

Declaración de Posición de NAEYC

Práctica Apropiada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad

Adoptada en 2009

El propósito de esta declaración de posición es fomentar la excelencia en la educación de la primera infancia proporcionando un marco para su mejor práctica. Fundada tanto en la investigación del desarrollo y el aprendizaje infantil como en la base de conocimientos respecto de la eficacia educativa, el marco delinea una práctica que promueve un aprendizaje y desarrollo óptimos de los niños pequeños. Desde su primera adopción en 1986, este marco se ha conocido como *práctica apropiada para el desarrollo*.¹

La responsabilidad de la profesión por promover la calidad en la atención y la educación de los niños pequeños nos exige revisar periódicamente la validez y la vigencia de nuestro conocimiento central y de nuestras posiciones, tal como ésta en temas de práctica. ¿Es necesario modificar la posición a la luz de un contexto cambiado? ¿Existen conocimientos nuevos para documentar la declaración? ¿Hay aspectos de la declaración existente que hayan dado lugar a malos entendidos y a interpretaciones equívocas que requieran corrección?

Durante los varios años dedicados a desarrollar esta revisión, NAEYC consultó a educadores de la primera infancia con experiencia y pericia desde la infancia a grados de la primaria, incluida una reunión de líderes respetados en el campo que tuvo lugar en 2006. El resultado de esta amplia conjunción de visiones es esta declaración de posición actualizada, la que aborda el contexto actual y la base de conocimientos pertinente para una práctica apropiada para el desarrollo y busca transmitir la naturaleza de dicha práctica de manera clara y útil.

Esta declaración tiene por objeto complementar las demás declaraciones de posición de NAEYC sobre la práctica, las cuales incluyen *Early Learning Standards* (Normas para un Aprendizaje Temprano) y *Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation* (Plan de estudios, Valoración y Evaluación de Programas para Niños Pequeños), y también el *Code of Ethical Conduct* (Código de Conducta Ética) y *NAEYC Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria* (Normas para Programas para Niños Pequeños y Criterios de Acreditación de NAEYC).²

Observación: En toda esta declaración, los términos *maestro*, *profesional* y *educador* se emplean de diversa manera para referirse a quienes trabajan en el campo de la primera infancia. La palabra *maestro* tiene siempre por intención referirse a cualquier adulto responsable del cuidado y la educación directos de un grupo de niños en un ambiente de primera infancia. No solo se incluyen los maestros del salón de clase sino también las personas que cuidan de bebés y deambuladores, cuidadores de niños dentro de las familias, y especialistas en otras disciplinas que cumplen el papel de maestro. En otras instancias, el término *profesionales* también tiene por objeto incluir a los administradores de los programas. *Educadores* también incluye a capacitadores de maestros en facultades y universidades, entre otras instituciones.

Cuestiones fundamentales en el contexto actual

Desde la versión de 1996 de esta declaración de posición, el panorama de la educación de los niños pequeños en los Estados Unidos se ha modificado significativamente y muchas cuestiones han adquirido mayor importancia. La escasez de una buena atención para los niños en la tan vulnerable etapa de los bebés y deambuladores se ha vuelto primordial.³ Las cuestiones del idioma y la cultura familiar, el aprendizaje de una segunda lengua, y la cultura escolar han aumentado con el incremento constante del número de familias y niños inmigrantes en nuestra población.⁴ Asimismo, una cantidad aun mayor de niños con necesidades especiales (incluidos los niños con discapacidades, los que están en riesgo por discapacidades, y los que presentan comportamientos conflictivos) participan hoy en ambientes de primera infancia comparado con tiempos anteriores.⁵ En cuanto a los maestros, la nación continúa luchando por desarrollar y conservar una fuerza de enseñanza calificada.⁶ Esta dificultad es especialmente aguda en el campo de los niños pequeños con escaso presupuesto, especialmente el sector del cuidado de los niños, que está perdiendo maestros y administradores bien preparados a un ritmo alarmante.⁷

En vistas al futuro, las tendencias demográficas predicen un crecimiento moderado en la cantidad de niños pequeños en la población, aumentos significativos en la demanda de cuidados y educación tempranos, aumentos espectaculares en la diversidad cultural y lingüística de los niños, y, a menos que las condiciones cambien, un mayor porcentaje de niños viviendo en la pobreza. Entre estos, se predice que el único gran cambio demográfico específico para los niños en los Estados Unidos para los próximos 20 años será un aumento de los niños cuya lengua familiar no sea el inglés.⁸

También resulta significativo que tanto las autoridades responsables como el público sean cada vez más conscientes de la importancia de los primeros años en la vida de los niños para modelar su futuro. Sobre la base de este amplio reconocimiento y del contexto de la educación de la primera infancia hoy, se decidió que esta declaración resaltaría tres tareas difíciles: reducir las brechas de aprendizaje e incrementar los logros de todos los niños; crear una educación perfeccionada y mejor conectada para niños de nivel preescolar y elemental; y reconocer el conocimiento y la toma de decisiones de los maestros como factores vitales para la eficacia educativa.

Reducir las brechas de aprendizaje e incrementar los logros de todos los niños

Todas las familias, educadores y la sociedad en general esperan que los niños obtengan logros en la escuela y luego continúen llevando una vida satisfecha y productiva. Pero semejante futuro optimista no es igualmente probable para todos los niños en edad escolar de la nación. Lo más alarmante es que los estudiantes de bajos ingresos y de origen afro-americano e hispanico están significativamente rezagados respecto de sus pares en comparaciones estandarizadas de logros académicos a lo largo de todos los años escolares, y son ellos quienes experimentan las mayores dificultades en el ambiente escolar.⁹

Detrás de estas disparidades en el rendimiento escolar yacen diferencias drásticas en las primeras experiencias de los niños y en su acceso a programas y escuelas de buena calidad. A menudo se da un desfase entre la cultura “escolar” y los antecedentes culturales de los niños.¹⁰ Una diferencia básica en la experiencia temprana de los niños está en su exposición al lenguaje, lo cual es fundamental para su alfabetización y, de hecho, en todas las áreas del pensamiento y el aprendizaje. En promedio, los niños que crecen en familias de bajos ingresos poseen una experiencia de lenguaje drásticamente menos rica en sus hogares que los niños de clase media:¹¹ ellos escuchan muchas menos palabras y participan en menos conversaciones prolongadas. A los 36 meses de edad, ya existen disparidades socioeconómicas sustanciales en el conocimiento de vocabulario,¹² por mencionar un área.

Los niños provenientes de familias que viven en la pobreza o en hogares en los que los padres tienen un bajo nivel educativo suelen ingresar a la escuela con niveles inferiores de habilidades fundacionales, tales como las utilizadas en lenguaje, lectura y matemática.¹³ Al comenzar kindergarten, los niños del grupo socioeconómico más bajo obtienen calificaciones cognitivas promedio 60 por ciento inferiores a las de los niños del grupo más acomodado. Lo que se explica en gran medida por las diferencias socioeconómicas entre grupos étnicos, el rendimiento promedio en matemática es 21 por ciento más bajo para niños afro-americanos que para los niños blancos y 19 por ciento más

bajo para los niños hispanicos respecto de los niños blancos no hispanicos.¹⁴ Además, debido a cuestiones de equidad profundamente arraigadas presentes en las comunidades y las escuelas, dichas brechas en el rendimiento temprano tienden a *augmentar* en lugar de disminuir con el paso del tiempo.¹⁵

Las preocupaciones por la persistencia de brechas en el rendimiento entre subgrupos son parte de una preocupación mayor acerca del rendimiento de los estudiantes rezagados en los Estados Unidos y su impacto en la competitividad económica estadounidense en una economía cada vez más global. En comparaciones con estudiantes de otros países industrializados, por ejemplo, a los estudiantes estadounidenses no les ha ido bien sistemáticamente en evaluaciones de rendimiento educativo.¹⁶

Son estas preocupaciones las que impulsan el poderoso movimiento estándares/responsabilidad. Entre las acciones de mayor alcance del movimiento ha estado la aprobación en 2001 de la ley No Child Left Behind (NCLB, Que Ningún Niño Se Quede Atrás), que convirtió en política nacional que las escuelas sean responsables de eliminar las brechas persistentes en el rendimiento entre diferentes grupos de niños. Con el objeto de asegurar la equidad educativa, la ley exige el informe de las calificaciones apartadas por grupo de estudiantes; es decir, informadas por separado para los desfavorecidos en el ámbito económico, principales minorías raciales y étnicas, receptores de educación especial, y quienes aprenden el idioma inglés.¹⁷ Al exigir el informe de rendimiento por grupo de estudiantes y al demandar que todos los grupos mejoren el rendimiento anualmente, la NCLB busca que las escuelas se hagan responsables de enseñar a *todos* sus estudiantes de manera eficaz.

La capacidad de la NCLB y de mandatos de “responsabilidad” similares para generar los resultados buscados es tema de acalorados debates, y muchos críticos argumentan que los mandatos poseen consecuencias negativas no intencionales para los niños, los maestros y las escuelas, entre las que se incluye simplificar el plan de estudios y enseñar demasiado y de manera errónea. Aun así, la mayoría de los estadounidenses apoyan las metas declaradas por el movimiento,¹⁸ entre ellas que *todos* los niños deben tener un rendimiento de alto nivel.¹⁹ Este apoyo público ña las metas,

si bien no a los métodos ñ puede entenderse como una demanda de que los educadores hagan algo para mejorar el rendimiento de los estudiantes y eliminar las brechas que, todos concuerdan, están dañando las perspectivas de futuro de los niños y desperdiciando su potencial.

Los estándares de aprendizaje y las políticas de responsabilidad han afectado directamente la educación pública desde el grado K en adelante, y son también cada vez más importantes en la educación preescolar. Desde 2007, más de las tres cuartas partes de los estados han tenido algún tipo de estándar para el aprendizaje temprano ñes decir, estándares para los años previos al kindergarten ñ y los demás estados han comenzado a desarrollarlos.²⁰ Head Start ha puesto en vigencia un “marco para resultados de los niños”, que identifica expectativas de aprendizaje en ocho campos.²¹ Los informes nacionales y las declaraciones de políticas públicas han respaldado la creación de un plan de estudios basado en estándares como parte de un esfuerzo mayor por generar una buena disposición escolar de los niños mejorando la enseñanza y el aprendizaje en los primeros años.²² Por su parte, NAEYC tiene sus declaraciones de posición en las que se definen las características de los estándares, planes de estudios y evaluaciones de una educación temprana de alta calidad.²³

Por tanto, debemos eliminar las brechas existentes en el aprendizaje y permitir que todos los niños tengan logros en niveles superiores, pero *¿cómo?* Si bien esta pregunta no es nueva, en el contexto actual constituye el foco de una mayor atención. Como se delinea más adelante en “Aplicar nuevos conocimientos a asuntos críticos”, el cúmulo de pruebas e innovaciones en la práctica provee ahora lineamientos sobre el conocimiento y las capacidades que los maestros deben trabajar especialmente por fomentar en los niños pequeños, así también como información sobre cómo pueden hacerlo los maestros.

Crear una educación perfeccionada y mejor conectada para niños de educación preescolar y elemental

Durante muchos años, la educación preescolar y la educación elemental ñcada una con sus propias fuentes de financiamiento, infraestructura, valores y tradiciones ñ han permanecido profundamente separadas. De hecho, la clase dirigente de la educa-

ción típicamente no ha considerado a la educación preescolar como una parte íntegra de la educación pública estadounidense. Una de las principales razones de este concepto es que la educación preescolar no recibe fondos públicos para todo ni es obligatoria.²⁴ Además, los programas de educación preescolar se dan dentro de un gran rompecabezas de sistemas de patrocinio y lanzamiento, y de una amplia variedad de referencias de los maestros. Muchos programas cobraron forma principalmente para ofrecer el cuidado de los niños a los padres que trabajan. Durante los últimos años, sin embargo, el propósito y el potencial educativo de la educación preescolar han ganado un mayor reconocimiento, y este reconocimiento contribuye a desdibujar el límite entre la educación preescolar y la elemental. Ambas esferas tienen ahora razones sustanciales para luchar por una mayor continuidad y colaboración.

Un impulso es que las exigencias obligatorias de responsabilidad, particularmente en la evaluación de tercer grado, ejerce presión en las escuelas y los maestros de los grados K a 2,²⁵ quienes, a su vez, esperan que los maestros de los niños más pequeños ayuden a preparar a los estudiantes para que luego demuestren las competencias requeridas. Un factor relacionado es el crecimiento del nivel de prekindergarten que recibe fondos estatales, en escuelas u otros centros comunitarios, que, en conjunto, atiende a más de un millón de niños de 3 y 4 años de edad. Muchos más millones de niños participan de los programas Head Start y de programas de cuidado de niños que cumplen con las exigencias estatales del prekindergarten y reciben fondos estatales para pre-K. Head Start, que atiende a más de 900.000 niños en todo el país, debe ahora coordinarse con las escuelas públicas a nivel estatal.²⁶ Fondos otorgados por el Título I [de la Ley de Educación Elemental y Secundaria (ESEA)] sostienen económicamente la educación y los servicios preescolares de unos 300.000 niños. A nivel nacional, alrededor del 35 por ciento de todos los niños de 4 años de edad están en programas de prekindergarten sostenidos por el estado.²⁷

Por su parte, el mundo de la atención y la educación tempranas espera beneficiarse en algunos aspectos de una relación más estrecha con el sistema de los grados K a 12. Dada la escasez de programas asequibles de buena calidad para niños menores de 5 años y la baja compensación del personal requerido, los defensores ven beneficios

potenciales en que más niños de 4 años de edad, y quizás incluso niños de 3 años de edad, reciban servicios en escuelas sostenidas con fondos públicos. Los partidarios también esperan que una relación más estrecha entre la educación de la primera infancia y los grados elementales lleve a un mayor alineamiento y a que cada esfera aprenda de la otra,²⁸ y que esto dé como resultado una mayor continuidad y coherencia en todo el período de pre-K a grado 3.

Al mismo tiempo, sin embargo, los educadores de nivel preescolar tienen algunos temores sobre la posibilidad de que el sistema de los grados K a 12 absorba o reforme radicalmente la educación para los niños de 3, 4 y 5 años de edad, especialmente en un momento en el que las presiones en la escuela pública son intensas y a menudo van en contra de las necesidades de los niños pequeños. Muchos educadores de niños pequeños ya están muy preocupados por el clima actual en el que una porción cada vez mayor obtienen resultados adversos en los exámenes, lo que afecta negativamente a los niños de los grados K a 3, y temen que estos efectos se propaguen a los niños aun más pequeños. Incluso los estándares de aprendizaje, si bien en general reciben apoyo en principio en el mundo de la primera infancia,²⁹ algunas veces son cuestionados en la práctica debido a que pueden generar efectos negativos.

Los estándares del aprendizaje en la primera infancia son aún relativamente nuevos, habiendo sido ordenados por Good Start, Grow Smart (Comenzar bien, crecer con inteligencia) en 2002 para los campos del lenguaje, alfabetización y matemática. Mientras que algunos estados han adoptado un enfoque bastante global en todos los campos del aprendizaje y el desarrollo, otros se centran principalmente en las áreas indicadas, particularmente en la alfabetización. Cuando estos estándares no son de conjunto, es menos probable que el plan de estudios impulsado por dichos estándares lo sea, y cualquier alineación probablemente abordará sólo las pocas áreas del plan de estudios identificadas en los estándares.

Dicha limitación del alcance del plan de estudios es una desventaja que puede caracterizar un conjunto de estándares; también puede haber otras deficiencias. Para que brinden los mayores beneficios a los niños, es necesario que los estándares no sólo sean de conjunto sino que también aborden lo que es importante que los niños sepan

y puedan hacer; que estén alineados entre las etapas de desarrollo y niveles de edad/grado; y que respondan a cómo los niños se desarrollan y aprenden. Desafortunadamente, los estándares de muchos estados apuntan a objetivos de aprendizaje superficiales, por momentos subestimando la capacidad de los niños pequeños y en otros requiriendo comprensiones y tareas que los niños pequeños no llegan a asir hasta que tienen más edad.³⁰ También hay más preocupación respecto del hecho de que la mayoría de las evaluaciones del conocimiento de los niños son exclusivamente en inglés, por lo que se pierde conocimiento importante que un niño pueda tener pero que no pueda expresar en inglés.³¹

Para que los estándares sean efectivos resulta deseable, de hecho es fundamental, que haya alineación. Así todo, una alineación efectiva entraña mucho más que simplificar para un grupo de edad inferior los estándares apropiados para niños mayores. En lugar de basarse en tal trazado descendente, los planificadores de estándares para la educación temprana deberían basarlos en lo que conocemos a partir de la investigación y la práctica acerca de los niños de diferentes entornos en una determinada etapa/edad y acerca de los procesos, secuencias, variaciones y consecuencias a largo plazo del aprendizaje y el desarrollo tempranos.³²

En cuanto a la alineación entre estados, la situación actual es caótica. Si bien el debate sobre el establecimiento de algún tipo de marco de estándares a nivel nacional está ganando fuerza, en la actualidad no existe un conjunto común de estándares. En consecuencia, las editoriales que compiten en el mercado tratan de desarrollar planes de estudios y libros de texto que contemplen los estándares de todos los estados. Por tanto, los maestros se sienten obligados a cubrir esta larga lista de temas, enseñándolos sólo brevemente y a menudo de manera superficial. Cuando dichos planes y materiales están en uso, los niños avanzan por los años encontrándose con un determinado tema grado tras grado ñpero sólo superficialmente cada vezñ en lugar de centrarse con mayor profundidad en una cantidad menor de objetivos de aprendizaje clave y de ser capaces de dominarlos antes de avanzar.³³

La sobrecarga de estándares es abrumadora para maestros y niños por igual y puede conducir a prácticas de enseñanza potencialmente proble-

máticas. Particularmente en los niveles preescolar y de los grados K a 3, las prácticas que preocupan incluyen un exceso de conferencias a todo el grupo, enseñanza fragmentada de objetivos discretos, y la insistencia de que los maestros deban seguir programas rígidos con un ritmo riguroso. También existe la preocupación de que las escuelas están restringiendo experiencias valiosas tales como de resolución de problemas, juego enriquecedor, colaboración con los pares, oportunidades de desarrollo afectivo y social, actividades físicas o al aire libre, y el arte. En el aula bajo alta presión, los niños tienen menos probabilidades de desarrollar el gusto por el aprendizaje y una sensibilidad de su propia competencia y capacidad para realizar elecciones, y se pierden gran parte del disfrute y del aprendizaje abarcativo de la niñez.³⁴

Los educadores de todo el espectro educativo, de preescolar a primaria, tienen perspectivas y fortalezas para colaborar más estrechamente y generar un diálogo continuo. El punto de acercar ambos mundos entre sí *no* es que los niños aprendan habilidades de los grados de la primaria a una edad más temprana; es que los maestros den los primeros pasos juntos a fin de asegurarse de que los niños pequeños desarrollen y aprendan, para que puedan adquirir dichas habilidades y conocimientos a medida que avancen en la escuela.

La creciente base de conocimientos puede echar luz sobre cómo podría ser un intercambio de mejores prácticas,³⁵ como se indica más adelante en “Aplicar nuevos conocimientos a asuntos críticos”. A través de una mayor comunicación y colaboración, ambos mundos pueden aprender mucho y esto contribuirá a mejorar las experiencias educativas de *todos* los niños pequeños y a hacer dichas experiencias más coherentes.

Reconocer el conocimiento y la toma de decisiones de los maestros como factores vitales para la eficacia educativa

El movimiento estándares/responsabilidad ha llevado a los estados y otras partes interesadas a delinear lo que los niños deberían saber y ser capaces de hacer en diversos grados. Se ha exigido una rápida mejora en el rendimiento de los estudiantes en todos los subgrupos de estudiantes. Bajo dicho mandato, muchas autoridades responsables y administradores gravitan comprensiblemente hacia las herramientas y estrategias

que tienen por objeto acelerar la tarea educativa, incluyendo que “los maestros corrijan” los planes de estudios, lecciones y programas. Como consecuencia, en algunos estados y distritos, los maestros de escuelas de la primera infancia solventadas con fondos públicos informan que tienen mucho menos poder de decisión dentro del salón de clase de lo que tenían en el pasado,³⁶ en algunos casos viéndose prácticamente imposibilitados de elegir los planes y evaluaciones o incluso de decidir cómo utilizar el tiempo de clase.

¿Cuánto direccionamiento y andamiaje del trabajo de los maestros es útil, y cuánta autonomía de los maestros se necesita para proporcionar a los niños lo mejor en enseñanza y aprendizaje? Indudablemente la respuesta varía con los diferentes administradores y los mismos maestros y los contextos en los que trabajan.

Muchos administradores de escuelas (directores de nivel elemental, superintendentes, personal de distrito) carecen de conocimientos sobre educación de la primera infancia, y su conocimiento limitado sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños significa que no siempre son conscientes de lo que es o no es una buena práctica con niños de esa edad. Los maestros que han estudiado cómo aprenden y se desarrollan los niños pequeños y maneras eficaces de enseñarles tienen más probabilidades de poseer este conocimiento especializado. Además, es el maestro quien está en la clase con los niños todos los días. Por tanto, es el maestro (no los administradores o los especialistas en planes de estudios) quien está en la mejor posición para conocer a los niños específicos de su clase: sus intereses y experiencias, aquello en lo que sobresalen y por lo que se esfuerzan, aquello que desean aprender y para lo que están listos. Sin este conocimiento particular, resulta imposible determinar qué es mejor para el aprendizaje de esos niños, como grupo e individualmente.

Sin embargo, cabe destacar que también muchos maestros carecen del conocimiento y las habilidades vigentes necesarios para brindar cuidado y educación de alta calidad a los niños pequeños, al menos en algunos aspectos del plan de estudios. Muchos factores contribuyen a esto, entre ellos la falta de una referencia estándar de nivel de ingreso, gran variedad de entornos y auspicios de programas, baja compensación, y alta rotación.³⁷ Con semejantes parámetros en la fuerza laboral, ¿es razonable esperar que hoy cada maes-

tro de clase logre verdaderamente brindar cuidado y educación tempranos de alta calidad?

El corazón de una enseñanza eficaz está en tomar decisiones según la experiencia. Los actos de enseñar y aprender son demasiado complejos e individuales para prescribir de antemano cada paso de un maestro. Los niños obtienen más beneficios de maestros que poseen habilidades, conocimiento y criterio para tomar buenas decisiones y que tienen la oportunidad de emplearlos.

No obstante, reconocer que los maestros efectivos saben tomar buenas decisiones no significa que deba esperarse que tomen todas las decisiones por sí solos. No es bueno que los maestros estén abandonados a su suerte sin los recursos, herramientas y soportes necesarios para tomar decisiones instructivas fundamentadas y, desde luego, el aprendizaje de los niños también se ve afectado.

Idealmente, los estándares o metas de aprendizaje bien concebidos (como se describió en lo precedente) están allí para guiar a los programas y escuelas locales a escoger o desarrollar planes de estudios integrales y apropiados. El marco del plan de estudios es un punto de partida, luego los maestros pueden emplear su experiencia para realizar las adaptaciones necesarias a fin de optimizarlos en función de los niños. Asimismo, dichos lineamientos curriculares ofrecen a los maestros algunas directivas sobre los materiales, experiencias de aprendizaje y estrategias de enseñanza que favorecen con mayor efectividad las metas de aprendizaje; esto les permite enfocarse en las decisiones instructivas que deben tomar sin tener que generar ellos mismos todo el plan de estudios.

Incluso para maestros bien calificados resulta muy exigente crear desde cero un plan de estudios integral que aborde todos los estándares requeridos y metas de aprendizaje importantes, y también diseñar los métodos de evaluación y las experiencias de aprendizaje. Esta tarea desalentadora es aun menos realista para aquellos maestros con una preparación mínima. Por ende, resulta valioso ofrecer a los maestros un marco de plan de estudios y un desarrollo profesional relacionado validados, siempre que los maestros tengan la oportunidad de hacer adaptaciones individuales para la diversidad de niños a los que enseñan.³⁸

El hecho de que la buena enseñanza requiere de una toma de decisiones fundamentada significa que los maestros necesitan una preparación profe-

sional sólida, y también un desarrollo profesional permanente y oportunidades periódicas para trabajar en colaboración.³⁹ Dado que este nivel de preparación y capacitación aún no existe para muchos en la fuerza laboral abocada a la primera infancia, es necesario investigar seriamente cómo equipar

mejor y brindar mayor apoyo a los maestros con una preparación inadecuada. La investigación sobre factores críticos de una buena enseñanza, como se describe en la siguiente sección de esta declaración, tiene impactantes lecciones que ofrecer.

Aplicar nuevos conocimientos a asuntos críticos

Afortunadamente, una base de conocimientos en continuo crecimiento sobre los niños pequeños permite al campo pulir, redirigir o confirmar las interpretaciones de las mejores prácticas. Esta declaración de posición en su conjunto refleja nuevas evidencias de los últimos años y las perspectivas y prioridades que surgen de estos hallazgos. Esta sección se adentra en esa masa de conocimientos nuevos hacia unas pocas líneas de investigación específicamente útiles para abordar los tres asuntos críticos del área identificados en esta declaración de posición.

En primer lugar, los nuevos hallazgos prometen reducir las brechas y barreras de aprendizaje y aumentar el rendimiento de todos los niños. Hoy se sabe más sobre cuáles son las primeras competencias sociales y afectivas, cognitivas, físicas y académicas que permiten a los niños pequeños desarrollarse y aprender en su pleno potencial. Tales descubrimientos sirven para determinar el contenido y las secuencias de los planes de estudios para todos los niños. Pero resultan especialmente importantes para ayudar a aquellos niños con mayores probabilidades de comenzar la escuela con niveles inferiores de las habilidades fundacionales necesarias para prosperar y con mayores probabilidades de quedarse aun más atrás con el tiempo, entre quienes los niños de color, los niños que crecen en la pobreza y los que aprenden el idioma inglés son mayoría absoluta. Otro aspecto clave es asegurarse de que los niños que tienen dificultades de aprendizaje o discapacidades reciban los servicios de intervención tempranos que necesitan para aprender y funcionar bien en clase.

Las investigaciones continúan confirmando la mayor eficacia de un accionar temprano —y, en algunos casos, de una intervención intensiva— en comparación con lo que sucede al remediar situaciones y otros métodos que brindan “demasiado poco” o llegan “demasiado tarde”. Modificar las

experiencias de los niños pequeños puede afectar sustancialmente su desarrollo y aprendizaje, especialmente cuando la intervención comienza en las primeras etapas de la vida y no es una acción aislada sino un conjunto de estrategias evaluado en profundidad.⁴⁰ Por ejemplo, se ha comprobado que Early Head Start, un programa integral de dos generaciones para niños menores de 3 años y sus familias, favorece el desarrollo cognitivo, del lenguaje, y social y afectivo.⁴¹ El éxito de Early Head Start ilustra que los servicios de alta calidad para bebés y deambuladores ódemasiado escasos en los Estados Unidos hoyó poseen un impacto duradero y positivo en el desarrollo de los niños, sus habilidades de aprendizaje, y su capacidad para controlar sus emociones.⁴²

Si bien los programas preescolares de buena calidad benefician a los niños (particularmente a los niños de bajos ingresos) más de lo que lo hacen los programas mediocres o pobres,⁴³ son menos los niños que viven en la pobreza que los que vienen de familias con mayores ingresos los que logran participar en programas de educación preescolar de buena calidad.⁴⁴ Los hallazgos del efecto de la calidad de enseñanza en los primeros grados muestran un patrón similar.⁴⁵ Además de esta relación entre el programa general y la calidad escolar con el éxito escolar posterior, las investigaciones han identificado una cantidad de predictores específicos del rendimiento posterior. Algunos de estos predictores se encuentran en lenguaje/alfabetización y matemática; otros son dimensiones de competencia social y afectiva y de funcionamiento cognitivo relacionadas con cómo les va a los niños en la escuela.

En el área del lenguaje y la alfabetización, el conocimiento de vocabulario y otros aspectos del lenguaje oral son predictores particularmente importantes de la comprensión de lectura de los niños.⁴⁶ Aun cuando niños con vocabulario limitado logran adquirir habilidades de decodificación

básicas, ellos suelen encontrar dificultades aproximadamente en 3^{er} o 4^{to} grado cuando comienzan a necesitar leer textos más avanzados en diversas materias.⁴⁷ Su déficit de vocabulario les impide comprender y, por tanto, adquirir el conocimiento necesario para aprobar todo el plan de estudios.⁴⁸ Claramente, los niños que oyen poco o nada de inglés en su hogar tendrán una dificultad inicial aun mayor con la comprensión en inglés.

A fin de acotar la brecha en el rendimiento, por lo tanto, los programas para niños pequeños deben comenzar pronto con el desarrollo proactivo de vocabulario para acercar a los niños pequeños cuyo vocabulario y desarrollo del lenguaje oral están retrasados por las causas que fueren a la trayectoria de desarrollo típica de los niños provenientes de familias ricas y educadas.⁴⁹ Para que estos niños adquieran el vocabulario y las estructuras lingüísticas avanzadas que necesitarán para las lecturas de los grados elementales, es necesario que sus maestros los involucren en interacciones del lenguaje durante todo el día, lo que incluye leerles en pequeños grupos y dialogar con ellos sobre las historias. El discurso extendido es especialmente rico en beneficios lingüísticos; es decir, una conversación entre el niño y el adulto sobre un tema dado sostenido durante muchos intercambios.⁵⁰

Pruebas convincentes han demostrado que el conocimiento del alfabeto por parte de los niños pequeños y su reconocimiento fonológico son predictores significativos de su posterior competencia en lectura y escritura.⁵¹ Una década atrás, muchos maestros de preescolar no consideraban que fuera su función ni incluso no lo veían apropiado adentrar a los niños pequeños en los primeros pasos hacia la alfabetización, incluyendo familiarizarlos con el mundo impreso y los sonidos del lenguaje. La profesión de la atención de la primera infancia actualmente reconoce que adquirir las bases de la alfabetización es una faceta importante de la experiencia de los niños antes del kindergarten,⁵² si bien el componente de alfabetización temprana aún requiere una mejora sustancial en muchos salones de clase.

Al igual que la enseñanza de la alfabetización temprana, la educación en el área de matemática durante la primera infancia es clave para incrementar la disposición escolar de todos los niños y para borrar la brecha de rendimiento.⁵³ Dentro del campo de la matemática, el conocimiento de los números y

su secuencia por parte de niños en edad preescolar, por ejemplo, predice firmemente no sólo el aprendizaje de matemática sino también sus habilidades para la alfabetización.⁵⁴ Sin embargo, la matemática suele recibir muy poca atención antes del kindergarten.⁵⁵ Una razón es que los mismos maestros de niños pequeños suelen carecer de las habilidades y la confianza necesarias para aumentar su atención hacia la matemática en el plan de estudios de manera sustancial y efectiva.⁵⁶

Los conceptos y habilidades de matemática y alfabetización —y, de hecho, un contenido sólido en *todo* el plan de estudios— pueden enseñarse a niños pequeños de manera cautivante y apropiada para el desarrollo.⁵⁷ Pueden, pero con demasiada frecuencia no lo son; tal perfeccionamiento demandará un fortalecimiento considerable de los planes de estudios y de la enseñanza de la primera infancia. La incapacidad para responder a este desafío de mejorar la disposición y el rendimiento de todos los niños perpetuará las desigualdades en las brechas de rendimiento y el bajo desempeño de la población estudiantil de los EE.UU. en su conjunto.

Además de los predictores específicos en áreas tales como matemática y alfabetización, otro hilo primordial de la investigación reciente es que las competencias sociales y afectivas de los niños, como también algunas capacidades que trascienden el funcionamiento social y afectivo y cognitivo, predicen su funcionamiento en clase. Desde luego, la adaptación social, afectiva y del comportamiento de los niños es importante por derecho propio, tanto dentro como fuera de la clase. Pero actualmente parece que algunas variables en estos campos también se relacionan con el éxito escolar y lo predicen. Por ejemplo, las investigaciones han relacionado la competencia afectiva con un mejor desempeño cognitivo y logro académico.⁵⁸ Una serie de factores en la esfera afectiva y social, tales como independencia, responsabilidad, autorregulación y cooperación, predicen cuán bien los niños viven la transición a la escuela y cómo les va en los primeros grados.⁵⁹

Una variable particularmente poderosa es la autorregulación, la cual ha sido resaltada durante largo tiempo en el campo de la primera infancia como una meta de desarrollo primordial para los primeros años de vida.⁶⁰ Cada vez más pruebas investigativas confirman su importancia, e indican que la autorregulación en los niños pequeños

predice su funcionamiento posterior en áreas tales como resolución de problemas, planificación, atención concentrada y metacognición, y, por consiguiente, contribuye a su éxito como estudiantes.⁶¹ Asimismo, ayudar a los niños con circunstancias de vida difíciles a desarrollar una autorregulación sólida ha resultado ser factible e influyente en su preparación para triunfar en la escuela.⁶²

Se ha observado que los logros que los niños obtienen como resultado de los programas de alta calidad para niños menores de 6 años de edad disminuyen en pocos años si los niños no siguen recibiendo una educación de alta calidad en los grados K a 3.⁶³ Este hallazgo sistemático resalta la importancia de mejorar la calidad y la continuidad a lo largo de todo el continuo desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. Como se describió en lo precedente, para poder desarrollar un marco escolar mejor conectado y más coherente desde el nivel preescolar al elemental resulta fundamental alinear los estándares, planes de estudios y prácticas de evaluación dentro dicho continuo.⁶⁴ (Idealmente, un entramado de esta naturaleza se extendería también al cuidado de los bebés y deambuladores.)

Por otra parte, los educadores e investigadores están comenzando a evaluar cómo unir los elementos más importantes y eficaces de la educación preescolar con los de los grados K a 3.⁶⁵ En esta búsqueda de lo mejor de ambos mundos, las autoridades responsables y los educadores pueden volcarse al cuerpo de conocimientos en expansión sobre los aspectos del aprendizaje y desarrollo tempranos que permiten a los niños desempeñarse bien en la escuela y a las prácticas que debieran ser más comunes en todo el ciclo desde los grados pre-K a 3.⁶⁶

En primer lugar, la evidencia investigativa sobre los predictores de resultados exitosos para niños (destacados en lo precedente) sugiere una cantidad de objetivos y experiencias de aprendizaje que de alguna forma debieran incorporarse en todos los grados pre-K a 3. Ellos incluyen, por ejemplo, contenido curricular sólido; especial atención a las secuencias de aprendizaje conocidas (en alfabetización, matemática, ciencia, educación física y otras áreas); y hacer hincapié en desarrollar la autorregulación de los niños, su participación y su atención concentrada. También se ha comprobado que se obtienen resultados positivos para los niños a partir de prácticas con las que los

educadores de niños pequeños están familiarizados, tales como enseñanza y aprendizaje basados en relaciones; trabajar en conjunto con las familias; adaptar la enseñanza a niños de diferentes procedencias y a cada niño en particular; aprendizaje activo, significativo y conectado;⁶⁷ y clases de menor tamaño.⁶⁸ La evidencia de los beneficios de estas prácticas sugiere que debieran extenderse más ampliamente a los grados elementales.

Una segunda fuente de conocimiento sobre cómo conectar de manera efectiva la educación a lo largo del ciclo desde nivel preescolar hasta grado 3 procede de innovaciones educativas actualmente en etapa piloto. En todo el país están apareciendo escuelas que abarcan estos grados y evalúan profundamente cómo incrementar la continuidad, alineación y coherencia, y algunas están siendo estudiadas por los investigadores.⁶⁹

La expansión de las comisiones P-16 o P-20 en todo el país, si bien aún no prestan demasiada atención al prekindergarten,⁷⁰ ofrece un vehículo para las conversaciones acerca de la continuidad que debe tener lugar. A pesar de que existen prácticas y estructuras afianzadas que separan la educación preescolar de la del ciclo de los grados K a 3, las fuerzas actuales apuntadas aquí proveen un impulso considerable y la oportunidad de lograr una educación más sólida y coordinada desde pre-K a tercer grado.

Nunca es demasiada importancia la que se da a los maestros para una educación temprana de alta calidad, en realidad para toda la educación. Si bien las decisiones administrativas y curriculares inteligentes tomadas en forma ascendente desde el maestro individual afectan significativamente lo que sucede en la clase, distan mucho de asegurar el aprendizaje de los niños. Las investigaciones indican que las influencias más poderosas sobre el hecho de que los niños aprendan y qué aprenden tienen lugar en las interacciones del maestro con ellos, en las decisiones en tiempo real que el maestro toma durante todo el día.⁷¹ Por lo tanto, ninguna estrategia educativa que no reconozca la centralidad de las decisiones de los maestros y sus acciones podrá ser exitosa.

Son los planes y la organización de clase que hace el maestro, su sensibilidad y capacidad de respuesta a todos los niños, y sus interacciones con ellos en todo momento los que ejercen la mayor influencia sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños.⁷² El modo en que los maestros

diseñan las experiencias de aprendizaje, cómo cautivan a los niños y responden a ellos, cómo adaptan su enseñanza e interacciones a los antecedentes de los niños, las devoluciones que realizan, todo esto incide en gran medida en el aprendizaje de los niños. Y ninguno puede determinarse completamente de antemano y plasmarse en un plan de estudios o en un conjunto de planes de lecciones que todos los maestros deban seguir sin desviarse. Los maestros siempre deberán tomar decisiones minuto a minuto.

Para tomar estas decisiones con una intencionalidad bien fundada, es necesario que los maestros tengan conocimiento sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños en general, sobre los niños de su clase en particular, y sobre las secuencias en las que se aprenden conceptos y habilidades específicos dentro de un área. Los maestros también necesitan tener a mano un repertorio de estrategias de enseñanza bien desarrollado para emplear con diferentes propósitos.⁷³

A esta primera lección le sigue directamente una segunda: la urgencia de convertir la mejora en la calidad y efectividad del maestro en una prioridad absoluta. La inversión debe incluir una excelente preparación previa al servicio, desarrollo profesional continuo, y apoyo y asesoramiento sobre la marcha. A modo de ejemplo, los buenos recursos para planes de estudios son útiles cuando especifican las habilidades y los conceptos clave

para los niños y ofrecen ciertos lineamientos para la enseñanza, pero sin excederse en las pautas de acción. Los maestros nuevos o con capacitación inadecuada y los que se enfrentan a un nuevo plan de estudios o conjunto de normas pueden necesitar particularmente de un andamiaje semejante.⁷⁴

Otra forma valiosa de andamiaje para los maestros es la interacción con mentores o pares. Satisfacer las necesidades de estudiantes diferentes y ayudar a todos los niños a desarrollarse y a aprender exige que los maestros dediquen mucho tiempo a colaborar con sus colegas, debatir y observar las mejores prácticas, y participar en actividades de desarrollo profesional significativo. La mayoría de los maestros, incluidos los novatos, tienen demasiado poco tiempo para tales actividades. Si bien ofrecer tiempo y oportunidades para que los maestros hagan estas cosas puede resultar muy problemático para los administradores, esto es fundamental.⁷⁵

Actuar sobre esta segunda “lección” —la urgencia de convertir la calidad y efectividad de enseñanza en una prioridad absoluta— implica cambiar lo que sucede en la clase. Pero también implica fijar políticas y destinar fondos públicos a nivel federal, estatal y local, como se describe en “Consideraciones sobre las políticas”, la sección conclusiva de esta declaración de posición. Consideraciones centrales de una práctica apropiada para el desarrollo

Consideraciones principales en la práctica apropiada al nivel del desarrollo de los niños

Cada día, los profesionales del área de la primera infancia toman muchísimas decisiones, tanto a largo como a corto plazo. Al hacerlo, necesitan recordar los objetivos identificados para el aprendizaje y el desarrollo de los niños y tener por intención ayudar a los niños a alcanzar dichos objetivos. El núcleo de la práctica apropiada para el desarrollo yace en esta intencionalidad, en el conocimiento que los profesionales tienen en cuenta al tomar decisiones, y en el hecho de que siempre apunten a objetivos que sean estimulantes y, a la vez, alcanzables para los niños.

Conocimiento que se debe tener en cuenta al tomar decisiones

En todos los aspectos de su trabajo con niños, los profesionales de la primera infancia deben contemplar estas tres áreas de conocimiento:

1. Lo que se sabe sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños, en lo que hace al conocimiento de las características relacionadas con la edad que permite realizar predicciones generales sobre qué experiencias es probable que favorezcan más el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Los maestros conocedores del desarrollo y aprendizaje de los niños son capaces de realizar predicciones generales sobre cómo serán típicamente los niños de un determinado grupo de edad, lo que típicamente serán capaces de hacer y lo que no, y qué estrategias y métodos favorecerán más probablemente un aprendizaje y desarrollo óptimos. Con este conocimiento, los maestros pueden tomar decisiones preliminares con cierta confianza respecto del entorno, materiales, interacciones y actividades. Al mismo tiempo, su conocimiento

también les indica que grupos específicos de niños y los niños individuales en cualquier grupo siempre serán iguales en ciertos aspectos pero diferentes en otros.

2. Lo que se sabe sobre cada niño como individuo, en lo que hace a lo que los profesionales aprenden sobre cada niño que tiene implicancias sobre cómo adaptarse y responder mejor a dicha variación individual.

Para ser efectivos, los maestros deben conocer bien a cada niño dentro del grupo. Esto lo logran empleando diferentes métodos tales como observación, entrevista clínica (un diálogo prolongado en el que el adulto busca discernir los conceptos o estrategias del niño), examinación del trabajo de los niños, evaluaciones individuales de los niños y conversaciones con las familias. A partir de la información y de las apreciaciones recogidas, los maestros hacen planes y ajustes para fomentar el desarrollo y el aprendizaje de cada niño en particular tanto como sea posible. Lo normal es que el desarrollo varíe de un niño a otro, y el progreso de cualquier niño también variará de un campo o disciplina a otro, en diferentes contextos y momentos. Los niños también difieren en muchos otros aspectos, como ser sus fortalezas, intereses y preferencias; personalidades y enfoques hacia el aprendizaje; y conocimiento, capacidades y habilidades basados en sus experiencias anteriores, por mencionar algunos. Los niños también pueden tener necesidades especiales de aprendizaje; en ocasiones éstas han sido diagnosticadas y a veces no. Entre los factores que los maestros deben tener en cuenta en su intento por optimizar la adaptación y el aprendizaje escolar del niño están las circunstancias tales como vivir en la pobreza o la falta de vivienda, tener que mudarse con frecuencia y otras situaciones problemáticas. Responder a cada niño como individuo es fundamental para la práctica apropiada para el desarrollo.

3. Lo que se sabe sobre el contexto social y cultural en el que viven los niños, en lo que hace a los valores, expectativas y convenciones lingüísticas y de comportamiento que modelan la vida de los niños en su hogar y en sus comunidades que los profesionales deben tratar de comprender a fin de asegurar que las experiencias de aprendizaje del programa o la escuela sean significativas, pertinentes y respetuosas de cada niño y su familia.

Como crecemos en una familia y en una comunidad social y cultural más amplia, todos llegamos a tener cierta idea sobre lo que nuestro grupo considera apropiado, valora, espera o admira. Aprendemos esto a través de la enseñanza directa de nuestros padres y de otras personas importantes en nuestra vida y observando a los que nos rodean. Entre estas ideas, absorbemos reglas de comportamiento, a saber, cómo mostrar respeto, cómo interactuar con personas que conocemos bien y con aquellos a quienes acabamos de conocer, cómo consideramos el tiempo y el espacio personal, cómo vestirnos, y otras innumerables actitudes y acciones. Típicamente absorbemos estas reglas muy temprano y muy profundamente, por lo que vivimos según ellas casi sin pensarlas. Cuando los niños pequeños se encuentran en un grupo fuera de su hogar, lo que para ellos tiene sentido, cómo emplean el lenguaje para interactuar y cómo experimentan este mundo nuevo depende del contexto social y cultural al que están acostumbrados. Un maestro experto tiene en cuenta dichos factores contextuales, junto con las edades de los niños y sus diferencias individuales, al delinear todos los aspectos del entorno de aprendizaje.

Para recapitular este proceso de toma de decisiones: Un maestro eficaz comienza pensando cómo son en general los niños de la edad y el estado de desarrollo representados en el grupo. Este conocimiento ofrece una idea general de las actividades, rutinas, interacciones y planes de estudios que serán efectivos con ese grupo. El maestro también debe considerar a cada niño, lo que implica mirar al niño como un individuo y dentro del contexto de familia, comunidad, cultura, normas lingüísticas, grupo social, experiencia pasada (incluidos aprendizaje y comportamiento) y las circunstancias actuales. Solo entonces puede el maestro ver a los niños *como son* para tomar decisiones que sean apropiadas para el desarrollo de cada uno de ellos.

Metas estimulantes y alcanzables

Encontrarse con los niños donde ellos están es esencial, pero un buen maestro no los deja simplemente allí. Teniendo en cuenta las metas deseadas y lo que se sabe acerca de los niños como grupo e individualmente, el maestro planifica experiencias que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Aprendizaje y desarrollo tienen más probabilidades de ocurrir cuando las experiencias nuevas se construyen a partir de lo que un niño ya sabe y es capaz de hacer y cuando dichas experiencias de aprendizaje también conllevan exigir al niño lo suficiente para que llegue a adquirir nuevas capacidades, habilidades o conocimientos. Después de que el niño alcanza el nuevo nivel de dominio de una habilidad o conocimiento, el maestro reflexiona acerca de qué metas debieran ser las siguientes; y el ciclo continúa, progresando en el aprendizaje de los niños de una manera apropiada para el desarrollo.

Principios del desarrollo y el aprendizaje infantil que sustentan la práctica

Tal como se define en esta declaración de posición, la práctica apropiada para el desarrollo no se basa en lo que creemos podría ser verdad o en lo que queremos creer sobre los niños pequeños. La práctica apropiada para el desarrollo está sustentada por lo que sabemos de la teoría y la literatura acerca de cómo se desarrollan y aprenden los niños. En particular, una revisión de dicha literatura arroja una cantidad de generalizaciones, o principios, bien fundamentados.

Ningún listado lineal de principios, incluido el que sigue, puede hacer justicia a la complejidad del fenómeno que constituye el desarrollo y aprendizaje de un niño. Si bien este listado es abarcativo, ciertamente no los incluye a todos. Cada principio describe un factor contribuyente individual; pero así como todas las áreas del desarrollo y el aprendizaje se interrelacionan, así también se interconectan los principios. Por ejemplo, la influencia de las diferencias culturales y las diferencias individuales, cada una resaltada en un principio separado más adelante, trasciende todos los demás principios. Es decir, la implicancia de cualquier principio suele diferir como una función de factores culturales o individuales.

Un debate completo sobre la base de conocimientos que sustenta la práctica apropiada para el desarrollo queda, claramente, fuera del alcance de este documento. Cada uno de los principios se basa en una base investigativa muy extensa a la que sólo se hace referencia parcialmente en este documento.⁷⁶

Independientemente de todas las limitaciones de dicho listado, los siguientes principios forman en conjunto una base sólida para la toma

Resulta evidente que tal enseñanza efectiva no sucede por casualidad. Una característica propia de la enseñanza apropiada para el desarrollo es la intencionalidad. Los buenos maestros ponen intención en todo lo que hacen: armar el salón de clase, planificar la currícula, hacer uso de diversas estrategias de enseñanza, evaluar a los niños, interactuar con ellos y trabajar con sus familias. Los maestros intencionales actúan con un propósito y habiéndolo pensado, y dirigen su enseñanza hacia los objetivos que el programa pretende ayudar a los niños a alcanzar.

de decisiones, para decisiones a todo nivel sobre cómo satisfacer mejor las necesidades de los niños pequeños en general, y para decisiones tomadas por maestros, programas y familias acerca de las fortalezas y necesidades de cada niño en particular, con todas las variaciones según sus experiencias anteriores, capacidades y talentos, lengua materna y destreza en inglés, personalidades y temperamentos, y antecedentes comunitarios y culturales.

1 **Todas las áreas del desarrollo y del aprendizaje física, social y afectiva, y cognitiva son importantes y están estrechamente interrelacionadas. El desarrollo y el aprendizaje de los niños en un área influyen y son influenciados por lo que sucede en otras áreas.**

Los niños son seres humanos que piensan, se mueven, sienten e interactúan. Enseñarles bien implica tener en cuenta y fomentar su desarrollo y aprendizaje en todas las áreas.⁷⁷ Debido a que todo el espectro del desarrollo y el aprendizaje es fundamental para la vida de los niños y para su participación futura como miembros de la sociedad, el cuidado y la educación tempranos deben abordar todas estas áreas.

Asimismo, los cambios en un área suelen facilitar o limitar el desarrollo en otras áreas.⁷⁸ Por ejemplo, cuando los niños comienzan a gatear o a caminar, adquieren nuevas posibilidades de explorar el mundo, y su movilidad afecta tanto su desarrollo cognitivo como su sentido de la autonomía. Asimismo, el desarrollo del lenguaje en los niños influye en su capacidad para participar en una inte-

racción social con adultos y otros niños; tales interacciones, a su vez, respaldan su desarrollo futuro del lenguaje.⁷⁹ Un cuerpo de trabajo creciente demuestra la relación entre los factores emocionales y sociales y la competencia académica de los niños⁸⁰ y, por tanto, de la importancia de todas estas áreas al educar a los niños pequeños. Para resumir, la base de conocimientos documenta la importancia de un plan de estudios integral y de la interrelación de las áreas de desarrollo en el bienestar y el éxito de los niños.

2 **Muchos aspectos del aprendizaje y el desarrollo de los niños siguen secuencias bien documentadas, en las que capacidades, habilidades y conocimientos posteriores se construyen sobre los ya adquiridos.**

La investigación en desarrollo humano sugiere que las secuencias de crecimiento y cambio relativamente estables y predecibles tienen lugar en los niños durante los primeros nueve años de vida.⁸¹ En todas las esferas del desarrollo ocurren cambios predecibles, si bien los modos en los que estos cambios se manifiestan y su significado adjunto puede variar inmensamente en contextos culturales y lingüísticos diferentes. Saber cómo suelen desarrollarse y aprender los niños dentro de un determinado abanico de edades ofrece un marco general que guía a los maestros para preparar el entorno de aprendizaje, evaluar el plan de estudios, diseñar experiencias de aprendizaje, y enseñar e interactuar con los niños.

También es importante que los educadores conozcan las secuencias en las que los niños adquieren conceptos, capacidades y habilidades específicos, a partir del desarrollo y aprendizaje previos. En matemática, por ejemplo, que los niños aprendan a contar sirve como base importante para que luego comprendan los numerales.⁸³ La familiaridad con las secuencias de aprendizaje conocidas debería sustentar el desarrollo curricular y la práctica de la enseñanza.

3 **El desarrollo y el aprendizaje avanzan a velocidades variables de un niño a otro, y también a distinta velocidad entre diferentes áreas del funcionamiento individual de un niño.**

La variación individual tiene, al menos, dos dimensiones: la variabilidad inevitable en torno al curso de desarrollo típico o normativo y la singularidad

de cada niño como individuo. El desarrollo de los niños sigue patrones y tiempos individuales; los niños también difieren en temperamento, personalidad y aptitudes, así como en lo que aprenden en sus familias y dentro del contexto o contextos sociales y culturales que forjan su experiencia.

Todos los niños tienen sus propias fortalezas, necesidades e intereses. Dada la enorme variación entre niños de la misma edad cronológica, la edad de un niño es sólo un índice crudo de sus habilidades de desarrollo y sus intereses. Para niños que tengan necesidades de aprendizaje o capacidades especiales, probablemente se necesiten esfuerzos y recursos adicionales para optimizar su desarrollo y aprendizaje. Lo mismo sucede cuando las experiencias previas de los niños no les proveen el conocimiento y las capacidades que necesitan para prosperar en un entorno de aprendizaje específico.

Dado este margen normal de variación, las decisiones sobre planes de estudios, enseñanza e interacciones con los niños deberían ser lo más individualizadas posible. Expectativas rígidas de patrones grupales no reflejan lo que se sabe sobre las diferencias reales en el desarrollo y el aprendizaje. Al mismo tiempo, es esencial tener expectativas elevadas para todos los niños, como lo es emplear las estrategias y proporcionar los recursos necesarios para ayudarles a cumplir con estas expectativas.

4 **Desarrollo y aprendizaje son el resultado de una interacción dinámica y continua entre la maduración biológica y la experiencia.**

El desarrollo es el resultado de la interacción entre el niño que crece y cambia y las experiencias del niño en el mundo social y en el físico.⁸⁴ Por ejemplo, quizás la estructura genética de un niño prediga un crecimiento sano, pero una nutrición inadecuada en los primeros años de vida impedirán alcanzar este potencial. Por el contrario, el impacto de una condición orgánica en el aprendizaje y el desarrollo de un niño pequeño puede reducirse al mínimo a través de una intervención sistemática e individualizada. Asimismo, el temperamento innato de un niño, tal como una predisposición a ser precavido o extrovertido, modela y es modelado por cómo otros niños o adultos interactúan con él. A la luz del poder de la biología y de los efectos de las experiencias previas de los niños, es importante que los educadores de la

primera infancia mantengan expectativas elevadas y empleen todo su conocimiento, ingenio y perseverancia para hallar maneras de ayudar a cada niño a triunfar.

5 Las primeras experiencias tienen efectos profundos, acumulativos y demorados, en el desarrollo y el aprendizaje de un niño; existen períodos óptimos para que ocurran ciertos tipos de desarrollo y aprendizaje.

Las primeras experiencias de los niños, ya sean positivas o negativas, son acumulativas. Por ejemplo, las experiencias sociales de un niño con otros niños en los años preescolares pueden ayudarle a desarrollar habilidades sociales y confianza que le permitan hacer amigos en años posteriores, y estas experiencias también mejoran la competencia social y el rendimiento académico del niño. Por el contrario, los niños que no logran desarrollar habilidades sociales mínimas y, en consecuencia, sufren de la indiferencia o el rechazo de sus pares están en riesgo de padecer consecuencias posteriores tales como abandono escolar, delincuencia y problemas de salud mental.⁸⁵ De la misma manera, la estimulación temprana promueve el desarrollo cerebral y la formación de conexiones neuronales, los cuales, a su vez, permiten el desarrollo y aprendizaje ulteriores. Pero si el niño muy pequeño no recibe esta estimulación, será menos capaz de beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje posteriores, y así se pone en movimiento una desventaja acumulativa.

La intervención y el apoyo son más exitosos cuanto antes se aborde un problema. Evitar dificultades en la lectura, por ejemplo, es mucho menos difícil y caro que remediarlas.⁸⁶ Por otra parte, la literatura muestra que algunos aspectos del desarrollo tienen lugar con mayor eficiencia en determinados momentos de la vida. Los tres primeros años de vida, por ejemplo, parecen ser un período óptimo para el desarrollo del lenguaje oral.⁸⁷ Asegurarse de que los niños reciban los aportes y apoyos del entorno necesarios para una clase particular de aprendizaje y desarrollo en su “hora de mayor audiencia” es siempre la vía más confiable para obtener los resultados deseados.

6 El desarrollo avanza hacia una mayor complejidad, autorregulación y capacidades simbólicas o de representación.

Una característica dominante del desarrollo es que el funcionamiento de los niños se vuelve

cada vez más complejo, en términos de lenguaje, interacción social, movimiento físico, resolución de problemas y virtualmente todas las demás áreas. Una mayor capacidad de memoria y organización del cerebro en desarrollo con la edad hacen posible que los niños combinen rutinas simples y las conviertan en estrategias más complejas.⁸⁸ Cuanto más pequeño sea el niño, más tenderá a pensar concretamente y en el aquí y ahora. Sin embargo, de alguna manera el pensamiento de los niños pequeños puede ser bastante abstracto. Por ejemplo, los niños en edad preescolar saben que sumar siempre genera *más* y restar genera *menos* y son capaces de asir ideas abstractas sobre contar objetos como ser el principio uno a uno.⁸⁹

Todos los seres humanos jóvenes deben negociar la transición de la dependencia total de otros al nacimiento a la competencia y el control interno, lo que incluye aprender a regular sus emociones, comportamientos y atención. Para los bebés, hay tareas como aprender a tranquilizarse y pasar de una excitación a un estado de calma. Algunos años más tarde, la autorregulación significa desarrollar la capacidad para manejar emociones fuertes y mantener centrada la atención. Durante los primeros años, los adultos tienen un papel muy importante para ayudar a los niños a aprender a autorregularse. Las personas que cuidan de niños muy pequeños son importantes al ayudarles a modular su excitación emocional, por ejemplo, calmando bebés y luego ayudándoles a aprender a calmarse a sí mismo.⁹⁰ En los años de preescolar, los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar la autorregulación armándoles un juego con mucha dramatización,⁹¹ ayudando a los niños a que aprendan a expresar sus sentimientos, e involucrando a los niños en la planificación y la toma de decisiones.⁹²

Durante los primeros años de vida, los niños pasan de las respuestas sensoriales o conductuales al conocimiento simbólico o representativo.⁹³ Por ejemplo, los niños pequeños son capaces de recorrer sus hogares y otros lugares conocidos mediante el recuerdo y claves sensoriales, pero más tarde logran comprender y pueden usar abstracciones tales como *izquierda* y *derecha* o leer un mapa de la casa. Es alrededor de los 2 años de edad que los niños comienzan a representar y a reconstruir sus experiencias y conocimientos.⁹⁴ Por ejemplo, los niños pueden utilizar un objeto para representar a otro en el juego, como un bloque por un teléfono o una espátula por una guita-

rra.⁹⁵ Su habilidad para utilizar diversos modos y medios para transmitir su significado aumenta en variedad y alcance. Para los años de preescolar, estos modos pueden incluir lenguaje oral, gestos y movimientos corporales, artes visuales (dibujo, pintura, escultura), construcción, dramatización y escritura. Sus esfuerzos por representar sus ideas y conceptos en cualquiera de estos modos mejora el conocimiento mismo.⁹⁶

7 **Los niños se desarrollan mejor cuando tienen relaciones seguras y habituales con adultos receptivos y oportunidades para entablar relaciones positivas con sus pares.**

Desde los primeros años de vida, las relaciones cálidas y enriquecedoras con adultos receptivos son necesarias para muchas áreas clave en el desarrollo de los niños, incluyendo empatía y cooperación, autorregulación y socialización cultural, lenguaje y comunicación, relaciones con los pares, y formación de la identidad.⁹⁷

Cuando los niños y los adultos a su cuidado tienen la oportunidad de conocerse bien mutuamente, aprenden a predecir las señales y comportamientos del otro y a establecer sintonía y confianza mutuas.⁹⁸ Las primeras relaciones, y las más importantes, son las que un niño entabla con sus padres u otras personas que están principalmente a su cuidado. Establecer uno o más vínculos semejantes siembra el campo para otras relaciones, a medida que los niños se desplacen hacia un mundo más grande más allá de su familia inmediata.⁹⁹ Los niños pequeños sacan provecho de las oportunidades para desarrollar relaciones permanentes y confiables con adultos fuera de la familia y con otros niños. Cabe destacar que las relaciones positivas entre maestros y niños favorecen el aprendizaje y el rendimiento de ellos, como así también las competencias sociales y el desarrollo afectivo.¹⁰⁰

Las relaciones enriquecedoras son vitales para fomentar una autoestima elevada y un fuerte sentimiento de autoeficacia, capacidad para resolver conflictos interpersonales de manera cooperativa, y sociabilidad para conectarse con otros y formar amistades. Asimismo, al ofrecer modelos positivos y la seguridad y confianza para probar nuevas experiencias e intentar habilidades nuevas, dichas relaciones respaldan el aprendizaje de los niños y la adquisición de numerosas capacidades.¹⁰¹

8 **Desarrollo y aprendizaje ocurren en múltiples contextos sociales y culturales y son influenciados por éstos.**

Comprender el desarrollo de los niños exige ver a cada niño dentro del contexto sociocultural de su familia, entorno educativo y comunidad, así como dentro de la sociedad más amplia.¹⁰² Estos diversos contextos están interrelacionados e influyen muy fuertemente en el niño en desarrollo. A modo de ejemplo, incluso un niño en una familia amorosa y compasiva dentro de una comunidad sólida y saludable se ve afectado por los avatares de la sociedad mayor, tales como racismo o sexismo, y podría mostrar algunos efectos de su estereotipificación y discriminación negativas.

Aquí el término *cultura* tiene por objeto hacer referencia a las creencias y patrones de comportamiento habituales, tanto explícitos como implícitos, que son inculcados por la sociedad —o por un grupo social, religioso o étnico dentro de la sociedad— en sus miembros. Si bien la cultura suele tratarse en el contexto de la diversidad y de grupos inmigrantes o minoritarios, todos nosotros somos miembros de culturas y estamos muy influenciados por ellas. Cada cultura estructura e interpreta el comportamiento y el desarrollo de los niños a su propio modo.¹⁰³ Los maestros de la primera infancia deben comprender la influencia de los contextos socioculturales y de las circunstancias familiares en el aprendizaje, reconocer las competencias en desarrollo de los niños, y familiarizarse con la variedad de maneras en que los niños pueden demostrar sus logros de desarrollo.¹⁰⁴ Lo que es más importante, resulta necesario que los educadores perciban cómo su propia experiencia cultural modela su perspectiva y se den cuenta de que se deben considerar múltiples perspectivas, no solo la suya propia, al tomar decisiones sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

A medida que los niños crecen, necesitan aprender a funcionar bien en la sociedad y en la economía cada vez más global y a desplazarse con comodidad entre grupos de personas de ámbitos similares y diferentes del propio. Afortunadamente, los niños son capaces de aprender a funcionar en más de un contexto social o cultural y de realizar cambios lingüísticos o de comportamiento al ir de un contexto a otro, si bien esta capacidad compleja no sucede de la noche a la mañana y requiere del apoyo de los adultos. La adquisición de un lenguaje nuevo o la capacidad

para operar en una cultura nueva puede y debería ser un proceso adicional, en lugar de provocar el desplazamiento de la primera lengua y cultura del niño.¹⁰⁵ Por ejemplo, los niños inmigrantes son capaces de desarrollar destreza en idioma inglés sin tener que abandonar su lengua materna, y es importante que conserven la fluidez en la lengua de su familia y su comunidad. Asimismo, los niños que hablan sólo inglés se benefician al aprender otra lengua y pueden hacerlo sin sacrificar su dominio del inglés.¹⁰⁶

9 Los niños, que siempre están mentalmente activos buscando comprender el mundo a su alrededor, aprenden de diferentes maneras; una amplia variedad de interacciones y estrategias de enseñanza resultan efectivas para sostener estas clases de aprendizaje.

Varias teorías destacadas y cuerpos de investigación consideran el desarrollo cognitivo desde la perspectiva constructivista, interactiva.¹⁰⁷ Es decir, los niños pequeños construyen su conocimiento y comprensión del mundo en el curso de sus propias experiencias, así como también a partir de maestros, miembros de sus familias, pares y niños mayores, y a partir de libros y otros medios. Ellos aprenden a partir de lo concreto (por ej., aquello que pueden manipular); aparentemente también les interesan y son capaces de asir ideas abstractas, mucho más de lo que se creía anteriormente.¹⁰⁸ Los niños absorben todos estos aportes y elaboran sus propias concepciones e hipótesis acerca del mundo. Las prueban a través de interacciones con adultos y otros niños, manipulación física, juego, y sus propios procesos de pensamiento: observando lo que sucede, reflexionando sobre sus hallazgos, imaginando posibilidades, formulando preguntas y brindando respuestas. Cuando los niños se apoderan del conocimiento de este modo, su comprensión es más profunda y pueden transferir y aplicar mejor su aprendizaje en contextos nuevos.¹⁰⁹

Es importante utilizar múltiples estrategias de enseñanza para satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje de los niños. El informe *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers* concluye:

Los buenos maestros reconocen y animan los esfuerzos de los niños, utilizan modelos y demostraciones, crean desafíos y respaldan a los niños para que amplíen sus capacidades, y proveen directivas e instrucciones específicas. Todas estas estrategias de enseñanza se pueden emplear en el contexto del

juego y de actividades estructuradas. Los maestros eficaces también organizan el entorno de clase y planifican la manera de perseguir metas educativas para cada niño a medida que surjan oportunidades en actividades iniciadas por los niños y en actividades planificadas e iniciadas por el maestro.¹¹⁰

En consecuencia, los niños se benefician cuando los maestros tienen a su disposición una amplia gama de estrategias de enseñanza y, entre éstas, los maestros seleccionan la mejor estrategia para usar en una situación, según el objetivo de aprendizaje, contexto específico, y necesidades de los niños en particular en ese momento, incluidos niños que pudieran necesitar mucho más apoyo que otros incluso en la exploración y el juego.¹¹¹

10 El juego es un vehículo importante para desarrollar la autorregulación y también para promover el lenguaje, la cognición y la competencia social.

A los niños de todas las edades les encanta jugar, y ello les da oportunidades de desarrollar la competencia física y el disfrute del aire libre, comprender y captar un sentido de su mundo, interactuar con otros, expresar y controlar emociones, desarrollar su capacidad simbólica y de resolución de problemas, y practicar habilidades emergentes. Las investigaciones muestran las relaciones existentes entre el juego y las capacidades fundamentales tales como memoria, autorregulación, habilidades para el lenguaje oral, habilidades sociales, y éxito escolar.¹¹²

Los niños se involucran en distintas clases de juego, como ser juego físico, juego con objetos, simulación o juego dramático, juego constructivo y juegos con reglas. Según se ha observado en todos los animales jóvenes, el juego aparentemente cumple funciones físicas, mentales, emocionales y sociales importantes para los seres humanos y otras especies, y cada tipo de juego tiene beneficios y características que le son propios. Desde la infancia, los niños actúan en el mundo que los rodea por el placer de ver lo que sucede; por ejemplo, dejar caer repetidamente una cuchara al piso o tirar de la cola del gato. Aproximadamente a los 2 años de edad, los niños comienzan a demostrar el uso simbólico de objetos—por ejemplo, toman una carcasa y simulan estar bebiendo de una taza—al menos cuando han tenido la oportunidad de observar a otros participando de un comportamiento de simulación semejante.¹¹³

A partir de esos inicios, los niños comienzan a

participar en formas de dramatización más maduras, en las que para la edad de 3 a 5 años puede representar papeles específicos, interactuar con otro en sus papeles y planificar cómo seguirá el juego. Ese juego influye en el desarrollo de la autorregulación, ya que los niños están muy motivados a atenerse a sus roles y a las reglas del juego, y de este modo crece su capacidad para inhibir sus impulsos, actuar en coordinación con otros y hacer planes.¹¹⁴ Se ha documentado que la dramatización de alto nivel produce beneficios cognitivos, sociales y emocionales.¹¹⁵ Sin embargo, ahora que los niños dedican más tiempo a actividades dirigidas por adultos y al uso de los medios de comunicación, las formas de juego infantil caracterizadas por la imaginación y ricas interacciones sociales parecen estar disminuyendo.¹¹⁶ Es necesario construir activamente un andamiaje para el juego imaginativo en los entornos con niños pequeños si ellos han de desarrollar el juego dramático maduro y sostenido que contribuye significativamente a su autorregulación y otros beneficios cognitivos, lingüísticos, sociales y emocionales. Los adultos pueden emplear métodos probados para favorecer la participación prolongada de los niños en juegos fantásticos así como en juegos con reglas y otras clases de juego de mayor complejidad.¹¹⁷ En lugar de quitarle valor al aprendizaje académico, se observa que el juego brinda apoyo a las habilidades que subyacen a dicho aprendizaje y, por tanto, favorece el éxito escolar.¹¹⁸

11 El desarrollo y el aprendizaje avanzan cuando los niños son motivados a alcanzar un nivel apenas superior a su dominio actual, y también cuando tienen muchas oportunidades para practicar habilidades recién adquiridas.

Los seres humanos, especialmente los niños, se ven motivados a comprender o a hacer lo que está justo más allá de su comprensión o dominio actual.¹¹⁹ Los maestros efectivos crean un entorno rico de aprendizaje para activar tal motivación, y utilizan estrategias para favorecer en los niños la adquisición y maestría de desafíos nuevos y progresivamente más avanzados.¹²⁰

En una tarea apenas superior al alcance independiente de un niño, los adultos y pares más competentes contribuyen significativamente en el desarrollo del niño al proporcionarle el apoyo o la asistencia que le permitan al niño lograr la ejecución de esa tarea. Una vez que los niños realizan

este progreso a un nivel nuevo en un contexto que lo sostiene, pueden continuar utilizando la habilidad de manera independiente y en diversos contextos, sentando las bases para el desafío siguiente. La provisión de dicho apoyo, a menudo denominado *andamiaje*,¹²¹ constituye una característica clave de la enseñanza eficaz.¹²²

Al mismo tiempo, los niños necesitan tener éxito en nuevas tareas una buena parte del tiempo a fin de conservar su motivación y perseverancia.¹²³ Enfrentados a un fracaso reiterado, la mayoría de los niños simplemente dejará de intentarlo. Tener repetidas oportunidades para practicar y consolidar habilidades y conceptos nuevos también es esencial a fin de que los niños alcancen el umbral de dominio en el cual podrán continuar utilizando este conocimiento o habilidad y aplicarlo en situaciones nuevas. Los niños pequeños practican muchísimo durante el juego y en otros contextos guiados por los niños.¹²⁴

Para fijar metas estimulantes y alcanzables para los niños y proporcionar la cantidad y el tipo de andamiaje adecuados es necesario conocer el desarrollo y el aprendizaje infantil, lo que incluye estar familiarizado con los recorridos y las secuencias que es sabido los niños siguen al adquirir habilidades, conceptos y capacidades específicos. Este conocimiento general, junto con lo que el maestro aprende a partir de una observación atenta y del sondeo del pensamiento de cada niño en particular, es fundamental para coordinar el plan de estudios y las experiencias de enseñanza con las competencias emergentes de dicho niño de modo que resulte motivador pero no frustrante.

12 Las experiencias de los niños modelan su motivación y métodos de aprendizaje, como ser la perseverancia, iniciativa y flexibilidad; a su vez, estas disposiciones y comportamientos afectan su aprendizaje y desarrollo.

El Panel Nacional de Metas Educativas y su Grupo de Planificación Técnica para la Meta Uno identificaron “métodos de aprendizaje” como uno de los cinco aspectos de la disposición escolar.¹²⁵ Enfocados en el *cómo* en lugar de en el *qué* del aprendizaje, los métodos de aprendizaje involucran tanto los sentimientos de los niños respecto del aprendizaje (incluido su interés, placer y motivación para aprender) como el comportamiento de los niños al aprender (incluida su atención, perseverancia, flexibilidad y autorregulación).¹²⁶

Incluso en los primeros años, los niños emplean métodos de aprendizaje diferentes. Estas diferencias pueden influir en la disposición escolar y el éxito escolar de los niños. Por ejemplo, los niños que comienzan la escuela con mayor entusiasmo por aprender tienden a tener un mejor rendimiento en lectura y matemática que los niños menos motivados.¹²⁷ Los niños con comportamientos de aprendizaje más positivos, tales como iniciativa, atención y perseverancia, más tarde desarrollan habilidades de lenguaje más sólidas.¹²⁸ Asimismo, los niños con mayor autorregulación y otras habilidades relacionadas con el aprendizaje

en kindergarten presentan mayor habilidad para lectura y matemática en grados posteriores.¹²⁹

Si bien el temperamento y otras diferencias inherentes pueden afectar los métodos de aprendizaje aplicados por los niños, sus experiencias en la familia y los programas de educación temprana tienen una influencia importante. Los programas pueden implementar estrategias basadas en la evidencia que promuevan métodos de aprendizaje positivos. Estas estrategias incluyen fortalecer las relaciones con los niños; trabajar con las familias; y seleccionar un plan de estudios, evaluaciones y métodos de enseñanza eficaces.¹³⁰

Lineamientos para la práctica apropiada para el desarrollo

La práctica que favorece un aprendizaje y desarrollo óptimos de los niños pequeños ó lo que en esta declaración se denomina *práctica apropiada para el desarrollo* se fundamenta tanto en las investigaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil como en la base de conocimientos respecto de la efectividad educativa en la atención y educación tempranas.

Pero el hecho de que lo que en realidad sucede en la clase sea, en la práctica, apropiado para el desarrollo es el resultado de innumerables decisiones en todos los niveles, tomadas por autoridades responsables, administradores, maestros y familias, sobre el cuidado y la educación de los niños pequeños. Los profesionales de la primera infancia efectivos se basan en todos los principios establecidos para el desarrollo y el aprendizaje infantil, como también en la base de conocimientos sobre prácticas efectivas, y aplican la información en su práctica.

Los siguientes lineamientos abordan decisiones que los profesionales de la primera infancia toman en las cinco áreas clave (e interrelacionadas) de la práctica: (1) crear una comunidad de estudiantes afectuosa, (2) enseñar para mejorar el desarrollo y el aprendizaje, (3) planificar un programa de estudios que apunte a alcanzar metas importantes, (4) evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños, y (5) establecer relaciones recíprocas con las familias.

1 Crear una comunidad de estudiantes afectuosa

Debido a que los entornos para la primera infancia tienden a ser las primeras comunidades de los

niños fuera de su hogar, el carácter de estas comunidades ejerce gran influencia en su desarrollo. Cómo los niños esperan ser tratados y cómo ellos tratan a otros toma forma especialmente en el entorno de la primera infancia. En la práctica apropiada para el desarrollo, los profesionales crean y promueven una comunidad de estudiantes que apoya a *todos* los niños para que se desarrollen y aprendan. La función de la comunidad es proveer un entorno físico, emocional y cognitivo que los conduzca a semejante desarrollo y aprendizaje. Las bases de la comunidad se asientan en relaciones permanentes, positivas y afectuosas entre los adultos y los niños, entre los niños, entre los maestros, y entre los maestros y las familias. Es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad estudiantil interesarse por el bienestar y el aprendizaje de unos y otros, y contribuir a ellos.

A fin de crear una comunidad de estudiantes afectuosa, los profesionales deben asegurar que los niños vivan lo siguiente desde el nacimiento hasta los grados de la primaria.

- A.** Cada miembro de la comunidad es valorado por los demás. Al observar y participar en la comunidad, los niños aprenden sobre sí mismos y su mundo y también sobre cómo desarrollar relaciones positivas y constructivas con otras personas. Cada niño posee fortalezas, intereses y perspectivas únicos para contribuir. Los niños aprenden a respetar y a reconocer diferencias de toda clase y a valorar a cada persona.
- B.** Las relaciones constituyen un contexto importante a través del cual los niños aprenden y se desarrollan. Los niños con-

struyen su conocimiento del mundo que los rodea a través de interacciones con otros miembros de la comunidad (tanto adultos como pares). Las oportunidades para jugar juntos, colaborar en investigaciones y proyectos, y hablar con sus pares y con adultos mejora el desarrollo y el aprendizaje de los niños. La interacción en grupos pequeños brinda un contexto para que los niños amplíen su pensamiento, construyan a partir de las ideas de unos y otros, y cooperen para resolver problemas. (Véase también el lineamiento 5, ¡Establecer relaciones recíprocas con las familias!).)

- C.** Cada miembro de la comunidad respeta a los demás y es responsable de que se comporten de una manera que conduzca a todos al aprendizaje y a su bienestar.
- 1.** Los maestros ayudan a los niños a desarrollar su responsabilidad y autorregulación. Al reconocer que dichas capacidades y comportamientos se desarrollan con la experiencia y con el tiempo, los maestros consideran cómo promover dicho desarrollo en sus interacciones con cada niño y en la planificación del plan de estudios.
 - 2.** Los maestros son responsables en todo momento por todos los niños bajo su supervisión, controlando, anticipando, previniendo y redireccionando comportamientos que no conduzcan al aprendizaje o no respeten a la comunidad, así como enseñando comportamientos prosociales.
 - 3.** Los maestros fijan límites claros y razonables al comportamiento de los niños y los aplican de manera regular. Los maestros ayudan a los niños a ser responsables por sí mismos y por los demás de su comportamiento. En el caso de los niños en edad preescolar y más grandes, los maestros involucran a los niños al desarrollar sus propias normas comunitarias de comportamiento.
 - 4.** Los maestros escuchan y reconocen los sentimientos y frustraciones de los niños, responden con respeto de manera que los niños puedan comprender, guían

a los niños a resolver conflictos y modelan habilidades que ayuden a los niños a resolver sus propios problemas.

- 5.** Los maestros mismos demuestran alto grado de responsabilidad y autorregulación en sus interacciones con otros adultos (colegas, miembros de las familias) y con los niños.
- D.** Los profesionales diseñan y mantienen el entorno físico para proteger la salud y la seguridad de los miembros de la comunidad de estudiantes, específicamente para el sostén de las necesidades fisiológicas de los niños pequeños en cuanto a actividad, estimulación sensorial, aire fresco, descanso, y nutrición. El programa diario ofrece un equilibrio entre descanso y movimiento activo. Se ofrecen experiencias al aire libre, que incluyen oportunidades para interactuar con la naturaleza, para niños de todas las edades.
- E.** Los profesionales se aseguran de que los miembros de la comunidad se sientan psicológicamente seguros. El clima social y emocional en su conjunto es positivo.
- 1.** Las interacciones entre miembros de la comunidad (administradores, maestros, familias, niños), así como las experiencias ofrecidas por los maestros, hacen que los participantes se sientan seguros, relajados y cómodos en lugar de sentirse desvinculados, temerosos, preocupados o indebidamente estresados.
 - 2.** Los maestros promueven que los niños disfruten del aprendizaje y se involucren.
 - 3.** Los maestros se aseguran de que el ambiente esté organizado y que el programa siga una rutina ordenada que ofrezca una estructura estable dentro de la cual el desarrollo y el aprendizaje puedan tener lugar. Aunque los elementos del entorno sean dinámicos y cambiantes, en conjunto desde el punto de vista del niño es predecible y comprensible.
 - 4.** Los niños oyen y ven el idioma y la cultura de su hogar reflejados en las interacciones y actividades cotidianas de la clase.

2 Enseñar para mejorar el desarrollo y el aprendizaje

Desde el nacimiento, las relaciones e interacciones del niño con los adultos son determinantes críticos de su desarrollo y aprendizaje. Al mismo tiempo, los niños son constructores activos de su propia comprensión del mundo que los rodea; como tales, ellos se benefician al iniciar y regular sus propias actividades de aprendizaje y al interactuar con sus pares. Las prácticas de enseñanza apropiadas para el desarrollo ofrecen un equilibrio óptimo entre las experiencias guiadas por los adultos y por los niños. ¡La experiencia *guiada por adultos* sigue mayormente las líneas de los objetivos de los maestros, pero también está delineada por la participación activa de los niños; la experiencia *guiada por niños* sigue mayormente las líneas de los intereses y acciones de los niños, con el apoyo estratégico de los maestros.¹³¹ Pero ya sea que una experiencia de aprendizaje esté guiada por adultos o por niños, en la práctica apropiada para el desarrollo es el maestro el que tiene la responsabilidad de estimular, dirigir y apoyar el desarrollo y aprendizaje de los niños ofreciendo las experiencias que cada niño necesita.

A continuación se describen prácticas de enseñanza que son apropiadas para el desarrollo para niños pequeños desde el nacimiento hasta los grados de la primaria.

- A.** Los maestros son responsables de estimular a la comunidad afectuosa de aprendizaje a través de su enseñanza.
- B.** Los maestros establecen su prioridad en conocer bien a cada niño, y también a las personas más significativas en la vida del niño.
 - 1.** Los maestros entablan relaciones positivas y personales con cada niño y con su familia para comprender mejor las necesidades, intereses y capacidades individuales del niño y los objetivos, valores, expectativas y prácticas de crianza de esa familia. (Véase también el lineamiento 5, ¡Establecer relaciones recíprocas con las familias!.) Los maestros dialogan con cada niño y su familia (con un intérprete comunitario, si fuera necesario, para comprenderse mutuamente) y emplean aquello que llegan a saber para adaptar sus acciones y planificaciones.
- 2.** Los maestros continuamente reúnen información sobre los niños de diferentes maneras y supervisan el aprendizaje y el desarrollo de cada niño para planificar cómo ayudarlos a progresar. (Véase también el lineamiento 4, ¡Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños!.)
- 3.** Los maestros están atentos a los signos de estrés indebido y de sucesos traumáticos en la vida de cada niño y emplean estrategias para reducir el estrés y respaldar el desarrollo de la resiliencia.
- C.** Los maestros tienen la responsabilidad de conocer cuáles son las metas deseadas para el programa y cómo el plan de estudios del programa pretende alcanzar dichas metas. Ellos ponen en práctica ese plan de estudios a través de su enseñanza con procedimientos orientados a los niños pequeños en general y a esos niños en particular. Hacer esto incluye seguir secuencias predecibles en las que los niños adquieren conceptos específicos, capacidades y habilidades, y basándose en experiencias y nociones anteriores. (Véase también el lineamiento 3, ¡Planificar un plan de estudios que apunte a alcanzar metas importantes!.)
- D.** Los maestros planifican experiencias de aprendizaje que implementan un plan de estudios integral con eficacia, de modo que los niños alcancen metas clave en todos los dominios (físico, social, emocional, cognitivo) y en todas las disciplinas (alfabetización, incluida la adquisición del inglés, matemática, estudios sociales, ciencia, arte, música, educación física y salud).
- E.** Los maestros planifican el entorno, el programa y las actividades cotidianas para impulsar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño.
 - 1.** Los maestros planifican experiencias prácticas significativas que sean estimulantes desde el punto de vista intelectual y creativo, proponen la exploración y la investigación, e involucran la participación activa y sostenida de los niños. Lo hacen ofreciendo una rica variedad de materiales, desafíos e ideas que captan la atención de los niños.

2. Los maestros ofrecen a los niños oportunidades para realizar elecciones significativas, especialmente en períodos de actividades escogidas por los niños. Asisten y guían a los niños que aún no son capaces de disfrutar y de hacer un buen uso de esos períodos.
 3. Los maestros organizan el programa diario y semanal para ofrecer a los niños bloques de tiempo prolongados en los que embarcarse en juego sostenido, investigación, exploración e interacción (con adultos y pares).
 4. Los maestros ofrecen experiencias, materiales e interacciones en los que los niños podrán involucrarse en juegos que les permitan extender sus límites lo más posible en su imaginación, lenguaje, interacción y autorregulación, así como practicar sus habilidades recién adquiridas.
- F.** Los maestros poseen un extenso repertorio de capacidades y estrategias a las que pueden recurrir, y saben cómo y cuándo elegir entre ellas, a fin de estimular de manera efectiva el aprendizaje y el desarrollo del niño en ese momento. Dichas capacidades incluyen la habilidad para adaptar el plan de estudios, las actividades y los materiales de modo de asegurarse una participación plena de *todos* los niños. Dichas estrategias incluyen, aunque no son las únicas, reconocer, alentar, ofrecer devoluciones específicas, modelar, demostrar, agregar desafíos, proporcionar pistas y otra asistencia, brindar información y dar instrucciones.
1. Para ayudar a los niños a desarrollar la iniciativa, los maestros los animan a elegir y planificar sus propias actividades de aprendizaje.
 2. Para estimular el pensamiento de los niños y ampliar su aprendizaje, los maestros presentan problemas, formulan preguntas y realizan comentarios y sugerencias.
 3. Para ampliar el alcance de la variedad de intereses de los niños y el alcance de sus pensamientos, los maestros presentan experiencias nuevas e introducen ideas estimulantes, problemas, experiencias o hipótesis.
 4. Para ajustar la complejidad y el desafío de las actividades de modo que se adecuen al nivel de habilidad y conocimiento de los niños, los maestros aumentan el desafío a medida que los niños adquieren competencia y entendimiento.
 5. Para fortalecer la sensación de competencia y confianza de los niños como estudiantes, para que perdure su motivación y disposición a enfrentar riesgos, los maestros brindan experiencias para que los niños resulten verdaderamente exitosos y se sientan estimulados.
 6. Para mejorar la comprensión conceptual de los niños, los maestros utilizan diversas estrategias, que incluyen entrevistas y conversaciones intensivas, que animan a los niños a reflexionar sobre sus experiencias y a volver a visitarlas.
 7. Para animar y promover el aprendizaje y desarrollo de los niños, los maestros evitan los elogios genéricos (¡Buen trabajo!) y, en cambio, dan información retroactiva específica (¡Obtuviste el mismo número cuando volviste a contar los frijoles!).
- G.** Los maestros saben cómo y cuándo colocar un *andamiaje* en el aprendizaje de los niños; es decir, brindarles sólo la asistencia suficiente que permita a cada niño rendir hasta un nivel de capacidad justo superior a lo que el niño puede hacer por sí solo, luego reducir gradualmente el sostén a medida que el niño comience a dominar la habilidad, y acondicionar el escenario para el desafío siguiente.
1. Los maestros reconocen y responden a la realidad de que en cada grupo las habilidades de los niños varían y que ellos necesitarán diferentes niveles de apoyo. Los maestros también saben que el grado de habilidad y la necesidad de apoyo de cada niño varía con el tiempo.
 2. El andamiaje puede tomar múltiples formas, por ejemplo, dar al niño una pista, agregar un indicio, modelar la habilidad, o adaptar los materiales y actividades. Se puede proveer en una variedad de contextos, no sólo en expe-

riencias de aprendizaje planificadas sino también en el juego, rutinas diarias y actividades al aire libre.

3. El andamiaje puede ser proporcionado por los maestros (por ej., el maestro modela la habilidad) o por los pares (por ej., modela un compañerito que esté aprendiendo); en cualquier caso, es el maestro quien reconoce y planifica la necesidad de apoyo y asistencia de cada niño.

H. Los maestros saben cómo y cuándo usar los diversos formatos/contextos de aprendizaje más estratégicamente.

1. Los maestros comprenden que cada formato o contexto de aprendizaje principal (por ej., grupo grande, grupo pequeño, centro de aprendizaje, rutina) tiene sus propias características, funciones y valor.

2. Los maestros estudian cuidadosamente qué formato de aprendizaje es mejor para ayudar a los niños a lograr la meta deseada, según la edad, el desarrollo, las capacidades y el temperamento del niño, entre otros factores.

I. Cuando los niños han perdido algunas de las oportunidades de aprendizaje necesarias para tener éxito en la escuela (con mayor frecuencia los niños de hogares de bajos ingresos), los programas y los maestros les ofrecen experiencias de aprendizaje aun más extensas, enriquecidas e intensivas que las que les dan a sus pares.

1. Los maestros cuidan de no poner a estos niños bajo una presión agregada. Una presión semejante en los niños que ya comienzan con una desventaja puede hacer de la escuela una experiencia frustrante y desalentadora, en lugar de una oportunidad para disfrutar y prosperar al aprender.

2. Para permitir que estos niños realicen un progreso óptimo, los maestros emplean el tiempo de manera absolutamente intencional, y se concentran en capacidades y habilidades clave a través de experiencias muy motivadoras.

3. Al reconocer los beneficios sociales, cognitivos, lingüísticos y de autor-

regulación que brinda un juego de alta calidad, los maestros no reducen las oportunidades de jugar que estos niños necesitan tan imperiosamente. En cambio, los maestros estructuran y modelan aspectos de un juego rico y maduro.

J. Los maestros proponen experiencias en clase que sean accesibles a *todos* los niños y respondan a sus necesidades, incluidos los niños que aprenden el idioma inglés, tienen necesidades especiales o discapacidades, viven en la pobreza u otras circunstancias problemáticas, o provienen de culturas diferentes.

1. Los maestros incorporan una amplia variedad de experiencias, materiales y equipos, y estrategias de enseñanza para adaptarlos al abanico de diferencias individuales de los niños en cuanto a desarrollo, capacidades y habilidades, experiencias anteriores, necesidades e intereses.

2. Los maestros incorporan a la cultura compartida de la comunidad de aprendizaje la cultura y el lenguaje del hogar de cada niño, de modo que las contribuciones singulares de esa cultura familiar y de ese idioma familiar sean reconocidos y valorados por los demás miembros de la comunidad, y la conexión del niño con la familia y su hogar se vea fortalecida.

3. Los maestros incluyen a todos los niños en todas las actividades de la clase y animan a los niños a ser inclusivos en sus comportamientos e interacciones con los pares.

4. Los maestros están preparados para cumplir con las necesidades especiales de ciertos niños, incluidos niños con discapacidades y aquellos que exhiben intereses y habilidades inusuales. Los maestros utilizan todas las estrategias aquí identificadas, consultan con los especialistas indicados y con la familia del niño, y controlan que el niño reciba las adaptaciones y servicios especializados que necesite para triunfar en el escenario de la primera infancia.

3 Planificar un plan de estudios que apunte a alcanzar metas importantes

El plan de estudios comprende el conocimiento, las capacidades, las habilidades y las nociones que los niños deben adquirir y los planes para las experiencias de aprendizaje a través de las que se harán dichos logros. Al implementar un plan de estudios siempre se obtienen resultados de algún tipo, pero es fundamental saber de *qué* resultados se trata y *cómo* los alcanza un programa. En la práctica apropiada para el desarrollo, el plan de estudios ayuda a los niños pequeños a alcanzar metas que son significativas para su desarrollo y educación. El plan de estudios logra esto a través de experiencias de aprendizaje (que incluyen juego, grupo pequeño, grupo grande, centros de interés y rutinas) que reflejan lo que se sabe acerca de los niños pequeños en general y acerca de estos niños en particular, así como sobre las secuencias en las que los niños adquieren conceptos específicos, capacidades y habilidades, elaborando a partir de experiencias anteriores.

Debido a que los niños aprenden más en programas en los que hay un plan de estudios bien planificado e implementado, resulta importante que todas las escuelas y programas para la primera infancia tengan su plan de estudios por escrito. Los maestros emplean el plan de estudios y su conocimiento sobre los intereses de los niños para planificar experiencias de aprendizaje pertinentes y cautivantes; y tienen en cuenta este plan de estudios al interactuar con los niños durante todo el día. De este modo, se aseguran de que las experiencias de aprendizaje de los niños tanto en contextos guiados por adultos como en otros guiados por niños concuerden con las metas del programa para los niños y estén conectadas dentro de un marco organizado. Al mismo tiempo, la práctica apropiada para el desarrollo implica que los maestros tengan flexibilidad —y la pericia para ejercitar dicha flexibilidad con eficacia— para diseñar y llevar a cabo las experiencias curriculares en sus clases.¹³²

A continuación se describe una planificación curricular que es apropiada para el desarrollo de niños pequeños desde el nacimiento hasta los grados de la primaria.

- A.** Se han identificado y articulado claramente metas deseadas que son importantes para el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños.

- 1.** Los maestros consideran que los niños deberían saber, comprender, y ser capaces de actuar en todos los dominios de desarrollo físico, social, emocional y cognitivo y en todas las disciplinas, incluido lenguaje, alfabetización, matemática, estudios sociales, ciencia, arte, música, educación física y salud.

- 2.** Si hay normas estatales u otras reglamentaciones en vigencia, los maestros se familiarizan por completo con ellas y les agregan todas las metas a las que las normas no hayan dado suficiente importancia.

- 3.** Cualquiera sea el origen de las metas, maestros y administradores se aseguran de que las metas sean claramente definidas, comunicadas y comprendidas por todos las partes interesadas, incluidas las familias.

- B.** El programa tiene un plan de estudios integral y efectivo que apunta a las metas identificadas, incluso las fundacionales para el aprendizaje y éxito escolar posteriores.

- 1.** Ya sea que los maestros hayan participado o no en las decisiones acerca del plan de estudios, ellos se familiarizan con éste y tienen en cuenta su integralidad al abordar metas importantes.

- 2.** Si el programa utiliza planes de estudios publicados, los maestros los adaptan de modo que atiendan las necesidades de aprendizaje de los niños a los que enseñan.

- 3.** Si son los profesionales quienes desarrollan el plan de estudios, se cercioran de que apunte a las metas identificadas y de que utilicen recursos de expertos que sean contundentes y actualizados para asegurarse de que el contenido del plan de estudios sea sólido e integral.

- C.** Los maestros utilizan el marco del plan de estudios en su planificación a fin de asegurarse de que se preste amplia atención a metas de aprendizaje importantes y para mejorar la coherencia de la experiencia de clase para los niños.

- 1.** Los maestros están familiarizados con las nociones y capacidades clave

para ese grupo de edad en cada dominio (físico, social, emocional, cognitivo), incluido cómo el aprendizaje y el desarrollo en un dominio influye en los demás.

2. En su planificación y seguimiento, los maestros utilizan el marco del plan de estudios junto con lo que saben (a partir de su observación y de otras evaluaciones) acerca de los intereses, progreso, destreza en el lenguaje y necesidades de aprendizaje de los niños. Ellos modelan y adaptan cuidadosamente las experiencias que ofrecen a los niños de modo de permitirle a cada niño alcanzar las metas trazadas en el plan de estudios.

3. Al determinar la secuencia y el ritmo de las experiencias de aprendizaje, los maestros consideran los trayectos de desarrollo que los niños suelen seguir y las secuencias típicas en las que se desarrollan capacidades y conceptos. Los maestros emplean estos elementos con miras a impulsar a los niños en todas las áreas, realizando adaptaciones donde sea necesario para ciertos niños en particular. Cuando los niños han perdido algunas de las oportunidades de aprendizaje que promueven el éxito escolar, los maestros deben adaptar el plan de estudios para ayudar a los niños a avanzar más rápidamente.

D. Los maestros establecen como prioridad las conexiones significativas en las experiencias de aprendizaje que ofrecen a los niños, para reflejar que todos los estudiantes, y ciertamente los niños pequeños, aprenden mejor cuando los conceptos, el lenguaje, y las capacidades con los que se encuentran están relacionados con algo que ellos conocen y que les importa, y cuando los aprendizajes nuevos están interconectados entre sí de manera coherente y significativa.

1. Los maestros planifican experiencias curriculares que integren el aprendizaje de los niños *dentro de y entre* los dominios (físico, social, emocional, cognitivo) y las disciplinas (incluido lenguaje, alfabetización, matemática, estudios sociales, ciencia, arte, música, educación física y salud).

2. Los maestros planifican experiencias curriculares para acercarse a los intereses propios de los niños y para presentarles cosas que probablemente les interesen, reconociendo que desarrollar y ampliar los intereses de los niños es particularmente importante durante los años de preescolar, cuando la capacidad de los niños para concentrar su atención está en sus primeras etapas.

3. Los maestros planifican experiencias curriculares que sigan secuencias lógicas y que permitan trabajar con profundidad y enfoque. Es decir, las experiencias no tocan levemente una gran cantidad de áreas de contenido, sino que, en cambio, permiten a los niños dedicar un tiempo sostenido a un conjunto más selectivo.

E. Los maestros colaboran con los que enseñan en los niveles de grado precedentes y subsiguientes, compartiendo información acerca de los niños y trabajando para asegurar la continuidad y la coherencia entre edades y grados, al tiempo que protegen la integridad y adecuación de las prácticas en cada nivel.

F. En el cuidado de bebés y deambuladores, los profesionales trazan un plan de estudios (si bien quizás no siempre lo llamen así). Desarrollan planes para las rutinas y experiencias importantes que favorecerán el aprendizaje y el desarrollo de los niños y les permitirán alcanzar las metas deseadas.

4 Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños

La evaluación del desarrollo y el aprendizaje de los niños es esencial para los maestros y los programas a fin de planificar, implementar y estimar la efectividad de las experiencias de clase que ofrecen. La evaluación también es una herramienta para controlar el progreso de los niños hacia las metas deseadas de un programa. En la práctica apropiada para el desarrollo, las experiencias y las evaluaciones están vinculadas (las experiencias desarrollan lo que se evalúa, y viceversa); ambas están alineadas con los resultados o metas que se esperan del programa para los niños. Los maestros no pueden actuar intencionalmente para ayudar a

los niños a progresar a menos que conozcan dónde se encuentra cada niño con respecto a las metas de aprendizaje.

Resulta difícil realizar una evaluación legítima de los niños pequeños porque ellos se desarrollan y aprenden de maneras característicamente poco uniformes e inmersas en los contextos culturales y lingüísticos específicos en los que viven. Por ejemplo, una evaluación legítima tiene en cuenta factores tales como la facilidad en inglés de un niño y su etapa de desarrollo lingüístico en la lengua de su hogar. Una evaluación que no sea confiable o válida, o que se utilice para rotular, controlar o dañar de algún modo a los niños pequeños, no corresponde a la práctica apropiada para el desarrollo.

A continuación se describe una evaluación legítima que es apropiada para el desarrollo para niños pequeños desde el nacimiento hasta los grados de la primaria.

- A.** La evaluación del progreso y los logros de los niños pequeños es continua, estratégica e intencionada. Los resultados de la evaluación se utilizan para documentar la planificación e implementación de experiencias, para comunicarse con la familia del niño, y para estimar y perfeccionar la efectividad de los maestros y del programa.
- B.** La evaluación se centra en el progreso de los niños hacia metas significativas en términos de desarrollo y educación.
- C.** Existe un sistema para recoger, interpretar y utilizar la información obtenida de las evaluaciones para guiar lo que acontece en la clase (evaluación formativa). Los maestros emplean esta información al delinear los planes de estudios y las experiencias de aprendizaje y en las interacciones permanentes con los niños; es decir, los maestros realizan evaluaciones constantemente con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- D.** Los métodos de evaluación son apropiados para el estado de desarrollo y las experiencias de los niños pequeños, reconocen la variación individual en los estudiantes y permiten a los niños demostrar su competencia de diferentes maneras. Los métodos apropiados para la evaluación en clase de niños pequeños, por lo tanto, incluyen los

resultados de las observaciones que los maestros hacen de los niños, las entrevistas clínicas, colecciones de muestras de trabajo de los niños, y su desempeño en actividades reales.

- E.** La evaluación no sólo se enfoca en lo que los niños pueden hacer en forma independiente sino también en lo que pueden hacer con la ayuda de otros niños o adultos. Por lo tanto, los maestros evalúan a los niños mientras participan en grupos y otras situaciones que les brindan un andamiaje.
- F.** Además de esta evaluación realizada por los maestros, el aporte de las familias y también las evaluaciones que los propios niños hacen de su trabajo son parte de la estrategia de evaluación general del programa.
- G.** Las evaluaciones se ajustan a un propósito específico y se utilizan sólo para el fin para el cual se ha probado que brindan información confiable y válida.
- H.** Las decisiones que influyen en mayor medida en los niños, como ser inscripción o ubicación, nunca se toman sobre la base de los resultados de una sola evaluación de desarrollo o instrumento o dispositivo de selección sino que se basan en numerosas fuentes de información pertinente, incluida la que se obtiene a partir de las observaciones que maestros y padres (y especialistas, según se requiera) hacen de los niños y de sus interacciones con ellos.
- I.** Cuando una selección u otra evaluación identifica niños que podrían tener necesidades especiales de aprendizaje o de desarrollo, se realiza un seguimiento, evaluación y, en caso de indicarse, derivación apropiados. El diagnóstico o rotulación nunca es el resultado de una selección breve o de la evaluación de una situación. Las familias deben participar como fuentes de información importantes.

5 Establecer relaciones recíprocas con las familias

Las prácticas apropiadas para el desarrollo derivan de un conocimiento profundo de los principios del desarrollo infantil y de los niños del programa en particular, como también del contexto dentro del

cual vive cada uno de ellos. Cuanto más pequeño es el niño, más necesario es que los profesionales adquieran este conocimiento particular a través de relaciones con las familias de los niños.

La práctica no es apropiada para el desarrollo si el programa limita la “participación de los padres” a eventos programados (por más valiosos que sean), o si la relación entre el programa y la familia tiene una marcada orientación a la educación parental. Los padres no se sienten como socios en la relación cuando los miembros del personal se ven a sí mismos como poseedores de todo el conocimiento y de las percepciones acerca de los niños y consideran que los padres carecen de dicho conocimiento.

Tales acercamientos no conllevan de manera adecuada la complejidad de la cooperación entre maestros y familias que es un elemento fundamental de una buena práctica. A continuación se describe el tipo de relaciones que son apropiadas para el desarrollo para niños (desde el nacimiento hasta los grados de la primaria), en las que los miembros de las familias y los profesionales trabajan juntos como miembros de la comunidad de aprendizaje.

- A.** En las relaciones recíprocas entre profesionales y familias, existe respeto mutuo, cooperación, responsabilidad compartida y negociación de conflictos hacia el alcance de metas compartidas. (Véase también el lineamiento 1, ¡Crear una comunidad de estudiantes afectuosos!).
- B.** Los profesionales trabajan en sociedades de colaboración con las familias, estableciendo y manteniendo una comunicación bidireccional regular y frecuente con ellas (con familias que no hablan inglés, los ma-

stros deberían emplear la lengua familiar si la supieran o tratar de conseguir la ayuda de voluntarios bilingües).

- C.** Los miembros de la familia son bienvenidos en el ambiente, y existen múltiples oportunidades para la participación de la familia. Las familias participan en las decisiones sobre el programa respecto de la atención y educación de sus niños.
- D.** Los maestros reconocen las elecciones y objetivos de una familia para con el niño y responden con sensibilidad y respeto a dichas preferencias y preocupaciones, pero sin abdicar la responsabilidad que los profesionales de la primera infancia tienen para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños a través de prácticas apropiadas para el desarrollo.
- E.** Los maestros y la familia comparten entre sí su conocimiento del niño en particular y las nociones sobre desarrollo y aprendizaje infantil como parte de la comunicación cotidiana y en conferencias planificadas. Los maestros apoyan a las familias de maneras que promuevan en máximo grado las capacidades y competencias de la familia para tomar decisiones.
- F.** Los profesionales involucran a las familias como fuente de información sobre el niño (antes de su ingreso al programa y en forma continua) y las hacen participar en la planificación para el niño.
- G.** El programa vincula a las familias con una gama de servicios, basados en recursos, prioridades y preocupaciones que se hayan identificado.

Consideraciones sobre la política

Los maestros y administradores de la educación de la primera infancia tienen un papel fundamental al modelar el futuro de nuestra ciudadanía y de nuestra democracia. Minuto a minuto, día a día, mes a mes, ellos proveen las relaciones consecuentes, compasivas y respetuosas que nuestros niños necesitan para establecer bases sólidas de la educación temprana. Al atender múltiples dominios de desarrollo y las necesidades individuales de aquellos bajo su cuidado, los profesionales de

la primera infancia que emplean prácticas apropiadas para el desarrollo involucran a los niños pequeños en experiencias ricas de aprendizaje temprano fuera de sus hogares que los preparan para el aprendizaje y éxito futuros en la vida.

Independientemente de los recursos disponibles, los profesionales de la primera infancia tienen una responsabilidad ética para actuar de acuerdo con los estándares de su profesión. Sin embargo, es irrealista esperar que puedan implementar

cabalmente esos estándares y prácticas sin políticas públicas y fondos que respalden un sistema de educación de la primera infancia que tenga sus raíces en proveer a todos los niños experiencias de alta calidad apropiadas para el desarrollo.

La meta debe ser un progreso en ambas esferas: más profesionales de la primera infancia involucrados en las prácticas apropiadas para el desarrollo, y más autoridades responsables que fijen políticas y destinen fondos públicos para apoyar dichas prácticas.

Muchos elementos de la práctica apropiada para el desarrollo deben reflejarse en nuestras políticas federales, estatales y locales. Las áreas de la política que son particularmente esenciales para desarrollar un sistema de educación de la primera infancia de alta calidad y bien financiado, que incluye la implementación de la práctica apropiada para el desarrollo, debe incluir como mínimo: estándares para el aprendizaje temprano de los niños y planes de estudios y evaluaciones

relacionados y alineados; un sistema global de desarrollo y compensación de los profesionales; un sistema de calificación y perfeccionamiento de la calidad del programa para mejorar la calidad del programa y también para informar a las familias, al público y a las autoridades responsables acerca de la calidad; servicios integrales y coordinados para los niños; atención a la evaluación del programa; y compromiso de fondos públicos adicionales para apoyar la asequibilidad y la calidad del programa en cada escenario.

Periódicamente NAEYC emite comunicaciones para informar a los defensores del programa y a las autoridades responsables sobre sus esfuerzos por fijar políticas razonables en estas áreas.

A fin de que dicha información y recomendaciones estén actualizadas, la información y los resúmenes de políticas pertinentes de NAEYC no aparecen en esta declaración de posición sino en su propia ubicación en el sitio web de la Asociación en www.naeyc.org.

Observaciones

- ¹NAEYC. 1986. Position statement on developmentally appropriate practice in programs for 4- and 5-year-olds. *Young Children* 41 (6): 20-29; Bredekamp, S., ed. 1987. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Expanded edition. Washington, DC: NAEYC; NAEYC. 1996. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. A position statement of the National Association for the Education of Young Children. En *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*, Rev. ed., eds. S. Bredekamp & C. Copple, 3-30. Washington, DC: Author.
- ²NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2002. *Early learning standards: Creating the conditions for success*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap; NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap; NAEYC. 2005. *Code of ethical conduct and statement of commitment*. Position statement. En línea: www.naeyc.org/dap; NAEYC. 2005. *NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria*. 11 vols. Washington, DC: Author.
- Cuestiones fundamentales en el contexto actual**
- ³Children's Defense Fund. 2005. *The state of America's children, 2005*. Washington, DC: Author.
- ⁴Cochran, M. 2007. *Finding our way: The future of American early care and education*. Washington, DC: Zero to Three.
- ⁵Sandall, S., M.L. Hemmeter, B.J. Smith, & M.E. McLean, eds. 2005. *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West, and Missoula, MT: Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children; Hemmeter, M.L., L. Fox, & S. Doubet. 2006. Together we can: A program-wide approach to addressing challenging behavior. En *Social emotional development*, eds. E. Horn & H. Jones, Young Exceptional Children Monograph Series, vol. 8. Missoula, MT: Division for Early Childhood.
- ⁶Gitomer, D.H. 2007. *Teacher quality in a changing policy landscape: Improvements in the teacher pool*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. En línea: www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/TQ_full_report.pdf.
- ⁷Whitebook, M., C. Howes, & D. Phillips. 1990. *The national child care staffing study: Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final report. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- ⁸Cochran, M. 2007. *Finding our way: The future of American early care and education*. Washington, DC: Zero to Three.
- ⁹Klein, L.G., & J. Knitzer. 2006. Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways to Early School Success*, Issue Brief No. 2. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty; Brooks-Gunn, J., C.E. Rouse, & S. McLanahan. 2007. Racial and ethnic gaps in school readiness. En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 283-306. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ¹⁰Heath, S.B. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press; Vogt, L., C. Jordan, & R. Tharp. 1993. Explaining school failure, producing school success. En *Minority education: Anthropological perspectives*, eds. E. Jacob & C. Jordan, 53-65. Norwood, NJ: Ablex.
- ¹¹Hart, B., & T.R. Risley. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes; Hart, B., & T.R. Risley. 1999. *The social world of children learning to talk*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ¹²Farkas, G., & K. Beron. 2004. The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research* 33: 464-97.
- ¹³Barbarin, O., D. Bryant, T. McCandies, M. Burchinal, D. Early, R. Clifford, & R. Pianta. 2006. Children enrolled in public pre-K: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry* 76: 265-76; Zill, N., & J. West. 2001. *Entering kindergarten: Findings from the condition of education, 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- ¹⁴Lee, V.E., & D.T. Burkam. 2002. *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. New York: Economic Policy Institute.
- ¹⁵Aber, L., K. Burnley, D.K. Cohen, D.L. Featherman, D. Phillips, S. Raudenbush, & B. Rowan. 2006. *Beyond school reform: Improving the educational outcomes of low-income children*. Report to the Spencer Foundation. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Center for Advancing Research and Solutions for Society; Klein, L.G., & J. Knitzer. 2006. Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways to Early School Success*, Issue Brief No. 2. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty.
- ¹⁶See, e.g., Mullis, I.V.S., M.O. Martin, & P. Foy. 2009, en impresión. *TIMSS 2007 international report and technical report*. Chestnut Hill, MA: Lynch School of Education, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center; NCES (National Center for Education Statistics). 2006. *Comparing mathematics content in the National Assessment of Educational Progress (NAEP), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), and Program for International Student Assessment (PISA) 2003 assessments: Technical report*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. En línea: purl.access.gpo.gov/GPO/LPS70522.

- ¹⁷U.S. Dept. of Education, Office of Elementary and Secondary Education. 2007. Title I—Improving the academic achievement of the disadvantaged; Individuals with Disabilities Education Act (IDEA): Final rule. *Federal Register* 72 (67): 17747–81. En línea: www.ed.gov/legislation/FedRegister/finrule/2007-2/040907a.html.
- ¹⁸Johnson, J., A.M. Arumi, & A. Ott. 2006. *Reality Check 2006—Education insights: A Public Agenda initiative to build momentum for improving American schools*. New York: Public Agenda.
- ¹⁹Los objetivos de NCLB—Objetivo 1: Fortalecer el programa académico central de la escuela de modo que para 2013-2014 todos los estudiantes (en su conjunto y para cada subgrupo) demuestren capacidades académicas a nivel “avezado” o superior en las evaluaciones estatales y participen de una enseñanza y aprendizaje de alta calidad. Objetivo 2: Aumentar el número de estudiantes que atraviesan transiciones exitosas entre escuelas y niveles escolares. Objetivo 3: Incrementar el nivel de participación de los padres para apoyar el proceso de aprendizaje a través de la comunicación entre la escuela y el hogar. Objetivo 4: Alinear las capacidades del personal, los procesos escolares y las actividades de desarrollo profesional para implementar métodos efectivos y prácticas instructivas que estén respaldadas por investigaciones con base científica. Objetivo 5: Reclutar, contratar y retener personal altamente calificado que implemente métodos efectivos y prácticas instructivas.
- ²⁰NIEER (National Institute for Early Education Research). 2007. *The state of preschool 2007: State preschool yearbook*. New Brunswick, NJ: Rutgers University, Graduate School of Education. En línea: nieer.org/yearbook/pdf/yearbook.pdf.
- ²¹U.S. Dept. of Health and Human Services, Administration on Children, Youth, and Families, & Head Start Bureau. 2003. *The Head Start path to positive child outcomes*. Washington, DC: Authors. En línea: www.headstartinfo.org/pdf/hsoutcomespath28ppREV.pdf.
- ²²Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S. Burns. 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.
- ²³NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2002. *Early learning standards: Creating the conditions for success*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap; NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap.
- ²⁴Takanishi, R., & K. Kauerz. 2008. PK inclusion: Getting serious about a P–16 education system. *Phi Delta Kappan* 89 (7): 480–87.
- ²⁵Pedulla, J.J. 2003. State-mandated testing: What do teachers think? *Educational Leadership* 61 (3): 42–46; Goldstein, L.S. 2007. Embracing multiplicity: Learning from two practitioners’ pedagogical responses to the changing demands of kindergarten teaching in the United States. *Journal of Research in Childhood Education* 21 (4): 378–99; Goldstein, L.S. 2007b. Examining the unforgiving complexity of kindergarten teaching. *Early Childhood Research Quarterly* 22: 39–54.
- ²⁶U.S. House of Representatives and Senate. 2007. *Bill H.R. 1429. The Improving Head Start for School Readiness Act*. (P.L. 110–34). En línea: www.washingtonwatch.com/bills/show/110_PL_110-134.html.
- ²⁷Takanishi, R., & K. Kauerz. 2008. PK inclusion: Getting serious about a P–16 education system. *Phi Delta Kappan* 89 (7): 480–87.
- ²⁸Graves, B. 2006. PK–3: What is it and how do we know it works? *Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK–3 4*; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M. Clifford. 2007. FirstSchool: A new vision for education. En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 85–96. Baltimore: Paul H. Brookes; Takanishi, R., & K. Kauerz. 2008. PK inclusion: Getting serious about a P–16 education system. *Phi Delta Kappan* 89 (7): 480–87.
- ²⁹NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap.
- ³⁰Neuman, S.B., K. Roskos, C. Vukelich, & D. Clements. 2003. *The state of state prekindergarten standards in 2003*. Report for the Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- ³¹NAEYC. 2005. *Screening and assessment of young English-language learners*. Supplement to the NAEYC and NAECS/SDE Joint Position Statement on Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation. Washington, DC: Author. En línea: www.naeyc.org/dap.
- ³²NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2002. *Early learning standards: Creating the conditions for success*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap.
- ³³NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). 2006. *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence*. Reston, VA: Author.
- ³⁴Wien, C.A. 2004. *Negotiating standards in the primary classroom: The teacher’s dilemma*. New York: Teachers College Press.

- ³⁵See, e.g., Kagan, S.L., & K. Kauerz. 2007. Reaching for the whole: Integration and alignment in early education policy. *En School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 11-30. Baltimore: Paul H. Brookes; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M. Clifford. 2007. FirstSchool: A new vision for education. *En School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 85-96. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ³⁶Goldstein, L.S. 2007a. Embracing multiplicity: Learning from two practitioners' pedagogical responses to the changing demands of kindergarten teaching in the United States. *Journal of Research in Childhood Education* 21 (4): 378-99; Goldstein, L.S. 2007b. Examining the unforgiving complexity of kindergarten teaching. *Early Childhood Research Quarterly* 22: 39-54.
- ³⁷Barnett, W.S. 2004. Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters* 2: 2-7. En línea: nieer.org/docs/?DocID=62.
- ³⁸NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap.
- ³⁹Darling-Hammond, L., & J. Bransford. 2005. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aplicar nuevos conocimientos a asuntos críticos**
- ⁴⁰Klein, L.G., & J. Knitzer. 2006. Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways to Early School Success*, Issue Brief No. 2. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty.
- ⁴¹U.S. Dept. of Health and Human Services, Administration on Children, Youth, and Families, & Head Start Bureau. 2003. *The Head Start path to positive child outcomes*. Washington, DC: Authors. En línea: www.headstartinfo.org/pdf/hsoutcomespath28ppREV.pdf.
- ⁴²NICHD (National Institute of Child Health and Human Development). 2003. The NICHD study of early child care: Contexts of development and developmental outcomes over the first seven years of life. *En Early child development in the 21st century*, eds. J. Brooks-Gunn, A.S. Fuligni, & L.J. Berlin, 181-201. New York: Teachers College Press.
- ⁴³NICHD (National Institute of Child Health and Human Development). 2001. *Quality of child care and child care outcomes*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. April 19-22, Minneapolis, MN; Klein, L.G., & J. Knitzer. 2006. Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways to Early School Success*, Issue Brief No. 2. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty; Schweinhart, L.J., J. Montie, & Z. Xiang, W.S. Barnett, C.R. Belfield, & M. Mores. 2005. *Lifetime effects: The High/Scope Perry preschool study through age 40*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, vol. 14. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- ⁴⁴Loeb, S., B. Fuller, S.L. Kagan, & B. Carrol. 2004. Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development* 75 (1): 47-65.
- ⁴⁵Hamre, B.K., & R.C. Pianta. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2): 625-38; Hamre, B.K., & R.C. Pianta. 2005. Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5): 949-67.
- ⁴⁶Dickinson, D.K., & P.O. Tabors. 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes; NELP (National Early Literacy Panel). En impresión. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- ⁴⁷Snow, C.E. 2007. *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁴⁸Snow, C.E. 2005. From literacy to learning. *Harvard Education Letter* (July/August). En línea: www.edletter.org/current/snow.shtml; Snow, C.E. 2007. *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁴⁹Snow, C.E. 2005. From literacy to learning. *Harvard Education Letter* (July/August). En línea: www.edletter.org/current/snow.shtml.
- ⁵⁰Dickinson, D.K., & P.O. Tabors. 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁵¹National Early Literacy Panel. En impresión. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- ⁵²See, e.g., IRA (International Reading Association) & NAEYC. 1998. *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap; NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2002. *Early learning standards: Creating the conditions for success*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap; Snow, C.E., M.S. Burns, & P. Griffin. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press.
- ⁵³NAEYC & NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). 2004. *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap; Ginsburg, H.P., J.S. Lee, & J.S. Boyd. 2008. Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report* 22 (1): 3-11, 14-22.
- ⁵⁴Duncan, G.J., C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, L.S. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, & J. Brooks-Gunn. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology* 43 (6): 1428-46.

- ⁵⁵Early, D.M., O. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, F. Chang, R. Clifford, G. Crawford, et al. 2005. Pre-kindergarten in eleven states: NCDL's multi-state study of pre-kindergarten and study of statewide early education programs (SWEEP): Preliminary descriptive report. New York: The Foundation for Child Development. En línea: www.fcd-us.org/usr_doc/Prekindergartenin11States.pdf; Ginsburg, H.P., J.S. Lee, & J.S. Boyd. 2008. Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report* 22 (1): 3–11, 14–22.
- ⁵⁶Clements, D.H. 2004. Major themes and recommendations. En *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase, 7–72. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; Ginsburg, H.P., J.S. Lee, & J.S. Boyd. 2008. Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report* 22 (1): 3–11, 14–22.
- ⁵⁷Roskos, K.A., J.F. Christie, & D.J. Richgels. 2003. The essentials of early literacy instruction. *Young Children* 58 (2): 52–60; Worth, K., & S. Grollman. 2003. *Worms, shadows and whirlpools: Science in the early childhood classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann; Bennett-Armistead, V.S., N.K. Duke, & A.M. Moses. 2005. *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5*. New York: Scholastic; Ginsburg, H.P., J.S. Lee, & J.S. Boyd. 2008. Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report* 22 (1): 3–11, 14–22.
- ⁵⁸See, e.g., Linares, L.O., N. Rosbruch, M.B. Stern, M.E. Edwards, G. Walker, H.B. Abikoff, & J.M.J. Alvir. 2005. Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools* 42 (4): 405–17; Raver, C.C., P.W. Garner, & R. Smith-Donald. 2007. The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 121–48. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁵⁹McClelland, M.M., A.C. Acock, & F.J. Morrison. 2006. The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly* 21 (4): 471–90; McClelland, M., C. Cameron, C.M. Connor, C.L. Farris, A.M. Jewkes, & F.J. Morrison. 2007. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology* 43 (4): 947–59; Snow, K.L. 2007. Integrative views of the domains of child function: Unifying school readiness. En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 197–214. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁶⁰See, e.g., Montessori, M. 1949. *The absorbent mind*. Madras: Theosophical Publishing House; Hymes, J.L. 1955/1995. *A child development point of view: A teacher's guide to action*. Rev. ed. West Greenwich, RI: Consortium Publishing; Bredekamp, S., ed. 1987. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Expanded edition. Washington, DC: NAEYC.
- ⁶¹DeLoache, J.S., & A.L. Brown. 1987. Differences in the memory-based searching of delayed and normally developing young children. *Intelligence* 11 (4): 277–89; Flavell, J.H. 1987. *Development of knowledge about the appearance-reality distinction*. Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 51, no. 1. Chicago: University of Chicago Press; Zimmerman, B.J., S. Bonner, & R. Kovach. 1996. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association; Ladd G.W., S.H. Birch, & E.S. Buhs. 1999. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 70 (6): 1373–400; McClelland, M.M., A.C. Acock, & F.J. Morrison. 2006. The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly* 21 (4): 471–90; Blair, C., H. Knipe, E. Cummings, D.P. Baker, D. Gamson, P. Eslinger, & S.L. Thorne. 2007. A developmental neuroscience approach to the study of school readiness. En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 149–74. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁶²Bodrova, E., & D.J. Leong. 2001. *The Tools of the Mind Project: A case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, UNESCO; Bodrova, E., & D.J. Leong. 2003. Chopsticks and counting chips. *Young Children* 58 (3): 10–17; Diamond, A., W.S. Barnett, J. Thomas, & S. Munro. 2007. Preschool program improves cognitive control. *Science* 318 (5855): 1387–88.
- ⁶³Rathbun, A., J. West, & E.G. Hausken. 2004. *From kindergarten through third grade: Children's beginning school experiences*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- ⁶⁴Bogard, K., & R. Takanishi. 2005. PK–3: An aligned and coordinated approach to education for children 3 to 8 years old. *Social Policy Report* 19 (3).
- ⁶⁵See, e.g., Graves, B. 2006. PK–3: What is it and how do we know it works? *Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK–3* 4; Sadowski, M. 2006. Core knowledge for PK–3 teaching: Ten components of effective instruction. *Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK–3* 5; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M. Clifford. 2007. FirstSchool: A new vision for education. En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 85–96. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁶⁶Takanishi, R., & K.L. Bogard. 2007. Effective educational programs for young children: What we need to know. *Child Development Perspectives* 1: 40–45; Kauerz, K. Forthcoming. *P–3: What does it look like from a state policy perspective?* Denver, CO: Education Commission of the States.
- ⁶⁷Katz, L.G., & S.C. Chard. 2000. *Engaging children's minds: The project approach*. 2d ed. Norwood, NJ: Ablex.
- ⁶⁸AERA (American Education Research Association). 2003. Class size: Counting students can count. *Research Points: Essential Information for Education Policy* 1 (2). En línea: www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Research_Points/RP_Fall03.pdf.

- ⁶⁹See, e.g., Maeroff, G.I. 2006. *Building blocks: Making children successful in the early years of school*. New York: Palgrave Macmillan; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M. Clifford. 2007. FirstSchool: A new vision for education. En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 85-96. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁷⁰Takanishi, R., & K. Kauerz. 2008. PK inclusion: Getting serious about a P-16 education system. *Phi Delta Kappan* 89 (7): 480-87.
- ⁷¹Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S. Burns. 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press; Hamre, B.K., & R.C. Pianta. 2007. Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 49-83. Baltimore: Paul H. Brookes; Pianta, R.C. 2008. Neither art nor accident: A conversation with Robert Pianta. *Harvard Education Letter* (January/February). En línea: www.edletter.org/insights/pianta.shtml.
- ⁷²Hamre, B.K., & R.C. Pianta. 2007. Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 49-83. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁷³Horowitz, F.D., L. Darling-Hammond, J. Bransford., et al. 2005. Educating teachers for developmentally appropriate practice. En *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, eds. L. Darling-Hammond & J. Bransford, 88-125. San Francisco: Jossey-Bass.
- ⁷⁴Layzer, J.I., C.J. Layzer, B.D. Goodson, & C. Price. 2007. *Evaluation of child care subsidy strategies: Findings from Project Upgrade in Miami-Dade County*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation.
- ⁷⁵Reeves, C., S. Emerick, & E. Hirsch. 2006. *Creating non-instructional time for elementary school teachers: Strategies from schools in North Carolina*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality.
- Principios del desarrollo y el aprendizaje infantil que sustentan la práctica**
- ⁷⁶Si desea consultar revisiones más completas, vea, por ej., Snow, C.E., M.S. Burns, & P. Griffin. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press; Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S. Burns. 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press; Bransford, J., A.L. Brown, & R.R. Cocking. 1999. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press; Kilpatrick, J., J. Swafford, & B. Findell, eds. 2001. *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academies Press; Renninger, K.A., & I.E. Sigel, eds. 2006. *Handbook of child psychology, Vol. 4: Child psychology in practice*. 6th ed. New York: John Wiley & Sons.
- ⁷⁷Bransford, J., A.L. Brown, & R.R. Cocking. 1999. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academy Press; ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). 2006. *The whole child in a fractured world*. Prepared by H. Hodgkinson. Alexandria, VA: Author. En línea: www.ascd.org/ascd/pdf/fracturedworld.pdf.
- ⁷⁸Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.
- ⁷⁹Pellegrini, A.D., L. Galda, M. Bartini, & D. Charak. 1998. Oral language and literacy learning in context: The role of social relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* 44 (1): 38-54; Dickinson, D.K., & P.O. Tabors. 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁸⁰La Paro, K.M., & R.C. Pianta. 2000. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 70 (4): 443-84; Howes, C., & K. Sanders. 2006. Child care for young children. En *Handbook of research on the education of young children*, 2d ed., eds. B. Spodek & O.N. Saracho, 375-92. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; Raver, C.C., P.W. Garner, & R. Smith-Donald. 2007. The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 121-48. Baltimore: Paul H. Brookes; Snow, K.L. 2007. Integrative views of the domains of child function: Unifying school readiness. En *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 197-214. Baltimore: Paul H. Brookes; Pianta, R.C., K.M. La Paro, & B.K. Hamre. 2008. *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁸¹See, e.g., Erikson, E. 1963. *Childhood and society*. New York: Norton; Sameroff, A.J., & M.M. Haith. 1996. *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago: University of Chicago Press; Bransford, J., A.L. Brown, & R.R. Cocking. 1999. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.
- ⁸²Lynch, E., & M. Hanson. 2004. *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families*. 3d ed. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ⁸³Wang, M.C., L.B. Resnick, & R.F. Boozer. 1970. *The sequence of development of some early mathematics behaviors*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center; Clements, D.H., J. Sarama, & A.M. DiBiase. 2004. *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- ⁸⁴Scarr, S., & K. McCartney. 1983. How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development* 54 (2): 425–35; Plomin, R. 1994. *Genetics and experience: The interplay between nature and nurture*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; Plomin, R. 1994b. Nature, nurture, and social development. *Social Development* 3: 37–53; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.
- ⁸⁵Asher, S., S. Hymel, & P. Renshaw. 1984. Loneliness in children. *Child Development* 55 (4): 1456–64; Parker, J.G., & S.R. Asher. 1987. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychology Bulletin* 102 (3): 357–89.
- ⁸⁶Snow, C.E., M.S. Burns, & P. Griffin. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press.
- ⁸⁷Kuhl, P. 1994. Learning and representation in speech and language. *Current Opinion in Neurobiology* 4: 812–22.
- ⁸⁸Nelson, C.A., & M. Luciana, eds. 2001. *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press; Ornstein, P.A., C.A. Haden, & A.M. Hedrick. 2004. Learning to remember: Social-communicative exchanges and the development of children's memory skills. *Developmental Review* 24: 374–95.
- ⁸⁹Seo, K.H., & H.P. Ginsburg. 2004. What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. En *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase, 91–104. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; Gelman, R., & C.R. Gallistel. 1986. *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ⁹⁰Thompson, R.A. 1994. *Emotion regulation: A theme in search of a definition*. Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 59, nos. 2–3. Chicago: University of Chicago Press.
- ⁹¹Bodrova, E., & D.J. Leong. 2005. Self-regulation: A foundation for early learning. *Principal* 85 (1): 30–35; Diamond, A., W.S. Barnett, J. Thomas, & S. Munro. 2007. Preschool program improves cognitive control. *Science* 318 (5855): 1387–88.
- ⁹²Kendall, S. 1992. *The development of autonomy in children: An examination of the Montessori educational model*. Doctoral dissertation. Minneapolis, MN: Walden University; Palfrey, J., M.B. Bronson, M. Erickson-Warfield, P. Hauser-Cram, & S.R. Sirin. 2002. *BEEPers come of age: The Brookline Early Education Project follow-up study*. Final Report to the Robert Wood Johnson Foundation. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- ⁹³Bruner, J.S. 1983. *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- ⁹⁴Piaget, J. 1952. *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press; Piaget, J. 1962. *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton; Uzgiris, I.C., & J.M. Hunt. 1975. *Assessment in infancy: Ordinal scales of psychological development*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- ⁹⁵Fein, G. 1981. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 52 (4): 1095–118; Fenson, L., P.S. Dale, J.S. Reznick, E. Bates, D.J. Thal, & S.J. Pethick. 1994. *Variability in early communicative development*. Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 59, no. 5. Chicago: University of Chicago Press.
- ⁹⁶Copple, C., I.E. Sigel, & R. Saunders. 1984. *Educating the young thinker: Classroom strategies for cognitive growth*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; Edwards, C.P., L. Gandini, & G. Forman, eds. 1998. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*. 2d. ed. Greenwich, NJ: Ablex; Epstein, A.S. 2007. *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: NAEYC.
- ⁹⁷See, e.g., Dunn, J. 1993. *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Newbury Park, CA: Sage Publications; Denham, S.A. 1998. *Emotional development in young children*. New York: Guilford; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.
- ⁹⁸Fein, G., A. Gariboldi, & R. Boni. 1993. The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. *Early Childhood Research Quarterly* 8: 1–14; Honig, A.S. 2002. *Secure relationships: Nurturing infant/toddler attachment in early care settings*. Washington, DC: NAEYC.
- ⁹⁹Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic; Stern, D. 1985. *The psychological world of the human infant*. New York: Basic; Garbarino, J., N. Dubrow, K. Kostelny, & C. Pardo. 1992. *Children in danger: Coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass; Bretherton, I., & K.A. Munholland. 1999. Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. En *Handbook of attachment theory, research, and clinical applications*, eds. J. Cassidy & P.R. Shaver, 89–114. New York: Guilford.
- ¹⁰⁰Pianta, R.C. 1999. *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association; Howes, C., & S. Ritchie. 2002. *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- ¹⁰¹Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.
- ¹⁰²Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Bronfenbrenner, U. 1989. Ecological systems theory. En *Annals of child development, Vol. 6*, ed. R. Vasta, 187–251. Greenwich, CT: JAI Press; Bronfenbrenner, U. 1993. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. En *Development in context: Acting and thinking in specific environments*, eds. R.H. Wozniak & K.W. Fischer, 3–44. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; Bronfenbrenner, U., & P.A. Morris. 2006. The bioecological model of human development. En *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*, 6th ed., eds. R.M. Lerner & W. Damon, 793–828. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- ¹⁰³Tobin, J., D. Wu, & D. Davidson. 1989. *Preschool in three cultures: Japan, China, and United States*. New Haven, CT: Yale University Press; Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- ¹⁰⁴Bowman, B.T., & F. Stott. 1994. Understanding development in a cultural context: The challenge for teachers. En *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*, eds. B. Mallary & R. New, 119–34. New York: Teachers College Press.
- ¹⁰⁵Gonzales-Mena, J. 2008. *Diversity in early care and education: Honoring differences*. 5th ed. Boston: McGraw-Hill; Tabors, P.O. 2008. *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. 2d ed. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ¹⁰⁶Hakuta, K., & E.E. Garcia. 1989. Bilingualism and education. *American Psychologist* 44 (2): 374–79; Krashen, S.D. 1992. *Fundamentals of language education*. Torrance, CA: Laredo Publishing.
- ¹⁰⁷Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan; Piaget, J. 1952. *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press; Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Fosnot, C.T., ed. 1996. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press; Malaguzzi, L. 1998. History, ideas, and basic philosophy. En *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*, 2d ed., eds. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, 49–97. Greenwich, NJ: Ablex.
- ¹⁰⁸Gelman, R., & C.R. Gallistel. 1986. *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Seo, K.H., & H.P. Ginsburg. 2004. What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. En *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase, 91–104. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ¹⁰⁹Bransford, J., A.L. Brown, & R.R. Cocking. 1999. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- ¹¹⁰Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S. Burns. 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press. 8.
- ¹¹¹Sandall, S., M.L. Hemmeter, B.J. Smith, & M.E. McLean, eds. 2005. *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West, and Missoula, MT: Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children.
- ¹¹²Davidson, J.I.F. 1998. Language and play: Natural partners. En *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings*, eds. D.P. Fromberg & D. Bergen, 175–83. New York: Garland; Bronson, M.B. 2000. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford; Elias, C., & L.E. Berk. 2002. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17 (1): 216–38; Clawson, M. 2002. Play of language: Minority children in an early childhood setting. En *Play and culture studies, Vol. 4: Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play*, ed. J.L. Roopnarine, 93–110. Westport, CT: Ablex; Fantuzzo, J., & C. McWayne. 2002. The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology* 94 (1): 79–87; Duncan, R.M., & D. Tarulli. 2003. Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leontiev, and Bakhtin. *Early Education and Development* 14: 271–92; Lindsey, E.W., & M.J. Colwell. 2003. Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal* 33 (1): 39–52; Zigler, E.F., D.G. Singer, & S.J. Bishop-Josef, eds. 2004. *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three; Johnson, J.E., J.F. Christie, & F. Wardle. 2005. *Play, development, and early education*. Boston: Pearson; Diamond, A., W.S. Barnett, J. Thomas, & S. Munro. 2007. Preschool program improves cognitive control. *Science* 318 (5855): 1387–88; Hirsh-Pasek, K., R.M. Golinkoff, L.E. Berk, & D.G. Singer. 2009. *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford University Press.
- ¹¹³Fein, G. 1981. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 52 (4): 1095–118.
- ¹¹⁴Vygotsky, L. 1966/1977. Play and its role in the mental development of the child. En *Soviet developmental psychology*, ed. M. Cole, 76–99. Armonk, NY: M.E. Sharpe; Bronson, M.B. 2000. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford; Elias, C., & L.E. Berk. 2002. Self-regulation in young children: Is there a role for socio-dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17 (1): 216–38.
- ¹¹⁵Isenberg, J.P., & N. Quisenberry. 2002. Play: Essential for all children. A position paper of the Association for Childhood Education International. *Childhood Education* 79 (1): 33–39; Fromberg, D.P., & D. Bergen, eds. 2006. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. 2d ed. New York: Routledge; Diamond, A., W.S. Barnett, J. Thomas, & S. Munro. 2007. Preschool program improves cognitive control. *Science* 318 (5855): 1387–88.
- ¹¹⁶Golinkoff, R.M., K. Hirsh-Pasek, & D.G. Singer. 2006. Why play = learning: A challenge for parents and educators. En *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, eds. D. Singer, R.M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, 3–12. New York: Oxford University Press; Chudacoff, H.P. 2007. *Children at play: An American history*. New York: New York University Press.
- ¹¹⁷Smilansky, S., & L. Shefatya. 1990. *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socioemotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications; DeVries, R., B. Zan, & C. Hildebrandt. 2002. Group games. En *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*, eds. R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston, & C. Sales, 181–91. New York: Teachers College Press; Bodrova, E., & D.J. Leong. 2007. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. 2d ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

- ¹¹⁸Bodrova, E., & D.J. Leong. 2001. *The Tools of the Mind Project: A case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, UNESCO; Zigler, E.F., D.G. Singer, & S.J. Bishop-Josef, eds. 2004. *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three.
- ¹¹⁹White, S.H. 1965. Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes. En *Advances in child development and behavior*, eds. L.P. Lipsitt & C.C. Spiker, 187–220. New York: Academic Press; Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ¹²⁰Bodrova E., & D.J. Leong. 2006. Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. En *Handbook of early literacy research, Vol. 2*, eds. D.K. Dickinson & S.B. Neuman, 243–56. New York: Guilford; Berk, L.E., & A. Winsler. 2009, in press. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Rev. ed. Washington, DC: NAEYC.
- ¹²¹Wood, D., J. Bruner, & G. Ross. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 17: 89–100.
- ¹²²Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Bodrova E., & D.J. Leong. 2006. Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. En *Handbook of early literacy research, Vol. 2*, eds. D.K. Dickinson & S.B. Neuman, 243–56. New York: Guilford; Berk, L.E., & A. Winsler. 2009, in press. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Rev. ed. Washington, DC: NAEYC.
- ¹²³Sanders, S.W. 2006. Physical education in kindergarten. En *K today: Teaching and learning in the kindergarten year*, ed. D.F. Gullo, 127–37. Washington, DC: NAEYC; Lary, R.T. 1990. Successful students. *Education Issues* 3 (2): 11–17; Brophy, J. 1992. Probing the subtleties of subject matter teaching. *Educational Leadership* 49 (7): 4–8.
- ¹²⁴Garner, B.P., & D. Bergen. 2006. Play development from birth to age four. En *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meaning*, 2d ed., eds. D.P. Fromberg & D. Bergen, 3–12. New York: Routledge; Johnson, J.E. 2006. Play development from ages four to eight. En *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meaning*, 2d ed., eds. D.P. Fromberg & D. Bergen, 13–20. New York: Routledge.
- ¹²⁵Kagan, S.L., E. Moore, & S. Bredekamp, eds. 1995. *Reconsidering children's early learning and development: Toward common views and vocabulary*. Report of the National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. ERIC, ED391576. Washington, DC: U.S. Government Printing Office; NEGP (National Education Goals Panel). 1997. *The National Education Goals report: Building a nation of learners*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- ¹²⁶Hyson, M. 2008. *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- ¹²⁷NCES (National Center for Education Statistics). 2002. *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: Author. En línea: nces.ed.gov/pubs2002/kindergarten/24.asp?nav=4.
- ¹²⁸Fantuzzo, J., M.A. Perry, & P. McDermott. 2004. Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom competencies for low-income children. *School Psychology Quarterly* 19 (3): 212–30.
- ¹²⁹McClelland, M.M., A.C. Acock, & F.J. Morrison. 2006. The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly* 21 (4): 471–90.
- ¹³⁰Frank Porter Graham Child Development Center. 2001. *The quality and engagement study. Final report*. R.A. McWilliam, principal investigator. Chapel Hill, NC: Author; Stipek, D. 2002. *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon; Rimm-Kaufman, S.E., K.M. La Paro, J.T. Downer, & R.C. Pianta. 2005. The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *Elementary School Journal* 105 (4): 377–94; Hyson, M. 2008. *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.

Lineamientos para la práctica apropiada para el desarrollo

¹³¹Epstein, A.S. 2007. *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: NAEYC. 3.

¹³²Si desea acceder a un debate más completo sobre los principios e indicadores de un plan de estudios y evaluación apropiados, consulte NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Joint position statement. En línea: www.naeyc.org/dap.

Recursos en español de NAEYC

Libros, revistas, folletos, afiches, DVD y más



Tesoros y Colores (TYC)

Colorida, informativa y fácil de leer. TYC es una revista práctica para educadores del nivel preescolar repleta de ideas, estrategias y consejos para la enseñanza.

Suscripción

Precio para miembros: \$20 (20% de ahorro) o Gratis (si la hubiera seleccionado como la opción de beneficio para miembros)

Precio de lista: \$26

Un solo ejemplar

Precio para miembros: \$4.00 (20% de ahorro)

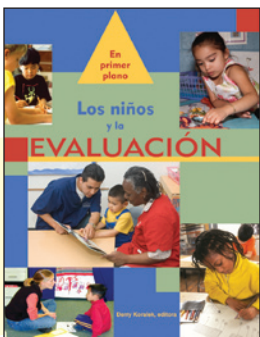
Precio de lista: \$5.00

El aprendizaje de la lectura y la escritura: Prácticas para el desarrollo infantil por Susan B. Neuman, Carol Copple y Sue Bredekamp.

Este libro presenta estrategias eficaces basadas en investigaciones para fomentar el aprendizaje de la alfabetización de los niños desde la infancia hasta los grados de la primaria.

Artículo #161S • Precio para miembros: \$16.80 (20% de ahorro)

Precio de lista: \$21.00



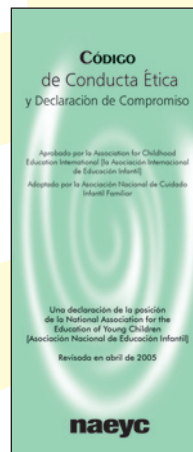
En primer plano los niños y la evaluación, editado por Derry Koralek

Los artículos de este cautivante volumen, la mayoría de *Young Children*, abordan los propósitos de la evaluación y sus usos.

Artículo #: 285S

Precio para miembros: \$11.20 (20% de ahorro)

Precio de lista: \$14.00



Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso

Este folleto sobre código de ética ofrece lineamientos a los educadores de la primera infancia sobre un comportamiento responsable y establece una base común para resolver dilemas éticos que surgen en la educación temprana.

Artículo #: 531S

Precio para miembros: \$0.20 (20% de ahorro)

Precio de lista: \$0.25



TOLL FREE: 800-424-2460

ORDER ONLINE: WWW.NAEYC.ORG/STORE



Libros para crecer: Literatura infantil sobre latinos
Este folleto muestra libros atractivos para niños pequeños —en inglés y en español— con una visión divertida de las personas y la cultura latinas.

Artículo #: 581S

Precio para miembros: \$0.20 (20% de ahorro)

Precio de lista: \$0.25

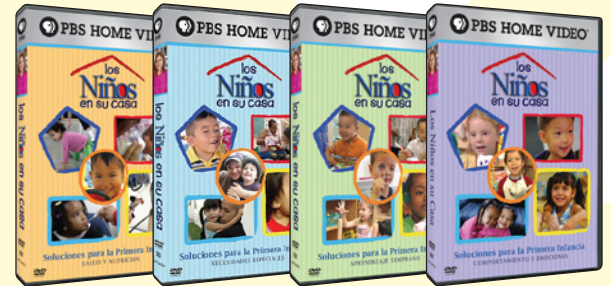
Los niños en su casa

En esta traducción al español del espectáculo televisivo de PBS "A Place of Our Own" la conductora Debi Gutiérrez guía debates cautivantes sobre temas importantes de la educación de los niños pequeños. Cuatro DVD cubren los siguientes temas: necesidades especiales, comportamiento y emociones, primeras enseñanzas académicas, y salud y nutrición.

Artículos #: 8104S 8105S, 8106S, and 8107S

Precio para miembros: \$16.00 (20% de ahorro)

Precio de lista: \$20.00 por DVD



Lejos de aquí y hace mucho: Contando cuentos con niños (DVD)

Basado en el trabajo de Vivian Paley, este DVD se enfoca en los beneficios que contar cuentos brinda a la experiencia temprana de la alfabetización.

Artículo #: 8401S

Precio para miembros: \$36.80 (20% de ahorro)

Precio de lista: \$46.00



TOLL FREE: 800-424-2460

ORDER ONLINE: WWW.NAEYC.ORG/STORE

Conectar. Educar. Inspirar.

Enriquezca su carrera uniéndose a una comunidad de casi 80 000 educadores de la primera infancia. Como miembro de NAEYC usted recibirá muchos beneficios, entre los que se incluyen:

- Suscripción gratis a uno de los periódicos de NAEYC: *Young Children*, *Teaching Young Children*, o *Tesoros y Colores*.
- Libre acceso a la biblioteca digital completa de *Young Children*.
- 20% de descuento en cientos de recursos a la venta en la Tienda En Línea de NAEYC.
- Tarifas reducidas en la inscripción a conferencias de NAEYC.
- Boletines y actualizaciones sobre el campo de la educación de la primera infancia.
- Oportunidad de generar contactos a través de sus Afiliados Locales y Estatales.
- ¡Y mucho, mucho más!

¡Sea hoy miembro de NAEYC!
Por información adicional,

comuníquese al
1-800-424-2460

o visite
www.naeyc.org/membership

naeyc®