados y aves de corral.

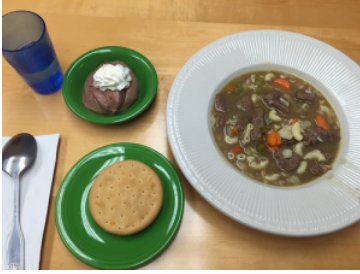
Una variedad de alimentos ricos en proteínas a menudo se conservan mediante la salazón y el secado. Acostumbran las pastas de camarones y legumbres. El trigo y el arroz son productos de granos primarios, y además de frutas y verduras frescas, también se consumen en escabeche, secas o en conserva.<sup>[34]</sup>

#### Cultura latina

Las personas de ascendencia latina tienen alta incidencia de intolerancia a la lactosa; por consecuencia, algunas personas tienen un bajo consumo de productos lácteos.

Las proteínas vegetales son más comunes en países con grandes poblaciones rurales y urbanas pobres. El cerdo, la cabra y las aves de corral son carnes comunes. Gran parte está marinada, picada o molida, y a menudo se mezcla con verduras y cereales. La tortilla es el grano principal. Los alimentos tienden a ser muy condimentados.<sup>[35]</sup>

#### Cultura nativo-americana



#### 5.7 Alimentos de la cultura nativo-americana.<sup>[36]</sup>

Las personas de culturas nativo-americanas tienen una alta incidencia de intolerancia a la lactosa; por lo tanto tienen un bajo consumo de productos lácteos. La carne es muy valorada, principalmente a la parrilla, guisada o en conserva a través del secado y el ahumado. El grano primario utilizado es el maíz; El arroz salvaje también se consume popularmente.<sup>[37]</sup>

#### Personas que practican el Budismo

Las personas que promueven el vegetarianismo con cinco exclusiones de alimentos picantes: ajo, puerro, cebolleta, cebollín y cebolla.<sup>[38]</sup>

El *budismo* prohíbe el alcohol y otros productos que crean dependencia como el tabaco y el café. Los monjes de la escuela Theravada se abstienen de consumir carne y no consumen ningún alimento sólido después del mediodía. No obstante, no todos los budistas son vegetarianos.<sup>[39]</sup>

#### Personas que practican el Hinduismo

Tienen una dieta principalmente vegetariana, excepto en el norte de India, donde si se consume carne, excepto la carne de res.<sup>[40]</sup>

#### Personas que practican el Islamismo

Las personas que practican el islamismo no consumen alimentos que se consideran como impuros, por ejemplo, las aves de rapina, animales muertos, cerdos. Tampoco consumen animales sacrificados sin pronunciar el nombre de Alá o que hayan sido sacrificados de una forma que prohíba el drenaje completo de sangre de los cuerpos de los animales. No se consumen animales carnívoros con colmillos, aves pequeñas y animales terrestres sin orejas, por ejemplo, las ranas o las serpientes.<sup>[41]</sup>

#### Personas que practican el Judaísmo Ortodoxo

La religión judía es la religión que más normas tiene sobre lo que se puede hacer o no y alrededor de seiscientos hacen referencia a la alimentación. En general, los judíos son respetuosos con el cumplimiento de dichas normas, pues consideran que es un deber sagrado, como pueblo elegido. En caso de tener duda sobre si un alimento es o no casher (en hebreo, kashrut), prefieren abstenerse antes de incumplir con las prescripciones. Además, para los judíos al ser Dios conocedor de las funciones propias de los alimentos, fue él quien dio al pueblo un conjunto de leyes que han regido la alimentación judía, los llamados «Principios Casher.»

A las personas que practican el judaísmo ortodoxo se les prohíbe el consumo de cerdos, mariscos y aves de rapiña. Ellos promueven algunos rituales como partir el pan. La carne y la leche se preparan en platos / utensilios y recipientes separados y no se cocinan, se sirven o se comen juntos.<sup>[42]</sup>

### Ejercicio 5.3: Dando la Bienvenida a Familias de Diversas Raíces culturales

#### Escenario:

En el centro de cuidado infantil en donde usted ha comenzado a trabajar, asisten niños y niñas de familias diversas. Usted ha notado que Balwinder (quien acaba de llegar de la India) se sienta a la mesa pero no está consumiendo lo que está disponible en la mesa. El menú de ese día consiste de leche y tostadas con carne molida, frijoles, queso, lechuga y salsa de tomate. La Sra. Carmen anima a Balwinder a servirse su plato diciéndole “Khānā” pero Balwinder solo la mira. Usted le comparte a la directora de su centro que le preocupa que la niña no coma.

- ¿De qué forma puede esta directora del centro hacer que el cuidado que proporciona sea culturalmente relevante?



- ¿Qué estrategias le sugeriría usted?

## Resumen

Los niños y las niñas siguen su patrón de crecimiento en base a su capacidad e interacción con el medio ambiente. Los maestros deben tener conocimiento del desarrollo infantil para tener las bases de saber que observar para poder asesorar su crecimiento y desarrollo. Identificar áreas de riesgo potencial es esencial para proveer referencias y evaluaciones para servicios de intervención temprana.

Por otra parte, las familias se ven afectadas por el estatus socio-económico y por la clase social. Ser conscientes de las necesidades de las familias es un factor esencial para proveer un cuidado relevante a la situación y la cultura de cada familia. Para ayudar a las familias en un cuidado infantil de calidad es esencial tener conocimiento de la cultura, de sus raíces y de cómo su estilo de vida y sus fe religiosa moldea lo que las familias ponen en su plato. La nutrición es quizás una de las áreas en las que los educadores de la niñez temprana deben poner énfasis para hacer sentir bienvenidos a los niños, las niñas y sus familias.

## Recursos para los Niños, las Niñas y sus Familias

- MyPlate (en español). <https://www.choosemyplate.gov/browse.../content/ninos>.
- Logros del desarrollo: <https://choosemyplate-prod.azureedge...Milestones.pdf>
- vegetales y frutas para niños: <https://choosemyplate-prod.azureedge...dFruits-sp.pdf>
- Laberinto MiPlato: <https://choosemyplate-prod.azureedge...yPlateMaze.pdf>
- Libro: Que Monton de Tamales (Too Many Tamales), by Gary Soto, Ed Martinez (Illustrator)
- Tortillitas Para Mamá: And Other Nursery Rhymes, Spanish and English por Margot C. Griego (Selected by), Barbara Cooney (Illustrator), Betsy L. Bucks (Translator), Sharon S. Gilbert (Translator), Laurel H. Kimball (Translator)
- Everybody Cooks Rice, by Norah Dooley, Peter J. Thornton (Illustrator)
- Under My Hijab, por by Hena Khan
- What Can You Do with a Rebozo?...by Carmen Tafolla
- Los Fabulosos Sombreros de Margot por Dominique Curtiss, Muriel Gustin (Illustrator), Guadalupe Rodríguez (Translator)
- ¡Sombreros! ¡Sombreros! ¡Sombreros! por Judy Nayer, Martin Lemelman, Carlos Reynoso
- Mama, Do You Love Me? por Barbara M. Joose

## Recursos para los Maestros y las Maestras

- Center for Advanced Studies in Child Welfare: <http://cascw.umn.edu>
- Institute of Child Development: <http://www.cehd.umn.edu/icd/>
- Center for Early Education and Development: <http://www.cehd.umn.edu/ceed/>
- Zero to Three. (2012) *National baby facts*. Washington, DC: National Center for Infants, Toddlers, and Families: <https://www.zerotothree.org/resource...nal-baby-facts>
- Webinars de inclusión: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/nin...s-de-inclusion>
- Aprenda los Signos. Reaccione Pronto. La Aplicación Sigamos el Desarrollo. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/a...tones-app.html>
- Marco Interactivo de Head Start sobre los resultados del aprendizaje temprano de los niños: Desde el nacimiento hasta los 5 años: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/mar...-el-nacimiento>.
- <https://www.nutrition.gov/topics/sho...lture-and-food>.
- En Donde Duermen los Ninos (Where Children Sleep) – Imágenes a través de un lente cultural. <https://www.lensculture.com/articles...children-sleep>
- What A Week Of Groceries Looks Like Around The World (<https://fstoppers.com/food/what-week...und-world-3251>)
- Video: How children go to school around the world. [https://www.youtube.com/watch?v=IhMk0\\_1BT3c](https://www.youtube.com/watch?v=IhMk0_1BT3c)

## Referencias

1. U.S. Navy. (2017). *Niña bailando con un Oficial*. [imagen]. Picryl. Descargada el 7/28/2020. [Licencia del Dominio Público](#).
2. ECLKC Head Start. (n.d.). *Niños con discapacidades*. [archivo electrónico]. Descargado el 7/29/2020. [Licencia © ECLKC](#)
3. ECLKC Head Start. *Servicios para niños que no califican para IDEA*. Descargado el 7/29/2020. [Licencia ©ECLKC](#).

4. U.S. Department of Education. (8/20/2010). [Sobre la Ley IDEA](#). Center for Parent Information & Resources. Descargada el 7/28/2020 de [Licencia del Dominio Público](#).
5. Center for Parent Information & Resources. U.S. Department of Education. (8/20/2010) [Sobre la Ley IDEA](#). [archivo electrónico] Descargado el 7/28/2020. [Licencia del Dominio Público](#).
6. Center for Parent Information & Resources. U.S. Department of Education. (8/20/2010). [Sobre la Ley IDEA](#). [archivo electrónico] Descargado el 7/28/2020. [Licencia del Dominio Público](#).
7. ECLKC Head Start. (n.d.). [Recursos que apoyan la individualización](#). [archivo electronico]. Descargado el 7/29/20. © ECLKC
8. ECLKC Head Start. (n.d.). [Recursos que apoyan la individualización](#). [archivo electronico]. Descargado el 7/29/20. © ECLKC
9. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (n.d.). [Biblioteca de fotos y videos de indicadores del desarrollo](#). [archivo electrónico]. Descargado el 7/29/2020. Licencia: @ Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. Informacion abierta.
10. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
11. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
12. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
13. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
14. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
15. Open Course Library. (n.d.). [Imagen de Ninos recolectando llantas durante la Segunda Guerra Mundial](#). [imagen]. Descargada el 7/30/2020. Licencia: [CC BY 4.0](#).
16. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
17. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
18. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
19. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
20. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
21. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
22. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
23. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
24. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
25. Open Course Library. (n.d.). [Niños viviendo en pobreza](#) [imagen]. Descargada el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
26. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).



27. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
28. Liñán García, Ángeles. (2017). [ASPECTOS CONTROVERTIDOS DE LA LIBERTAD RELIGIOSA EN ESPAÑA Y EUROPA: ALIMENTACIÓN HALAL Y CASHER](#). *Estudios constitucionales*, 15(2), 331-364. Descargado el 1/10/2021. [Licencia CC BY NC 4.0](#).
29. Wikipedia contributors. (2021, January 10). [Soul food](#). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. descargada el 1/11/ 2021. [Licencia CC BY SA 3.0](#).
30. Wikipedia contributors. (2021, January 10). [Soul food](#). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. descargada el 1/11/ 2021. [Licencia CC BY SA 3.0](#).
31. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
32. File: [Soul Food Dinner.jpg](#). (10/3/2020). *Wikimedia Commons, the free media repository*. Descargado el 1/9/2021. [Licencia CC BY SA 2.0](#).
33. Bresson, Z. (n.d.). [Alimentos de la cultura asiática](#). [imagen]. Pressbooks. Descargada el 7/30/2020. Licencia: gratis para reuso.
34. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
35. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
36. Doxtator, E. (2/21/2017). [USDA Foods Help Nourish a Culture](#). [imagen]. USDA. Descargada el 1/11/2021. Licencia: ©USDA.
37. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
38. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
39. Liñán García, Ángeles. (2017). [ASPECTOS CONTROVERTIDOS DE LA LIBERTAD RELIGIOSA EN ESPAÑA Y EUROPA: ALIMENTACIÓN HALAL Y CASHER](#). *Estudios constitucionales*, 15(2), 331-364. Descargado el 1/10/2021. [Licencia CC BY NC 4.0](#).
40. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
41. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
42. Reddy S., & Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020.. [Licencia CC BY 4.0](#).

---

This page titled [1.5: Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).