



Apéndice de la investigación

Investigación validada sobre el aprendizaje temprano de alta calidad



Texas 
Rising Star

ÍNDICE

Categoría 1: Cualificaciones y formación de los directivos y del personal **2**

La formación y la experiencia se relacionan con el cuidado de calidad	3
Desarrollo profesional continuo	7
Los entornos de trabajo favorables respaldan la calidad en el personal	9

Categoría 2: Interacciones entre maestros y niños **11**

Estilo cálido y receptivo	12
Facilitación y apoyo lingüísticos	17
Interacciones y orientación basadas en el juego	25
Asistencia para la autorregulación de los niños	29
Formatos y métodos de instrucción para el aprendizaje	35

Categoría 3: Administración del programa **37**

Educación y participación de la familia	38
Establecimiento de expectativas comunes y desarrollo de la capacidad familiar	40
Construcción de la familia como unidad para la toma de decisiones y la resolución de problemas	44
Gestión del programa	45
Planificación para necesidades especiales y respeto a la diversidad	48
Nutrición y salud	50
Plan de estudio	53
Cómo incorporar las Pautas de Texas Rising Star al plan de estudio en la planificación del aula	55

Categoría 4: Entorno interior/exterior **56**

Entornos de aprendizaje interiores	57
Entornos de aprendizaje exteriores	64

Referencias **68**

Cualificaciones y formación de los directivos y del personal

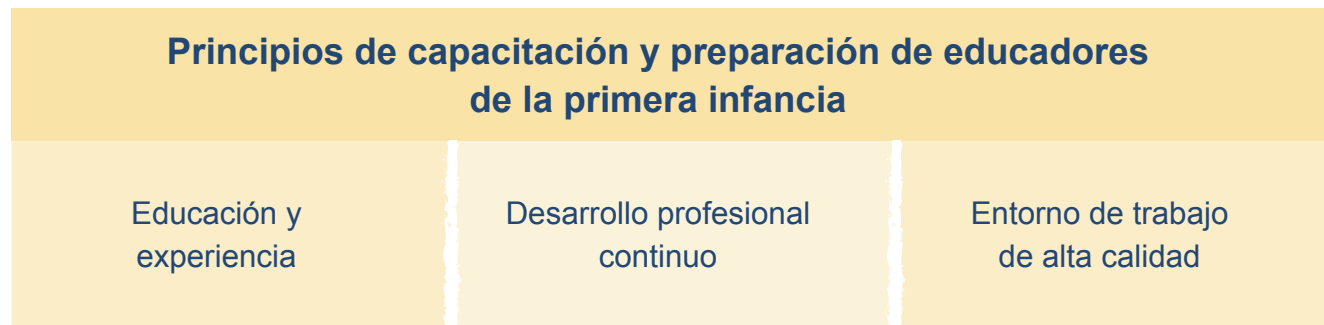
Actualmente está bien documentado que los cuidadores de la primera infancia son influencias clave en el desarrollo de los niños día a día y momento a momento (Blewitt et al., 2021; Bratsch-Hines et al., 2020; Smidt y Lehl, 2018). Esta idea de que los cuidadores pueden tener un profundo efecto en los resultados del desarrollo de los niños pequeños ha dado lugar a nuevas expectativas sobre la formación y la experiencia de los cuidadores, y también a mejores prácticas en la industria (Eadie et al., 2022; Donoghue, Council on Early Childhood [Consejo de la Primera Infancia], 2017). El enfoque en la calidad del cuidado —en los entornos de cuidado infantil y preescolar y en las aulas preescolares y de K-12— enfatiza las experiencias que dan apoyo, estimulan y enriquecen a los niños pequeños.

Los estándares que buscan definir el cuidado infantil de calidad y las aulas de calidad reflejan las elevadas expectativas sobre aquellos encargados del cuidado diario en esos entornos. El objetivo principal de la educación en la primera infancia es brindar apoyo para el bienestar y el aprendizaje social, físico y emocional de los niños (Fonsén et al., 2022). Sin embargo, los educadores de la primera infancia también deben estar en sintonía con la diversidad individual de culturas, idiomas y diferencias en el desarrollo de los niños (Gide et al., 2021). Esta visión del cuidado de calidad ha aumentado las demandas de profesionalización de las personas que trabajan en diversos entornos de cuidado y ha vinculado el concepto de cuidador con la idea más amplia de educador (Schaachter et al., 2021).

Las elevadas expectativas para un cuidado de calidad se basan en un esfuerzo por poner a los niños y sus necesidades en primer lugar (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. [HHS, por sus siglas en inglés], Healthy People 2030 ([Personas saludables 2030]), s. f.). Las investigaciones apuntan a los evidentes beneficios económicos y sociales que se producen cuando los niños tienen experiencias coherentes y consistentes de alta calidad en todos los entornos y a lo largo de su crecimiento (Cannon et al., 2017; Hahn y Barnett, 2023). No obstante, a medida que la visión de experiencias de calidad para los niños se arraiga cada vez más, es fundamental que existan mecanismos para garantizar que las expectativas estén claras y que haya sistemas de apoyo para los educadores de la primera infancia.

“Atraer, retener y dar respaldo a un sistema de cuidadores es considerado por muchos como un primer paso necesario en el camino hacia un cuidado de alta calidad.”
(Lux et al., 2023; Totenhagen et al., 2015)

Si bien hay un consenso general sobre la importancia de contar con educadores de la primera infancia altamente calificados, no es tan claro lo que significa estar altamente calificado. No obstante, en las posturas de las investigaciones y las principales políticas, hay algunos principios precisos relacionados con la capacitación y la preparación de educadores de la primera infancia que es importante considerar. Estos incluyen tres ideas clave: 1) la formación y la experiencia están relacionadas con la prestación de cuidados de alta calidad; 2) el desarrollo profesional continuo respalda la prestación de cuidados de alta calidad; y 3) un entorno de trabajo de alta calidad —definido por la evidencia de políticas y prácticas laborales bien desarrolladas, apoyo del liderazgo y formación del personal intencionalmente específica— es fundamental para un sistema estable y de alta calidad de cuidadores. (Lin y Magnuson, 2018; Brunsek et al., 2020). Estos principios subyacen en las medidas de Texas Rising Star para la categoría de Cualificaciones y formación de los directivos y del personal. Consideraremos estos principios de a uno por vez.



(Lin y Magnuson, 2018; Brunsek et al., 2020)

La formación y la experiencia se relacionan con el cuidado de calidad

La formación, o los logros educativos formales de un cuidador, así como la experiencia, o las experiencias profesionales relacionadas con el cuidado y la enseñanza de niños, en conjunto, conforman el conocimiento y las habilidades del cuidador. Los cuidadores que

tienen conocimientos sobre el desarrollo infantil y están capacitados sobre las herramientas y los métodos para educar a los niños pequeños pueden apoyar mejor los resultados de los niños pequeños (Manning et al., 2017). Es más probable que los cuidadores informados y capacitados apoyen las exploraciones de los niños, ofrezcan modelos y estructuras para el pensamiento durante las experiencias de aprendizaje y respondan a los niños de maneras que moldeen y dirijan sus aportes (Mihai y Classen, 2023). Si bien estos aspectos del cuidado de alta calidad no se observan de manera consistente en el aula, se encuentran entre los aspectos más importantes de un programa eficaz para la primera infancia (Donoghue et. al, 2017). La pregunta es: ¿qué tipo de credenciales educativas son necesarias para indicar que un educador de la primera infancia contará con el conocimiento y las habilidades? Esta pregunta ha sido tradicionalmente uno de los temas más debatidos en el cuidado infantil y la educación temprana (Institute of Medicine [Academia Nacional de Medicina] y National Research Council [Consejo Nacional de Investigación], 2015).

A pesar del énfasis en la importancia de los maestros de educación en la primera infancia, no siempre ha habido un consenso sobre si los cuidadores deben tener un título formal para ser considerados calificados. La posición en una política de 2011 del Instituto Nacional para la Investigación en la Educación Temprana (NIEER, por sus siglas en inglés) cuestionó si una licenciatura en sí misma es evidencia suficiente de que una persona está calificada para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en un entorno estructurado (Whitebook y Shannon, 2011). Sin embargo, a lo largo de los años, más investigaciones sobre cómo aprende el cerebro de los niños y cómo su aprendizaje está relacionado con la calidad de los maestros de la primera infancia se han traducido en un aumento en las recomendaciones y los requisitos para que esos maestros tengan títulos de licenciatura (Huss-Keeler, 2019). En comparación con su posición en la política de 2011, la reciente herramienta “Benchmarks for High-Quality Pre-K” (Puntos de referencia para una educación de alta calidad en preescolar) del NIEER para 2024 incluye un mínimo de diez puntos de referencia de políticas necesarios para que los programas preescolares sean altamente efectivos. De los diez puntos de referencia, tres tienen que ver con los niveles de formación: licenciaturas y capacitación especializada para maestros de prekínder, y credenciales de una diplomatura en desarrollo infantil (CDA, por sus siglas en inglés) para los maestros asistentes.

Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación de la primera infancia generalmente se han centrado en el nivel de formación del docente, pero se reconoce que hay muchos otros factores que inciden en los resultados en el aula (Eadie et al., 2022). Esos factores incluyen:

- La preparación y el conocimiento del educador sobre el contenido del desarrollo infantil (Beisly y Lake, 2020).
- Los ingresos familiares (Bakken et al., 2017).
- La participación de la familia (Murphy et al., 2021).
- El entorno de cuidado: en el hogar o en el centro (Ang et al., 2017).

- Los apoyos de educación especial para estudiantes bilingües o niños con discapacidades (Moran y Sheppard, 2022).
- La compensación que recibe la fuerza laboral de cuidado infantil (Centro para el Estudio del Empleo en el Cuidado Infantil [CSCCE, por sus siglas en inglés], 2020).
- La escasez de personal (McDonald et. al, 2018), que se agravó durante y después de la pandemia de COVID-19 (Urban Institute, 2021).

Sin embargo, la educación se sigue considerando un factor clave en el campo de la primera infancia. Head Start, el programa financiado por el Departamento de Salud y Servicios Humanos que prioriza la preparación para la escuela, la salud y el bienestar de los niños hasta los 5 años, brindó servicios a más de 800,000 niños y familias a través de centros y hogares familiares de cuidado infantil en 2022 (Head Start, 2022). A partir de 2016, se exige que todos los directores y gestores educativos de Head Start tengan, como mínimo, un título de licenciatura. A partir de 2013, no menos del 50% de todos los maestros a nivel nacional en programas basados en centros deben tener una licenciatura o un título avanzado (o cursos equivalentes) en educación para la primera infancia. Los requisitos se adoptaron con la expectativa de que niveles más altos de formación docente mejorarían la calidad de la instrucción en los programas Head Start. A partir de 2017, el 70% de los maestros de Head Start tenía una licenciatura en educación de la primera infancia o una disciplina relacionada (Asociación Nacional para la Educación Infantil [NAEYC, por sus siglas en inglés], s. f.).

Según estadísticas, una mayor cualificación de los maestros se asocia a más resultados positivos en la educación de la primera infancia (von Suchodoletz et al., 2023; Schoch et al., 2023; Manning et al., 2017). El nivel del título de un maestro no es un factor de predicción absoluto de un aula de calidad, pero las investigaciones han indicado que los maestros con títulos de licenciatura o superiores tienen aulas de mayor calidad que los maestros con solo diplomas de escuela secundaria o GED (Lin y Magnuson, 2018). Es de vital importancia conocer las teorías generales del desarrollo infantil y las prácticas aplicadas basadas en dichas teorías. Uno de los aspectos principales del cuidado infantil de calidad es el conocimiento especializado del contenido sobre el desarrollo adecuado para cada edad de los niños (Beisly y Lake, 2020). La combinación de teoría y pedagogía es necesaria para que el cuidador aplique el conocimiento y reflexione sobre su práctica (Ellis y Hammer, 2023; Saracho, 2021).

Una segunda área importante de conocimiento para el cuidado de calidad es el conocimiento específico de los dominios relacionados con las matemáticas, el lenguaje y la alfabetización (Dunekacke y Barenthien, 2021; Bruns et al., 2021). Los estándares de calidad del cuidado infantil y el entorno del aula enfatizan la importancia de que los cuidadores puedan traducir el conocimiento específico de cada dominio en experiencias apropiadas para el desarrollo en todas las áreas de contenido (NAEYC, 2020). Los cuidadores necesitan una sólida formación en materias específicas de cada dominio, particularmente en relación con la progresión en el

desarrollo de los niños en esas áreas, junto con una comprensión de la evaluación y el plan de estudio, a fin de brindar el apoyo adecuado para el aprendizaje y el logro de los niños a medida que crecen (Bakken et al., 2017).

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star reflejan las más recientes ideas sobre los requisitos educativos y las cualificaciones del personal. Es importante mencionar que las medidas basadas en puntos de Texas Rising Star destacan la importancia de la educación formal de los educadores de la primera infancia, pero también reconocen que hay diversos caminos posibles para convertirse en un educador calificado, ya sea una licenciatura, una tecnicatura, una CDA o una combinación de algunos cursos de educación superior y experiencia. Esta flexibilidad en torno a los títulos educativos específicos se combina con un énfasis en que los educadores de la primera infancia tengan conocimientos especializados. Si bien se valoran las credenciales formales y los niveles de educación, Texas Rising Star reconoce numerosos caminos y otros factores que llevan a que un educador se considere calificado. Aunque no hay un conjunto obligatorio de cursos que los educadores deben completar, Texas Rising Star señala directamente la importancia de los cursos en educación temprana y desarrollo infantil, y también en campos relacionados.

Las medidas basadas en puntos de Texas Rising Star destacan la importancia de la educación formal de los educadores de la primera infancia, pero también reconocen que hay diversos caminos posibles para convertirse en un educador calificado, ya sea una licenciatura, una tecnicatura, una CDA o una combinación de algunos cursos de educación superior y experiencia.

Los requisitos de Texas Rising Star y las medidas basadas en puntos también hablan de la importancia del apoyo profesional continuo y de un contexto laboral en el que haya respaldo y liderazgo para el aprendizaje continuo. Estos aspectos de la educación y la cualificación del personal se analizarán en secciones posteriores.

Desarrollo profesional continuo

El término “desarrollo profesional” puede referirse a la capacitación interna o a la capacitación proporcionada externamente que ocurre dentro del contexto de los entornos profesionales de los educadores de la primera infancia (es decir, el entorno laboral, las conferencias profesionales, etc.). “Desarrollo profesional” puede referirse a un solo evento (por ejemplo, un día de apoyo en el trabajo) o capacitación continua (por ejemplo, un programa de orientación de un semestre de duración). Sin embargo, se diferencia de las experiencias educativas formales ampliamente organizadas y más sistemáticas que los educadores de la primera infancia pueden tener al hacer una carrera para obtener un título.

El desarrollo profesional efectivo es un medio para proporcionar a quienes se desempeñen dentro de este campo conocimientos en contexto y que puedan aplicar inmediatamente, apoyo continuo y mentoría, y evaluaciones con asistencia individualizada. El desarrollo profesional debe considerarse un sistema de infraestructura del programa que, cuando se combina con las cualificaciones de los cuidadores, suele facilitar la predicción del nivel de calidad del cuidado (Schachter et al., 2019; Pianta et al., 2017; Snyder et al., 2015).

Las formas en que se estructura, organiza y asigna el desarrollo profesional son factores críticos para determinar su efecto en la calidad del cuidado. Históricamente, se han dedicado poco tiempo y recursos al desarrollo profesional continuo (Gomez et al., 2014). Los eventos de desarrollo profesional de una sola sesión, con poco o ningún seguimiento o aplicación, son comunes, pero generalmente muestran poca o ninguna relación con la mejora de los resultados en el aula (Pianta et al., 2014).

Investigaciones recientes apuntan a varios modelos o enfoques de desarrollo profesional que han demostrado ser efectivos (Elek y Page, 2018; Brunsek et al., 2020). Aunque los enfoques específicos difieren y deben diferir dependiendo de las habilidades o los conocimientos que se adquieran, hay algunas características compartidas que se deben tener en cuenta. La primera es que el desarrollo profesional sea continuo y coherente en el tiempo.

El desarrollo profesional es más efectivo cuando deriva en un ciclo extendido de aprender, observar, hacer, perfeccionar y volver a hacer, como ocurre a menudo dentro de los modelos de orientación o mentoría (Elek y Page, 2018). El acceso a recursos, como los relacionados con videos o sitios web, que permiten a los participantes ver y reflexionar sobre ejemplos del mundo real de forma consistente y continua, también es una oportunidad para aprender y cambiar (Heard y Peltier, 2021). Este tipo de apoyo continuo permite a los cuidadores procesar en profundidad la nueva información. Cuando las oportunidades de desarrollo profesional implican aprendizaje a lo largo del tiempo, con componentes de reflexión y práctica, los educadores de la primera infancia pueden internalizar nuevas ideas y habilidades (Linder et al., 2015; Pianta et al., 2014).

Esto establece nuevos comportamientos que, a su vez, influyen en el día a día del aula o del entorno de cuidado. El desarrollo profesional a lo largo del tiempo reconoce que el cambio y el aprendizaje reales llevan tiempo. Las investigaciones también muestran que los programas de desarrollo profesional exitosos pueden ser diferentes para cada persona, en cuanto a que abordan diversas características de los maestros, como el nivel de educación, la edad, los ingresos y el área geográfica (Jackson, 2023; Schachter et al., 2019).

Otra característica del desarrollo profesional efectivo es su enfoque tanto en el comportamiento como en el conocimiento (Obee et al., 2022). Algunos de los desarrollos profesionales más prometedores han combinado la implementación de herramientas curriculares con la orientación y la enseñanza (Jensen y Rasmussen, 2018). El uso de herramientas curriculares basadas en la evidencia puede ayudar a los educadores de la primera infancia a proporcionar a los niños experiencias específicas y poderosas para su desarrollo (McLeod, 2019). Sin embargo, la medida en que los cuidadores pueden utilizar esas herramientas de forma eficaz —es decir, con intensidad y combinadas con un comportamiento de cuidado más amplio y de alta calidad— varía (Hooper et al., 2022). Cuando el desarrollo profesional ayuda a los cuidadores a aprender una técnica específica para un grupo determinado de niños, el cambio puede ser significativo y, a veces, rápido (Elek et al., 2021). Cuando los educadores de la primera infancia se vieron afectados por un alto nivel de estrés en el lugar de trabajo —como el causado por altas demandas laborales combinadas con bajos niveles de autonomía o de recursos—, se observó que los efectos del desarrollo profesional producían mayores resultados positivos en el rendimiento de los niños (Hanno et al., 2021).

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star enfatizan la importancia del desarrollo profesional continuo, guiado y en diversos formatos. Cada educador de la primera infancia debe tener un plan claro para el desarrollo profesional que se utilice para guiar sus actividades específicas. Si bien Texas Rising Star no exige que las horas de desarrollo profesional se organicen de una manera en particular (por ejemplo, distribuidas en el tiempo o dentro de un taller), sí sugiere un equilibrio entre el apoyo profesional interno y el proporcionado externamente, así como un equilibrio entre las experiencias presenciales y las independientes o que se realizan sin estar conectado en línea. Texas Rising Star también enfatiza la importancia de enfocarse en actividades de desarrollo profesional que sean específicas para las edades o necesidades de los niños a los que se brinda cuidado. De esta manera, Texas Rising Star crea una estructura flexible para el desarrollo profesional, pero exige un nivel de intencionalidad y concentración que sea consistente con la bibliografía de investigación. Texas Rising Star también exige que los programas reserven una cantidad relativamente significativa de tiempo para el desarrollo profesional. El número específico de horas exigidas tanto para el personal como para los directivos demuestra que el desarrollo profesional se considera una herramienta poderosa y necesaria para mantener la calidad del cuidado. De hecho, el énfasis de Texas Rising Star en las cualificaciones y la capacitación

continua de los directivos respalda la idea de que el apoyo y la cultura de la mentoría son importantes para la calidad de los educadores de la primera infancia. La importancia del liderazgo y la cultura organizacional para ofrecer un cuidado de calidad se analiza en la siguiente sección.

El énfasis de Texas Rising Star en las cualificaciones y la capacitación continua de los directivos respalda la idea de que el apoyo y la cultura de la mentoría son importantes para la calidad de los educadores de la primera infancia.

Los entornos de trabajo favorables respaldan la calidad en el personal

El entorno organizacional en el que se espera que trabajen los cuidadores es esencial para retener y desarrollar un personal de alta calidad. De hecho, la rotación de personal es una de las fuerzas más perjudiciales para la prestación de cuidados de alta calidad (McMullen et al., 2019) porque atenta contra la relación que los niños han entablado con los cuidadores. La rotación de personal también es un obstáculo para el apoyo continuo diseñado para desarrollar y añadir habilidades de cuidado de calidad en el personal, como el desarrollo profesional. En 2019, el 33% de los centros de cuidado de la primera infancia tenía una alta rotación, definida como más del 20% de los maestros de un centro que se marchaba en un año (Amadon et al., Encuesta Nacional de Cuidado y Educación de Edad Temprana [NSECE, por sus siglas en inglés], 2019). Los centros con mayor rotación fueron los centros independientes con fines de lucro (45%) y los miembros de una franquicia/cadena (47%). Los que tenían las tasas más bajas de rotación eran los centros administrados por el gobierno (20 a 24%). Aunque los bajos salarios y otras oportunidades laborales suelen considerarse las principales razones de la rotación en los profesionales del cuidado y el bienestar infantil, la satisfacción laboral y aspectos del entorno laboral son factores importantes en la decisión de quedarse en un centro (Hur et al., 2022, McMullen et al., 2020, McCormick et al., 2021).

Un líder fuerte es una de las características definitorias de un entorno de trabajo favorable y satisfactorio. Dos de los aspectos más discutidos del liderazgo son las mentorías de apoyo y la supervisión administrativa (Mutoharoh et al., 2023, Fonsén et al., 2022). Las mentorías que proporciona un líder crean un puente importante para los cuidadores entre sus tareas cotidianas específicas y los objetivos más amplios de la experiencia de cuidado infantil (Ellis et al., 2023). Un líder que incorpora las mentorías en el entorno laboral conecta al personal con la misión de

un cuidado de alta calidad a través de las actividades y estructuras del lugar de trabajo (Ondieki Bosire et. al, 2023; Kinkead-Clark, 2017). Por ejemplo, los estudios de satisfacción en el lugar de trabajo señalan que los cuidadores en un entorno laboral de apoyo saben que hay un director que observa y respalda su crecimiento y su rendimiento profesional y lo conversa activamente con ellos (Gibbs, 2020; Perlman et al., 2019). La mentoría dentro de una organización también va más allá del papel del director. Para los nuevos cuidadores, un tipo de inducción en el lugar de trabajo, a menudo por parte de colegas más experimentados, se considera una práctica particularmente importante para establecer una amplia cultura de mentoría o apoyo (Simsar y Dogan, 2020; Recchia y Puig, 2018). De hecho, dado que los cuidadores tienen acceso a sistemas de apoyo en lo técnico y lo emocional, la estructura organizativa parece amortiguar muchos de los desafíos del trabajo (Staniece et al., 2022).

La supervisión administrativa difiere de la mentoría, pero también es un aspecto importante de un entorno de trabajo de alta calidad y apoyo. La supervisión administrativa crea un entorno de trabajo gestionado en el que se abordan activamente los problemas de sobrecarga de trabajo, la organización de horarios y las necesidades diarias, por ejemplo, de materiales o la finalización del papeleo. En un entorno de trabajo bien gestionado, existen prácticas regulares para orientar y socializar al nuevo personal (Hewitt y La Paro, 2019), y prácticas claras en torno a la elaboración de presupuestos, la dotación de personal, la contratación y la planificación (Kristiansen et al., 2021). Detrás de un entorno de trabajo gestionado hay un administrador que es capaz de ver el sistema de cuidado como una empresa y gestiona hábilmente las tareas organizativas relacionadas con esa empresa (Moshel y Berkovich, 2021).

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star enfatizan las rigurosas cualificaciones para los directivos y dan valor a tener un personal altamente calificado en general. El requisito de que los directivos sean educadores altamente calificados que también tengan cierta experiencia en administración y gestión es coherente con el tipo de liderazgo que se considera importante para un entorno de trabajo de alta calidad. Reconocer que es posible que no todo el personal dentro de un programa esté altamente calificado es entender la realidad de la fuerza laboral disponible de cuidado y educación en la primera infancia. Sin embargo, valorar tener altos porcentajes de personal calificado es reconocer las ideas más recientes sobre la calidad del lugar de trabajo y el papel que los colegas pueden desempeñar en la creación de un entorno de apoyo y orientado al aprendizaje. Además, tanto la especificidad de la orientación del personal como la capacitación y el desarrollo profesional continuo son indicadores del valor de las prácticas profesionales en el lugar de trabajo y apuntan hacia el valor de la capacitación profesional y las relaciones de mentoría.

Interacciones entre maestros y niños

Uno de los aspectos más importantes del cuidado de alta calidad es la naturaleza de las interacciones del momento que un adulto tiene con un niño (Smidt y Lehl, 2018). Los niños aprenden a explorar por el mundo que los rodea y su propio mundo interno de pensamientos y sentimientos con la guía y el modelo de los adultos en sus entornos cotidianos. Hay maneras específicas en que los comportamientos de los maestros pueden promover interacciones y crecimiento positivos en los niños. Estos incluyen un estilo cálido, receptivo y asistencial, y apoyo para el lenguaje y el aprendizaje, para el comportamiento y la organización, y para el juego y la autonomía de los niños (Bratsch-Hines et al., 2020; Perlman et al., 2016). Estas dimensiones del cuidado y la educación en la primera infancia reflejan procesos que ocurren entre adultos y niños a cada momento. El grado en que estos aspectos de los comportamientos de alta calidad son evidentes y consistentes —en las actividades, los momentos del día y un aula diversa— define un entorno de alta calidad (Langeloo et al., 2019).

También hay muchos aspectos del entorno de cuidado y educación en la primera infancia que tienen una influencia indirecta en los niños. Estos a menudo se denominan “aspectos estructurales” de la calidad del cuidado porque tienden a ser requisitos sobre el espacio físico del entorno de cuidado, sobre las cualificaciones del cuidador o sobre la proporción de niños por adulto y el tamaño de las clases (Perlman et al., 2017; NAEYC, s.f.; Bonnes Browne et al., 2017). Las investigaciones indican que estos aspectos estructurales del cuidado y la educación en la primera infancia son importantes en gran medida porque ayudan a fomentar procesos o interacciones de alta calidad entre adultos y niños; por ejemplo, los espacios abiertos y los cubículos contribuyen a un entorno positivo (Berti et al., 2019; Sando, 2019). En otras palabras, estos requisitos estructurales contribuyen al bienestar de los niños y fomentan el desarrollo y la actividad. En conjunto, parece que el enfoque más integral para definir un entorno de alta calidad para los niños pequeños es proporcionar tanto requisitos estructurales como hacer hincapié en las interacciones de alta calidad entre adultos y niños (Berti et al., 2019; Sando, 2019).

Texas Rising Star tiene medidas de proceso que reflejan dimensiones ampliamente aceptadas de interacciones de alta calidad entre maestros y niños. Las medidas relacionadas con el tamaño del grupo y la proporción de niños por adulto se utilizan como parámetros de entornos de cuidado de alta calidad y están presentes en todos los programas estatales, en Head Start y en programas privados. Si bien hay investigaciones limitadas que relacionan el tamaño del grupo y las proporciones de personal con mejores resultados en los niños, los investigadores y los formuladores de políticas estiman que estos requisitos moderan los indicadores del proceso, como las interacciones entre maestros y niños, cuando proporcionan al maestro un número más manejable de niños. Por ejemplo, es más probable que un maestro que es responsable de menos niños responda con calidez, sea capaz de brindar estructuras para el aprendizaje (Deshmukh et al., 2022) y tenga conversaciones significativas con más frecuencia con cada niño.

En el resto de esta sección se ampliarán la justificación y la importancia de las medidas que incluyen el estilo cálido y receptivo, la facilitación y el apoyo lingüísticos, las interacciones y la orientación basadas en el juego, el apoyo a la regulación de los niños y los formatos y métodos de instrucción para el aprendizaje.

Estilo cálido y receptivo

El cuidado cálido y sensible se considera uno de los aspectos más importantes de un entorno de cuidado prosocial y de alta calidad (Eshelman et al., 2021; Futterer et al., 2022). Ayuda a la construcción de relaciones sólidas entre el cuidador y los niños y esto, a su vez, crea un entorno seguro para que los niños exploren y aprendan (Blewitt et al., 2021; Haslip et al., 2019). Se considera que el cuidado sensible y una relación sólida promueven la capacidad de los niños pequeños para funcionar socialmente en un salón de clases, lo que promueve la cooperación, las relaciones con los pares, la adaptabilidad y la participación (Brock et al., 2018). La investigación en el cuidado de bebés y niños pequeños ha determinado que las interacciones sensibles y receptivas entre maestros y niños afectan positivamente el desarrollo del lenguaje, y las habilidades socioemocionales y cognitivas (King et al., 2016). Un ambiente cálido y sensible en el aula también se considera un factor protector contra resultados adversos, como comportamientos problemáticos (Bulotsky-Shearer et al., 2020; Wiltshire, 2023; NAEYC, 2020). Cuando los niños pequeños tienen experiencias tempranas marcadas por un cuidado cálido y sensible, las investigaciones muestran evidencia de beneficios en el futuro (Chernicoff y Labra, 2024; Baardstu et al., 2022).

La influencia duradera de las experiencias positivas de cuidado y educación en la primera infancia da cuenta del poder de este período de la vida y de la importancia de un cuidado sensible. Consideremos un ejemplo de en qué pueden verse la calidez y la sensibilidad en el cuidado y la educación en la primera infancia dentro de un aula:

Una maestra sonríe a los niños que están en la alfombra. Está sentada en una silla baja y los niños están distribuidos a su alrededor. Algunos niños están sentados con las piernas cruzadas, otros están acostados de lado y apoyados sobre los codos. Un niño está apoyado contra un armario. En general, todos los niños parecen atentos y la maestra no hace comentarios sobre las diferentes maneras de sentarse. Varios niños están muy cerca de ella y algunos le tocan la rodilla o la pierna. Uno de los niños más cercanos se apoya en ella. Sonriendo cálidamente al grupo, levanta dos dedos en señal para que todos se callen. Con bastante rapidez, la mayoría de los niños hace la misma señal y, a medida que cada niño se calma, ella felicita a cada uno por su nombre.

Toca ligeramente el hombro de una niña que no hace silencio y, mientras ella se calla, la maestra comienza la hora del círculo con un pequeño canto que todos los niños conocen. Algunos niños hacen los pequeños gestos con el canto, otros no, y algunos no dicen todas las palabras, pero lo siguen. La maestra hace contacto visual alrededor del salón, sonriendo y aceptando las diferentes formas en que los niños participan. Les muestra a los niños que tiene un nuevo libro para compartir. Presenta el libro y observa la mirada emocionada de algunos niños. Se da cuenta de que una niña sentada en la parte de atrás está haciendo pucheros.



Dice en un tono ligero: “Bueno, veo que algunos están emocionados y otros están un poco decepcionados por el libro de hoy”. Le sonríe a la niña que está haciendo pucheros y le canta a la clase: “De alguna manera somos diferentes. Pero en muchos sentidos, somos iguales” (una canción de un popular programa infantil que la clase conoce). Dice: “Estoy segura de que cada uno de nosotros puede encontrar al menos una cosa que nos guste mientras escuchamos este libro”. La canción hace sonreír a la niña y la cuidadora continúa presentando el libro a la clase.

En esta breve mirada a un salón de clases, es evidente que esta maestra tiene una cualidad cálida y sensible en el cuidado y la educación temprana. Demuestra disfrute de los niños en su salón de clases y varios signos no verbales de cercanía y aceptación (contacto visual, proximidad

compartida/cercanía física, sonrisas compartidas). Muestra apoyo a los estilos individuales de participación (permite que los niños se sienten como les resulte más cómodo, acepta diversas formas de participar durante el canto). Demuestra paciencia con los niños mientras hacen silencio (usando señales y rutinas, pero sin moverse hacia la negatividad o las demandas/amenazas). Está en sintonía con las diversas señales de los niños y reconoce estas señales con sensibilidad y humor. Aunque no pudo “arreglar” la decepción de la niña por la elección del libro, pudo responder de una manera que estaba en sintonía con su estado. El uso de la canción era una manera en que la maestra buscaba ayudar a mover a la niña hacia un sentimiento más positivo, lo que, a su vez, le permitiría estar más dispuesta a participar en la lectura del libro.

Lo que la investigación determina, sin embargo, es que no todas las aulas muestran altos niveles de cuidado y educación temprana cálida y sensible. Si bien los entornos de la mayoría de las aulas no son excesivamente controladores u hostiles, las investigaciones muestran que las habilidades de preparación para la escuela de los niños se ven afectadas por la calidad de las interacciones entre maestros y niños (Hatfield et al., 2016). En las aulas de rango medio, podemos imaginar cambios en el escenario descrito anteriormente que sean significativos para los niños pequeños.

Una maestra sonríe a los niños que están en la alfombra. Pide a todos los niños que se sienten erguidos y con las piernas cruzadas. Se necesita algún tiempo para poner a todos los niños en esta posición, ya que algunos de los niños “inquietos” se resisten. Les pide a los niños que están apoyados en ella que se sienten y pone cierta distancia física entre ella y estos niños sentándose en una silla. Corregir el modo en que están sentados ciertos niños lleva tiempo y, a medida que sucede, otros niños comienzan a hablar. Para llamar la atención de todos, la maestra levanta dos dedos, una señal que usa para tratar de calmar a la clase. Los niños están distraídos y no todos responden inmediatamente a su gesto, por lo que la maestra ofrece una advertencia en un tono algo impaciente (pero no demasiado duro) de que no tendrán tiempo para el libro si no se calman. Un niño intenta explicar que quiere apoyarse en el armario ya que le gusta sentarse de esa manera, pero ella lo interrumpe antes de que termine de hablar y, con voz cantarina, dice que les pide a todos que demuestren que están listos sentándose y no hablando. No hace contacto visual con el niño que habló. Busca facilitar el proceso de “prepararse” enfocándose en los niños que aún no están escuchando, llamándolos por su nombre y diciendo: “Estamos esperando...”. Cuando todos están acomodados, comienza el canto del círculo matutino. Su tono es alegre y sonríe a los niños cuando comienza el canto, pero no todos los niños comparten la sonrisa, y no se siente del todo genuina. Durante el canto, echa un vistazo a la habitación para asegurarse de que todos están participando plenamente y lanza una mirada y sacude la cabeza a los niños que no están haciendo los gestos para indicar que espera su cooperación. Le hace un gesto al niño que había querido sentarse contra el armario para que se vuelva a sentar, ya que se está moviendo o empezando a acostarse.

Después del canto, dice: “Mmm... Creo que podemos hacerlo mejor. No todos estaban concentrados. Intentémoslo de nuevo y hagamos todos los gestos con las manos”. Los niños son obedientes, pero no necesariamente todos demuestran disfrutar la repetición del canto. Después del canto matutino, les muestra a los niños que tiene un libro nuevo. Presenta el libro y observa la mirada emocionada de algunos niños. Se da cuenta de que una niña sentada en la parte de atrás está haciendo pucheros. La maestra dice: “Me gusta mucho el entusiasmo de Jonah y Tobias”, y les dedica una gran sonrisa. “Veamos si todos podemos tratar de ser positivos. Julia, no hagamos pucheros. Estoy segura de que podrás encontrar algo que te guste en este libro, ¿no crees?”.

En este escenario, la maestra es más controladora y acepta en menor medida las variadas perspectivas y necesidades de los niños en el aula. La maestra ofrece sonrisas y elogios, pero tienden a ser por cumplir y para los niños que se ajustan a su concepción de lo que es “correcto”, en lugar de ser un verdadero gesto de calidez y aceptación para las personas en el aula. Hay bajos niveles de falta de respeto hacia los niños, que se observaron cuando corrigió abiertamente a una niña por sus sentimientos y cuando interrumpió a otro niño cuando estaba hablando. Es fácil imaginar que, de vez en cuando, este tipo de interacción podría ocurrir en un aula de niños pequeños. Sin embargo, si este es el patrón normal o prevalente de interacción entre la maestra y los niños, las diferencias son significativas. Este estilo controlador y exigente también podría llevar a un patrón algo negativo a lo largo de la actividad del círculo matutino. Por ejemplo, es probable que los niños que fueron “llamados” se vuelvan menos cooperativos o comprometidos y requieran una corrección continua. Las altas demandas de cumplimiento podrían significar que la cuidadora puede volverse cada vez más impaciente o severa si los niños no pueden satisfacer estas demandas. El método de esta maestra muestra un énfasis en mover a los niños rápidamente hacia los comportamientos “correctos”, a costa de apoyar su autoestima, la confianza en sí mismos y las necesidades individuales.

Es frecuente este tipo de sensibilidad y calidez de nivel medio, cuando el cuidador no es duro ni malo, pero carece de sensibilidad respecto a las necesidades individuales y las tendencias de desarrollo. La calidad de los programas de educación en la primera infancia varía mucho, lo que significa que los niños tienen experiencias de aprendizaje muy diferentes (Eadie et al., 2022; Ansari, 2018). Lamentablemente, en algunas aulas es más probable encontrar patrones de interacción que son más duros y controladores que el descrito anteriormente. En esos espacios, los maestros rara vez felicitaban a los niños, se observaban pocas sonrisas y prevalecían la corrección y los tonos duros o irrespetuosos.

La calidez y la sensibilidad no solo se asocian con resultados positivos en general, sino que las investigaciones también han demostrado que el cuidado de alta calidad en forma de sensibilidad, capacidad de respuesta y estimulación cognitiva en los primeros cinco años de vida está vinculado con el éxito en la escuela secundaria en entornos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), particularmente en niños que provienen de entornos de bajos ingresos (American Psychological Association (Asociación Estadounidense de

Psicología), 2023). Esto es de especial importancia, ya que los estudios han demostrado que los niños nacidos en la pobreza o en familias de minorías raciales/étnicas experimentan desproporcionadamente un cuidado infantil de mala calidad y tienen mayores probabilidades de no estar preparados para la escuela que los que no nacieron en la pobreza (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano [NICHD, por sus siglas en inglés] 2006). Esta investigación todavía se cita hoy en día al hablar de cómo las diferencias en la calidad del cuidado infantil afectan el desarrollo de los niños (NICHD, 2006; Bustamante et al., 2021; Roos et al., 2019).

En conjunto, la evidencia indica que puede ser un desafío brindar constantemente cuidado cálido y de apoyo a los niños pequeños, y que la construcción de tales aulas comienza con el apoyo a los maestros y asegurándose de que tengan las habilidades, el conocimiento y las condiciones de trabajo para enfrentar el desafío.

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star enfatizan el valor de las interacciones cálidas y de apoyo entre maestros y niños y definen los comportamientos críticos que comprenden dichas interacciones. Los comportamientos clave que marcan el cuidado y la educación temprana cálidos y sensibles dentro de las medidas de Texas Rising Star son los mismos que se destacaron en los escenarios y la revisión de la investigación presentados anteriormente. Las medidas de Texas Rising Star enfatizan la importancia de un ambiente cálido y seguro (observado en el escenario a través del uso constante de tonos positivos y la ausencia de tonos ásperos); uso de conductas no verbales para la aceptación (observado en el escenario en la proximidad física, el tacto, las sonrisas compartidas); un estilo paciente y relajado (observado en el escenario en la paciencia y las rutinas para calmarse); atención a las señales de los niños (observada en el escenario en la atención a las reacciones a un libro y la disposición para atraer a los niños); respuesta rápida a las señales afectivas (observada en el escenario a través del intento de la maestra de apoyar ligeramente la decepción de una niña con una canción/mensaje esperanzador); y la flexibilidad en la actitud (observada en el escenario en la tolerancia hacia el movimiento de los niños y la tolerancia hacia los diversos niveles de participación).

El sistema de puntuación de Texas Rising Star asigna puntuaciones más altas en estas áreas cuando el cuidado y la educación temprana cálidos y sensibles se observan constantemente y no se ven atenuados por comportamientos más negativos, como la presencia de dureza, ansiedad, impaciencia o falta de atención a las necesidades de los niños.

Facilitación y apoyo lingüísticos

En los niños, es innato prestar atención al lenguaje de los adultos e imitar el lenguaje que escuchan (Phuong, 2022; Klinger et al., 2016). El lenguaje del entorno cotidiano de los niños tiene una enorme influencia en su desarrollo (Anderson et al., 2021; Feldman, 2019). De hecho, los niños pequeños son tan sensibles a las diferencias en el lenguaje de su entorno cotidiano que a los 18 meses de edad ya se hacen evidentes las brechas importantes en el vocabulario y el procesamiento del lenguaje (Colker, 2014) entre los niños de hogares con ingresos altos y los niños que viven en la pobreza. Los niños de hogares de bajos ingresos lograban a los 24 meses lo que los niños de hogares de mayores ingresos lograban a los 18 meses (Colker, 2014). De hecho, los investigadores encontraron una “brecha de 30 millones de palabras” en niños de 3 años que vivían en condiciones socioeconómicas más bajas en comparación con sus pares en condiciones socioeconómicas más altas (Hart y Risley, 2003). En el estudio, se siguió a 42 familias (13 adineradas, 10 de clase media, 13 de bajos ingresos y 6 que usaban asistencia pública) y se las observó mensualmente, desde que los niños tenían entre 7 y 9 meses de edad hasta los 3 años. Los investigadores observaron que para cuando los niños tenían 3 años, su vocabulario, la cantidad de conversación y el estilo de interacción estaban “bien establecidos y claramente indicaban brechas cada vez más amplias en el futuro” (Hart y Risley, 2003). Aunque el estudio es más antiguo, se sigue citando hoy en día, con 278 referencias desde 2019.

Otras investigaciones posteriores respaldaron esta diferencia (Gollinkoff et al., 2018), aunque ha habido algunas críticas al tamaño de la muestra original. En el preescolar, estas diferencias se han traducido en grandes desigualdades en los hitos del lenguaje, y al ingresar a la escuela, los niños de entornos ricos en lenguaje saben miles de palabras más en comparación con los niños de entornos menos ricos en lenguaje. Cabe destacar que estas diferencias tempranas en el desarrollo pueden seguir afectando las trayectorias académicas y sociales de los niños 10 años después (Gilkerson et al., 2018).

Para acelerar el desarrollo del lenguaje de los niños, las investigaciones revelan que es fundamental que las aulas de la primera infancia ofrezcan oportunidades intencionales y frecuentes de apoyo y estimulación del lenguaje (Duncan et al., 2023; Yang et al., 2021). En las aulas ricas en lenguaje, la conversación se convierte en la herramienta principal para ayudar a los niños a desenvolverse social y cognitivamente. Facilitar la conversación durante las actividades sociales, como el almuerzo o el juego, puede ser un medio para proporcionar a los niños etiquetas para las cosas de su entorno cotidiano y ayudarlos a aprender rutinas sociales de conversación. Las oportunidades para mantener conversaciones prolongadas durante los círculos de aprendizaje o el tiempo compartido para leer exponen a los niños a formas complejas de lenguaje y vocabulario que no están presentes en conversaciones cotidianas (Hansen y Broekhuizen, 2019; Cutler et al., 2022). Tales oportunidades también son maneras

de enseñar a los niños formas de usar el lenguaje para el pensamiento complejo y las tareas académicas complejas. De hecho, la capacidad para dicho uso académico del lenguaje es una de las características más distintivas en las habilidades lingüísticas de los niños aventajados, en comparación con aquellos menos favorecidos, o de aquellos niños que ingresan a la escuela listos para aprender frente a los que no lo están (Logan et al., 2023; Yang et al., 2021). En un aula donde se brinda amplio apoyo, el lenguaje se utiliza intencionalmente para construir los conceptos, las rutinas y la autoestima de los niños. Consideremos una escena de una actividad de grupo pequeño:

El maestro está sentado en una mesa con un grupo pequeño y los ayuda con una actividad artística práctica. La actividad consiste en crear una imagen a partir de un libro que acaban de leer. El maestro comienza pidiendo a los niños que lo ayuden a recordar datos clave del libro como una forma de despertar sus ideas y reforzar el vocabulario que escucharon del libro durante la actividad artística. Este es un extracto de la conversación que está ocurriendo durante esa actividad.

- Maestro:** (Sosteniendo el libro): Leímos este libro hace un rato. ¿Quién lo recuerda? (Los niños dicen “sí”, asienten con la cabeza y levantan la mano).
- Casey:** ¡Hay días morados, azules y amarillos!
- Maestro:** Bien, sí, Casey recuerda. ¡Debes haber disfrutado mucho de este libro! El libro se llamaba “Mis días de muchos colores” (del Dr. Seuss). En él, aprendimos que podemos tener muchos estados de ánimo y sentimientos diferentes en distintos días. Vamos a ver (pasando a la página morada). Lee: “En un día morado, estoy triste”. Veo un dinosaurio aquí caminando solo. ¿Alguien se acuerda de lo que hace?
- Casey:** Gime y arrastra la cola.
- George:** Agacha la cabeza y se aleja.
- Maestro:** ¡Muy bien! Gime y arrastra la cola como una forma de mostrar que se siente deprimido o triste. George, observaste su lenguaje corporal. Debe sentirse muy triste y lento para andar con la cabeza agachada de esa manera. ¿Alguien se ha sentido así alguna vez?
- Muchos niños:** ¡Sí! (Y muchos actúan como un dinosaurio caminando triste y lento).
- Casey:** Ayer no pude ponerme mi vestido favorito porque estaba sucio. ¡Y me sentí triste, lenta y morada! (Risas)

- Maestro:** Sí, recuerdo esa mañana. Casey entró y me dijo que no había podido ponerse su vestido favorito.
- Tim:** Me pongo morado y lento cuando mi hermana no quiere jugar conmigo.
- Elias:** ¡Estoy morado y lento ahora! (Risas)
- Maestro:** Todos nos sentimos de color morado a veces, ¿no? ¡También nos sentimos de muchos otros colores! De hecho, a veces nuestro día morado dura todo el día y a veces... ¡puf! Algo cambia y estamos de otro color. (Pasando a otra página) ¿Qué ven en esta página? (Varios niños gritan nombres de varios colores).
- Maestro:** ¡Guau! ¡Están tan observadores hoy! El libro dice que después de cualquier día o cualquier estado de ánimo, “vuelvo a ser yo”. ¡Y yo soy de muchos colores diferentes! Podemos pasar de lento y morado a rosa. ¡Y feliz! Elias dijo que estaba morado y lento, pero luego se rio y... ¡puf! ¿En qué te convertiste, Elias?
- Elias:** ¡Rosa!
- Maestro:** ¿Cómo te convertiste en rosa?
- Elias:** Porque me reí (risas).
- Maestro:** Tuve un día rosa el otro día cuando recibí una tarjeta de mi mejor amigo por correo. Me sentí rosa por dentro cuando leí sus palabras.
- Jennifer:** ¡Fuimos a patinar sobre hielo y yo estaba rosa!
- Maestro:** ¡Vaya! ¿Fuiste a patinar sobre hielo el fin de semana pasado con tu familia? ¡¿Cómo estuvo?!
- Jennifer:** Sí, fuimos a patinar sobre hielo al parque del centro y fui yo ¡y también Drew y Lilly y la abuela y el abuelo!
- Maestro:** ¡Oh, guau! ¡Toda tu familia fue a patinar sobre hielo el fin de semana pasado en el parque del centro! ¡Qué divertido!
- Jennifer:** Y fuimos todos al hielo, pero mi mamá no sabía patinar muy bien, y conseguimos un cubo para no caernos y patinamos en el hielo.

- Maestro:** ¡Un cubo para el equilibrio! ¡Qué ingenioso, muy inteligente!
¡Me imagino a ti y a tu mamá usando un balde para ayudarse a mantener el equilibrio cuando recorrían la pista de patinaje sobre hielo! ¡Suena como un día rosa!
- Jennifer:** ¡Y fue un día rosa porque yo también tenía puesto un abrigo rosa!
- Tamara:** Yo también, ¡también tengo un abrigo rosa! (Las niñas se ríen juntas).
- Maestro:** (Sonriendo y hojeando el libro) Hay muchos tipos de días. Miren: días azul brillante, o un día amarillo zumbante. (Va despacio, haciendo pausas antes de pasar de página y mirando hacia arriba para ver si los niños tienen algo para compartir).
- George:** Un día amarillo ocupado como una abeja ocupada.
- Maestro:** Claro. George, ¿por qué un día amarillo es como una abeja ocupada?
- George:** ¡Las abejas son amarillas y pasan zumbando muy ocupadas!
- Maestro:** Sí, las abejas son amarillas y a menudo están bastante ocupadas recolectando polen para convertirlo en miel. George, ¿en qué momento recuerdas estar amarillo y ocupado?
- George:** Era una abeja ocupada cuando estaba pintando. Pintaba y pintaba y pintaba.
- Maestro:** Recuerdo tu pintura. Tenía todos los colores, como un arco iris.
¡O como un día multicolor!
- George:** ¡Sí, pinté un arco iris como cuando sale un arco iris después de la lluvia!
- Maestro:** Sí, cuando llueve y después sale el sol, a veces podemos ver los muchos colores de la luz que nos rodea en un arco iris. Bueno, hoy vamos a hacer otra pintura. Usaremos estas pinturas de dedos para hacer nuestro propio día multicolor. Pueden elegir un color o muchos colores. Piensen en un día que quieran compartir y en cómo se sintieron ese día. Elijan un color que coincida con cómo se sintieron ese día. Después de hacer nuestras pinturas, podemos contar al resto de qué se tratan.

El maestro camina mientras los niños pintan y comenta lo que ve.

Maestro: Elias, me gusta el rosa brillante que estás eligiendo para dibujar las flores. Parecen margaritas de color rosa brillante con todos los pétalos.

En esta actividad en grupos pequeños, el maestro apoya a los niños con diversos niveles de lenguaje. Al tener algo físico que sirve como un recordatorio visual de su conversación, el maestro ayuda a estructurar su escucha/atención y proporciona un estímulo para el lenguaje expresivo de los niños.

En general, el estilo conversacional receptivo del maestro permite que el diálogo dentro de la actividad sea algo creado conjuntamente por el docente y los niños. Este estilo conversacional receptivo se observa más claramente en el hecho de que el maestro casi nunca proporciona una respuesta corta o de una sola palabra a los niños. De hecho, incluso su elogio es largo y descriptivo (por ejemplo, cuando elogia la imagen de George, la describe ampliamente “como un arco iris”). Constantemente, el maestro se basa en lo que dicen los niños para fomentar múltiples rondas de conversación. Para aprovechar los aportes de los niños a la conversación, el maestro repite sus ideas con una estructura de oración/vocabulario más sofisticado (“¡Oh, guau! ¡Toda tu familia fue a patinar sobre hielo el fin de semana pasado en el parque del centro!”), agrega ideas e información (“Sí, las abejas son amarillas y a menudo están bastante ocupadas recolectando polen para convertirlo en miel”), o sigue lo que dicen con una pregunta para orientar la respuesta (“George, ¿en qué momento recuerdas estar amarillo y ocupado?”).

Al hacer preguntas, el maestro alcanza un equilibrio entre las preguntas de sí/no y otras más abiertas, por lo general, en una secuencia, lo cual es un enfoque útil para primero hacer que los niños participen y luego ampliar las respuestas que proporcionan. El maestro no solo logra aportes de los niños a través de la repetición y las extensiones, sino que también les ofrece modelos de lenguaje y vocabulario complejos. Por ejemplo, el maestro infunde intencionalmente un vocabulario complejo en la conversación (“equilibrio”, “pista de patinaje”, “ingenioso”). Este tipo de exposición intencional y contextualizada al vocabulario es una de las formas más importantes en que los niños pequeños llegan a conocer tantas palabras tan rápidamente (Zucker et al., 2021). Además, el maestro está enfocando la conversación deliberadamente en torno a eventos que no están ocurriendo “aquí y ahora”. Por lo tanto, a pesar de que usa el libro como un estímulo físico para la conversación, guía la mayor parte de la charla hacia las experiencias de los niños en el pasado y hacia la idea cognitivamente compleja de la metáfora (es decir, los colores representan sentimientos).

El tipo de conversación que se produce cuando se habla del pasado, el futuro o las ideas abstractas es bastante diferente del lenguaje utilizado para expresarse sobre las rutinas cotidianas (p. ej., comidas, limpieza, rutinas) y es un tipo importante de modelo lingüístico para los niños pequeños (Hadley et al., 2022).

El enfoque conversacional que el maestro adoptó en el ejemplo fue de repetir, extender y/o expandir, y estos comportamientos son indicadores distintivos de un entorno con un alto apoyo lingüístico (Towson, 2023). Desafortunadamente, los tipos de experiencias ricas en lenguaje que se ilustran en el ejemplo son muy poco comunes dentro de las aulas de la primera infancia. Incluso cuando los docentes utilizan actividades o planes de estudio centrados en el lenguaje (como la lectura compartida o una lección de idiomas), la calidad de las conversaciones durante esas actividades puede ser baja (Yang et al., 2021; Seven, et al., 2020). Estas conversaciones tienden a ser unidireccionales (dirigidas por el cuidador), breves y carentes de complejidad cognitiva. La diferencia entre la conversación en estas aulas de bajo apoyo y un escenario de alto apoyo como el descrito anteriormente es bastante notable (Yang et al., 2021).

Escenario de bajo apoyo

El maestro tiene a los niños en sus pupitres y les presenta una actividad que harán en torno a un libro que acaban de leer.

- Maestro:** (Sosteniendo el libro): Leímos este libro hace un rato, se llamaba “Mis días de muchos colores”. En un minuto, cada uno va a pintar su propio día coloreado con el color o los colores que desee.
- Maestro:** Echemos un vistazo al libro para recordar algunos de los colores y los días.
- Maestro:** Azul (pasando las páginas del libro para recordarles lo que leyeron/permitirles ver las imágenes), rojo brillante, marrón claro, amarillo zumbante. . .
- Maestro:** Compartamos el color que están sintiendo hoy. Jonah, ¿de qué color te sientes?
- Jonah:** Rojo.
- Maestro:** Elias, ¿de qué color crees que estás?
- Elias:** Morado.
- Maestro:** Jennifer, ¿y tú?
- Jennifer:** Rosa.

- Maestro:** Genial. Todos podemos sentirnos de diferentes colores. No todos pueden compartir cómo se sienten, así que bajen las manos, pero pronto podrán mostrarme el color cuando pinten.
- Maestro:** Bien, entonces todos agarren un plato de papel y yo iré con las pinturas. Pueden decirme qué color o colores quieren. Pondré algunas pinturas de dedos en su plato y pueden usarlas para hacer sus días multicolores. La Sra. Magnum también está aquí para ayudar.
- Maestro:** (Después de repartir pinturas y conseguir materiales, recorre el aula, les dice a varios niños): ¡Buen trabajo! ¡Me gusta! Mmm (a un niño que mezclaba muchos colores).

En este escenario, es claramente evidente que el lenguaje es una herramienta funcional para facilitar una actividad de lenguaje/alfabetización (es decir, manualidades en torno a la lectura compartida de un libro), pero el desarrollo del lenguaje, en sí mismo, no tiene apoyo en los intercambios conversacionales dentro de la actividad. Lamentablemente, es la conversación en torno a la actividad, no la actividad en sí, lo más importante para el desarrollo de los niños. Aun así, en este entorno de bajo apoyo, no se promueve la conversación prolongada y, de hecho, puede verse como una distracción de la actividad programada (realizar una actividad artística relacionada con la lectura de un libro). Las preguntas que se hacen son cerradas (es decir, se responden con una sola palabra) y repetitivas. No hay un vínculo entre la charla en torno a la actividad y las ideas de nivel superior que se supone que la actividad artística debe promover (es decir, la idea de que los sentimientos son como colores y las emociones son variables/cambiantes). También es evidente que, en este entorno, las contribuciones de los niños son limitadas. Los niños dan respuestas de una sola palabra a las preguntas sobre su color favorito y no hay nada que sugiera que suelen ofrecer contribuciones más extensas. No hay vocabulario específico ni variado, y se considera que la respuesta es principalmente evaluativa (“mmm”) en lugar de descriptiva.

Lo que llama la atención en los entornos de aula con bajos niveles de apoyo lingüístico son las oportunidades que se pierden. Como se ve en el ejemplo de bajo apoyo, el maestro hizo intentos de provocar la producción de lenguaje, pero estos intentos se quedaron cortos en muchos de los aspectos sutiles de la facilitación del lenguaje promovidos por la investigación. Generar un entorno rico en lenguaje en el aula requiere conocer el desarrollo lingüístico de los niños (Houen et al., 2022). No obstante, las investigaciones muestran que los cuidadores a menudo no están capacitados en el desarrollo del lenguaje de los niños ni en las formas en que ellos podrían promover dicho desarrollo (Hindman et al., 2019). Las investigaciones apuntan cada vez más a cambios muy sutiles que los maestros deben hacer para mejorar la calidad del apoyo lingüístico que brindan a los niños. Con respecto al ejemplo del apoyo bajo, si el maestro les hubiera pedido

a uno o dos de los niños que describieran por qué eligieron ese color cuando se les preguntó, eso marcaría una diferencia importante. Reflejaría un intento de proporcionar a los niños una pregunta abierta, o una pregunta que los niños no pudieran responder en una sola palabra, y brindaría la oportunidad de una conversación más extensa. También reflejaría un giro adicional en la conversación. Si el maestro hubiera dado una descripción de un momento en el que él se sintió “como un color determinado”, estaría dando un ejemplo del complejo lenguaje que se usa para hablar en abstracto y proporcionaría una indicación que podría incitar a otros niños a compartir de la misma manera. El tipo de comentarios o la estructura de la actividad también podría haberse modificado para que sea más propicia para el apoyo lingüístico. Por ejemplo, el maestro podría haber circulado por el aula y haberles pedido a los niños que describieran lo que estaban pintando y los sentimientos que mostraban con sus colores. Incluso podría haber escrito algo de lo que dijeron para una conversación grupal después de la actividad. Este tipo de cambios aún no reflejan las conversaciones ricas y profundas que podríamos ver en las aulas con altos niveles de apoyo lingüístico, pero sí serían mejoras importantes. De hecho, las investigaciones indican que incluso pequeñas diferencias en la calidad del apoyo lingüístico y de alfabetización pueden tener efectos importantes en los niños (Walker et al., 2020; Obiwele et al., 2014).

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star para Facilitación y apoyo lingüísticos destacan el valor de un estilo conversacional altamente receptivo y un modelado lingüístico intencional. Los indicadores enfatizan el valor del uso constante e intencional de estrategias de facilitación del lenguaje para mantener conversaciones prolongadas. Los comportamientos particulares de facilitación del lenguaje promovidos dentro de Texas Rising Star están en consonancia con los discutidos en la bibliografía e ilustrados en los ejemplos anteriores. Estos incluyen lenguaje positivo (observado en el comentario positivo y descriptivo que el maestro hizo sobre la pintura de George como un arco iris), la expansión de las ideas de los niños (observado en la información que agregó sobre las abejas ocupadas), la comunicación a lo largo del día, la escucha atenta con respuestas claras para reconocer los aportes (observado en el enfoque de la historia sobre el patinaje sobre hielo y durante la conversación grupal), el uso de preguntas para generar la conversación (observado en las preguntas iniciales sobre los sentimientos y los colores; preguntas sobre ser “rosa”), y la expansión intencional de lo que dicen los niños (visto cuando reformula las oraciones con más detalle o una estructura de oración más sofisticada, como con la idea de la familia patinando sobre hielo en la pista de hielo). Los indicadores de Texas Rising Star para esta medida también enfatizan el valor de los modelos de lenguaje, como se ve en el uso de etiquetas específicas/ vocabulario sofisticado (observado en la infusión de vocabulario del maestro) y extensiones a lo que dicen los niños o al tema que se está discutiendo (observado en su comentario sobre que los sentimientos pueden cambiar a lo largo de un día o de muchos días). Es importante destacar que el enfoque de puntuación de Texas Rising Star enfatiza la idea de que el apoyo lingüístico debe

infundirse a lo largo del día, no solo en casos aislados. Dentro de Texas Rising Star, los puntajes más altos se otorgan cuando el uso del modelado del lenguaje y la facilitación del lenguaje ocurren con frecuencia y de manera consistente, en lugar de esporádicamente.

Interacciones y orientación basadas en el juego

El juego infantil, en particular el juego de simulación, es la actividad por excelencia de la infancia que se considera importante para el desarrollo lingüístico, social, cognitivo y emocional (Yogman et al., 2018; Whitebread et al., 2017). A través del juego, los niños pequeños interpretan roles y escenarios, resuelven problemas, representan ideas y relaciones sociales, y pueden practicar y aplicar habilidades de una manera divertida y alegre (McClellan et al., 2023). El juego se considera un medio importante para apoyar el desarrollo simbólico: cuando los niños juegan y permiten que los objetos o las personas asuman roles simulados, están aprendiendo a permitir que una cosa represente otra (Mohan et al., 2022). Esta comprensión simbólica es de importancia fundamental para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños, y el juego tiene claros beneficios en estas áreas (Flint, 2020; Yogman et al., 2018). A medida que los niños pequeños participan en la conversación en el juego, ya sea para resolver conjuntamente un rompecabezas, establecer y representar un escenario o un círculo de historias, o discutir las reglas de un juego, amplían y expanden sus habilidades lingüísticas de maneras únicas e importantes (Flinn, 2024). Además de los beneficios del lenguaje, el juego también parece ser una actividad que ayuda a los niños pequeños a desarrollar habilidades reguladoras, como la inhibición y el control de los impulsos y la capacidad de atención sostenida y dirigida (Foley, 2017; Kessel, 2018). Este tipo de relación tiene sentido, ya que los niños deben experimentar reglas complejas y/o situaciones sociales durante el juego. Es importante destacar que estas habilidades regulatorias tienen una relación directa con la preparación para la escuela y los resultados académicos de los niños (Yogman et al., 2018; Pyle et al., 2022).

Las investigaciones revelan que algunos de los beneficios positivos del juego pueden mejorarse cuando los adultos están presentes y brindan apoyo, pero sin ser demasiado controladores (Pursi y Lipponen, 2018). En particular, los adultos pueden



brindar apoyo durante el juego de simulación, para mejorar la madurez y la duración de los escenarios de juego. Por ejemplo, el grado en que los niños pequeños usan objetos genéricos para escenarios específicos (platos vacíos, fingiendo que tienen comida; franjas de tela, fingiendo que es una capa/un vestido/etc.), el grado en que el juego de simulación involucra múltiples roles y personas, y el grado en que hay reglas para el juego o escenario (permanecer en el personaje; algunos niños son los médicos y otros los pacientes) son signos de juego maduro. Además, que exista flexibilidad dentro de las reglas (primero son médicos de personas, ahora son médicos de mascotas) también es un signo de juego maduro. Estos aspectos del juego (grado de simulación, reglas, flexibilidad e inclusión/varios roles) requieren un lenguaje significativo y la capacidad de ampliar y continuar las ideas de los demás. Estas pueden ser áreas difíciles para los niños pequeños, y son aspectos en los que los adultos pueden desempeñar un papel de apoyo (Pursi y Lipponen, 2018; Skene et al., 2022).

Escenario de alta calidad

Dos niños pequeños están jugando al salón/baño de mascotas. La maestra se une a los niños, se sienta en una silla baja dentro del área de juego, pero inicialmente está alejada y observa mientras planean el juego. Una niña está recogiendo cosas —un balde, un cepillo de los juguetes del bebé— y mira a su alrededor. La maestra le pregunta si puede ayudarla a encontrar algo, y la niña dice que necesita champú. La maestra sabe que no hay un juguete de champú, pero dirige la pregunta al grupo. “Mmm. . . ¿Qué podríamos usar para la botella de champú?”. Un niño pequeño regresa de la cocina con juguetes de madera que simulan ser ketchup y mostaza y dice: “¡Lo tengo, estas son botellas!”. La niña lo considera una opción y la maestra dice: “¡Oh! Champú de fresa y acondicionador de limón. ¡A nuestras mascotas les encantará eso!”. El niño finge oler las botellas y dice “Mmmm”. La niña toma las botellas y las acepta como parte de los accesorios. El niño encuentra un peluche y la niña le dice: “Yo seré la que baña a las mascotas y tú traes a tu perro”. El niño no encontró un perro, sino un mono de peluche, y comienzan a discutir sobre si esto está permitido o no. Aunque no interfiere directamente en su discusión, la maestra dice: “Bueno, apuesto a que los monos tienen que bañarse a veces. Me pregunto dónde van los monos del zoológico para que los bañen”. La niña dice: “¡Sí! ¡Podemos estar bañando mascotas en el zoológico!”. El niño dice: “¡Yo también puedo estar en el zoológico!”. La maestra, como una manera de apoyar sus ideas y añadir vocabulario a la conversación, dice: “Maravilloso, ¿los dos son cuidadores del zoológico?”. Los niños responden que sí y Tamara (la niña) asigna los roles. Ella trabajará en la estación de cuidado de mascotas y George está a cargo de llevarle a las mascotas.

Maestra: George, ¿qué clase de mono es ese?

George: Es un mono gris como los del libro.

Maestra: ¡Oh! ¿Es un mono Rhesus como vimos en el libro de animales?
¡Me pregunto en qué problemas se meterá ese pequeño mono
inteligente en el salón de mascotas!

Los niños continúan jugando, representando una escena en la que George trae al mono y pide que lo bañen. La niña hace el baño mientras George observa. Para facilitar una charla adicional, la maestra pregunta si puede hacer como que va de visita al zoológico. Les pregunta: “¿Cómo se ensució tanto ese mono?”. George dice que el mono estaba comiendo plátanos y le quedó plátano en toda la cara. Tamara se une y dice que tiene plátano por todas partes, ¡incluso en la oreja del mono! La maestra pregunta: “¿A los monos les gusta que les laven las orejas? ¡Espero que no huya como el mono del libro que leímos!”. En este punto, los niños no le responden, sino que hablan entre ellos sobre una idea para hacer como que el mono se ha escapado porque no le gusta que le laven la oreja. El niño “esconde” un mono debajo de la mesa, y él y la niña participan en un escenario ficticio en el que están buscando al mono. La maestra pregunta: “¿Cómo lo vamos a encontrar?”.

En este escenario, la maestra estaba presente en la actividad, pero no dirigía el juego. A partir de las ideas de los niños, mantiene una actitud lúdica que permite a los niños expandir el humor y la diversión del escenario. Por ejemplo, cuando los niños estaban pensando en dónde encontrar una botella de champú, ella modela el uso de la imaginación en el juego, pero no los dirige hacia roles o respuestas específicas. Del mismo modo, no interfiere en las conversaciones ni en negociaciones de los niños sobre la elección de George de un mono como mascota. En cambio, les ofrece a los niños un ejemplo de cómo responder de manera flexible y les da la libertad de considerar esta guía. Durante el escenario, la maestra adopta un enfoque rico en lenguaje para apoyar su juego y este enfoque, a su vez, facilita el desarrollo del lenguaje y estructura la madurez del juego.

Por ejemplo, cuando reformula los roles de los niños como “cuidadores del zoológico”, la maestra está proporcionando una palabra de vocabulario sofisticada (que probablemente usarán/ repetirán durante su juego) y esta etiqueta también crea una definición de los roles de los niños dentro del escenario de juego adaptado (adaptado de “salón de mascotas” a “cuidadores del zoológico”). De manera similar, al usar preguntas abiertas apoya el uso del lenguaje de los niños dentro de la actividad y también los guía para ampliar/expandir el escenario de simulación (Skene et al., 2022).

Puede ser difícil encontrar un equilibrio entre participar en el juego de simulación y dirigirlo. A menudo, los maestros asumen el papel de directores del juego en escenarios de juego abiertos, o proporcionan una ayuda más direccionada al jugar con objetos (Skolnick Weisberg et al., 2016). Al interpretar este tipo de rol de dirección, la conversación durante el juego también puede volverse muy literal y directiva, con énfasis en el elogio, las instrucciones o la redirección del comportamiento. Por ejemplo, es fácil imaginar cambios en el escenario que acabamos de describir, en los que la presencia del maestro es más intrusiva o directiva.

Escenario de rango medio

Dos niños pequeños están jugando al salón/baño de mascotas. La maestra se une a los niños, se sienta en una silla baja dentro del área de juego, pero inicialmente está alejada y observa mientras planean el juego. Tamara está recogiendo cosas —un balde, un cepillo de los juguetes del bebé— y mira a su alrededor. La maestra le pregunta qué necesita y cuando Tamara dice “champú”, la maestra dice: “Sé dónde hay una botella de spray vacía”, y busca ese juguete para ella. El niño encuentra un peluche y la niña le dice: “Yo seré la que baña a las mascotas y tú traes a tu perro”. El niño no encontró un perro, sino un mono de peluche, y comienzan a discutir sobre si esto está permitido o no. La maestra intenta resolver la discusión dirigiendo a los niños hacia una solución fácil: “George, el salón de mascotas no permitiría un mono. Elijamos algo diferente. ¿Y si usamos este perro? Aquí hay una correa. ¿Qué te parece?”.

El niño toma el perro y la niña le dice a George que haga como que trae al perro al salón. De nuevo, la maestra da un paso atrás para mirar. El niño lleva a la mascota al “salón” y responde las preguntas de la niña sobre el nombre del perro y si quiere champú de limón o de fresa (sus respuestas son principalmente de una sola palabra). La niña hace el baño mientras George observa. La maestra participa indicando a la niña que peine al perro después de bañarlo y le dice: “No te olvides de secarlo. ¡Ese perro seguro que está mojado!”. Le pregunta a George: “¿Tu perro está limpio ahora?” y George asiente. Tamara hace un ademán y dice que ya está listo. George dice: “Gracias”, y finge irse. La niña le dice a la maestra que ahora es su turno de traer una mascota. La maestra representa el mismo escenario que George: trae un animal y responde preguntas sobre el nombre del animal y qué champú usar. Después de esto, Tamara intenta que George traiga otro animal. George dice que no quiere y se aleja. La maestra le dice a Tamara que puede seguir jugando al salón de mascotas, pero que ella tendrá que ver a otros niños.

En este escenario, la maestra busca unirse al juego, pero sus principales aportes son redirigir y manejar el comportamiento de los niños dentro del escenario de juego. Su papel como administradora reduce la oportunidad de que los niños participen en la resolución de problemas y la conversación dentro de la experiencia de juego y, por lo tanto, reduce el beneficio potencial del juego para estas áreas de desarrollo. Su estilo más directivo no ofrece a los niños el modelo de lenguaje que podría ocurrir si ella estuviera más enfocada en seguir el juego de los niños. Por ejemplo, en lugar de describir lo que Tamara podría haber estado haciendo al bañar al perro de George (infundiéndole así un modelado de lenguaje y refuerzo a su juego), su orientación busca dirigir lo que Tamara hace dentro del escenario. Aunque la maestra claramente está tratando de extender el juego de los niños con las instrucciones que les da, su contribución está dirigida a mostrar y resolver para los niños, en lugar de guiarlos y apoyarlos. Esto se puede ver en su

énfasis en que el escenario ficticio sea exacto y esté completo. La maestra parece considerar que su papel es ayudar a los niños a “hacerlo bien”, en lugar de ayudarlos a desarrollar autonomía, lenguaje y habilidades para resolver problemas mientras experimentan la simulación.

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star relacionadas con las Interacciones y orientación basadas en el juego reconocen el valor del proceso del juego para el desarrollo regulatorio, emocional y lingüístico de los niños. Las conductas enfatizadas en esta medida señalan a los adultos como facilitadores activos de los intentos de desarrollo de los niños en el juego y buscan desalentar la participación excesivamente controladora o directiva en las actividades de juego. Los indicadores clave dentro de Texas Rising Star son similares a los que se ilustran en el ejemplo e incluyen el apoyo a una actitud lúdica (es decir, modelar y promover el juego, en el que el maestro se une al juego y tener tiempo libre en el día para jugar), participar y expandir el juego (observado cuando el maestro modela aspectos sofisticados del juego, como simular con objetos, flexibilidad en los giros y cambios en el escenario de juego, participación en múltiples roles dentro del escenario de juego), y el uso de orientación en lugar de estrategias directivas para fomentar el juego (observado cuando el maestro deja que los niños tomen decisiones y les ofrece sugerencias sobre cómo resolver problemas, pero no los dirige a una solución). Se otorgan puntajes más altos a los maestros que valoran el juego, ofrecen modelos de lenguaje y apoyo durante el juego, enfatizan la autonomía y el desarrollo social de los niños a través de actividades lúdicas y, cuando participan, guían en lugar de dirigir.

Asistencia para la autorregulación de los niños

La capacidad de los niños pequeños para manejar sus sentimientos e impulsos, mantener la atención hacia una tarea, cooperar con las reglas del aula o de una actividad y con sus compañeros, y organizar el comportamiento hacia el logro de metas son aspectos de su autorregulación (Korucu et al., 2021). Para lograr desenvolverse con las demandas de aprendizaje del aula, los niños pequeños a menudo recurren a aspectos de sus habilidades de autorregulación (Savina, 2020; Hernández et al., 2018). Por ejemplo, cuando un maestro busca hacer la transición de una actividad a la siguiente, los niños deben inhibir las preferencias para seguir trabajando con el fin de cooperar con estas reglas. Cuando a los niños se les da tiempo para el juego libre, deben dirigir su atención y enfocar sus actividades de una manera orientada a metas. Si a los niños se les presenta una nueva actividad, deben concentrarse en las indicaciones y, posiblemente, manejar las emociones que puedan tener al probar algo nuevo.

Por lo tanto, no es de extrañar que las habilidades de autorregulación de los niños estén vinculadas al aprendizaje de las matemáticas, el lenguaje y la alfabetización (McClelland et al., 2021; Cameron et al., 2019; Mägi y Männamaa, 2016). Los aspectos de la autorregulación de los niños también se han asociado con su capacidad para desenvolverse socialmente en el entorno del aula. En las investigaciones, se han detectado vínculos entre las habilidades de autorregulación de los niños y las relaciones con sus pares, la resolución de problemas sociales, la capacidad de compartir y la empatía (Muir et al., 2023; Houseman, 2017). El vínculo entre las habilidades de autorregulación y el funcionamiento social también tiene sentido. Las interacciones sociales positivas requieren que los niños inhiban su propia perspectiva para comprender la de los demás (es decir, el control de los impulsos, un aspecto importante de la autorregulación) y también exigen que los niños, a veces, manejen emociones difíciles, como sentirse decepcionados, frustrados o confundidos.

Las investigaciones revelan que los entornos de cuidado o del aula pueden tener una influencia importante en las habilidades de autorregulación de los niños. Si bien la autorregulación de los niños evoluciona, en parte, a partir de aspectos de su temperamento y predisposiciones genéticas, en las investigaciones se determinó que sus entornos cotidianos pueden tener una influencia importante en la forma en que hacen uso de su sistema de regulación y en el grado en que desarrollan capacidades de regulación positivas (Timmons et al., 2015). La medida en que los entornos permiten practicar con éxito las habilidades de autorregulación —mediante juegos, rutinas y actividades estructuradas— y apoyan el uso cada vez más independiente de estas habilidades por parte de los niños es un aspecto importante de un entorno de cuidado de alta calidad (Vasseleu et al., 2021). Las aulas que organizan el comportamiento a través de rutinas fomentan la independencia y la autonomía, y ayudan a los niños a aplicar sus habilidades de autorregulación para obtener resultados exitosos (Selman y Dilworth-Bart, 2023). Las rutinas también crean enfoques predecibles para el trabajo y las transiciones, y estos aspectos de las rutinas pueden ayudar a los niños a regularse emocionalmente a lo largo de las actividades del aula del día (por ejemplo, minimizar los sentimientos de sentirse abrumado o inseguro; minimizar los sentimientos de frustración o sorpresa en momentos de transición).

Un mecanismo importante por el cual los adultos respaldan la autorregulación de los niños es el lenguaje que utilizan en torno a la resolución de problemas (O'Reilly et al., 2022). Cuando los adultos modelan conscientemente un lenguaje que refleja una estrategia para abordar un problema o usan el lenguaje para especificar sentimientos relacionados con una situación, los niños comienzan a tener “guiones” para abordar problemas o situaciones similares. Con el tiempo, los niños pueden internalizar la exposición a este tipo de diálogo regulado y de apoyo y, por tanto, convertirse en un aspecto del desarrollo de su autorregulación (Fernández-Santín y Feliu-Torruella, 2020).

Más allá de las rutinas y los aspectos del lenguaje del cuidador, el cuidado cálido y sensible también es fundamental para la autorregulación de los niños (Jeon et al., 2022). De hecho, muchos de los comportamientos analizados anteriormente en relación con el cuidado cálido y sensible apoyan el desarrollo de la autorregulación, así como el desarrollo social. Volvamos al escenario presentado como ejemplo de cuidado y educación temprana cálidos y sensibles y consideremos la interacción a través de una lente diferente. En lugar de centrarnos en cómo se estableció un clima positivo y cálido, nos centraremos en estrategias que apoyen la autorregulación de los niños.

Un maestro sonríe a los niños que están en la alfombra. Está sentado en una silla baja y los niños están distribuidos a su alrededor. Algunos están sentados con las piernas cruzadas, otros están acostados de lado y apoyados sobre los codos. Un niño está apoyado contra un armario. En general, todos los niños parecen atentos y el maestro no hace comentarios sobre las diferentes maneras de sentarse. Varios niños están muy cerca de él y algunos le tocan la rodilla o la pierna. Uno de los niños más cercanos se apoya en él. Sonriendo cálidamente al grupo, levanta dos dedos en señal para que todos se callen. Con bastante rapidez, la mayoría de los niños hace la misma señal y, a medida que cada niño se calma, él felicita a cada uno por su nombre.

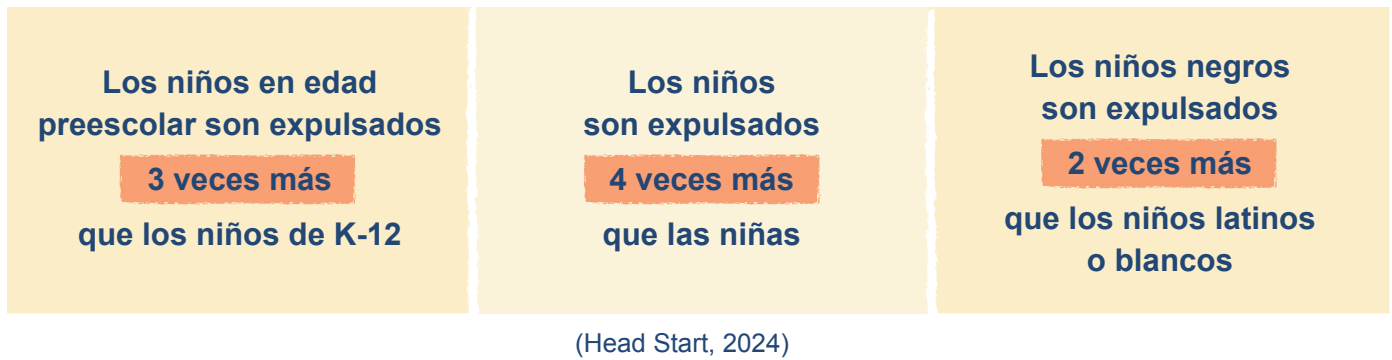
Toca ligeramente el hombro de una niña que no hace silencio y, mientras ella se calla, el maestro comienza la hora del círculo con un pequeño canto que todos los niños conocen. Algunos niños hacen los pequeños gestos con el canto, otros no, y algunos no dicen todas las palabras, pero lo siguen. El maestro hace contacto visual alrededor del salón, sonriendo y aceptando las diferentes formas en que los niños participan. Les muestra a los niños que tiene un nuevo libro para compartir. Presenta el libro y observa la mirada emocionada entre algunos niños. Se da cuenta de que una niña sentada en la parte de atrás está haciendo pucheros. Dice en un tono ligero: “Bueno, veo que algunos están emocionados y otros se sienten frustrados por el libro de hoy”. Le sonríe a la niña que está haciendo pucheros y le canta a la clase: “De alguna manera somos diferentes. Pero en muchos sentidos, somos iguales” (una canción de un popular programa infantil que la clase conoce). Dice: “Estoy seguro de que cada uno de nosotros puede encontrar al menos una cosa que nos guste mientras escuchamos este libro”. La canción hace sonreír a la niña y el maestro continúa presentando el libro a la clase.

En esta escena, el maestro tiene una rutina claramente establecida para reunir y organizar la atención hacia la actividad de la hora del círculo; esto se ve por la capacidad de respuesta de los niños a su señal de reunión (levantando dos dedos). El canto del maestro proporciona evidencia adicional de una rutina que se usa para atraer la atención de los niños. El canto, a diferencia de las instrucciones verbales sobre prestar atención, refleja un enfoque positivo y proactivo para apoyar la autorregulación del comportamiento de los niños. El canto tiene el efecto deseado en el comportamiento de los niños (les enseña a orientarse hacia el maestro para la hora del

círculo), pero lo hace aprovechando la tendencia natural de los niños a orientarse hacia una canción o un canto divertido, en lugar de introducir una orden o directiva (que, a menudo, tiene un efecto más negativo en los niños pequeños). El maestro también es tolerante a medida que los niños se esfuerzan por adaptarse a la actividad de la hora del círculo. Esto se observa en su paciencia con la niña que necesitaba una señal adicional (toque en el hombro) y también se ve en su tolerancia hacia los niños que aún no participan plenamente en el canto y sus gestos. Usa su cálida conexión con estos niños —demostrada por sus sonrisas, el contacto visual y el contacto físico—, para involucrarlos más plenamente, pero no exige que obedezcan en este caso en particular. Esta respuesta refleja tanto un estilo cálido y sensible como la comprensión de que la participación y la cooperación, particularmente en un entorno de grupo grande, requieren que muchos aspectos de la autorregulación funcionen juntos (atención sostenida, memoria, capacidad para ignorar otras distracciones). Es probable que su tolerancia refleje, en parte, que sabe que el compromiso y la participación son procesos de desarrollo y no deben verse desde el lente de la obediencia de los niños. Del mismo modo, su tolerancia con que los niños se sienten en diversas posiciones (algunos con las piernas cruzadas, otros apoyados en los codos) no solo refleja una actitud centrada en el niño, sino también el apoyo del maestro a la propia autonomía y autogestión de los niños. Les da a los niños la oportunidad de experimentar con el movimiento y la posición del cuerpo como apoyo a su atención. Para algunos niños, este tipo de movimiento es una estrategia importante para mantener la atención en una situación difícil, como la lectura de un libro compartido en un grupo grande. Finalmente, el maestro modela varias estrategias para ayudar a los niños a regular las emociones difíciles. Etiqueta el “sentimiento de frustración” de la niña como relacionado con la lectura compartida, y esto proporciona tanto una etiqueta como una explicación rápida para la niña sobre su sentimiento negativo inicial.

Las investigaciones indican que las habilidades de autorregulación de los niños se encuentran entre las habilidades más importantes para la preparación para la escuela (Blair y Raver, 2015). Las investigaciones muestran que los niños que ingresan al kínder con suficientes habilidades de autorregulación muestran niveles más altos de flexibilidad atencional, memoria de trabajo y control inhibitorio. Las diferencias en dichas habilidades entre los niños que desarrollaron y los que no desarrollaron suficientes habilidades de autorregulación en la primera infancia tienden a aumentar con el tiempo (Rudasill et al., 2022). En el ejemplo anterior, el uso por parte del maestro de respuestas cálidas, rutinas atractivas, atención a las emociones y modelado de comportamientos positivos fomentan el crecimiento en las habilidades de autorregulación de sus alumnos.

Con cada vez más frecuencia se suspende o expulsa a los niños pequeños del preescolar —se estima que 250 cada día (Clayback y Hemmeter, 2021)— por un comportamiento mal regulado, lo que significa que sus programas para la primera infancia no están teniendo un efecto significativo en el desarrollo de su autorregulación. Hay el triple de expulsiones de niños en edad preescolar que de niños de K-12; los niños son expulsados cuatro veces más que las niñas; y los niños negros son expulsados casi el doble de veces que los niños latinos o blancos (Head Start, 2024).



En las aulas de menor calidad, el apoyo a la autorregulación de los niños suele ser menos evidente y más difícil, como se ilustra en este ejemplo.

Escenario de rango bajo-medio

Un maestro sonríe a los niños que están en la alfombra. Pide a todos los niños que se sienten erguidos y con las piernas cruzadas. Se necesita algún tiempo para poner a todos los niños en esta posición, ya que algunos de los niños “inquietos” se resisten. Les pide a los niños que están apoyados en él que se sienten y pone cierta distancia física entre él y estos niños sentándose en una silla. Corregir el modo en que están sentados ciertos niños lleva tiempo y, a medida que sucede, otros niños comienzan a hablar. Para llamar la atención de todos, el maestro levanta dos dedos, una señal que usa para tratar de calmar a la clase. Los niños están distraídos y no todos responden inmediatamente a su gesto, por lo que el maestro ofrece una advertencia en un tono algo impaciente (pero no demasiado duro) de que no tendrán tiempo para el libro si no se calman. Un niño intenta explicar que quiere apoyarse en el armario ya que le gusta sentarse de esa manera, pero el maestro lo interrumpe antes de que termine de hablar y, con voz cantarina, dice que les pide a todos que demuestren que están listos sentándose y no hablando. No hace contacto visual con el niño que habló. Busca facilitar el proceso de “prepararse” enfocándose en los niños que aún no están escuchando, llamándolos por su nombre y diciendo: “Estamos esperando...”. Cuando todos están acomodados, comienza el canto del círculo matutino. Su tono es alegre y sonríe a los niños cuando comienza el canto, pero no todos los niños comparten la sonrisa, y no se siente del todo genuina. Durante el canto, echa un vistazo a la habitación para asegurarse de que todos están participando plenamente y lanza una mirada y sacude la cabeza a los niños que no están haciendo los gestos para indicar que espera su cooperación. Le hace un gesto al niño que había querido sentarse contra el armario para que se vuelva a sentar, ya que se está moviendo o empezando a acostarse. Después del canto, dice: “Mmm... Creo que podemos hacerlo mejor. No todos estaban concentrados. Intentémoslo de nuevo y hagamos todos los gestos con las manos”. Los niños son obedientes, pero no necesariamente todos demuestran disfrutar la repetición del canto. Después del canto matutino, el maestro les muestra a los niños que tiene un libro nuevo. Presenta el libro y observa la mirada emocionada entre algunos niños.

Se da cuenta de que una niña sentada en la parte de atrás está haciendo pucheros. El maestro dice: “Me gusta mucho el entusiasmo de Jonah y Tobias”, y les dedica una gran sonrisa. “Veamos si todos podemos tratar de ser positivos. Julia, no hagamos pucheros. Estoy seguro de que podrás encontrar algo que te guste en este libro, ¿no crees?”.

En este escenario, las rutinas están mucho menos establecidas y el apoyo a la autonomía de los niños no es tan evidente. Hay menos momentos de manejo proactivo de la conducta, y, en general, no se observan técnicas utilizadas para apoyar y atraer la atención de los niños. En cambio, la atención se redirige constantemente con comentarios más negativos sobre el mal comportamiento o con amenazas punitivas (amenazas de bajo grado; “no tendremos tiempo para leer este libro”). Este enfoque intensifica, en lugar de disipar, el aumento de las tensiones o los desafíos. Además, la propia regulación del maestro, y su flexibilidad y tolerancia ante los contratiempos, es menos evidente. Exige un cumplimiento específico de la estructura de la actividad y esto, de hecho, les proporciona a los niños menos apoyo para el desarrollo de su autorregulación que un enfoque que valore más su independencia y toma de decisiones (Hautakangas et al., 2021). El maestro busca crear un ambiente positivo haciendo que todos los niños se sientan positivos. Sin embargo, este enfoque no les ofrece a los niños una guía para manejar sus sentimientos. De hecho, se observa evidencia mínima del lenguaje diseñado para ayudar a los niños a entender, etiquetar y procesar sus estados emocionales.

Las técnicas que definen los niveles altos de apoyo a la conducta reguladora de los niños son sutiles y desafiantes, particularmente cuando hay una falta de conocimiento sobre el desarrollo de la autorregulación y de la capacidad para evaluar estas capacidades dentro del aula (Burgess et al., 2023; Phillips et al., 2022). Se ha observado que los planes de estudio estructurados diseñados para ayudar a los cuidadores en su apoyo a la regulación de los niños son efectivos (Panadero, 2017) y continúan en desarrollo.

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star promueven comportamientos clave que se consideran importantes para el desarrollo de la autorregulación de los niños pequeños, incluido el modelado de la expresión emocional y la interpretación de las emociones, el uso de consecuencias lógicas, la implementación constante de reglas y rutinas, la demostración de flexibilidad, la disminución de las tensiones crecientes y el apoyo a la comunicación. En los escenarios se destacaron ejemplos de estos aspectos de apoyo y son consistentes con la investigación analizada.

Formatos y métodos de instrucción para el aprendizaje

El uso de un plan de estudio no es tan simple como seleccionar un programa o un conjunto de programas y asumir que el trabajo de planificación y organización de la instrucción está cubierto. Las formas en que se equilibra la instrucción en todos los entornos y formatos de actividades en el aula, la naturaleza de las interacciones entre maestros y niños dentro de las experiencias educativas y la diversidad de herramientas y materiales curriculares utilizados son fundamentales para establecer un entorno de aprendizaje flexible. Los niños pequeños se relacionan con la información de maneras muy diferentes, y sus fortalezas y debilidades respecto a cómo muestran lo que saben y lo que están aprendiendo pueden ser bastante distintas (Ritoša et al., 2023; Lei et al., 2018). La forma en que se expresan verbalmente, cómo enfocan la atención en una tarea o mantienen la participación, y la manera y la facilidad con la que asimilan nuevas ideas o conceptos varían (Boekaerts, 2016; Fredricks et al., 2016).

Estas diferencias en los procesos de aprendizaje tienen poco que ver con la capacidad de aprendizaje de un niño. Como resultado, tanto las investigaciones como la legislación a nivel estatal y federal apuntan cada vez más a la necesidad de planes de estudio y de clases flexibles que aborden las variaciones en las necesidades, habilidades e intereses de los niños. Cuando los planes de estudio o de clases están diseñados para ser flexibles, no alteran el contenido clave, sino que incorporan opciones para los niños a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Flückiger, et al., 2018). Este tipo de diseño flexible garantiza que los planes de estudio o de clases no introduzcan inadvertidamente obstáculos que puedan perjudicar de manera desigual a ciertos tipos de estudiantes o a ciertos niños (Cade, et al., 2021; Wood y Hedges, 2016).

Un marco importante fundamentado con investigaciones para considerar el uso de currículos flexibles es el Diseño Universal para el Aprendizaje (Centro de Tecnología Especial Aplicada [CAST, por sus siglas en inglés] 2011; Lohmann et al., 2018). Este marco presenta tres formas clave en que los niños pueden diferir en su participación con los currículos y la instrucción. La primera es que los niños pueden diferir en la forma en que representan la información, y esto se relaciona con la forma en que asimilan la información. Aunque la forma típica en que se puede presentar la información en un aula es verbalmente (instrucciones del maestro o lecciones dirigidas por el maestro), el uso flexible del plan de estudio implica agregar opciones. Por ejemplo, las instrucciones verbales o las presentaciones se pueden combinar con soportes visuales o elementos manipulables. Otra opción sería incorporar modalidades con tecnología para reforzar la información (videos, sitios web interactivos, etc.). La segunda dimensión es la expresión. Los niños, en particular los niños con discapacidades o aquellos que están aprendiendo inglés, pueden necesitar demostrar lo que saben y aprenden de maneras no

tradicionales. Incluso los niños que no tienen desafíos específicos en la expresión oral pueden preferir dibujar, escribir o crear como medio de integración y síntesis durante el aprendizaje. Finalmente, los niños pueden diferir en los tipos de experiencias de aprendizaje que los motivan o los atraen. Por ejemplo, equilibrar el grado en que la instrucción está dirigida por el cuidador frente a la dirigida por el niño puede tener efectos importantes en la comodidad y la autonomía de los niños en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, puede influir en sus resultados de aprendizaje (Almeqdad et al., 2023).

Tres maneras clave en que los niños pueden diferir en cuanto a su participación con el plan de estudio y la instrucción		
La forma en que representan la información	Expresión	El tipo de experiencias de aprendizaje que los motivan o atraen

Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST 2011; Lohmann et al, 2018).

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star relacionadas con los Formatos de instrucción para el aprendizaje enfatizan la importancia de garantizar que el aprendizaje se extienda a lo largo del día a través de entornos formales e informales (por ejemplo, durante las transiciones y durante actividades más estructuradas) y que involucre oportunidades que combinen los diversos estilos de aprendizaje y las necesidades del aula. Texas Rising Star enfatiza, por ejemplo, la importancia de que las actividades prácticas se combinen con actividades de aprendizaje más tradicionales basadas en el lenguaje (por ejemplo, historias, debates) y el valor de integrar objetos y elementos manipulables en las actividades diarias. Esta perspectiva es un reflejo directo de la idea de que los niños pueden usar y necesitar este tipo de estructuras de concreto por muchas razones diferentes: como apoyo para su comprensión, como un medio para expresarse o como un medio para mejorar su atención a la tarea. De manera similar, Texas Rising Star analiza el valor de equilibrar las actividades iniciadas por los niños con las actividades dirigidas por el maestro, un reflejo de la investigación que indica la importancia de un entorno de aprendizaje flexible para el desarrollo de los niños. La perspectiva, incorporada en todas las mediciones de Texas Rising Star sobre formatos de aprendizaje instructivo de alta calidad, consiste en prácticas docentes que hacen que los planes de estudio sean accesibles para una diversidad de niños que tienen variadas necesidades.

Administración del programa

Los administradores de programas de educación de la primera infancia logran equilibrar desafíos complejos que son vitales para su misión de obtener resultados positivos para los niños bajo su cuidado (Philipsen Hetzner y Madigan, 2021). Entre sus mayores responsabilidades se encuentran liderar y asesorar a los maestros, fomentar la participación de las familias, crear caminos para la diversidad y los niños con necesidades especiales, garantizar que se satisfagan las necesidades nutricionales y de salud de los niños e implementar planes de estudio adecuados.

Las investigaciones muestran de forma contundente que los programas de educación de la primera infancia tienen un efecto positivo en la preparación posterior de los niños para la escuela. La enseñanza de calidad y un entorno que apoye las necesidades educativas de los bebés, los niños pequeños y los niños en edad preescolar son esenciales y requieren prácticas administrativas sólidas para prosperar (Fonsén et al., 2022; Cade, Wardle y Otter, 2021; Philipsen Hetzner y Madigan, 2021; Donoghue et al., 2017).

El vínculo entre la familia y la escuela es una herramienta importante para que esto suceda. Tener contacto con los padres, abrir vías de comunicación y ayudar a eliminar los obstáculos a la participación familiar son formas poderosas de mejorar los resultados de los niños en la educación, así como en la salud y el bienestar (Cutshaw et al., 2022; Murphy et al., 2021). La comunicación bidireccional no solo permite a los padres tener una ventana al aprendizaje de sus hijos, sino que también permite al maestro tener una ventana a la vida familiar del niño y la oportunidad de adaptar el contenido a la situación y las necesidades únicas de un niño en términos de idioma, cultura o necesidades especiales (Avari et al., 2022). Una revisión de investigación de 75 estudios publicados entre 2003 y 2017 determinó que la participación de los padres en términos de expectativas, apoyo y comunicación son ingredientes fundamentales para el éxito de sus hijos, tanto en lo académico como en el crecimiento social y emocional (Boonk et al., 2018).

Educación y participación de la familia

Históricamente, la participación de los padres y la familia ha consistido en una intervención relativamente superficial de los padres en las aulas y en las actividades en el aula (presencia en un evento especial, acompañantes en excursiones) (Kim, 2022). Aunque este tipo de participación iniciada por los padres fomenta relaciones positivas entre la familia y la escuela, su influencia es limitada en comparación con enfoques más integrales de participación o intervención de los padres (Kim, 2022). De hecho, cuando la participación de los padres se centra principalmente en las intervenciones limitadas en las actividades escolares de formas tradicionales dirigidas por la escuela (voluntariado en el aula), a menudo hay tensiones en términos de sensibilidad hacia los horarios, los recursos y las capacidades de las familias, que pueden conducir a sesgos en las relaciones entre el hogar y la institución. Esto sucede, en particular, con aquellas personas que tal vez no comparten los mismos puntos de vista convencionales que la escuela o el cuidador con respecto a su papel en la educación o la escolarización de los niños (Murphy et al., 2021). De hecho, estos modelos tradicionales y más limitados de participación de los padres y la familia han tendido a privar de derechos a grupos de padres con diversos orígenes étnicos o lingüísticos, y no han logrado integrar las fortalezas familiares con las fortalezas escolares en apoyo de los niños (Oke et al., 2021; Liu y Gae, 2022).

Los modelos recientes de participación de los padres y la familia han hecho hincapié en que el vínculo entre los padres y las escuelas sea más profundo (Kelty y Wakabayashi, 2020). Los padres, al igual que los cuidadores, tienen una influencia significativa en los resultados cognitivos, académicos, sociales/conductuales y de bienestar de los niños (Frosch et al., 2019). De hecho, la idea de que los padres y los cuidadores son administradores conjuntos de los resultados del desarrollo de los niños está respaldada por investigaciones que muestran un fuerte paralelismo entre los comportamientos de crianza de alta calidad y los comportamientos de enseñanza de alta calidad (Fuentes et al., 2018). Por ejemplo, comportamientos como la lectura compartida, la estimulación cognitiva, la riqueza del lenguaje y la conversación, y la calidez y la capacidad de respuesta se consideran signos de una crianza de alta calidad (Prime et al., 2023; Kong y Yasmin 2022; Liu y Leighton, 2021). De igual manera, estos mismos comportamientos están en el centro de una enseñanza de alta calidad (Soliday Hong et al., 2019; Manning et al., 2017).

Los modelos de vinculación con los padres reconocen esta influencia conjunta y buscan integrar activamente las fortalezas de la familia y la escuela en una base coherente de apoyo para los niños. Estos modelos integrales de vinculación con los padres se consideran ahora los enfoques más poderosos y que más tienen en cuenta las diferencias culturales para involucrar a los padres en la escolarización y el desarrollo de sus hijos (Barajas-Gonzales et al., 2024; Hummel et al., 2022; Einarsdóttir y Jónsdóttir, 2019). Asimismo, dichos enfoques orientados a la vinculación son

coherentes con las teorías del desarrollo que señalan que los resultados de los niños provienen de diversos entornos cotidianos (hogar, escuela) y las formas en que esos entornos interactúan (Lang et al., 2023). Aunque el entorno del hogar y el entorno escolar no tienen por qué ser réplicas el uno del otro, mientras más alineadas estén las rutinas y las expectativas, más pueden reforzarse y apoyarse mutuamente los entornos. De esa manera, los niños tienen un marco claro para interacciones exitosas y positivas con adultos, pares y dentro de las actividades de aprendizaje, en todos los entornos (Lang et al., 2023). Además, es importante tener en cuenta que alinear el hogar y la escuela no siempre significa que los padres se adapten a la escuela o al programa de educación temprana. En un vínculo sólido entre el hogar y la escuela, esta alineación se produce en ambas direcciones para que los programas de la primera infancia trabajen para incorporar las fortalezas y la cultura de la familia en el aula, y para apoyar a los padres en el desarrollo de capacidades parentales de alta calidad en el hogar (Sisson et al., 2021; NAEYC, s.f.).

A propósito de estos modelos más integrales de participación de los padres y la familia, hay una serie de recomendaciones sobre cómo los programas de la primera infancia pueden fomentar una verdadera vinculación con los padres. Las prácticas clave para generar el vínculo con los padres incluyen establecer expectativas compartidas y una comunicación abierta, hacer que las familias participen y darles apoyo en relación con el aprendizaje y el desarrollo de los niños, y considerar a los padres socios conjuntos en las decisiones y la resolución de problemas (Cutshaw et al., 2020; Sabol, et al., 2018).

Prácticas clave para generar un vínculo con los padres		
Establecimiento de expectativas comunes y comunicación abierta	Involucramiento de las familias y apoyo en relación con el aprendizaje y el desarrollo de los niños	Establecimiento de los padres como socios conjuntos en las decisiones y la resolución de problemas

(Cutshaw et al, 2020; Sobol, et al, 2018).

Un estudio de investigación que analizó los resultados combinados de 23 metaestudios durante 50 años estableció que la participación de los padres tiene un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes (Kim, 2022). Tanto la NAEYC (2018) como la administración de Head Start (2016) recomiendan que los maestros se comuniquen con los padres para compartir información sobre el progreso de sus hijos, actualizar las evaluaciones formales e informales, establecer metas y promover que la familia se involucre. Los métodos pueden incluir la interacción en persona, por correo electrónico, mensajes de texto, tableros de mensajes o boletines informativos en el aula (NAEYC).

El resto de este capítulo se enfocará en cómo se pueden estructurar las actividades de los programas para la primera infancia a fin de establecer exitosamente estas dimensiones del vínculo con los padres y cómo estos principios se reflejan dentro de las medidas y los requisitos de Texas Rising Star.

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star relacionadas con la Educación y participación de los padres y la familia reflejan muchos aspectos de un enfoque orientado a la vinculación para lograr la participación de los padres y la familia. En conjunto, estas medidas establecen un marco para pensar ampliamente sobre cómo involucrar a los padres y las familias en varios niveles de participación. Por ejemplo, los requisitos relacionados con la Educación de los padres y las familias enfatizan la importancia de compartir con los padres las políticas y los procedimientos del programa o el centro de la primera infancia. Sin embargo, Texas Rising Star reconoce que este es solo un paso inicial hacia fijar expectativas y prácticas comunes entre el hogar y la escuela/los centros de educación temprana.

Por lo tanto, las medidas basadas en puntos relacionadas con la educación de los padres y la familia abordan los conceptos más amplios de la comunicación conjunta, el desarrollo de la capacidad de los padres y el apoyo familiar, que son piezas críticas de la participación de los padres y la familia dentro de un marco de asociación. Al combinar medidas de esta manera, Texas Rising Star señala la importancia de tener un sistema de vinculación con los padres que reconozca el valor de los aspectos más tradicionales y fundamentales de la participación de los padres y la familia (compartir políticas, procedimientos y estructuras), al tiempo que señala la importancia de actividades más integrales y orientadas a la asociación.

Establecimiento de expectativas comunes y desarrollo de la capacidad familiar

La manera en que los programas para la primera infancia gestionan sus tareas de extensión y educación para padres y familias puede tener una influencia significativa en el establecimiento de los entornos del hogar y la escuela como una base conjunta de apoyo. Por ejemplo, garantizar que los padres y las familias estén conectados con la escuela a través de diversos mecanismos formales e informales, como la participación en conferencias de padres y maestros, reuniones escolares, boletines informativos, aplicaciones y correos electrónicos, puede ser un medio para establecer expectativas compartidas para el aprendizaje de los niños (Avari et al., 2022; Barnes et al., 2016). La comunicación básica, como compartir información sobre políticas y procedimientos, puede ser muy importante para garantizar que las familias más desfavorecidas económicamente o que no comparten la cultura social dominante sientan que pueden acceder a la escuela (Iruka et al., 2022; Keltz et al., 2020). Sin embargo, más allá de darles a los padres este sentido de acceso a la escuela, también es importante que los programas y centros cultiven

activamente la expectativa de que la información puede y debe fluir en ambas direcciones. De esta manera, se anima a los padres a ayudar a dar forma a la conversación, y no simplemente a ser receptores de la perspectiva del programa o de la escuela (Hadley y Rouse, 2018; Barnes et al., 2016). Una vez más, la cultura de comunicación de un programa de primera infancia es un mecanismo importante para establecer expectativas comunes y responsabilidad compartida en el aprendizaje de los niños.

Las tareas exitosas de extensión y educación de los padres y la familia no solo buscan que los padres participen en la escuela o compartir información sobre la escuela, sino involucrarlos en la escolarización. Por lo tanto, una manera importante de que los programas para la primera infancia se acerquen a los padres y la familia y respalden su participación es a través del apoyo activo a la crianza de alta calidad en el hogar (Barnett et al., 2020). Sin embargo, las investigaciones revelan que los esfuerzos por exigir más de los padres —por ejemplo, hacer que implementen programas de lectura o intervenciones académicas— tienden a quedarse cortos para los niños que más lo necesitan; como suelen ser los de familias de bajos ingresos o los que están aprendiendo inglés (Bettencourt et al., 2020). En muchos casos, las barreras para la participación en dichas intervenciones se encuentran en el contexto más amplio: pobreza o factores de estrés en la familia (Liu y Gao, 2022; Oke et al., 2020; Norheim y Moser, 2020). Desde el punto de vista de la vinculación con los padres, estas realidades necesitan que los programas y centros de la primera infancia fomenten de la capacidad de los padres de participar en el aprendizaje y el éxito escolar de los niños, en lugar de simplemente exigir o requerir dicha participación.

Cuando los programas para la primera infancia se esfuerzan por educar a los padres/familias sobre las mejores prácticas relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de los niños, deben hacerlo estableciendo una relación de confianza con los padres y las familias, mostrando sensibilidad hacia las capacidades y la cultura de los padres y las familias, y abordando los factores de estrés y los desafíos que pueden ser barreras para la participación de los padres en las tareas de educación (Norheim y Moser, 2020). Una serie de tareas altamente exitosas de educación de padres y familias dirigidas a poblaciones de alto riesgo han demostrado tener efectos positivos en el apoyo de los padres al aprendizaje de los niños, y también en los resultados de aprendizaje de los niños cuando tienen en cuenta estas ideas (Rogers et al., 2018; Murphy et al., 2021; Dias-Broens y van Steensel, 2022; Dereli y Kurtça 2023). Lo que parece importante dentro y entre estas iniciativas es la medida en que no se centraron solo en qué decirles a los padres y las familias, sino que también han reflexionado sobre cómo ayudar a los padres y las familias a conectarse con la información de manera significativa.

Una dimensión clave de las tareas exitosas de educación de los padres y las familias es abordar las posibles barreras para la participación de los padres, en la motivación y la logística, incluidas las actitudes familiares sobre la participación de los padres, los sentimientos de aislamiento cultural o económico, el transporte a los eventos educativos, el cuidado de los niños durante el evento, la participación de múltiples miembros de la familia (no solo la madre) y la coordinación o conexión constante sobre el horario (Hornby y Blackwell, 2018). En general, estas barreras

están distribuidas de manera desigual y están más arraigadas en las familias con menos recursos. Por eso, si no se abordan, se tiende a perpetuar el ciclo de desigualdad en el acceso a la participación escolar y el apoyo en el aprendizaje de los niños. Por otro lado, cuando estas barreras se abordan activamente de manera creativa, la participación de los padres y las familias y los esfuerzos de comunicación pueden tener un mayor grado de éxito (Oke et al., 2020; Petrovic et al., 2019; Nitecki, 2015).

Dimensiones clave de las tareas exitosas de educación de padres y familias		
Se abordan las posibles barreras para la participación de los padres en la motivación y la logística	Los niños de la familia participan activamente en la iniciativa	Se muestra sensibilidad hacia la diversidad de la familia

Una segunda dimensión de muchas tareas exitosas de educación de los padres y la familia es que los niños de la familia participaron activamente en la iniciativa. Esto puede hacerse de diferentes maneras. Por ejemplo, a veces, las iniciativas de educación familiar se extienden al hogar. Por lo tanto, los programas de educación temprana inician programas de visitas domiciliarias y trabajan con los padres y las familias en el hogar en habilidades o estrategias específicas. A veces, este enfoque se adopta dentro de los programas que se hacen en la escuela o el centro, pero ocurren en un momento conveniente para que toda la familia participe (por ejemplo, las clases de los sábados) y están diseñados para que los padres trabajen con sus hijos bajo la orientación o la guía de un educador confiable de la primera infancia. Ambos enfoques les brindan a los padres y las familias acceso al tipo de orientación que se considera fundamental para el aprendizaje en adultos. Además, al involucrar a los niños en las iniciativas educativas, los padres no necesitan conciliar su participación en una oportunidad educativa con pasar tiempo con la familia. Esto refleja la sensibilidad hacia el tiempo y la capacidad limitados de muchas familias, particularmente aquellas que carecen de recursos abundantes o flexibilidad en sus horarios (Baker et al., 2016; Shillady et al, 2014).

Otra dimensión de muchas iniciativas exitosas de educación para padres y familias es que muestran sensibilidad hacia la diversidad familiar. Esto puede verse de varias maneras. Por ejemplo, es importante que los programas que brindan servicios a familias diversas utilicen materiales y ejemplos culturalmente relevantes (modelos de video en los que se ven diversas etnias), así como que piensen en la correspondencia entre el idioma y la etnia del educador de la primera infancia y el de las familias. Cuando sea posible, la traducción de materiales a otros idiomas puede ser una forma de reconocer y contemplar las necesidades de las familias a las que se brindan servicios (Premo et al., 2023; Dikilitas et al., 2023). Las familias con un niño con una discapacidad u otras necesidades especiales pueden enfrentar dificultades para interactuar con los educadores (Passmore y Zárate, 2020). La sensibilidad a las necesidades más amplias de la

familia también se puede ver cuando se incluyen incentivos para la participación. Estos incentivos suelen reflejar el reconocimiento de las necesidades de las familias y buscan establecer un sentido de cuidado e interés por la familia en su conjunto. Los tipos de incentivos que se ven a menudo incluyen proporcionar alimentos durante el evento educativo, materiales para llevar o “kits” para apoyar a las familias en el uso de las ideas y las estrategias presentadas, así como referencias y conexiones con los recursos necesarios, como parte de la iniciativa educativa.

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star reflejan las características esenciales de la comunicación y la educación destacadas en la investigación. Por ejemplo, el requisito de Texas Rising Star sobre la educación de los padres y la familia señala la importancia de establecer un mecanismo claro de comunicación entre el programa y los padres y las familias. La comunicación de alta calidad con los padres y las familias se define en Texas Rising Star mediante prácticas que alientan a los padres a compartir información relacionada con su hijo o su familia, el establecimiento de canales abiertos de comunicación entre los padres y las familias y el personal del programa de la primera infancia (envío regular de notas a casa sobre el progreso de los niños) y la creación de mecanismos formales para que los padres y las familias ofrezcan comentarios (encuestas). Texas Rising Star también enfatiza la importancia de valorar las perspectivas de los padres y las familias y reflejarlas activamente dentro de las políticas y los procedimientos del programa. En conjunto, estos aspectos de Texas Rising Star subrayan la importancia de los canales de comunicación bidireccionales (es decir, de padres a maestros, de maestros a padres) y de tener varias vías de comunicación para los padres y las familias. De esta manera, Texas Rising Star trabaja para formalizar los mecanismos de comunicación que son relevantes para llegar a los padres y establecer expectativas y responsabilidades comunes para el aprendizaje de los niños.

Además del valor que Texas Rising Star otorga a la comunicación abierta y compartida, las medidas basadas en puntos de Texas Rising Star (sobre educación y participación) señalan el valor de compartir información sobre el desarrollo de los niños y establecer la expectativa de que los padres y las familias desempeñen un papel en él. Por ejemplo, Texas Rising Star define una orientación de alta calidad como aquella que implica hablar con los padres y las familias sobre los hitos del desarrollo y hacer una declaración formalizada sobre el papel de la familia en el aprendizaje. De manera similar, las medidas relacionadas con la participación de los padres y las familias indican que las conferencias de alta calidad con los padres se centran en el aprendizaje, el trabajo y el progreso de los niños, y señalan que toda esta información no debe ser nueva en el momento de la conferencia, sino que debe haberse compartido a lo largo del día y las semanas de escuela de manera periódica. En conjunto, estos aspectos de Texas Rising Star ayudan a establecer la expectativa de que los padres sean socios en el aprendizaje de sus hijos, una idea que los modelos sobre la participación de los padres y la familia basados en la investigación tienden a enfatizar (Barnett et al., 2020).

Las medidas basadas en puntos de Educación y participación de Texas Rising Star señalan el valor de compartir información sobre el desarrollo de los niños y establecer la expectativa de que los padres y las familias desempeñen un papel en el desarrollo de los niños.

La investigación sobre el involucramiento de los padres y las familias pone un fuerte énfasis en la creación de oportunidades frecuentes y bien diseñadas para el aprendizaje de los padres a través de programas de educación temprana. Las medidas de Texas Rising Star sobre la participación de los padres y las familias también destacan este tipo de prácticas educativas de alta calidad para los padres y la familia. Aunque Texas Rising Star no exige ningún formato específico para las iniciativas educativas de los padres y las familias, las medidas basadas en puntos que definen la educación de alta calidad de los padres y las familias sostienen la importancia de las iniciativas educativas que tienen en cuenta las necesidades de las familias diversas. Este es un concepto básico dentro de la investigación sobre la educación de los padres y la familia. Por ejemplo, la medida de Texas Rising Star sobre educación muestra que, mediante las tareas de educación de alta calidad para padres, se trabaja para programar en torno a las familias (días festivos, fines de semana, en el hogar), se ponen a disposición diversos tipos de recursos para los padres/familias (dentro de la medida de Educación para padres) y se busca satisfacer las necesidades familiares conectando a los padres/familias con recursos dentro de la comunidad. Además, Texas Rising Star sugiere que se ofrezcan iniciativas educativas de alta calidad con frecuencia y que los centros encuentren formas de alentar a los padres a participar en al menos tres de estos eventos. Como tal, Texas Rising Star refleja la perspectiva basada en la investigación y orientada a la vinculación sobre la educación de los padres, que apunta a la importancia de que los programas de la primera infancia asuman un papel activo para alinearse con las familias y capacitarlas para mejorar los resultados de aprendizaje de los niños.

Construcción de la familia como unidad para la toma de decisiones y la resolución de problemas

La toma de decisiones y la resolución de problemas que se realizan de forma conjunta entre las escuelas y los padres y las familias es otra dimensión importante de un modelo de participación de los padres y la familia orientado a la vinculación. Los programas o centros para la primera infancia deben establecer rutinas que permitan a los padres promover las necesidades de sus hijos y participar en la resolución de los problemas que surjan, preferiblemente antes de que las dificultades se vuelvan más graves (Cutshaw et al., 2020). El concepto de promoción se ha enfatizado dentro de los modelos de participación de los padres y la familia para los niños con necesidades especiales o de aprendizaje. De hecho, las investigaciones revelan que la participación de los padres y la familia es fundamental cuando un niño tiene una dificultad o

una discapacidad, incluso en el caso de padres que tienden a no ser muy activos (Passmore et al., 2020). Un área crucial en la que los padres deben involucrarse en la resolución de problemas y en la toma de decisiones de forma conjunta son los problemas de comportamiento de los niños. Esta es un área particularmente crítica en la que se debe garantizar una fuerte participación de los padres y las familias, ya que los comportamientos problemáticos tienden a ser una de las principales causas de resultados adversos en el preescolar, como la expulsión (DuShane y Yu, 2023). Los datos a nivel nacional indican que los niños en edad preescolar son suspendidos o expulsados tres veces más que el promedio nacional de expulsiones en K-12 (Centro de Aprendizaje y Conocimiento en la Primera Infancia [ECLKC, por sus siglas en inglés] de Head Start del HHS, s. f.). La expulsión del preescolar se considera una oportunidad perdida, ya que las investigaciones sostienen que los centros preescolares pueden trabajar eficazmente con los niños y las familias para minimizar o poner fin a los ciclos de comportamiento negativo (declaración de la política de la Academia Americana de Pediatría [AAP], 2023). Aunque gran parte de la investigación sobre cómo abordar las tasas de expulsión se ha centrado en la formación de los maestros y los planes de estudio en el aula, el papel de los padres es evidente y central a la hora de considerar la importancia de crear sistemas de apoyo positivos y de reafirmación para estos niños en sus entornos cotidianos (Kong y Yasmin, 2022; Lehl et al., 2020).

Relevancia para Texas Rising Star

La investigación en torno a los padres como tomadores de decisiones y solucionadores de problemas conjuntos se puede ver en las medidas de Texas Rising Star relacionadas con el manejo de comportamientos problemáticos o comportamientos desafiantes de los niños. Como indica la investigación, la base para la resolución conjunta eficaz de problemas es una sólida relación entre los padres y la escuela, así como un enfoque orientado a la prevención para abordar las necesidades y las dificultades de los niños. Texas Rising Star cuenta con requisitos estructurales específicos que exigen tener un enfoque de resolución de problemas para el comportamiento problemático de los niños y que los padres y las familias participen activamente en la conversación. Además, los requisitos basados en puntos en torno a la comunicación con los padres y su participación en la capacitación escolar, así como las medidas de Texas Rising Star que promueven el valor de conectar a las familias con los recursos necesarios, son indicadores de un enfoque más holístico e integral para apoyar a las familias que tienen hijos con comportamientos desafiantes.

Gestión del programa

Se ha estimado que la rotación anual del personal de educación de la primera infancia es del 20% o más en aproximadamente un tercio de los centros de cuidado infantil (Encuesta Nacional de Cuidado y Educación de Edad Temprana, 2019), y las investigaciones han informado que llega al 40% en algunas circunstancias (Bassok et al., 2021). La industria enfrenta aún más dificultades

después de los años de la pandemia de COVID-19, en los que se perdieron hasta 80,000 empleos de cuidado y educación temprana (HHS, 2023). Reclutar y retener trabajadores de cuidado infantil de calidad es una necesidad importante (Bryant et al., 2023), y el foco se ha puesto en los salarios que ganan estos trabajadores. El Centro Nacional de Recursos Humanos para el Cuidado y la Educación Tempranos (National Early Care and Education Workforce Center), una inversión de \$30 millones en investigación y tecnología, se lanzó en 2023 para ayudar a construir un “canal de profesionales” y aumentar la compensación y los beneficios (HHS, 2023).

El salario promedio de un empleado de un centro de cuidado infantil en 2019 fue de \$13.09 la hora, aunque algunos salarios eran más bajos, incluidos los de los maestros asistentes (\$11.86), los empleados con menos de cinco años de experiencia (\$10.74) y los de aquellos sin educación postsecundaria ni certificación (\$10.62) (Amadon et al., 2023). Estas cifras están por debajo de la estimación de la Oficina de Estadísticas Laborales (Bureau of Labor Statistics) de la nación, que rastrea los datos de empleo en los Estados Unidos y asegura que el salario medio en 2023 para los trabajadores de cuidado infantil debía ser de \$14.60 la hora. Entre 2014 y 2016, más de la mitad de los trabajadores de cuidado infantil se inscribieron en al menos un programa público de asistencia a los ingresos o de atención médica (Whitebook et al., Early Childhood Workforce Index (Índice de Trabajadores de la Primera Infancia), 2018).

La encuesta de 2019 mostró que la rotación es mayor en los centros de cuidado infantil donde el salario es más bajo (Grunewald et al., 2022). La forma en que los problemas salariales afectan a la rotación de personal es complicada, ya que también se ve afectada por muchos problemas concurrentes, como las proporciones de personal, el estrés y el agotamiento de los trabajadores, los requisitos de educación y/o credenciales, las características organizativas, las oportunidades de desarrollo profesional y los subsidios públicos (Bassok et al., 2021; Tottenham et al., 2016). Pero una revisión longitudinal de docenas de estudios de investigación durante las últimas tres décadas muestra que los salarios de los trabajadores de cuidado infantil son una causa principal en la rotación, y que los programas que ofrecen incentivos en efectivo o becas tenían tasas más altas de retención (Tottenham et al., 2016). Un estudio reciente mostró que los educadores de la primera infancia en Virginia tenían un 11% menos de probabilidades de dejar sus trabajos después de recibir suplementos salariales a través de la subvención federal de Desarrollo preescolar desde el nacimiento hasta los cinco años (PDB B-5, por sus siglas en inglés). Los educadores pasaron a ser elegibles para una compensación adicional de hasta \$1,500 después de trabajar con niños de 0 a 5 años durante 30 horas o más por semana en el mismo sitio durante ocho meses (Bassok et al., 2021). En general, las investigaciones revelan que los empleados están más motivados cuando pueden ganar un pago por mérito (Gerhart, 2017; Fulmer et al, 2023).

Se ha demostrado que el bienestar de los docentes, que abarca la satisfacción profesional, la economía, el nivel de educación, el estrés laboral, la salud y la salud psicológica (incluidos los antecedentes de experiencias adversas en la infancia), está relacionado con la capacidad de impartir una enseñanza de mayor calidad (Jennings et al., 2020; Cumming, 2016). En una investigación, se dividió a los 133 participantes en dos subgrupos: uno con un nivel más alto de estos elementos de bienestar y el otro con un nivel más bajo, y se determinó que los maestros

con menos elementos también reportaron menos días de bienestar psicológico y más desafíos en su trabajo (Roberts et al., 2023).

Otros problemas que afectan a los maestros de educación en la primera infancia en el trabajo son cosas como la forma en que funciona la organización, si los maestros tienen tiempo y apoyo para sus propias necesidades de planificación, evaluación y desarrollo. En 2020, el Índice de Trabajadores de la Primera Infancia nombró al “tiempo remunerado sin contacto con niños para completar las responsabilidades profesionales y reflexionar con los colegas” como uno de los tres principales estándares del entorno laboral que permiten buenas prácticas docentes junto con una dotación de personal suficiente y la capacidad de proporcionar información en las decisiones que afectan la enseñanza (Índice de Trabajadores de la Primera Infancia, 2020).

Las horas dedicadas a la planificación, la evaluación y el desarrollo, independientemente del cuidado de los niños, también les dan a los maestros más tiempo para crear y mantener evaluaciones de los niños (tanto formales como informales). Estas evaluaciones se convierten en herramientas importantes para compartir con las familias y ayudar a generar una colaboración entre el maestro y la familia. La evaluación no solo ayuda al maestro a responder a las necesidades individuales y al nivel de progreso de cada niño, sino que también se puede utilizar para comprender la eficacia de los programas de enseñanza y el plan de estudio, si los niños están alcanzando con los estándares deseados y qué ajustes podrían ser necesarios (Puinean et al., 2022). Los niños no aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera. A menudo, hay diferencias de aprendizaje entre niños y niñas, entre niños de diferentes razas y entre niños de orígenes con diferentes ingresos que conviven en la misma aula (Weiland et al., 2023). Las evaluaciones pueden incluir observación personal y pruebas en áreas específicas apropiadas para la edad del niño; y los resultados de esas evaluaciones se pueden utilizar para planificar la instrucción (Hansel, 2019).

Aunque los investigadores afirman que se necesitan más estudios, algunas investigaciones proporcionan evidencia positiva de que los niños que son evaluados regularmente pueden lograr mejores resultados y estar más preparados para la escuela (Isquith-Dicker et al., 2021; Akers et al., 2015). Head Start requiere una evaluación inicial del desarrollo dentro de los 45 días desde comenzar a utilizar herramientas de evaluación estandarizadas basadas en la investigación y un seguimiento con evaluaciones periódicas de cada niño de acuerdo con el Marco de Head Start sobre los resultados del aprendizaje temprano: Metas por edades desde el nacimiento hasta los cinco años (Head Start, s. f.). Los bebés y los niños pequeños se evalúan de manera diferente a los niños en edad preescolar, pero en ambos casos, se evalúan cinco áreas: métodos de aprendizaje, desarrollo social y emocional, lenguaje y alfabetización, cognición, y desarrollo perceptivo/motriz/físico. La información resultante debe compartirse entre maestros y padres.

Los estudios muestran que la colaboración entre los maestros de la primera infancia y las familias estimula el desarrollo académico y social de los niños (Bierman et al., 2017; Martí et al., 2018; Murphy et al., 2021). Cuando se establece ese vínculo, los maestros pueden compartir conocimientos sobre cómo aprenden y se desarrollan los niños en un hogar cálido y receptivo (Bierman et al., 2017; Lang et al., 2016). Y esa comunicación del maestro a los padres

y viceversa establece un patrón a medida que los niños en edad preescolar avanzan hacia la escuela (Cutshaw et al., 2022; Murray et al., 2014).

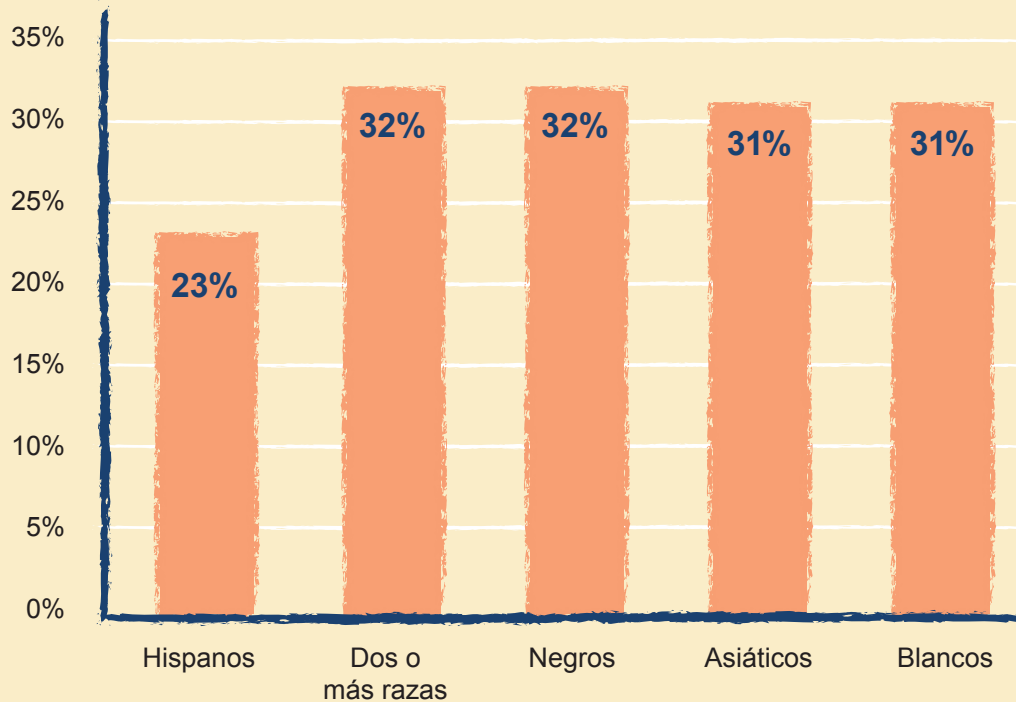
Planificación para necesidades especiales y respeto a la diversidad

En la actualidad, el entorno de cuidado y del aula de la primera infancia contiene una comunidad diversa de alumnos de variados orígenes culturales y lingüísticos y con diferentes necesidades especiales de aprendizaje (Centro Nacional de Estadísticas Educativas [NCES, por sus siglas en inglés], 2023). La cantidad de niños de 3 a 4 años que recibieron servicios de algún tipo de escuela formal en 2021 fue del 50% (NCES, 2023), aunque la matrícula no había recuperado por completo las cifras previas a la pandemia de 2019. De esos niños, el 59% eran asiáticos, el 55% eran blancos, el 48% eran negros, el 42% eran hispanos y el 48% eran de raza mixta. A nivel nacional, la población minoritaria de más rápido crecimiento es la de las personas de ascendencia asiática y de las islas del Pacífico, con un aumento de aproximadamente el 35.5% en la población asiática de los Estados Unidos y un aumento del 28% en la población proveniente de las islas del Pacífico entre el 2010 y el 2020 (Oficina del Censo (Census Bureau), 2022).

La composición racial y cultural de los niños en el sistema escolar de prekínder a 12.º grado es un reflejo de este crecimiento en la diversidad de la población general. Las estimaciones indican que aproximadamente el 10.3% de todos los niños en el sistema de escuelas públicas de los Estados Unidos en 2020 fueron considerados estudiantes de inglés como segunda lengua (ELL, por sus siglas en inglés), y los porcentajes son más altos en ciertas regiones geográficas y áreas urbanas (NCES, 2023). Esta tendencia en crecimiento se interrumpió durante el primer año escolar de la pandemia, cuando el número de ELL cayó ligeramente del 10.4% al 10.3%. El español fue la lengua materna más común en 2020: representó el 75.5% de todos los ELL (NCES, 2023). Además de señalar el aumento de la diversidad cultural, racial y lingüística en el aula de la primera infancia, una declaración de posición conjunta publicada en 2015 por el Departamento de Salud y Servicios Humanos y el Departamento de Educación de los Estados Unidos enfatizó la importancia de la inclusión de los niños con discapacidades en la primera infancia. Esta perspectiva ha cambiado las expectativas para el aula de la primera infancia y ha resaltado la importancia de organizar las experiencias de instrucción para que estén disponibles y sean accesibles para una amplia gama de niños.

Para ambos grupos de niños —estudiantes del inglés como segunda lengua y niños con discapacidades o necesidades especiales de aprendizaje—, aún no se ha tomado plena conciencia del potencial del preescolar para servir como una estructura importante para el desarrollo. Los niños de ascendencia hispana que tienen entre 3 y 5 años de edad tienen menos probabilidades de asistir al preescolar en comparación con sus pares de la misma edad. Solo el 23% de los niños hispanos menores de 6 años que no estaban inscritos en el kínder asistieron al preescolar, en comparación con los niños de dos o más razas (34%), los niños negros (32%) o los niños blancos o asiáticos (cada uno 31%) (NCES, 2019).

Niños menores de 6 años que asistieron al preescolar*



* No inscritos en el kínder (NCES, 2019)

De manera similar, solo el 38% de los niños en edad preescolar elegibles para los servicios de educación especial pasan tiempo en un entorno inclusivo como su ubicación principal (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2014). El mensaje de esta investigación es que el acceso a la programación preescolar es un componente importante para apoyar a poblaciones diversas. A finales de 2023, los Departamentos de Educación y de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos publicaron una declaración de política actualizada que decía que “todos los niños pequeños con discapacidades deben tener acceso a programas de primera infancia inclusivos de alta calidad que brinden apoyo individualizado y adecuado para que puedan participar plenamente junto a sus compañeros sin discapacidades, cumplir con altas expectativas y alcanzar su máximo potencial”.

Aunque los programas preescolares modelo parecen tener un beneficio significativo tanto para los ELL como para los niños con discapacidades (Schoch et al., 2023), sigue habiendo brechas significativas en la preparación para la escuela (y brechas persistentes a lo largo de la escolarización) en diversas poblaciones (Siller et al., 2021). Los entornos de aprendizaje temprano que buscan compensar esta disparidad deben integrar estructuras y adaptaciones en sus experiencias educativas diarias (Rad et al., 2022; Zabeli y Gjelaj, 2020; Barton y Smith, 2015). Una idea clave para los niños de diversos orígenes culturales y lingüísticos es

la de un plan de estudio que contemple las diferencias culturales (Nganga et al., 2020). Las investigaciones señalan la importancia de tener e incorporar el lenguaje y la cultura de las familias en las experiencias educativas (Cycyk et al., 2021; Cycyk y Hammer, 2020), permitir adaptaciones dentro de las interacciones educativas y apoyar las interacciones entre pares dentro de los grupos (Larson et al., 2020; Guiberson y Petrita Ferris, 2019). En particular, muchas de estas mismas estrategias, como el modelado y el apoyo a la participación, la inclusión de los pares en el aprendizaje y las pistas y apoyos durante las interacciones educativas, también se consideran beneficiosas para muchos niños con necesidades especiales de aprendizaje.

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star que se enfocan en apoyar adaptaciones especiales según sea necesario para las familias y los niños con diversidad de idiomas, habilidades o cultura reconocen la variedad de niños que ahora reciben servicios en las aulas y programas de la primera infancia. Texas Rising Star pone la idea de la diversidad en el centro de la política del programa y la planificación curricular, lo que refleja la mentalidad de inclusión y sensibilidad ante las diferencias culturales que la investigación y la política enfatizan como necesarias para hacer realidad la promesa del preescolar para todos los niños. Texas Rising Star busca ver evidencia de planificación y adaptación para niños con necesidades especiales, particularmente discapacidades de alta incidencia, niños de diversos orígenes culturales y niños que están aprendiendo inglés como segunda lengua. La idea de las adaptaciones integradas a las actividades curriculares convencionales es importante y refleja el concepto líder de cómo crear entornos de aprendizaje preescolar que ofrezcan la mayor promesa a todos los niños (Schoch et al., 2023).

Nutrición y salud

Los factores ambientales afectan el desarrollo y el riesgo de obesidad de los niños durante sus primeros años, cuando se están generando los hábitos de alimentación, actividad física y sueño (Ayala et al., 2021). Estos hábitos continúan teniendo influencia en la obesidad, la salud y el bienestar a lo largo de la vida. Las recomendaciones de la política de la Academia Nacional de Medicina (IOM, por sus siglas en inglés) para prevenir la obesidad en el período de lactancia y la primera infancia mediante el fomento de un entorno saludable y temprano en entornos fuera del hogar incluyen las siguientes:

- Aumentar la actividad física en los niños pequeños
- Disminuir el comportamiento sedentario en niños pequeños
- Ayudar a los adultos a aumentar la actividad física y disminuir el comportamiento sedentario en los niños pequeños
- Promover el consumo de diversos alimentos nutritivos y fomentar y apoyar la lactancia materna durante el primer año de vida

- Crear un ambiente de alimentación saludable que responda a las señales de hambre y saciedad de los niños
- Ayudar a los adultos a aumentar la alimentación saludable de los niños
- Promover la duración del sueño apropiada para cada edad de los niños pequeños

En los Estados Unidos, las tasas de obesidad infantil han crecido más del doble en las últimas tres décadas (Sanyaolu et al., 2019). Los datos de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de 2015-2016 mostraron que el 13.9% de los niños de 2 a 5 años se clasificaron como obesos, una tasa que aumentó al 18.4% en los niños de 6 a 11 años y al 20.4% entre los adolescentes de 12 a 19 años (Sanyaolu et al., 2019). Según las estadísticas de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés) de 2022, las tasas de obesidad disminuyeron entre los niños pequeños y aumentaron entre los niños mayores y los adolescentes: al 12.7% para las edades de 2 a 5 años, al 20.7% para las edades de 6 a 11 años y al 22.2% para las edades de 12 a 19 años. En general, las tasas de obesidad disminuyeron a medida que aumentaban los niveles de ingresos.

La obesidad se desarrolla con el tiempo. Es posible que los niños pequeños con exceso de peso no puedan moverse bien, lo que dificulta su crecimiento normal. Los niños con sobrepeso tienen un mayor riesgo de tener obesidad en la edad adulta que los niños con peso normal: alrededor del 55% de los niños con obesidad tienen también obesidad en la adolescencia (Simmonds et al., 2016). La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha designado la obesidad infantil como el desafío más grave del siglo XXI, con 38 millones de niños afectados en todo el mundo en 2017.

Los niños aprenden estilos de vida de los adultos. El cuidado receptivo es una herramienta eficaz que estimula el crecimiento social, emocional, cognitivo y físico, la salud y el desarrollo de los niños (Nguyen et al., 2022; Scherer et al., 2019). Es muy importante aprender qué alimentos ofrecer a cada grupo etario de niños bajo cuidado (Gato-Moreno et al., 2021). Por ejemplo, ofrecer leche materna o leche de fórmula a un bebé de 3 meses es más apropiado que ofrecerle alimentos en puré (AAP, 2023). Los niños desarrollan preferencias alimentarias y de sabor en función de los alimentos a los que se los expone cuando son pequeños (Nekitsing et al., 2018). Estas preferencias influirán en la elección de alimentos a lo largo de toda su vida. Muchos niños pequeños pueden regular su ingesta de alimentos; por ejemplo, los bebés apartan la mirada cuando están llenos.

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star relacionadas con la nutrición requieren que los programas, incluidos los proveedores que brindan servicios en el hogar, tengan políticas escritas relacionadas con la lactancia materna, el control de la temperatura de los alimentos, menús de refrigerios saludables (por ejemplo, leche, frutas, verduras, etc.), información sobre alergias con protocolos para garantizar que los niños estén protegidos y que los alimentos que se sirven a los niños se preparen comercialmente o que las cocinas sigan las inspecciones de salud locales. Además, las medidas alientan a los programas a tener políticas de salud y nutrición adicionales

para apoyar el desarrollo integral del niño. Estas políticas pueden incluir planificación de menús, salud bucal, políticas y recursos de la granja a la mesa o de tiempo frente a las pantallas, desarrollo profesional específico para las familias y el personal, provisión de exámenes de salud gratuitos, trabajo con un consultor de salud certificado en cuidado infantil y más. A continuación, se presentan algunos detalles:

- **Salud física y nutrición:** La planificación del menú es necesaria para garantizar que los niños reciban alimentos variados según lo recomendado por las Pautas alimentarias para los estadounidenses 2020-2025 establecidas por el Departamento de Agricultura de los Estados Unidos (USDA, por sus siglas en inglés) y el HHS, donde se especifica la nutrición saludable para bebés, niños pequeños, niños y adolescentes. Para el bienestar de los bebés, es ideal contar con áreas designadas para amamantar en el centro o en el aula. El movimiento de la granja a la escuela ayuda a conectar a los productores locales de alimentos con los centros para que estos incluyan más alimentos frescos en los menús de los niños y enseñarles cómo benefician al cuerpo.
- **Servicios directos:** La ley de Texas exige exámenes de audición y visión a edades específicas. Además, la salud bucal es una parte importante del estado de salud general y está relacionada con la nutrición. En el centro, se pueden mostrar buenos hábitos de salud bucal y proporcionar información a los padres. Más de la mitad de los niños de 6 a 8 años han tenido una caries en al menos un diente de leche (CDC, 2024) y existen desigualdades en el acceso a la atención dental preventiva en varios grupos de niños (Pediatrics, 2023).
- **Recursos que benefician directamente tanto al personal como a las familias:** Programas específicos de desarrollo profesional; para conocer las políticas de nutrición y salud, comuníquese con consultores certificados en salud para el cuidado infantil.
- **Recursos que el centro proporciona a los padres:** Información sobre cómo obtener beneficios de atención médica y asistencia alimentaria. Recomendaciones para establecer pautas familiares para el tiempo frente a las pantallas (un uso excesivo de pantallas puede afectar el crecimiento cognitivo, social y emocional y disminuir la interacción entre el niño y los cuidadores [Cureus, 2023]).

Las medidas de interacción de Texas Rising Star también destacan que los niños deben alimentarse solos, cuando sea apropiado, y no se les debe apresurar a terminar las comidas. Además, se debe mantener una ingesta diaria saludable de líquidos (Lott et al., 2019). Se debe conversar con los niños a lo largo del día y cubrir una variedad de temas, dependiendo de lo que el niño esté haciendo en ese momento. Específicamente, a la hora de comer, los niños deben tener la oportunidad de sentarse con amigos y cuidadores, y estos pueden involucrarlos hablando sobre cosas como el cultivo de las verduras o los nutrientes en los alimentos que están comiendo. Durante este tiempo, los cuidadores deben mostrar los modales al comer y las habilidades de autorregulación. Los niños pueden copiar fácilmente comportamientos como probar nuevos alimentos o dejar de comer cuando están llenos. Al interactuar con los bebés

durante las comidas, los cuidadores deben asegurarse de que los bebés reciban alimento en función de sus señales de hambre, a menos que un médico o un padre haya proporcionado instrucciones escritas para alimentarlos en otros momentos. También se deben observar y respetar los indicadores de saciedad para los bebés. Texas Rising Star considera que los cuidadores que proporcionan las actividades nutricionales y de salud de los niños a los que brindan servicios están apoyando el desarrollo integral del niño a través de interacciones directas, y las políticas y los recursos proporcionados.

Texas Rising Star considera que los cuidadores que proporcionan las actividades nutricionales y de salud de los niños a los que brindan servicios están apoyando el desarrollo integral del niño. Dichas medidas pueden incluir la planificación de comidas, el juego basado en ejercicios y la consulta con un profesional sobre cómo seguir mejorando sus rutinas.

Plan de estudio

La importancia que se otorga a los planes de estudio de la primera infancia ha aumentado sustancialmente en los últimos 20 años (Haslip y Gullo, 2018). Un claro indicador de este punto es la disponibilidad de herramientas curriculares basadas en evidencia. Por ejemplo, el centro de información What Works Clearinghouse del Instituto de Ciencias de la Educación (IES, por sus siglas en inglés) publica actualmente 114 informes de intervención para planes de estudio y programas preescolares, que van desde el vocabulario hasta las matemáticas, la lectura temprana y el desarrollo socioemocional. Además, la idea de que el plan de estudio es una herramienta para promover la calidad de la programación preescolar ha sido objeto de estudio e inversión significativos. En 2014, el programa federal inicial de cuatro años de subvenciones para el desarrollo de preescolar (PDG, por sus siglas en inglés) otorgó a 18 estados un total de aproximadamente \$1000 millones para elaborar o mejorar un programa estatal de preescolar y expandir programas de ese tipo para todos los niños de 4 años en familias de ingresos bajos a moderados (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2014). De los 18 estados, tres seleccionaron alguno de las listas de planes de estudio aprobados por el estado y los 15 restantes siguieron criterios de su estado para seleccionar y evaluar el plan de estudio (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2018). Las directrices de las PDG exigían que los planes de estudio estuvieran basados en evidencia, fueran integrales y estuvieran alineados con los estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos de cada estado. El Informe de Asistencia Técnica Estatal de las PDG “Políticas y lineamientos de los planes de estudio de los programas de subvenciones para el desarrollo y la expansión preescolar” concluyó: “La investigación sobre varios modelos de planes de estudio está ayudando a aclarar qué

modelos cubren los elementos esenciales de un plan de estudio efectivo con más probabilidades de tener impacto en los resultados a nivel del niño y del aula. Esta información debe tenerse en cuenta al elaborar políticas, lineamientos y prácticas” (Fonseca, 2016).

Head Start es el programa preescolar más grande del país y, como tal, utiliza un plan de estudio “integral” o “global”, que atiende las necesidades del niño desde múltiples direcciones: educación, salud, participación de los padres y servicios sociales. Otros planes de estudio de educación de la primera infancia pueden enfocarse en una sola habilidad o en un plan “de contenido específico”: habilidades matemáticas o de lectura, por ejemplo. Si bien no cabe duda de que una educación de alta calidad en la primera infancia beneficia el aprendizaje y el desarrollo de los niños, es difícil llegar a un consenso sobre el mejor tipo de plan de estudio para medir los resultados (Jenkins et al., 2018).

La evidencia de la investigación sobre los planes de estudio de la primera infancia es contradictoria. La evaluación de la contribución del plan de estudio es difícil de separar de otros factores que afectan los resultados de los niños (por ejemplo, la calidad de los maestros y del personal, los recursos de desarrollo profesional, el nivel de ingresos de la familia del niño, las diferencias en los requisitos estatales o si el niño tiene una discapacidad o es estudiante del inglés como segunda lengua). Algunos estudios encuentran beneficios significativos y positivos del plan de estudio en el aprendizaje de los niños pequeños, mientras que otros estudios encuentran pocos o ningún resultado positivo (Nguyen et al., 2018; Wood y Hedges, 2016). Sin embargo, las características de los programas eficaces de preescolar coinciden en la presencia de los planes de estudio como un elemento común. La diferencia entre los planes de estudio que tienen un efecto en los resultados y los que no tienen ningún efecto puede residir en la forma en que los planes de estudio se aplican en el día a día del aula. Por ejemplo, uno de los mayores proyectos financiados por el gobierno federal sobre planes de estudio, el proyecto de Investigación sobre la Evaluación del Plan de Estudio en Preescolar (PCER, por sus siglas en inglés), examinó la incidencia de 14 planes de estudio diferentes en el aprendizaje de los niños. En todos los planes de estudio examinados, excepto uno, los beneficios para las habilidades de los niños fueron inexistentes o mínimos (es decir, una habilidad única y aislada). Sin embargo, los equipos de investigación encontraron que, curiosamente, la mayoría de los planes de estudio no se utilizó con tanta frecuencia ni de la manera que se pretendía. De hecho, las calificaciones promedio de fidelidad generalmente se encontraban en el rango “bajo” a “medio” (1-2 puntos de 4) para la mayoría de los programas. En conjunto, los hallazgos parecen reiterar una idea importante: que la influencia de los planes de estudio está vinculada a su uso (IES, 2021; Nesbitt y Farran, 2021; Odom et al., 2019; Durkal y DuPre, 2008).

La idea de que un plan de estudio tendrá un efecto en los niños cuando se use con frecuencia y consistencia tiene sentido si nos fijamos en las ideas clave sobre cómo aprenden los niños. Para que ocurra un aprendizaje sostenido, los niños deben construir a partir de la información que tienen, adquirir estrategias y enfoques de aprendizaje, y lograr habilidades discretas que sirvan a su creciente comprensión de “grandes ideas” específicas (por ejemplo, aprender letras

para entender la idea de la letra escrita y la lectura; aprender a contar y, al mismo tiempo, comprender cómo los números representan la cantidad) (Comité sobre la Ciencia de los Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años, Academia Nacional de Medicina y Consejo Nacional de Investigación [National Research Council], 2015). Este tipo de síntesis e integración puede llevar tiempo y requiere repetición —no repetición de memoria, sino exposiciones significativas a una idea— y habilidad a lo largo del contexto y el tiempo (Björklund et al., 2020).

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star enfocadas en el plan de estudio enfatizan la importancia de usar herramientas curriculares en el aula y apoyar a los maestros en el uso de herramientas curriculares para planificar. Los indicadores clave de esta medida remarcan la necesidad de tener una herramienta curricular o un conjunto de herramientas para abordar la gama de resultados de desarrollo de los niños que se consideran más importantes para la preparación para la escuela y el éxito escolar posteriores. El enfoque para medir el plan de estudio refleja lo que la investigación destaca como importante al momento de elegir y aplicar un plan de estudio sólido vinculado a las pautas de desarrollo; es decir, los indicadores y las calificaciones de nivel superior dentro de los indicadores indican, en conjunto, la importancia de un plan de estudio integral (o un grupo de herramientas curriculares), y la necesidad de que estas herramientas sean centrales para guiar las experiencias diarias de los niños.

Cómo incorporar las Pautas de Texas Rising Star al plan de estudio en la planificación del aula

Un plan de estudio formal e integral puede ayudar a los maestros a trabajar con una intención en lo que respecta a la instrucción a lo largo de los días y semanas de la escuela y en todas las áreas de desarrollo. Un plan de estudio ayuda a los maestros a garantizar que su apoyo al aprendizaje de los niños sea progresivo, en el sentido de que las habilidades se complementen entre sí y los apoyos se retiren lentamente para dar a los niños una mayor independencia.

Sin embargo, un plan de estudio formalizado puede no ser posible en todos los casos o, en algunas instancias, puede existir un marco curricular sólido que los maestros y el programa sientan que está funcionando bien para los niños. En estos casos, o incluso si se ha adoptado un plan de estudio formalizado, es importante asegurarse de que los materiales curriculares se utilicen intencionalmente como apoyo para los niños en todas las áreas clave del desarrollo. Un puente importante entre los materiales curriculares y la enseñanza intencional son los planes de clases y las interacciones entre el maestro y el niño. La subcategoría, Formatos y métodos de instrucción para el aprendizaje, hace referencia a esta alineación dentro de la Categoría 2: Interacciones entre maestros y niños.

Entorno interior/exterior

Un entorno bien planificado promueve y mejora el desarrollo de los niños a través de actividades de aprendizaje y juego. Crea horarios, rutinas y procedimientos para que los niños pasen de una actividad o entorno al siguiente a lo largo del día. La forma en que se desarrolla el entorno influye directamente en la comprensión de los niños de las habilidades cognitivas, sociales, emocionales, lingüísticas y físicas (Berti et al, 2019). Enriquecer los entornos de la primera infancia es importante porque las conexiones cerebrales de los niños pequeños se desarrollan rápido en los primeros años. Tener materiales y experiencias interesantes y divertidos les proporcionará a los niños herramientas para este desarrollo (Storli y Sandseter, 2018). Otra razón para proporcionar un entorno enriquecedor es la cantidad de niños involucrados y el tiempo que pasan bajo cuidado. En 2019, aproximadamente el 59% de los niños menores de 5 años que no asistían al kínder estaban bajo algún tipo de cuidado, y el 62% de ellos asistían a un centro de cuidado infantil (NCES, 2019).

El entorno físico abarca tanto espacios interiores como exteriores que influyen en la forma en que los niños se sienten, actúan y se comportan. Ambos espacios incluyen los materiales y las actividades que los maestros brindan para que los niños crezcan y se desarrollen. El entorno físico es el resultado de que los maestros planifiquen y organicen cuidadosamente los materiales en el espacio para que los niños puedan acceder a las actividades de manera independiente. Es necesario que esté bien organizado y limpio, y que sea cómodo y agradable con una gran variedad de materiales, elementos manipulables y juguetes para el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico (Tamblyn et al., 2023). Debe incluir espacios donde los niños puedan jugar con amigos o solos sin interferencia de otros niños.

“ Es necesario que el entorno físico esté bien organizado y limpio, y que sea cómodo y agradable con una gran variedad de materiales, elementos manipulables y juguetes para el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico. ”
(Tamblyn et al., 2023)

Entornos de aprendizaje interiores

El entorno físico variará levemente en función de las edades de los niños. Los requisitos estructurales incluyen espacio para facilitar el aprendizaje activo y tranquilo, tiempo para tomar siestas/descansos, juegos iniciados por los niños bajo la supervisión de un adulto, materiales que estén limpios y en buen estado, y disponibilidad y acceso a todos los materiales para todos los niños (King et al., 2016). Las aulas con un enfoque en la alfabetización incluyen acceso a libros, palabras significativas en las paredes y materiales que fomentan la escritura y el dibujo para incentivar el logro de objetivos orientados a la lectura (Barber y Lutz Klauda, 2020). Las aulas que reciben bebés deben tener equipos para cambiar pañales, descansar y alimentarse. Muchas veces, se designa un “área limpia” para que los bebés estén en el suelo durante el “tiempo boca abajo” recomendado para explorar juguetes, mirar, escuchar, sentir, masticar, jalar, rodar y sacudir las cosas a su alrededor (Kerr et al., 2020). Las áreas donde se cambian pañales deben incluir elementos que mejoran las habilidades cognitivas y de comunicación. Estos artículos incluyen móviles colgantes u objetos coloridos. Debe incluir un área para que los cuidadores y las madres se sienten y sostengan a los bebés mientras los alimentan (ECLKC, 2021).

A medida que los bebés comiencen a moverse y se conviertan en niños, el aula necesitará áreas seguras para comer, tomar siestas, cambiar pañales, ir al baño y jugar. En esta etapa, el juego se vuelve muy importante. Dado que los niños pequeños se mueven mucho, necesitan espacio para explorar, experimentar y descubrir cosas a su alrededor. Los maestros planifican actividades en el centro que incluyen materiales y oportunidades para simular y representar libros y eventos que los niños han experimentado; construir con bloques; leer libros; armar rompecabezas; usar elementos manipulables y herramientas de ciencias, almohadones, pelotas, juguetes que pueden empujar y jalar para desarrollar las habilidades de motricidad gruesa; y dibujar con diversos materiales en un área de arte (Nilsen, 2021). Los niños pequeños necesitarán muchas oportunidades para jugar y practicar con estos materiales todos los días. Es necesario que los juguetes y otros materiales del centro sean accesibles para todos los niños y estén bien organizados para que pasen tiempo jugando en lugar de tratando de encontrar los materiales (HHS, Red de Asistencia Técnica para el Cuidado Infantil [Child Care Technical Assist Network], s. f.).

Las aulas de preescolar no necesitan un área para cambiar pañales. Sin embargo, el uso del baño sigue siendo un desafío para algunos niños en edad preescolar. Las aulas con fácil acceso a los sanitarios ayudan a fomentar la autonomía. Los centros de aprendizaje contienen materiales y actividades que tienen una intención determinada, conexión con un tema y/u objetivos de aprendizaje específicos. Estos temas o metas de aprendizaje cambian a lo largo del año.

Los niños en edad preescolar se vuelven más independientes y pueden tomar decisiones sobre su aprendizaje. También les gusta jugar en espacios acogedores y similares a un escondite. La disposición de las habitaciones es importante para los niños en edad preescolar. Los maestros

tendrán que proporcionar varias actividades en cada centro para que los niños tengan opciones de juego. El espacio debe organizarse de manera que haya áreas de trabajo para grupos enteros y pequeños, y para comer y tomar siestas. Dado que los niños pequeños aprenden a través del juego y la exposición repetida a actividades, los cuidadores deben proporcionar oportunidades a lo largo del día y repetirlas durante todo el año para retomar historias, libros, juegos y materiales (Swanson y Towne, 2018; Sando, 2019). Los entornos de aprendizaje en interiores bien planificados y organizados deben estar dispuestos de tal manera que proporcionen orientación y dirección tanto a los niños como a los maestros. Se deben establecer rutinas para que los niños puedan jugar con otros niños o de forma independiente. Los materiales y equipos tienen que estar limpios, en buenas condiciones y ser accesibles. La disposición del aula incide en la forma en que los niños aprenden y juegan juntos. Establecer un entorno en el aula requiere reflexión y planificación estratégica para proporcionar un lugar seguro en el que los niños exploren y aprendan. El diseño general desempeña un papel importante en el nivel de interacción e involucramiento para el aprendizaje, además de proporcionar apoyo para el desarrollo social y emocional y el aprendizaje cognitivo de los niños (Swanson y Towne, 2018; Yogman et al., 2018).

Las aulas deben incluir espacio para centros de aprendizaje planificados y con propósitos específicos, y también espacios para grupos completos y grupos pequeños. Los centros de aprendizaje ruidosos y silenciosos deben estar en áreas separadas en la habitación, y el espacio de siesta/descanso tiene que ser propicio para que los niños se relajen, descansen o duerman. Las imágenes alrededor de la sala deben retratar personas de maneras no estereotipadas y que reflejen diferentes culturas. Los materiales de aprendizaje creados por el niño y el cuidador deben colocarse a nivel de la vista de los niños para que la información sea visible para ellos. Los materiales/elementos manipulables deben ser atractivos y realistas cuando sea posible, para proporcionar oportunidades para las interacciones sociales, y estimulantes para fomentar la exploración de los cinco sentidos (Hansen Sandseter et al., 2021). El rol de las letras escritas es muy importante y es fundamental en la alfabetización de los niños. Las aulas con muchas palabras escritas brindan oportunidades para que los niños de todas las edades participen en actividades que incluyen escuchar la lectura de textos, usar materiales de escritura para dibujar o escribir sobre historias e ideas, y tener libros disponibles que los niños puedan leer por su cuenta (Flint, 2018).

Los materiales y los elementos manipulables deben estar limpios, etiquetados y ordenados en cestas abiertas en estantes bajos. Es importante que el maestro tenga en cuenta el grupo etario que utilizará el espacio y cómo el diseño y los materiales satisfacen sus necesidades de desarrollo. Los bebés deben tener espacio disponible para pasar tiempo boca abajo, juegos activos, juegos tranquilos y juegos desordenados. En las áreas de alimentación para bebés, debe haber sillas cómodas para sostener a los bebés mientras se los alimenta o amamanta. Las áreas de cambio de pañales deben tener imágenes o elementos para fomentar las conversaciones y desarrollar habilidades cognitivas. Los materiales deben ser apropiados y fomentar oportunidades estimulantes para el aprendizaje. Estos incluyen bloques blandos, sonajeros, juguetes para empujar y jalar, y móviles coloridos. Las aulas para niños pequeños deben ser espaciosas y

acogedoras, con grandes bloques de cartón o espuma, libros de tela o cartón, rompecabezas de madera, elementos para juegos de roles y materiales creativos para actividades artísticas. Los niños en edad preescolar se volverán más independientes y disfrutarán de actividades en los centros como el juego de roles, los bloques/objetos de madera, los sentidos/descubrimiento, la música, los elementos manipulables, los rompecabezas, los libros, la escritura y el arte. Las áreas para niños en edad escolar están dispuestas para incluir un lugar tranquilo con mesas, sillas e iluminación que facilite la realización de la tarea.

Escenario de alta calidad:

Al entrar en el aula de niños pequeños, el maestro recibe inmediatamente a los niños y los padres con una cálida sonrisa y los brazos extendidos para un abrazo matutino. Se anima a todos los niños a darles la bienvenida a sus amigos con una sonrisa y un hola. Mientras los niños se despiden de sus padres con un abrazo, el maestro los anima a elegir entre dos de las siete áreas de aprendizaje: la biblioteca y los bloques. Los niños juegan en los centros de aprendizaje, y a los niños que lo necesitan, se les cambia el pañal. A las 7:45 a. m. llega el desayuno, el maestro comienza un canto de guardado y los niños colocan los juguetes en canastas o cerca de las canastas. Luego, se reúnen cerca del lavabo para lavarse las manos y encontrar asientos alrededor de mesas y sillas bajas. El maestro sirve la comida a los niños en platos divididos para que sea atractiva. Describe los alimentos que hay en los platos y les pide a los niños que le digan a qué saben. Mientras los niños comen con tenedores o cucharas, el maestro se sienta a la mesa, habla sobre la comida que están comiendo y hace preguntas sencillas. A medida que los niños terminan el desayuno, el maestro los ayuda a lavarse las manos y les cambia los pañales. Los niños se mueven por una zona de la sala diseñada para el juego en grupos grandes. Hay tres estructuras verticales de juego que tienen botones para presionar, perillas para girar, espejos para mirarse y campanas que pueden hacer sonar. Hay una estructura de baja altura para escalar en la casa del árbol con un tobogán. Al echar un vistazo a la habitación, se ve que los niños tienen acceso a varias áreas de juego con materiales de tamaño apropiado para niños pequeños.

En las paredes hay imágenes que muestran personas y lugares de la comunidad. Un área de tablón de anuncios tiene fotos de todas las familias de los niños, y en cada foto están los nombres. En una esquina, hay una pequeña alfombra con un estante que sostiene grandes bloques. Al lado de esa área hay un área de juegos de rol con un estante bajo con tres cubículos para cajas. En las cajas hay máscaras de tela con formas de animales, varios sombreros y una caja con otros accesorios. Al otro lado de la habitación hay una acogedora biblioteca con 12 a 15 libros, en su mayoría de cartón, en una estantería baja, un sofá para niños y dos animales de peluche del tamaño de un niño pequeño. Un estante bajo cerca de la ventana tiene una canasta con lupas, tubos para hacer sonidos, un recipiente con arena y embudos, eslabones de cadena y una canasta con varios cuadrados de tela texturada. Cuando el maestro termina de cambiar pañales, toma un libro de la biblioteca y se sienta en la alfombra. Los niños caminan y se sientan junto al maestro. Él comienza a leer, mostrar dibujos y hablar sobre los animales en cada página.

Jevon le lleva las máscaras de animales al maestro. Él comienza a usar las máscaras para hacer sonidos de animales, y los niños quieren usarlas. A medida que el maestro coloca las máscaras a los niños, hace los sonidos de los animales. Algunos niños se acercan al maestro y emiten sonidos de animales; otros se acercan y siguen jugando con los juguetes de los estantes. El maestro sigue cantando una canción con sonidos de animales con algunos niños. Luego, les dice a los niños que es hora de jugar en las áreas de aprendizaje y que vayan a un área para jugar. Los niños siguen jugando con los juguetes de los centros de aprendizaje. El maestro les habla a los niños en los centros y anima a jugar a los que están a su alrededor con actividades.

En este escenario, el maestro ha establecido rutinas y procedimientos con los niños que ayudan a mantenerlos interesados y moviéndose durante la mañana a un ritmo cómodo. Los niños pueden moverse libremente por el aula mientras juegan con materiales y estructuras de juego sin que el maestro dé instrucciones negativas. En los centros de aprendizaje, los materiales están a la altura de los ojos de los niños para que puedan encontrar actividades que atraigan su interés, y hay suficientes artículos para que tengan opciones sobre cómo pasar su tiempo. El maestro habla con los niños durante toda la mañana. Utiliza canciones y sonidos de animales para involucrar a los niños durante un período corto. Establece conexiones entre el libro que está leyendo, las máscaras de los animales y los sonidos que hacen los animales. El aula es amigable y está organizada tanto para el maestro como para los niños.

No obstante, la investigación descubre que muchas aulas no están organizadas o no proporcionan materiales para un fácil acceso. A menudo, los maestros controlan todas las actividades en las que los niños participan durante el día. En las aulas de rango medio, los maestros pueden estar comenzando a organizar su espacio para que los niños puedan acceder más fácilmente a los materiales. Con frecuencia, los maestros designan tres o cuatro áreas de aprendizaje y piensan en tener varias actividades para que los niños posiblemente tengan algunas opciones. Los maestros pueden incluso mezclar las áreas ruidosas y las áreas silenciosas. Los materiales y los equipos serán, en su mayoría, apropiados para la edad, estarán limpios y en buenas condiciones en estanterías bajas y abiertas. Las áreas de siesta/descanso, cambio de pañales y alimentación estarán bien definidas; sin embargo, pueden carecer de actividades cognitivas. Algunos materiales y equipos, tal vez de uno a cuatro artículos, retraten a personas de una manera no estereotipada y que refleje diferentes culturas. Algunos materiales creados por maestros y niños se mostrarán a la altura de los ojos de los niños. Estos incluirán, entre otros, imágenes coloridas y realistas de la naturaleza, personas y objetos, miembros de la familia, lugares y personas familiares, y obras de arte infantiles, etiquetadas con nombres de niños.

Escenario de nivel medio

Al entrar en el aula de niños pequeños, el maestro recibe a los niños y los padres con una sonrisa y un saludo. Algunos niños sonrían o saludan. Mientras los niños se despiden de sus padres con un abrazo, el maestro anima a los niños a jugar con algunos juguetes de una caja

en el medio del piso. Los niños juegan con los juguetes, y a los niños que lo necesitan, se les cambia el pañal. A las 7:45 a. m. llega el desayuno y se les pide a los niños que se sienten en mesas y sillas bajas. El maestro llama a cada niño para que se lave las manos. Una vez que los niños se han lavado las manos, el maestro les sirve la comida en platos seccionados. Mientras los niños comen con tenedores o cucharas, el maestro se sienta a la mesa. Les hace algunas preguntas a los niños sobre el sabor de la comida, pero no espera a escuchar las respuestas que dan los niños. Cuando los niños terminan el desayuno, el maestro empieza a cambiar los pañales. Los niños comienzan a moverse por una zona de la sala diseñada para el juego en grupos grandes. El maestro mira y les dice a los niños que solo jueguen en la casa del árbol con su estructura de tobogán. Hay también otras tres estructuras verticales de juego que tienen botones para presionar, perillas para girar, espejos para mirarse y campanas que pueden hacer sonar. Al echar un vistazo a la habitación, vemos que los niños tienen acceso a unas pocas áreas de juego con materiales de tamaño apropiado para niños pequeños. Una de las paredes tiene fotos de las familias de algunos niños. En una esquina, hay una pequeña alfombra con un estante que sostiene unos 10 bloques grandes. Al lado de esa área hay un área de juegos de rol con una estantería alta. En uno de los estantes, hay dos máscaras de tela con formas de animales y algunos otros accesorios de juego. Al otro lado de la habitación hay una biblioteca con una estantería baja con entre cinco y ocho libros de cartón y de tapa blanda y un sofá para niños pequeños. Cuando el maestro termina de cambiar pañales, toma un libro de la biblioteca y se sienta en la alfombra. Los niños caminan y se sientan junto a él.

El maestro comienza a leer, a mostrar imágenes y a hablar de los animales en cada página. Jevon le lleva las máscaras de animales al maestro, quien le dice que ponga las máscaras en la caja para usarlas más tarde. Algunos niños comienzan a moverse y el maestro les dice que se queden quietos y sentados. Cuando termina de leer el libro, les dice a los niños dónde ir a jugar para que haya dos o tres niños en cada centro de aprendizaje. Los niños siguen jugando con los juguetes de los centros de aprendizaje.

En este escenario, el maestro es más directivo y controla cómo y cuándo juegan los niños. El maestro parecía más interesado en cambiar pañales y servir el desayuno. Aunque leyó un libro, lo hizo sin hacer preguntas ni proporcionar formas interesantes para que los niños se relacionaran con la historia. Cuando los niños no siguieron las instrucciones, el maestro les recordó que hicieran lo correcto en lugar de proporcionar más explicaciones e instrucciones sobre cómo jugar con sus materiales y entre ellos.

Hubo algunas actividades y materiales para que los niños eligieran para el momento de aprendizaje. Sin embargo, no todos los niños tuvieron lo que eligieron. No hubo evidencia que apoyara la disponibilidad de objetos reales. Aunque el equipo y los materiales proporcionaron algunas oportunidades para que los niños trabajaran solos o juntos, no hubo evidencia de que los materiales se rotaran o correlacionaran con los objetivos de aprendizaje actuales.

Escenario de nivel bajo

Al entrar en el aula de niños pequeños, el maestro recibe a los niños y los padres con un “hola”. Algunos niños están sentados alrededor de una mesa desayunando. Mientras los niños se despiden de sus padres con un abrazo, el maestro les dice que vayan a la mesa. Le pregunta al grupo si alguien quiere más huevos. Un niño dice: “Ajá”. El maestro le sirve a este niño una pequeña porción de huevos y luego se va. Una vez que todos los niños han terminado de comer, el maestro le entrega a cada niño una toallita y les dice que se laven las manos. Cuando los niños terminan de limpiarse las manos, el maestro empieza a cambiar los pañales. Se les dice a los niños que se queden quietos hasta que sea su turno de que los cambien. Al terminar de cambiar a cada niño, el maestro le dice que vaya a jugar. Los niños comienzan a moverse por una zona de la sala diseñada para el juego en grupos grandes. El maestro mira y les dice a los niños que “jueguen despacio”. Al echar un vistazo a la habitación, vemos que los niños tienen acceso a unas pocas áreas de juego con algunos materiales de tamaño apropiado para niños pequeños y una estructura de juego en el medio de la sala. Hay dos grandes pósteres de perros en las paredes. En una esquina, hay una pequeña alfombra con un estante que sostiene unos 10 bloques grandes. Al lado de esa área hay un área de juegos de rol con una caja que contiene dos máscaras de tela con formas de animales y algunos otros accesorios de juego. Al otro lado de la habitación hay una biblioteca con cinco libros de cartón y de tapa blanda. Cuando el maestro termina de cambiar pañales, toma un libro de la biblioteca y se sienta en la alfombra. Les dice a los niños que dejen de jugar y vengán a sentarse a su alrededor. El maestro comienza a leer, a mostrar imágenes y a hablar de los animales en cada página. Jevon se pone de pie; el maestro le dice que se siente con las piernas cruzadas. Después de unos segundos, Jevon se sienta y el maestro continúa leyendo. Algunos niños comienzan a moverse y el maestro les dice que se queden quietos y sentados. Cuando termina de leer el libro, les dice a los niños que vayan a las estructuras de juego. El maestro pone música a todo volumen. Los niños siguen jugando, a veces se empujan unos a otros. El maestro comienza a cambiar pañales. Mientras lo hace, mira alrededor del salón. Les dice a los niños que sean amables al jugar entre ellos. Tiene que usar una voz fuerte para que los niños puedan escucharlo por encima de la música. Termina de cambiar al niño. Al terminar con un niño, va a recoger a otro para cambiarlo. Mientras camina hacia el cambiador, les dice a todos: “Apúrense, jueguen. Ya casi termino de cambiar pañales”.

En este escenario, el ambiente de la sala ofrece oportunidades limitadas para que los niños experimenten una variedad de materiales/equipos. El espacio de juego tiene algunas áreas de juego con pocas imágenes realistas en la habitación. A los niños se les indica a dónde ir y qué hacer. Se da poca instrucción para el juego, lo que deriva en posibles situaciones de mal comportamiento. La interacción entre los niños y la falta de materiales disponibles hace que los niños se aburran.

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star resaltan la importancia de diseñar un entorno interior que promueva las interacciones positivas entre maestros y niños y el desarrollo cognitivo de los niños. Los comportamientos clave que marcan un ambiente interior bien planificado incluyen una división entre los espacios activos y los silenciosos y materiales/equipos apropiados para el desarrollo.

El programa Texas Rising Star enfatiza la importancia de materiales apropiados para el desarrollo organizados para facilitar el uso independiente y proporcionar opciones para que los niños participen en actividades basadas en centros de aprendizaje de diferentes intereses, como alfabetización/escritura creativa, juego de roles/teatro, arte, bloques/objetos de madera, música/escucha, descubrimiento sensorial/ciencias naturales, elementos manipulables/juegos de mesa/rompecabezas, un área acogedora con almohadones, y materiales de desarrollo de la motricidad gruesa para niños en edad preescolar y escolar. Para los bebés, los materiales pueden incluir bloques blandos, sonajeros, juguetes para empujar y jalar y móviles coloridos. En el caso de los niños pequeños, los materiales pueden incluir bloques de cartón grandes, libros de tela, rompecabezas de madera, artículos para juegos dramáticos y materiales de arte. Las personas que aparezcan en imágenes, títeres, muñecas, comida, ropa e historias no deben ser estereotipadas y deben representar diversas culturas. Texas Rising Star apoya la exhibición de imágenes realistas de familias, mascotas, lugares familiares y trabajos artísticos creados por niños, la organización de materiales/equipos de manera tal que los niños puedan acceder fácilmente a ellos y la facilitación de interacciones sociales. La puntuación de Texas Rising Star asigna más puntos en estas áreas cuando el entorno ofrece una variedad de oportunidades y experiencias para que los niños exploren los materiales y equipos de manera divertida y accesible que limiten el aburrimiento y los problemas de comportamiento.

El programa Texas Rising Star enfatiza la importancia de materiales apropiados para el desarrollo organizados para facilitar el uso independiente y proporcionar opciones para que los niños participen en actividades basadas en centros de aprendizaje de diferentes intereses, un área acogedora con almohadones, y materiales de desarrollo de la motricidad gruesa para niños en edad preescolar y escolar.

Entornos de aprendizaje exteriores

De la misma forma que los maestros planifican entornos estimulantes en el aula interior, se debe dedicar tiempo y reflexión a la planificación de los entornos al aire libre. El juego al aire libre permite que los niños exploren el mundo que los rodea, aumenten sus conocimientos sobre los seres vivos y tengan espacio para correr y jugar. Los niños que juegan al aire libre desarrollan habilidades cognitivas y sociales/emocionales. Mientras están al aire libre, los niños usan más sus sentidos para explorar y experimentar su entorno. Si el entorno exterior tiene acceso a la naturaleza, fomenta la actividad física (que puede ayudar a combatir la obesidad), y el juego imaginativo, constructivo y sensorial (Chawla, 2015).

Los niños también pueden ser ruidosos, desordenados y hacer tonterías mientras gastan mucha energía que generalmente no puede gastarse en entornos interiores (Bento y Dias, 2017). El aprendizaje en el interior a menudo puede extenderse al tiempo al aire libre. Los temas del aula se pueden utilizar con actividades y juegos que los niños practican al aire libre.

Los ambientes al aire libre deben incluir seres vivos como árboles, flores, plantas, enredaderas y vegetales que no sean tóxicos. Proporcionar hábitats como pajareras y comederos ayudará a los niños a conocer y apreciar los seres vivos. Los niños pequeños usan todos sus sentidos para aprender sobre su mundo.

Los ambientes al aire libre deben incluir seres vivos como árboles, flores, plantas, enredaderas y vegetales que no sean tóxicos.

Los ambientes al aire libre ofrecen muchas oportunidades diferentes para que los niños vean, escuchen, huelan, sientan y prueben. Las investigaciones han demostrado que los niños pequeños deben tener oportunidades para estar activos al aire libre todos los días (CDC, 2023; Chawla, 2015). Los niños pequeños son más activos al aire libre que en entornos cerrados. Las estructuras de juego y las actividades que permiten a los niños correr, saltar, trepar, gatear, mantener el equilibrio, saltar en un pie o con los dos y rodar ayudan a mantener el cuerpo en crecimiento y brindan oportunidades para quemar calorías (Clevenger y Pfeiffer, 2021). Los bebés que pasan tiempo boca abajo y pueden explorar al aire libre aumentarán su comprensión del sol, el viento, las plantas y el espacio. El espacio al aire libre debe ser acogedor para que los niños quieran mantenerse activos en lugar de estar quietos (Johnstone et al., 2022). Las actividades con juguetes portátiles del patio de recreo, como pelotas o juguetes con ruedas, aumentan la actividad física de los niños. Los espacios al aire libre con césped natural, árboles, arbustos y tierra invitan a los niños a jugar e interactuar con la naturaleza (Dankiw, 2020).

Las investigaciones muestran que el juego en la naturaleza fomenta la curiosidad, el desarrollo de las habilidades de la función ejecutiva, el pensamiento creativo y la resiliencia de los niños (Ernst y Burcak, 2019).

Escenario de alto nivel

Los niños pequeños de Friendly Child Care están jugando al aire libre. Al mirar a nuestro alrededor, vemos que hay un parque infantil con mucho espacio para correr, saltar y rodar por el césped. En todo el perímetro del espacio hay un camino de pavimento suave que se ramifica en dos direcciones hacia el centro del patio de recreo. En el camino hay señales de tráfico a baja altura: alto y ceda el paso. En la esquina del área de juegos hay un estacionamiento con dos triciclos y dos coches de empuje con techo. En el centro de la zona de juegos hay una gran estructura de escalada cubierta con un tobogán rodeado de mantillo. Los niños circulan por el camino, se detienen en la señal de alto y luego continúan. A la derecha de la señal de alto hay un comedero para pájaros bajo que cuelga de un gancho extendido conectado a la cerca. Algunos niños se suben a la estructura de juego, riendo y cantando canciones que aprendieron. A lo largo de la cerca hay un cantero bajo con zanahorias, tomates, frijoles y flores. En una esquina de la zona del jardín hay un bebedero para pájaros lleno de agua. Kylie se inclina para oler una flor y dice: “for bonita”.

Maestra: (Se acerca) Qué flor tan bonita, tiene un perfume dulce. Kylie, ¿recuerdas algo que esté en nuestra sala y que huelga dulce?

Kylie: (Se detiene y mira hacia la puerta del patio de recreo) Burbujas de la mano.

Maestra: Tienes razón. Cuando nos lavamos las manos, el jabón huele como esta flor. Bien pensado. ¿Quieres regar las flores? (La niña asiente con la cabeza). Bien, ¿dónde está la regadera?

Kylie corre hacia la manguera de agua. La maestra abre el agua, llena la regadera y se la entrega a Kylie.

Kylie: (Camina hacia las flores y rocía el agua mientras canta): Crece, crece una gran flor.

La maestra se vuelve hacia el arenero debajo del toldo. En la caja, hay varias herramientas para cavar, cubos, un colador. Marquee y Sonja están cavando con palas y llenando un cubo juntas.

Sonja: Esto es un castillo.

Maestra: ¿Cómo vas a hacer de eso un castillo?

Sonja: Voltearlo.

Maestra: Oh, tú y Marquee van a voltear el cubo para que salga la arena.

Sonja: Están juntos.

Maestra: Sí, cuando vuelques el cubo, la arena estará toda junta, se pegará y podrán hacer un castillo.

Las niñas comienzan a compactar y agregar arena en el balde. Una vez que el balde está lleno, lo vierten boca abajo. La maestra dice: “Vaya, es un castillo muy grande. ¿Qué más van a ponerle al castillo?”. Las niñas se miran. La maestra continúa la conversación.

Maestra: ¿Creen que van a necesitar puertas y ventanas? ¿Cómo agregarán puertas y ventanas?

Marquee: Así (dibuja líneas para hacer una puerta en un lado).

Maestra: Gran trabajo, agregaste una puerta.

Marquee: (Amontonando arena junto al castillo) Esta es una casa.

Maestra: Oh, estás haciendo una casa al lado del castillo. ¿Quién vive en la casa?

Marquee: Yo.

Maestra: ¿Quién vive contigo?

Marquee: Mi abuela.

Maestra: ¿La abuela y tú viven juntas en la casa?

Marquee: Yo también vivo en el castillo.

Maestra: ¿Entonces tienes dos lugares para vivir?

Marquee: Ajá.

Maestra: Qué divertido. Puedes visitar a la abuela y jugar en el gran castillo.

Marquee: Divertido.

La maestra mira alrededor del patio y observa que algunos niños se han reunido debajo del tobogán. Se acerca y ve que están observando a una oruga arrastrarse bajo el mantillo.

En este escenario, los niños están jugando en un ambiente al aire libre que incluye oportunidades para disfrutar de los sonidos, olores y el tacto de los seres vivos y apreciar la belleza de la naturaleza, como las flores no tóxicas. Las plantas crecen a lo largo del perímetro, y ofrecen una oportunidad de cuidarlas y apreciarlas. Una gran estructura de juego está rodeada de mantillo

y los caminos suaves brindan exposición a diferentes materiales al aire libre. Los niños están motivados para trepar, columpiarse, gatear y mantener el equilibrio mientras interactúan entre ellos de una manera divertida y emocionante.

Escenario de nivel bajo

Los niños pequeños de Friendly Child Care están jugando al aire libre. Al mirar al patio de recreo, vemos que hay poco espacio para correr y saltar. La mayor parte del patio de recreo está escasamente cubierta de césped. Hay una casita de madera para niños cerca de la parte trasera de la cerca. A un lado de la casita hay un arenero. Dentro del arenero crecen varios dientes de león; y hay una pala y dos cajas de zapatos de plástico. Al otro lado de la casita, hay un coche de empuje con techo y una pelota parcialmente desinflada. Al lado de la puerta del centro hay una manguera de agua. Varios niños caminan por el patio de recreo mirando al suelo o arrancando la hierba. Dos niños están dentro de la casita de juegos mirando por la ventana. Otro niño está arrancando los dientes de león y soplando las semillas. La maestra está parada junto a la puerta del centro y les dice a los niños que dejen de correr. Cuando un niño quiere beber agua, ella sirve un vaso y se la da al niño.

En este escenario, el contraste de calidad es evidente por la falta de oportunidades proporcionadas para que los niños interactúen con elementos vivos/naturales en el entorno exterior. Hay algunos equipos al aire libre disponibles, pero son limitados y esto ocasionará que algunos niños demuestren comportamientos desafiantes debido a tener que esperar para usarlos, o a competir por el tamaño y la variedad de actividades que se pueden hacer. Esta falta de variedad hará que los niños se aburran con los materiales limitados que se proporcionan. Este entorno no favorece el juego ni el desarrollo socioemocional.

Relevancia para Texas Rising Star

Las medidas de Texas Rising Star ponen el énfasis en los entornos de aprendizaje al aire libre que están vinculados con el aprendizaje que se da en espacios interiores y lo refuerzan. Los entornos que proporcionan elementos naturales variados, como árboles, arbustos o enredaderas no tóxicos, suelo cubierto, rocas lisas, mantillo, arena, pasto, guijarros, madera o troncos, plantas de jardín y pajareras promueven oportunidades para que los niños interactúen y aprendan a cuidar los seres vivos. Los materiales/equipos deben ser accesibles para que todos los niños los usen sin tener que competir ni esperar por mucho tiempo. Ofrecer variedad permite que los niños tomen decisiones y apoya el desarrollo socioemocional.

REFERENCIAS

- Administration for Children & Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health & Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos). (2024). *Preschool Development Birth through Five (Desarrollo preescolar desde el nacimiento hasta los cinco años)*. Office of Early Childhood Development (Oficina de Desarrollo Infantil Temprano).
Obtenido de <https://www.acf.hhs.gov/ecd/early-learning/preschool-development-grants>
- Administration for Children & Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health & Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos). (2022). *National Survey of Early Care and Education 2019 (Encuesta Nacional de Cuidado y Educación de Edad Temprana 2019)*. Office of Planning, Research & Evaluation (Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación).
Obtenido de <https://www.acf.hhs.gov/opre/project/national-survey-early-care-and-education-2019-2017-2022>
- Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos). (2020). *Dietary Guidelines for Americans 2020-2025 (Guías alimentarias para los estadounidenses 2020-2025)*.
Obtenido de https://www.dietaryguidelines.gov/sites/default/files/2021-03/Dietary_Guidelines_for_Americans-2020-2025.pdf
- Akers, L., Del Grosso, P., Atkins-Burnett, S., Monahan, S., Boller, K., Carta, J., y Wasik, B. A. (2015). *What Do We Know—and What We Need to Find Out—About How Early Childhood Teachers Use Ongoing Assessment? (¿Qué sabemos—y qué necesitamos saber— acerca de cómo los docentes de educación infantil utilizan la evaluación continua?)* Informe breve #2015-60 de la OPRE Early Childhood Teachers' Use of Ongoing Child Assessment to Individualize Instruction (El uso de la evaluación continua del niño por parte de los maestros de la primera infancia para individualizar la instrucción).
Obtenido de https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/what_do_we_know_about_how_early_childhood_teachers_use_ongoing.pdf
- Almeqdad, Q.I., Alodat, A.M., Alquraan, Mohaidat, M.A., y Al-Makhzoomy, A.K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis (La efectividad del diseño universal para el aprendizaje: Revisión sistemática de la bibliografía y metaanálisis). *Cogent Education*, 10:1. doi:[10.1080/2331186X.2023.2218191](https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191)
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Amadon, S., Lin, Y.-C., y Padilla, C., M. (2023). *Turnover in the Center-based Child Care and Early Education Workforce: Findings from the 2019 National Survey of Early Care and Education (Rotación de personal en centros de cuidado infantil y educación temprana: hallazgos de la Encuesta Nacional de Cuidado y Educación Temprana de 2019)*. Informe #2023-061 de la OPRE. Washington D. C.: Office of Planning, Research, and Evaluation (Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos).
https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/workforce_turnover_snapshot_apr2023.pdf
- Amadon, S., Maxfield, E., y McDoniel, M. (2023). *Wages of center-based child care and early education teachers: Findings from the 2019 National Survey of Early Care and Education (Rotación de personal en centros de cuidado infantil y educación temprana: hallazgos de la Encuesta Nacional de Cuidado y Educación Temprana de 2019)*. Informe #2023-062 de la OPRE. Washington D. C.: Office of Planning, Research, and Evaluation (Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos).
https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/workforce_compensation_snapshot_apr2023.pdf
- American Academy of Pediatrics (AAP) (Academia Americana de Pediatría). *Patient Care: Infant Food and Feeding (Atención al paciente: Alimentación de bebés)* (2023).
<https://www.aap.org/en/patient-care/healthy-active-living-for-families/infant-food-and-feeding/>
- Anderson N.J., Graham, S.A., Prime, H., Jenkins, J.M., y Madigan, S. (2021). Linking Quality and Quantity of Parental Linguistic Input to Child Language Skills: A Meta-Analysis (Vínculo entre la calidad y la cantidad de aportes lingüísticos de los padres y las habilidades lingüísticas de los niños: Un metaanálisis.). *Child Development*. Marzo 92(2):484-501. doi:10.1111/cde13508.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33521953/>
- Ang, L., Brooker, E., y Stephen, C. (2017). A Review of the Research on Childminding: Understanding Children's Experiences in Home-Based Childcare Settings (Una revisión de la investigación sobre el cuidado de los niños: Experiencias de los niños en entornos de cuidado infantil en el hogar). *Early Childhood Education Journal*. 45, 261–270.
doi.org/10.1007/s10643-016-0773-2 <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0773-2>
- Ansari, A. (2018). The Persistence of Preschool Effects from Early Childhood through Adolescence (La persistencia de los efectos del preescolar desde la primera infancia hasta la adolescencia). *Journal of Educational Psychology*, Volumen 110(7), Octubre de 2018, 952-973. doi: 10.1037/edu0000255.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30906008/>
- Avari, P., Hamel, E., Schachter, R.E., y Hatton-Bowers, H. (2022). Communication with families: Understanding the perspectives of early childhood teachers (Comunicación con las familias: Comprender las perspectivas de los maestros de primera infancia). *Journal of Early Childhood Research*, 21(3):1476718X2211407. doi:[10.1177/1476718X221140747](https://doi.org/10.1177/1476718X221140747)
https://www.researchgate.net/publication/366226892_Communication_with_families_Understanding_the_perspectives_of_early_childhood_teachers
- Ayala, G.X., Monge-Rojas, R., King, A.C., Hunter, R., y Berge, J.M. (2021). The social environment and childhood obesity: Implications for research and practice in the United States and countries in Latin America (Entorno social y obesidad infantil: implicaciones para la investigación y la práctica en Estados Unidos y en los países latinoamericanos). *Obesity Reviews*. doi:10.1111/obr.13246.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8365653/>

- Baardstu, S., Coplan, R.J., Eliassen, E., Brandlistuen, y R.E., Wang, M.V. (2022). Exploring the Role of Teacher–Child Relationships in the Longitudinal Associations Between Childhood Shyness and Social Functioning at School: A Prospective Cohort Study (Explorar el papel de las relaciones maestro-niño en las asociaciones longitudinales entre la timidez infantil y el funcionamiento social en la escuela: Un estudio prospectivo de cohortes). *School Mental Health*, 14, 984–996. doi.org/10.1007/s12310-022-09518-1
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-022-09518-1>
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., y Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement (Identificar las barreras: Crear soluciones para mejorar la participación familiar). *School Community Journal*, 26(2), 161-184.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124003.pdf>
- Bakken, L., Brown, N., y Downing, B. (2017). Early Childhood Education: The Long-Term Benefits (Educación en la primera infancia: Beneficios a largo plazo). *Journal of Research in Childhood Education*, 31:2, 255-269. doi: 10.1080/02568543.2016.1273285
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Barajas-Gonzalez, R.G., Ursache, A., Kamboukos, D., Huang, K-Y., Torres, H.L., Cheng, S., Olson., D., Miller Brotman., L., y Dawson-McClure, S. (2024). Latinx parent engagement and school readiness (Participación de los padres latinos y preparación para la escuela). *Journal of Early Childhood Research*. doi.org/10.1177/1476718X241231
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X241231674>
- Barnes, J. K., Guin, A., Allen, K., y Jolly, C. (2016). Engaging Parents in Early Childhood Education: Perspectives of Childcare Providers (Involucrar a los padres en la educación de la primera infancia: Perspectivas de los proveedores de cuidado infantil). *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 360–374. doi:10.1111/fcsr.12164
<https://sci-hub.st/https://doi.org/10.1111/fcsr.12164>
- Barnett, M.A., Paschall, K.W., Mastergeorge, A.M., Cutshaw, C.A., y Warren, S.M. (2020). Influences of Parent Engagement in Early Childhood Education Centers and the Home on Kindergarten School Readiness (Influencia de la participación de los padres en los centros de educación en la primera infancia y el hogar en la preparación para el kínder). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 53, 260-273. doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.005.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200620300454>
- Barton, E. E., y Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field (Promover la inclusión de alta calidad en el preescolar: Debate y recomendaciones para esta área). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78. doi:10.1177/0271121415583048
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0271121415583048>
- Bassok, D., Markowitz, A.J., Bellows, L., Sadowski, K. (2021). New Evidence on Teacher Turnover in Early Childhood (Nuevas evidencias sobre la rotación de maestros en la primera infancia). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(1). doi.org/10.3102/0162373720985340
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0162373720985340>
- Bassok, D., Doromal, J.B., Michie, M., y Wong, V.C. (2021). The Effects of Financial Incentives on Teacher Turnover in Early Childhood Settings: Experimental Evidence from Virginia (Los efectos de los incentivos económicos en la rotación de maestros en entornos de la primera infancia: Evidencia experimental de Virginia). Hallazgos del Programa de Reconocimiento PDG-5 de Virginia.
<https://files.elfsightcdn.com/022b8cb9-839c-4bc2-992e-cefccb8e877e/6de6fd54-e921-4c88-a452-ad7cabccc362.pdf>
- Bassok, D., Doromal, J.B., Michie, M., y Wong, V.C. (2021). Reducing Teacher Turnover in Early Childhood Setting (Reducción de la rotación de maestros en el entorno de la primera infancia). Hallazgos del Programa de Reconocimiento PDG-5 de Virginia.
http://www.see-partnerships.com/uploads/1/3/2/8/132824390/pdg_teacher_turnover_study_summary.pdf
- Beisly, A. H., y Lake, V. E. (2020). Knowledge of child development: Associations among pre-service teachers' level of education and work experience (Conocimientos sobre el desarrollo infantil: Relación entre el nivel de educación y la experiencia laboral de los maestros en formación). *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X2094294. doi:10.1177/1476718x20942948
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X20942948>
- Bento, G., Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development (La importancia del juego al aire libre para el desarrollo saludable de los niños pequeños). *Porto Biomedical Journal*, 2(5): 157-160. doi: 10.1016/j.pbj.2017.03.003
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6806863/>
- Berti, S., Cigala, A., y Sharmahd, N. (2019). Early Childhood Education and Care Physical Environment and Child Development: State of the art and Reflections on Future Orientations and Methodologies (Entorno físico de la educación y el cuidado en la primera infancia, y desarrollo infantil: últimos avances y reflexiones sobre orientaciones y metodologías para el futuro). *Educational Psychology Review*. doi:10.1007/s10648-019-09486-0
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09486-0>
- Bettencourt, A.F., Gross, D., Bower, K., Francis, L., Taylor, K., Singleton, D.L., Han, H-R. (2020). Identifying Meaningful Indicators of Parent Engagement in Early Learning for Low-Income, Urban Families (Identificación de indicadores significativos de la participación de los padres en el aprendizaje temprano para familias urbanas de bajos ingresos). *Urban Education*, 58(10). doi.org/10.1177/0042085920968619
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085920968619>
- Berman, L.L., Morris, P.A., Abenavoli, R.M. (2017). *Parent Engagement Practices Improve Outcomes for Preschool Children (Las prácticas de participación de los padres mejoran los resultados de los niños en edad preescolar)*. Child Care & Early Education Research Connections (Conexiones de Investigación sobre el Cuidado Infantil y la Educación Temprana), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos)
<https://researchconnections.org/childcare/resources/34225>
- Blair, C., Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach (Preparación para la escuela y autorregulación: un enfoque psicobiológico del desarrollo). *Annual Review of Psychology*, 66:711-31 doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4682347/>

- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., May, T., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., y Skouteris, H. (2021). A systematic review of targeted social and emotional learning interventions in early childhood education and care settings (Revisión sistemática de intervenciones específicas de aprendizaje social y emocional en entornos de educación y cuidado de la primera infancia). *Early Child Development and Care*, 191(14), 2159–2187. doi.org/10.1080/03004430.2019.1702037
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2019.1702037>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Infanti, A., Jackson, K., y Skouteris, H. (2021). "It's Embedded in What We Do for Every Child": A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Perspectives on Supporting Children's Social and Emotional Learning ("Es parte de lo que hacemos por cada niño": Una exploración cualitativa de las perspectivas de los educadores de la primera infancia sobre el apoyo al aprendizaje social y emocional de los niños). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4):1530. doi: 10.3390/ijerph18041530
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7914528/#:~:text=Research%20evidence%20shows%20early%20childhood%20educators%20can%20strengthen,families%2C%20and%20communities%20%5B%2029%2C%2030%2C%2031%20%5D>
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process (La participación como aspecto inherente al proceso de aprendizaje). *Learning and Instruction*, Volumen 43, 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475216300147?via%3Dihub>
- Boonk, L., Hieronymus, J.M.G., Ritzen, H., Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement (Una revisión de la relación entre los indicadores de participación de los padres y el rendimiento académico). *Educational Research Review*, Volumen 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18301027>
- Bonnes Bowne, J., Magnuson, K.A., Schindler, H.S., Duncan, G.J., y Yoshikawa, H. (2017). A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs: Are Thresholds of Quality Associated with Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes? (Metaanálisis del tamaño y las proporciones de las clases en los programas de educación de la primera infancia: ¿Están asociados los umbrales de calidad con mayores impactos en los resultados cognitivos, de rendimiento y socioemocionales?). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407-428. doi:10.3102/0162373716689489
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0162373716689489>
- Bosire, J.P.O., Gallagher, K.C., Garrett, A.L. y Babchuk, W. (2023). Early childhood leadership well-being: A phenomenological examination of workplace stress and supports (Bienestar del personal directivo en la primera infancia: Un examen fenomenológico del estrés y los apoyos en el lugar de trabajo). *Journal of Early Childhood Research*, 21(4). doi.org/10.1177/1476718X231164131
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X231164131>
- Bratsch-Hines, M.E., Carr, R., Zgourou, E., Vernon-Feagans, L., Willoughby, M. (2020). Infant and Toddler Child-Care Quality and Stability in Relation to Proximal and Distal Academic and Social Outcomes (Calidad y estabilidad del cuidado infantil de bebés y niños pequeños en relación con los resultados académicos y sociales inmediatos y futuros). *Child Development*, 91(6), 1854-1864. doi.org/10.1111/cdev.13389
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13389>
- Brock, L.L., Curby, T.W., Cannell-Cordier, A.L. (2018). *Consistency in Children's Classroom Experiences and Implications for Early Childhood Development (Consistencia en las experiencias de los niños en el aula y las implicaciones para el desarrollo de la primera infancia)*. En: Mashburn, A., LoCasale-Crouch, J., Pears, K. (editores) *Kindergarten Transition and Readiness*. Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_3
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-90200-5_3#citeas
- Brums, J., Gasteiger, H., Strahl, C. (2021). Conceptualising and measuring domain-specific content knowledge of early childhood educators: A systematic review (Conceptualizar y medir el conocimiento de los educadores de la primera infancia sobre contenido específico de los dominios: Una revisión sistemática). *Review of Education*, 9(2), 500-538. doi.org/10.1002/rev3.3255
<https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3255>
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., Shah, P.S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes (Metaanálisis y revisión sistemática de las asociaciones entre el desarrollo profesional de los educadores de primera infancia y los resultados de los niños). *Early Childhood Research Quarterly*, 53:217-248. doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200620300284?via%3Dihub>
- Bryant, D., Yazejian, N., Jang, W., Kuhn, L., Hirschstein, M., Soliday Hong, S.L., Stein, A., Bingham, G., Carpenter, K., Cobo-Lewis, A., Encinger, A., Fender, J., Green, S., Greenfield, D., Jones Harden, B., Horm, D., Jackson, B., Jackson, T., Raikes, H., Rasher, S., Resnick, G., Spieker, S., Stoiber, K., Sweet-Darter, M., Tokarz, S., Walker, D., White, L., Wilcox, J. (2023). Retention and turnover of teaching staff in a high-quality early childhood network (Retención y rotación del personal docente en una red de primera infancia de alta calidad). *Early Childhood Research Quarterly*, 65:159-169. doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.06.002.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200623000790>
- Bulotsky-Shearer, R.J., Fernandez, V.A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., y Qui, C.H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts (La calidad de la interacción entre el maestro y el niño modera los riesgos sociales asociados con el comportamiento problemático en los contextos de las aulas de preescolar). *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volumen 67. doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101103.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397319301911>
- Burgess, C.C. (2023). Educator understanding of self-regulation and implications for classroom facilitation: A mixed methods study (Conocimiento del educador sobre la autorregulación y las implicaciones para la facilitación en el aula: Un estudio de métodos mixtos). *Journal of Early Childhood Research*, 21(4). doi.org/10.1177/1476718X2311866
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X231186613>
- Burke Hadley, E., Barnes, E.M., Wiernik, B.M. y Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms (Metaanálisis de las prácticas lingüísticas de los maestros en aulas de la primera infancia). *Early Childhood Research Quarterly* Volumen 59, segundo trimestre, 186-202. doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.002.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200621001460>

- Bustamante, A.S., Dearing, E., Zachrisson, H.D., y Vandell, D. (2021). Adult outcomes of sustained high-quality early child care and education: Do they vary by family income? (Resultados en adultos del cuidado y la educación en la primera infancia sostenidos de alta calidad: ¿Varían según el ingreso familiar?). *Child Development*, 93(2), 502-523. doi.org/10.1037/dev0001546
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13696>
- Bustamante, A.S., Bermudez, V.N., Ochoa, K.D., Belgrave, A.B., y Vandell, D.L. (2023). Quality of early childcare and education predicts high school STEM achievement for students from low-income backgrounds (La calidad del cuidado y la educación de la primera infancia predice el rendimiento en STEM en la escuela secundaria para los estudiantes de bajos ingresos). *Developmental Psychology*, 59(8), 1440–1451. doi.org/10.1037/dev0001546
<https://psycnet.apa.org/record/2023-76412-001?doi=1>
- Cade, J., Wardle, F. y Otter, J. (2022). Quality early care and learning: Exploring child-centered pedagogy a qualitative multi-case study (Cuidado y aprendizaje temprano de calidad: Explorar la pedagogía centrada en el niño, un estudio cualitativo de múltiples casos). *Cogent Education*, 9:1. doi: 10.1080/2331186X.2022.2144589
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2022.2144589>
- Cameron, C.E., Kim, H., Duncan, R.J., Becker, D.R. y McClelland, M.M. (2019). Bidirectional and co-developing associations of cognitive, mathematics, and literacy skills during kindergarten (Asociaciones bidireccionales y de desarrollo conjunto de habilidades cognitivas, matemáticas y de alfabetización durante el kínder). *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volumen 62, 135-144. doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.004.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397318301795?via%3Dihub>
- CAST (antes, Centro de Tecnología Especial Aplicada). (2011). Directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 2.
<https://www.sstr2.org/Downloads/udl%20guidelines.pdf#:~:text=Universal%20Design%20for%20Learning%20%28UDL%29%20is%20a%20framework,inflexible%20curricula%20that%20raise%20unintentional%20barriers%20to%20learning>
- Red de Asistencia Técnica para el Cuidado Infantil (Child Care Technical Assistance Network), Office of Child Care (Oficina de Cuidado Infantil), Administration for Children & Families (Administración para Niños y Familias), United States Department of Health & Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (s. f.) *Infant/Toddler Resource Guide*, Preparing the Environment (Guía de recursos para bebés/niños pequeños. Preparación del entorno).
<https://childcareta.acf.hhs.gov/infant-toddler-resource-guide/infanttoddler-care-providers/nurturing-environments/preparing>
- Center for the Study of Child Care Employment (CSCCE) (Centro para el Estudio del Empleo en el Cuidado Infantil) (2020). Early Educator Pay & Economic Insecurity Across the States (Salario de los educadores de la primera infancia e inseguridad económica en los distintos estados). *Early Childhood Workforce Index (Índice de Trabajadores de la Primera Infancia) 2020*.
<https://cscce.berkeley.edu/workforce-index-2020/the-early-educator-workforce/early-educator-pay-economic-insecurity-across-the-states/>
- Center for the Study of Child Care Employment (CSCCE) (Centro para el Estudio del Empleo en el Cuidado Infantil) (2020). State Policies to Improve Early Childhood Educator Jobs (Políticas estatales para mejorar los empleos de educadores de la primera infancia). *Early Childhood Workforce Index (Índice de Trabajadores de la Primera Infancia) 2020*.
<https://cscce.berkeley.edu/workforce-index-2020/state-policies-to-improve-early-childhood-educator-jobs/early-childhood-educator-workforce-policies/work-environment-standards/#:~:text=For%20example%2C%20only%20one-half%20%2850%20percent%29%20of%20teaching.hours%20or%20doing%20their%20planning%20during%20unpaid%20hours.>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades). (s. f.) *Childhood Obesity Facts 2017-2020 (Datos sobre la obesidad infantil de 2017 a 2020)*.
https://www.cdc.gov/obesity/childhood-obesity-facts/childhood-obesity-facts.html?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/obesity/data/childhood.html
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades). (2023). *Outdoor Play and Safety for Children in ECE (Juego al aire libre y seguridad para niños en la educación de la primera infancia)*.
https://www.cdc.gov/early-care/communication-resources/outdoor-play-and-safety-for-children-in-ece.html?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/earlycare/resources/outdoor-play-and-safety.html
- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children (Beneficios del contacto con la naturaleza para los niños). *Journal of Planning Literature*, 30(4): 433-452. doi.org/10.1177/0885412215595441
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0885412215595441>
- Chernicoff, L., y Labra, D. (2024). The Educators We Can Be: Supporting Social-Emotional Competence in Mexican Preschools (Los educadores que podemos ser: Apoyo para la competencia socioemocional en instituciones preescolares mexicanas). *Childhood Education*, 100:1, 28-36. doi: 10.1080/00094056.2024.2307853
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00094056.2024.2307853>
- Clayback, K.A. y Hemmeter, M.L. (2021). Exclusionary discipline practices in early childhood settings: A survey of child care directors (Prácticas disciplinarias excluyentes en entornos de la primera infancia: Encuesta a directivos de cuidado infantil). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 55, 129-136. doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.002.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200620301290?via%3Dihub>
- Clevenger, K.A. y Pfeiffer, K.A. (2021). Teacher-report of where preschool-aged children play and are physically active in indoor and outdoor learning centers (Informe de los maestros sobre dónde juegan y son físicamente activos los niños en edad preescolar en centros de aprendizaje con entornos interiores y exteriores). *Journal of Early Childhood Research*, 20(1). doi.org/10.1177/1476718X2110336
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X211033641>
- Colker, L.J. (2014). The Word Gap: The Early Years Make the Difference (La brecha en las palabras: Los primeros años marcan la diferencia). *Teaching Young Children*, 7(3). National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional para la Educación Infantil).
<https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/feb2014/the-word-gap#:~:text=A%20recent%20study%20shows%20that%20the%20vocabulary%20gap,has%20grown%20significantly%20%28Fernald%2C%20Marchman%2C%20%26%20Weisleder%202013%29>

Committee on the Science of Children Birth to Age 8. (2015). Deepening and Broadening the Foundation for Success (Comité sobre la Ciencia de los Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años: Profundizar y ampliar la base para el éxito), Board on Children, Youth, and Families (Junta de Niños, Jóvenes y Familias); Institute of Medicine (Academia Nacional de Medicina); National Research Council (Consejo Nacional de Investigación). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation (Transformando la fuerza laboral para niños desde el nacimiento hasta los 8 años: Una base para unificar)*. National Academies Press (EE. UU.).
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26269871/>

Cumming, T. (2016). *Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature (Bienestar de los educadores de la primera infancia: Revisión actualizada de la bibliografía)*. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. doi:10.1007/s10643-016-0818-6
<https://sci-hub.st/10.1007/s10643-016-0818-6>

Cutler, L., Schachter, R.E., Gabas, C., Piasta, S.B., Purtell, K.M. y Helsabeck, N.P. (2023). Patterns of Classroom Organization in Classrooms Where Children Exhibit Higher and Lower Language Gains (Patrones de organización del aula en aulas donde los niños exhiben mayores y menores avances lingüísticos). *Early Education and Development*, 34:5, 1128-1146. doi:10.1080/10409289.2022.2106766
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2022.2106766#>

Cutshaw, C.A., Mastergeorge, A.M., Barnett, M.A. y Paschall, K.W. (2022). Parent engagement in early care and education settings: relationship with engagement practices and child, parent, and centre characteristics (Participación de los padres en entornos de cuidado y educación tempranos: relación con las prácticas de participación y las características del niño, los padres y el centro) *Early Child Development and Care*, 192(3), 442-457. doi.org/10.1080/03004430.2020.1764947
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1764947>

Cyck, L.M., De Anda, S., Moore, H. y Huerta, L. (2021). Cultural and Linguistic Adaptations of Early Language Interventions: Recommendations for Advancing Research and Practice (Adaptaciones culturales y lingüísticas de las primeras intervenciones en el idioma: Recomendaciones para avanzar en la investigación y la práctica). *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(3):1224-1246. doi:0.1044/2020_AJSLP-20-00101.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8702869/>

Cyck, L.M. y Scheffner Hammer, C. (2020). Beliefs, values, and practices of Mexican immigrant families towards language and learning in toddlerhood: Setting the foundation for early childhood education (Creencias, valores y prácticas de las familias inmigrantes mexicanas respecto al lenguaje y el aprendizaje en la primera infancia: Sentar las bases para la educación de la primera infancia). *Early Childhood Research Quarterly*, 52(A) 25-37. doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.009.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200617301710>

Dereli, F., Türk Kurtça, T. (2023). Family Engagement in Early Childhood Education: A Phenomenological Study (Participación de la familia en la educación de la primera infancia: Un estudio fenomenológico). *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(3), 714-732. doi:10.52380/ijpes.2023.10.3.1232.
https://www.researchgate.net/publication/372841489_Family_Engagement_in_Early_Childhood_Education_A_Phenomenological_Study

Deshmukh, R.S., Pentimonti, J.M., Zucker, T.A. y Curry, B. (2022). Teachers' Use of Scaffolds Within Conversations During Shared Book Reading (Uso de estructuras por parte de los maestros en las conversaciones durante la lectura compartida). *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 53(1):150-166. doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020.
https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2021_LSHSS-21-00020

Dias-Broens, A.S. y van Steensel, R. (2023). Home-Visiting in a Shared Reading Intervention: Effects on Children from Low SES and Ethnic Minority Families (Visita del hogar en una intervención de lectura compartida: Efectos en niños de familias de bajo nivel socioeconómico y minorías étnicas). *Early Education and Development*, 34:8, 1919-1940. doi:10.1080/10409289.2022.2123294
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2022.2123294>

Dikilitas, K., Bahrami, V. y Tugce Erbakan, N. (2023). Bilingual education teachers and learners in a preschool context: Instructional and interactional translanguaging spaces (Docentes y estudiantes de educación bilingüe en un contexto preescolar: Espacios de translingüismo en la instrucción y la interacción). *Learning and Instruction*, Volumen 86. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101754.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475223000233>

Dankiw, K.A., Tsiros, M.D., Baldock, K.L. y Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review (Impactos de la naturaleza no estructurada en la salud en el desarrollo de la primera infancia: Una revisión sistemática). *PLoS One*, 15(2). doi: 10.1371/journal.pone.0229006
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32053683/>

Donoghue, E.A., Council on Early Childhood (Consejo de la Primera Infancia), Lieser, D., DelConte, B., Earls, M., Glassy, D., Mandelsohn, A., McFadden, T., Scholer, S., Takagishi, J., Vanderbilt, D.D y Williams, G. (2017). Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten (Educación temprana y cuidado infantil de calidad desde el nacimiento hasta el kínder). *Pediatrics*, 140(2). doi.org/10.1542/peds.2017-1488
<https://publications.aap.org/pediatrics/article/140/2/e20171488/38652/Quality-Early-Education-and-Child-Care-From-Birth?autologincheck=redirected>

Duncan, R.J., Anderson, K.L., King, Y.A., Finders, J.K., Schmitt, S.A., y Purpura, D.J. (2023). Predictors of preschool language environments and their relations to children's vocabulary (Factores de predicción de los ambientes lingüísticos preescolares y sus relaciones con el vocabulario de los niños). *Infant and Child Development*, 32(1). doi.org/10.1002/icd.2381
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/icd.2381>

Dunekacke, S., y Barenthien, J., (2021). Research in early childhood teacher domain-specific professional knowledge: A systematic review (Investigación sobre el conocimiento profesional específico de los maestros acerca de los dominios de educación en la primera infancia: Una revisión sistemática). *European Early Childhood Research Journal*, 29(4): 633-648. doi: 10.1080/1350293X.2021.1941166
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2021.1941166>

Durlak, J. A., y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation (Cuestiones de implementación: Una revisión de la influencia de la implementación en los resultados del programa y los factores que afectan esta implementación). *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4): 327–350. doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0
<https://psycnet.apa.org/record/2008-06464-014>

- DuShane, D. y SeonYeong, Y. (2023). Preschool and Childcare Expulsion: A Review of the Literature (Expulsión en el Preescolar y los centros de cuidado infantil: Una revisión de la bibliografía). *Infants & Young Children*, 36(3): 177-194. doi: 10.1097/IYC.0000000000000245
https://journals.lww.com/iyjournal/abstract/2023/07000/preschool_and_childcare_expulsion_a_review_of_the.2.aspx
- Eadie, P., Page, J., Levickis, P., Elek, C., Murray, L., Wang, L. y Lloyd-Johnsen, C. (2022). Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent and consistency of the literature (Dominios de calidad en la educación y el cuidado en la primera infancia: Una revisión exploratoria del alcance y la consistencia de la bibliografía). *Educational Review*, 1-30. doi: 10.1080/00131911.2022.2077704
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2022.2077704>
- Einarsdóttir, J. y Jónsdóttir, A.H. (2019). Parent-preschool partnership: many levels of power (Vinculación entre padres e instituciones preescolares: muchos niveles de poder). *Early Years*, 39:2, 175-189. doi:10.1080/09575146.2017.1358700
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2017.1358700>
- Elek, C. y Page, J. (2018). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature (Características críticas de una formación eficaz para educadores de la primera infancia: Una revisión de la bibliografía de investigación empírica). *Professional Development in Education*, Volumen 45, 567-585. doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2018.1452781>
- Elek, C., Gray, S., West, S. y Goldfeld, S. (2021). Effects of a professional development program on emergent literacy-promoting practices and environments in early childhood education and care (Efectos de un programa de desarrollo profesional en las prácticas y entornos emergentes que promueven la alfabetización en la educación y el cuidado de la primera infancia). *Early Years*, 42(1): 88-103. doi.org/10.1080/09575146.2021.1898342
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2021.1898342>
- Ellis, E., Reupert, A., y Hammer, M. (2023). 'We Were All Green and Brand New': Mentoring in Theories of Child Development for Australian Early Career Preschool Teachers ("Éramos inexpertos y nuevos": Mentoría en teorías del desarrollo infantil para maestros australianos de preescolar que inician su carrera profesional). *Australian Journal of Teacher Education*, 48(3). doi.org/10.14221/1835-517X.5875
<https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol48/iss3/1/>
- Ernst, J. y Burcak, F. (2019). Young Children's Contributions to Sustainability: The Influence of Nature Play on Curiosity, Executive Function Skills, Creative Thinking, and Resilience (Contribuciones de los niños pequeños a la sostenibilidad: La influencia del juego en la naturaleza sobre la curiosidad, las habilidades de la función ejecutiva, el pensamiento creativo y la resiliencia). *Sustainability*, 11(15):4212. doi.org/10.3390/su11154212
https://www.researchgate.net/publication/334969008_Young_Children%27s_Contributions_to_Sustainability_The_Influence_of_Nature_Play_on_Curiosity_Executive_Function_Skills_Creative_Thinking_and_Resilience
- Eshelman, V.T., Lieberman-Betz, R.G., Vail, C.O. y Brown, J.A. (2023). An examination of patterns of caregiver responsiveness and toddler communication in early childhood classrooms (Examen de los patrones de respuesta de los cuidadores y la comunicación con los niños pequeños en aulas de la primera infancia). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44:1, 80-94. doi:10.1080/10901027.2021.2005189
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2021.2005189>
- Fee, K.D. (2024). Using worker flows to assess the stability of the early childcare and education workforce, 2010-2022 (Uso de los flujos de trabajadores para evaluar la estabilidad de la fuerza laboral de cuidado y educación de la primera infancia, 2010-2022). Community Development Reports (Informes de Desarrollo Comunitario), Federal Reserve Bank of Cleveland (Banco de la Reserva Federal de Cleveland). doi.org/10.26509/frbc-cd-20240119
<https://researchconnections.org/childcare/resources/176256>
- Feldman, H.M. (2019). The Importance of Language-Learning Environments to Child Language Outcomes (La importancia de los entornos de aprendizaje de idiomas para los resultados lingüísticos en niños). *Pediatrics*, 144(4). doi.org/10.1542/peds.2019-2157
<https://publications.aap.org/pediatrics/article/144/4/e20192157/38463/The-Importance-of-Language-Learning-Environments>
- Fernández-Santín, M. y Feliu-Torruella, M. (2020) Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia (Desarrollo del pensamiento crítico en la primera infancia a través de la filosofía Reggio Emilia). *Thinking Skills and Creativity*, Volumen 37. doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187120301607>
- Flint, T.K. (2020). Responsive Play: Creating Transformative classroom spaces through play as a reader response (Juego responsivo: Crear espacios transformadores en el aula a través del juego como respuesta a la lectura). *Journal of Early Childhood Literacy*, Volumen 20, Edición 2. doi.org/10.1177/1468798418763991
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468798418763991>
- Flückiger, B., Dunn, J., y Stinson, M. (2018). What supports and limits learning in the early years? Listening to the voices of 200 children (¿Qué sostiene y limita el aprendizaje en los primeros años? Escuchando las voces de 200 niños). *Australian Journal of Education*, 62(2): 94-107. doi:10.1177/0004944118779467
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0004944118779467>
- Flynn, E.E. (2024). Supporting language diversities through story circles (Apoyo a las diversidades lingüísticas a través de círculos de historias). *Journal of Early Childhood Research*. doi.org/10.1177/1476718X231221367
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X231221367>
- Fonseca, M. (2016). *Curriculum Policies and Guidelines of the Preschool Development and Expansion Grant Programs (Políticas y lineamientos curriculares de los programas de subvenciones para el desarrollo y la expansión de instituciones preescolares)*. Child Care and Early Education Research Connections (Conexiones de Investigación sobre el Cuidado Infantil y la Educación Temprana). Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583132.pdf>
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, Y., Halpern, C. y Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education (Liderazgo pedagógico docente en la educación en la primera infancia). *Educational Research*, 65(1), 1-23. doi:10.1080/00131881.2022.2147855
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2022.2147855>
- Foley, G.M. (2017). Play as Regulation: Promoting Self-Regulation Through Play (El juego como regulador: Promover la autorregulación a través del juego). *Topics in Language Disorders*, 37(3), 241-258. doi: 10.1097/TLD.0000000000000129
https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Abstract/2017/07000/Play_as_Regulation_Promoting_Self_Regulation.5.aspx

- Fredricks, J.A., Filsecker, M. y Lawson, M.A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues (Participación de los estudiantes, contexto y ajuste: Cómo abordar cuestiones de definición, medición y metodología). *Learning and Instruction*, Volumen 43, 1-4. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475216300159?via%3Dihub>
- Frosch, C.A., Schoppe-Sullivan, S.J. y O'Banion, D. (2019). Parenting and Child Development: A Relational Health Perspective (Crianza y desarrollo infantil: Una perspectiva relacional de la salud). *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15(1): 45-59. doi:10.1177/1559827619849028
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7781063/>
- Fuertes, M., Sousa, O., Łockiewicz, M., Nunes, C. y Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity (¿En qué se diferencian los padres y los educadores? Un estudio comparativo de las diferencias interactivas entre padres y educadores en una actividad colaborativa adulto-niño). *PLoS One*, 13(11). doi:10.1371/journal.pone.0205991.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6241116/>
- Futterer, J.N., Bulotsky-Shearer, R.J. y Gruen, R.L. (2022). Emotional support moderates associations between preschool approaches to learning and academic skills (El apoyo emocional modera las asociaciones entre los enfoques de aprendizaje del preescolar y las habilidades académicas). *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volumen 80. doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101413.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397322000259>
- Gerhart, B. (2017). Incentives and Pay for Performance in the Workplace (Incentivos y pago por desempeño en el lugar de trabajo). En A.J. Elliot (Editor), *Advances in Motivation Science*, Volumen 4, págs. 91-140. doi.org/10.1016/bs.adms.2017.02.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2215091917300019>
- Gibbs, L., (2020). Leadership emergence and development: Organizations shaping leading in early childhood education (Surgimiento y desarrollo del liderazgo: Organizaciones que dan forma al liderazgo en la educación de la primera infancia). *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4). doi:10.1177/1741143220940324
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143220940324>
- Gide, S., Wong, S., Press, F. y Davis, B. (2021). Cultural diversity in the Australian early childhood education workforce: What do we know, what don't we know and why is it important? (Diversidad cultural en el personal australiano de educación en la primera infancia: ¿Qué sabemos, qué no sabemos y por qué es importante?). *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(1). doi.org/10.1177/18369391211057292
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/18369391211057292>
- Gomez, R.E., Kagan, S.L. y Fox, E.A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: an overview (Desarrollo profesional del personal docente de educación en la primera infancia en los Estados Unidos: panorama general). *Professional Development in Education*, 41(2), 169-186. doi.org/10.1080/19415257.2014.986820
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2014.986820>
- Gilkerson, J., Richards, J.A., Warren, S.F., Oller, D.K., Russo, R. y Vohr, B. (2018). Language Experience in the Second Year of Life and Language Outcomes in Late Childhood (La experiencia lingüística en el segundo año de vida y los resultados lingüísticos en la parte final de la infancia). *Pediatrics*, 142(4). doi:10.1542/peds.2017-4276.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30201624/>
- Guiberson, M. y Ferris, K.P. (2019). Early Language Interventions for Young Dual Language Learners: A Scoping Review. (Intervenciones lingüísticas tempranas en niños que aprenden dos idiomas: Una revisión exploratoria). *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3):945-963. doi:10.1044/2019_AJSLP-IDLL-18-0251.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31398304/>
- Hadley, F. y Rouse, E. (2018). The family-centre partnership disconnect: Creating reciprocity (La desconexión en la vinculación entre la familia y el centro: Cómo generar reciprocidad). *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1). doi.org/10.1177/146394911876214
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1463949118762148>
- Hahn, R.A. y Barnett, W.S. (2023). Early Childhood Education: Health, Equity and Economics (Educación en la primera infancia: Salud, equidad y economía). *Annual Review of Public Health*, Volumen 44:75-92. doi.org/10.1146/annurev-publhealth-071321-032337
<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-publhealth-071321-032337>
- Hanno, E.C. y McCoy, D.C. (2021). Early Educators' Collective Workplace Stress as a Predictor of Professional Development's Impacts on Children's Development (El estrés colectivo de los educadores en la primera infancia en el lugar de trabajo como factor de predicción de los impactos del desempeño profesional en el desarrollo de los niños). *Child Development*, 92(3), 833-843. doi.org/10.1111/cdev.13566
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cdev.13566>
- Hansen, J.E., y Broekhuizen, M.L. (2021). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood (Calidad del entorno de aprendizaje de idiomas y desarrollo del vocabulario en la primera infancia) *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65:2, 302-317. doi:10.1080/00313831.2019.1705894
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Hart, B. y Risley, T.R. (2003) The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap ((2003) La catástrofe inicial: La brecha de 30 millones de palabras.). *The American Educator* 27:1 (4-9).
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142714655>
- Haslip, M.J., Allen-Handy, A. y Donaldson, L. (2019). How do Children and Teachers Demonstrate Love, Kindness and Forgiveness? Findings from an Early Childhood Strength-Spotting Intervention (¿Cómo demuestran amor, bondad y perdón los niños y los maestros? Hallazgos de una intervención para detectar fortalezas en la primera infancia). *Early Childhood Education Journal*, 47, 531-47. doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-00951-7>
- Haslip, M.J. y Gullo, D.F. (2017). The Changing Landscape of Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice (El panorama cambiante de la educación en la primera infancia: Implicaciones para la política y la práctica). *Early Childhood Education Journal*, 46:249-264. doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-017-0865-7>

- Hatfield, B.E., Burchinal, M.R., Pianta, R.C. y Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills (Umbrales en la asociación entre la calidad de las interacciones maestro-niño y las habilidades de preparación para la escuela de niños en edad preescolar). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 36, 561-571. doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200615300053>
- Heard, K. y Peltier, C. (2021). Using video analysis in the professional development of a classroom teacher (Uso del análisis de video en el desarrollo profesional de un maestro de aula). *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(2): 163-174. doi.org/10.1080/1045988X.2020.1864714 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2020.1864714>
- Heikka, J., Kahilä, S., Pitkänieni, H. y Hujala, E. (2021). Teachers’ Time for Planning, Assessment and Development Connected to Staff Well-Being in Early Childhood Education (El tiempo de los docentes para la planificación, la evaluación y el desarrollo está relacionado con el bienestar del personal en la educación en la primera infancia). En De la Rosa, O.M.A., Angulo L.M.V. y Giambrone, C. (Editores), *Education in Childhood*. doi:10.5772/intechopen.99103 <https://www.intechopen.com/chapters/78009>
- Hernández, M.M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T.L., Johns, S.K., Berger, R.H., Silva, K.M., Diaz, A., Gal-Szabo, D.E., Thompson, M.S. y Southworth, J. (2018). Self-Regulation and Academic Measures Across the Early Elementary School Grades: Examining Longitudinal and Bidirectional Associations (Autorregulación y medidas académicas en los primeros grados de la escuela primaria: Examinación de asociaciones longitudinales y bidireccionales). *Early Education and Development*, 29:7, 914-938. doi:10.1080/10409289.2018.1496722 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Hewett, B. S. y La Paro, K. M. (2019). Organizational Climate: Collegiality and Supervisor Support in Early Childhood Education Programs (Clima de organización: Apoyo de colegios y supervisores en programas de educación de la primera infancia). *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 415–427. doi:10.1007/s10643-019-01003-w <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-01003-w>
- Hindman, A.H., Wasik, B.A. y Bradley, D.E. (2019). How Classroom Conversations Unfold: Exploring Teacher–Child Exchanges During Shared Book Reading (Cómo se desarrollan las conversaciones en el aula: Explorando los intercambios entre maestros y niños durante la lectura compartida de libros). *Early Education and Development*, 30(4). doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2018.1556009>
- Holland, A.L. y Ohle, K.A. (2020). “How Can I Help You?”: Reconsidering Behavior Management (“¿En qué puedo ayudarte?”: Reconsiderar el manejo del comportamiento). *Young Children*, 75(2). NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2020/how-can-i-help-you>
- Hooper, A., Potts, C. y Walton, M. (2023). Novice early childhood teachers’ perceptions of their professional development experiences: An interpretive phenomenological approach (Percepciones de los maestros noveles en la primera infancia sobre sus experiencias de desarrollo profesional: Un enfoque fenomenológico interpretativo). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(3):310-329. doi.org/10.1080/10901027.2022.2043495 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10901027.2022.2043495>
- Hornby, G. y Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update (Barreras para la participación de los padres en la educación: actualización.). *Educational Review*, 70(1):109-119. doi:10.1080/00131911.2018.1388612 https://www.researchgate.net/publication/322334532_Barriers_to_parental_involvement_in_education_an_update
- Housman, D.K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach (La importancia de la competencia emocional y la autorregulación desde el nacimiento: un caso para el enfoque basado en la evidencia sobre el aprendizaje temprano cognitivo emocional). *International Journal of Child Care and Education Policy*, ICEP, 11,13. doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6 <https://ijccpe.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-017-0038-6>
- Hummel, T.G., Cohen, F. y Anders, Y. (2023). The role of partnership practices in strengthening parental trust (El papel de las prácticas de vinculación para fortalecer la confianza de los padres). *Early Child Development and Care*, 193(3):401-416. doi:10.1080/03004430.2022.2093868 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2022.2093868>
- Hur, E.H., Ardeleanu, K., Satchell, T.W. y Jeon, L. (2023). Why are they leaving? Understanding Associations between early childhood program policies and teacher turnover rates (¿Por qué se van? Entendiendo la relación entre las políticas de los programas para la primera infancia y las tasas de rotación de maestros). *Child Youth Care Forum* 52, 417–440. doi.org/10.1007/s10566-022-09693-x <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-022-09693-x#citeas>
- Huss-Keeler, R.L. (2019). Going back to school: The perceived value of the bachelor’s degree for early childhood practitioners (Regreso a la escuela: El valor percibido de la licenciatura para los profesionales de la primera infancia). *Journal of Early Childhood Teacher Education* 41(4), 359–383. doi.org/10.1080/10901027.2019.1704949 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2019.1704949>
- Iheoma, U., Iruka, N. y Cabrera, M.P. (2022). Supporting and engaging with diverse families during the early years: emerging approaches that matter for children and families (Apoyar e involucrar a familias diversas durante los primeros años: enfoques emergentes que importan para los niños y las familias). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 60:390-393. doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.04.001 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200622000321>
- Impact of the Covid-19 Pandemic on Early Childhood Care and Education (Impacto de la pandemia de Covid-19 en el cuidado y la educación en la primera infancia). (2020). *Early Childhood Education Journal*, 48(5): 533-536. doi:10.1007/s10643-020-01082-0 <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01082-0>
- Institute of Medicine (IOM) (Academia Nacional de Medicina) y National Research Council (Consejo Nacional de Investigación) de National Academies (Academias Nacionales) (2015). Transforming the workforce for children birth through age eight: A Unifying Foundation (Transformando la fuerza laboral para niños desde el nacimiento hasta los 8 años: Una base para unificar). National Academies Press. https://nap.nationalacademies.org/resource/19401/BirthtoEight_brief.pdf

- Isquith-Dicker, L.N., Kwist, A., Black, D., Hawes, S.E., Slyker, J., Bergquist, S. y Martin-Herz, S.P. (2021). Early Child Development Assessments and Their Associations with Long-Term Academic and Economic Outcomes: A Systematic Review (Evaluaciones del desarrollo infantil temprano y sus asociaciones con los resultados académicos y económicos a largo plazo: Una revisión sistemática). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4):1538. doi:10.3390/ijerph18041538.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7915620/>
- Jackson, Jen. (2023). Developing early childhood educators with diverse qualifications: the need for differentiated approaches (Formación de educadores de la primera infancia con diversas cualificaciones: necesidad de enfoques diferenciados). *Professional Development in Education*, 49(5):812-826. doi.org/10.1080/19415257.2021.1876151
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2021.1876151>
- Jenkins, J.M., Duncan, G.J., Auger, A., Bitler, M., Domina, T. y Burhcin, M. (2018). Boosting school readiness: Should preschool teachers target skills or the whole child? (Fomento de la preparación para la escuela: ¿Deberían los maestros de preescolar enfocarse en las habilidades o en el niño en su totalidad?). *Economics of Education Review*, Volumen 65:107-125. doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.05.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775717302509?via%3Dihub>
- Jennings, P. A., Jeon, L., y Roberts, A. M. (2020). Introduction to the Special Issue on Early Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being (Introducción al número especial sobre el bienestar social y emocional de los profesionales del cuidado y la educación en la primera infancia). *Early Education and Development*, 31(7), 933–939. doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2020.1809895>
- Jeon, L., Ardeleanu, K. y Zhao, X. (2022). Preschool teachers' mindfulness and children's social, emotional and behavioral functioning (La atención plena de los maestros de preescolar y el funcionamiento social, emocional y conductual de los niños). *Mindfulness*, Volumen 13, 2059-2068. doi.org/10.1007/s12671-022-01941-4
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-022-01941-4>
- Kelly, N.E. y Wakabayashi, T. (2020). Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives (Participación de la familia en las escuelas: Perspectivas de padres, educadores y la comunidad). *Sage Open*. doi.org/10.1177/2158244020973024
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244020973024>
- Kelty, N.E. (2022). Self-Regulation in Preschool: Examining Its Factor Structure and Associations with Pre-academic Skills and Social-Emotional Competence (Autorregulación en preescolar: examinación de su estructura factorial y su relación con las habilidades preacadémicas y la competencia socioemocional). *Frontiers in Psychology*, Volumen 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.717317
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.717317/full>
- Kessel, J. (2018). Let Our Children Play: The Importance of Play in Early Childhood Education (Dejemos que los niños jueguen: La importancia del juego en la educación de la primera infancia). *Journal of Early Childhood Scholarship and Innovative Practice*, 2(1).
<https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ecsip>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis (Cincuenta años de participación de los padres e investigación de logros: Un metaanálisis de segundo orden). *Educational Research Review*, Volumen 37. doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X2200032X>
- King, E.K., Pierro, R.C., Li, J., Porterfield, M.L. y Rucker, L. (2016). Classroom quality in infant and toddler classrooms: impact of age and programme type (Calidad del aula en aulas de lactantes y niños pequeños: impacto de la edad y el tipo de programa). *Early Child Development and Care*, 186(11):1821-1835. doi.org/10.1080/03004430.2015.1134521
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1134521>
- Kinthead-Clark, Z. (2017). What does it take to be successful in the classroom? The views of 'experienced' Caribbean early childhood teachers (¿Qué se necesita para tener éxito en el aula? Puntos de vista de maestros caribeños "experimentados" de la primera infancia). *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2017.1336167
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2017.1336167>
- Klinger, J., Mayor, J. y Bannard, Colin. (2016). Children's Faithfulness in Imitating Language Use Varies Cross-Culturally, Contingent on Prior Experience (La fidelidad de los niños para imitar el uso del lenguaje varía de una cultura a otra, y depende de experiencias previas). *Child Development*, 87(3):820-833. doi.org/10.1111/cdev.12503
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12503>
- Kong C. y Yasmin F. (2022). Impact of Parenting Style on Early Childhood Learning: Mediating Role of Parental Self-Efficacy (Impacto del estilo de crianza en el aprendizaje en la primera infancia: El papel mediador de la autoeficacia parental). *Frontiers in Psychology*, Volumen 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.928629.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9302433/>
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J.K., Schnur, G., Bailey, C.S., Tominey, S.L. y Schmitt, S.A. (2022). Self-Regulation in Preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence (Autorregulación en preescolar: examinación de su estructura factorial y su relación con las habilidades preacadémicas y la competencia socioemocional). *Frontiers in Psychology*, Volumen 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.717317
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35115979/>
- Kristiansen, E., Rydjord Tholin, K. y Bøe, M. (2021). Early childhood centre directors coping with stress: firefighters and oracles (Los directivos de centros de primera infancia frente al estrés: bomberos y oráculos). *International Journal of Educational Management*, 35(4):909-921. doi.org/10.1108/IJEM-12-2020-0584
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-12-2020-0584/full/html>
- Lang, S.N., Shinyoung, J. y Tebben, E. (2024). Relationships Between Families and Head Start Staff: Associations with Children's Academic Outcomes Through Home Involvement and Approaches to Learning (Relaciones entre las familias y el personal de Head Start: Asociación con los resultados académicos de los niños a través de la participación en el hogar y los enfoques de aprendizaje.). *Early Education and Development*, 35(3):413-430. doi:10.1080/10409289.2022.2155772
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2022.2155772>

- Lang, S.N., Tolbert, A.R., Schoppe-Sullivan, S.J. y Bonomi, A.E. (2016). A co-caring framework for infants and toddlers: Applying a model of coparenting to parent-teacher relationships (Un marco de cuidado conjunto para bebés y niños pequeños: Aplicación de un modelo de coparentalidad a las relaciones entre padres y maestros). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 34:40-52. doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.004.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615000666>
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Duenk, M.I., Klitzing, N.F. y Strijbos, J-W. (2019). A Systematic Review of Teacher-Child Interactions With Multilingual Young Children (Una revisión sistemática de las interacciones entre maestros y niños con niños pequeños multilingües). *Review of Educational Research*, 89(4). doi.org/10.3102/0034654319855619
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654319855619>
- Larson, A.L., Cycyk, L.M., Carta, J.J., Scheffner Hammer, C., Baralt, M., Uchikoshi, Y., An, Z.G. y Wood, C. (2020). A systematic review of language-focused interventions for young children from culturally and linguistically diverse backgrounds (Revisión sistemática de intervenciones centradas en el lenguaje para niños pequeños de orígenes cultural y lingüísticamente diversos). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 50, Parte 1:157-178. doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200619300845>
- Lawrence, S., Smith, S., y Banerjee, R. (2016). *Preschool Inclusion: Key findings from research and implications for Policy (Inclusión en preescolar: Principales conclusiones de la investigación e implicaciones para la política)*. National Center for Children in Poverty. Obtenido de <https://www.nccp.org/publication/preschool-inclusion/>
- Lehr, S., Evangelou, M. y Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children's educational development (El entorno de aprendizaje en el hogar y su papel en la formación del desarrollo educativo de los niños). *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1):1-6, doi:10.1080/09243453.2020.1693487
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2020.1693487>
- Lei, H., Cui, Y. y Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis (Relaciones entre la participación de los estudiantes y el rendimiento académico: Un metaanálisis). *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517-528. doi:10.2224/sbp.7054
<https://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2018/00000046/00000003/art00014;jsessionid=93305oh061jt9.x-ic-live-02>
- Lin, Y-C. y Magnuson, K.A. (2017). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications (Calidad del aula y habilidades académicas de los niños en los centros de cuidado infantil: El papel de las cualificaciones de los docentes). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 42, Primer trimestre, 215-227. doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.003
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200617302491?via%3Dihub>
- Linder, S.M., Rembert, K., Simpson, A. y Ramey, M.D. (2016). A mixed-methods investigation of early childhood professional development for providers and recipients in the United States (Una investigación de métodos mixtos sobre el desarrollo profesional de la primera infancia para proveedores y beneficiarios en los Estados Unidos). *Professional Development in Education*, 42(1):123-149, doi:10.1080/19415257.2014.978483
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2014.978483>
- Liu, Y. y Leighton, J.P. (2021). Parental Self-Efficacy in Helping Children Succeed in School Favors Math Achievement (La autoeficacia de los padres para ayudar a los niños a tener éxito en la escuela favorece el rendimiento en matemáticas). *Frontiers in Education*, Volumen 6. doi.org/10.3389/feduc.2021.657722
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.657722/full>
- Liu, Q. y Gao, M. (2022). Obstacles to parental involvement in children's education: New teachers' perceptions and strategies (Obstáculos para la participación de los padres en la educación de sus hijos: Nuevas percepciones y estrategias de los docentes). *International Journal for Innovation Education and Research*, 10(2):139-148. doi:10.31686/ijer.vol10.iss2.3659
https://www.researchgate.net/publication/358900117_Obstacles_to_parental_involvement_in_children's_education_New_teachers'_perceptions_and_strategies
- Logan, J.A.R., Piasta, S.B., Purtell, K.M., Nichols, R. y Schachter, R.E. (2023). Early childhood language gains, kindergarten readiness, and Grade 3 reading achievement (Avances lingüísticos en la primera infancia, preparación para el kínder y logros en lectura en 3.º grado). *Child Development*, 95(2):609-624. doi.org/10.1111/cdev.14019
<https://srcl.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.14019>
- Lohmann, M.J., Hovey, K.A. y Gauvreau, A.N. (2018). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom (Uso de un marco de diseño universal en la enseñanza para mejorar la participación en el aula de la primera infancia). *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2). doi.org/10.58729/2167-3454.1072
<https://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=josea>
- Lott, M., Callahan, E., Welker, D.E., Story, M. y Daniels, S. (2019). Healthy Beverage Consumption in Early Childhood: Recommendations from Key National Health and Nutrition Organizations, Consensus Statement (Consumo de bebidas saludables en la primera infancia: Recomendaciones de las principales organizaciones nacionales de salud y nutrición y Declaración de consenso). *Healthy Eating Research*.
<https://healthyeatingresearch.org/wp-content/uploads/2019/09/HER-HealthyBeverage-ConsensusStatement.pdf>
- Lux, C., Noble, C. y Bird, N.R. (2022). Montana's Early Childhood Educators: Recruiting and Retaining an Essential Workforce ((2022) Educadores de la primera infancia de Montana: Reclutar y retener una fuerza laboral esencial). *Early Childhood Education Journal*, 51:583-592. doi.org/10.1007/s10643-022-01308-3
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01308-3>
- McClelland, M.M., Gonzales, C.R., Cameron, C.E., Geldhof, G.J., Bowles, R.P., Nancarrow, A.F., Merculief, A. y Alexis, T. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised: Links to Academic Outcomes and Measures of EF in Young Children (La prueba cabeza-pies-rodillas-hombros revisada: su relación con los resultados académicos y las medidas de la FE en niños pequeños). *Frontiers in Psychology*, Volumen 12. doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721846
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.721846>

- McCormick, K.I., McMullen, M.B. y Lee, M.S.C. (2021). Early Childhood Professional Well-being as a Predictor of the Risk of Turnover in Early Head Start & Head Start Settings (El bienestar de profesionales de la primera infancia como factor de predicción del riesgo de rotación en los entornos de Early Head Start y Head Start). *Early Education and Development*, Volumen 33. doi:10.1080/10409289.2021.1909915
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2021.1909915>
- McDonald, P, Thorpe, K. e Irvine, S. (2018). Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care (Salarios bajos, pero nos quedamos: Retención de personal en la educación y el cuidado de la primera infancia). *Journal of Industrial Relations*, 60(5). doi.org/10.1177/0022185618800351
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022185618800351>
- McGuire, S. (2011). Institute of Medicine (IOM) Early Childhood Obesity Prevention Policies (Políticas de prevención de la obesidad en la primera infancia de la Academia Nacional de Medicina (IOM)). *The Advances in Nutrition* 2012, 3(1):56-7. doi:10.3945/an.111.001347
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3262615/>
- McLean, K., Lake, G., Wild, M., Licandro, U. y Evangelou, M. (2023). Perspectives of Play and Play-Based Learning: What Do Adults Think Play Is? (Perspectivas del juego y del aprendizaje basado en el juego: ¿Qué piensan los adultos que es el juego?) *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(1):5-17. doi.org/10.1177/18369391221130790
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/18369391221130790>
- McLeod, R.H. (2019). Supporting Preservice Teachers to Implement Systematic Instruction Through Video Review, Reflection, and Performance Feedback (Apoyo a los maestros en formación para implementar la instrucción sistemática a través de la revisión de videos, la reflexión y la evaluación del desempeño). *Early Childhood Education Journal*, Volumen 48. doi.org/10.1007/s10643-019-01001-y
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-01001-y>
- McMullen, M.B., Lee, M.S.C., McCormick, K.I. y Cho, J. (2020). Early Childhood Professional Well-Being as a Predictor of the Risk of Turnover in Child Care: A Matter of Quality (El bienestar de profesionales de la primera infancia como factor de predicción del riesgo de rotación en el cuidado infantil: Una cuestión de calidad). *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3). doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2019.1705446>
- Mägi, K., Männamaa, M. y Kikas, E. (2016). Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills (Perfiles de autorregulación en la escuela primaria: Relaciones con las habilidades matemáticas y de lectura). *Learning and Individual Differences*, Volumen 51:37-48. doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.028.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608016301728?via%3Dihub>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. y Wong, G.T.W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment (La relación entre la cualificación de los maestros y la calidad del entorno de educación y cuidado en la primera infancia). *Campbell Systematic Reviews*. doi.org/10.4073/csr.2017.1
<https://onlineibrary.wiley.com/doi/10.4073/csr.2017.1>
- Marcus, C., Danielsson, P. y Hagman, E. (2022). Pediatric obesity-Long-term consequences and effect of weight loss (Obesidad pediátrica: consecuencias y efectos a largo plazo de la pérdida de peso). *Journal of Internal Medicine*, 292(6):870-891. doi:10.1111/joim.13547
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9805112/>
- Marti, M., Merz, E.C., Repka, K.R., Landers, C., Noble, K.G. y Duch, H. (2018). Parent Involvement in the Getting Ready for School Intervention Is Associated with Changes in School Readiness Skills (La participación de los padres en la intervención Getting Ready for School está relacionada con los cambios en las habilidades de preparación para la escuela). *Frontiers in Psychology*, Volumen 9, 759. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00759
<https://psycnet.apa.org/record/2018-27787-001>
- Mihai, A. y Classen, A. (2023). A Framework for Scaffolding Language Development Through Meaningful Interactions (Un marco para estructurar el desarrollo del lenguaje a través de interacciones significativas). *Young Exceptional Children*, 26(4). doi.org/10.1177/10962506221149701
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10962506221149701>
- Mohan, M., Celshiva, R., Karuppali, S., Bhat, J.S. y Anil, M.A. (2022). Pretend play in pre-schoolers: Need for structured and free play in pre-schools (Juego de simulación en niños en edad preescolar: La necesidad de juego estructurado y libre en niños en edad preescolar). *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), a1092. doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1092
<https://sajce.co.za/index.php/sajce/article/view/1092>
- Moran, K.K. y Sheppard, M.E. (2022). Finding the On Ramp: Accessing Early Intervention and Early Childhood Special Education in an Urban Setting (Encontrar la entrada: Acceso a la intervención temprana y a la educación especial de la primera infancia en un entorno urbano). *Journal of Early Intervention*, 45(4). doi.org/10.1177/10538151221137801
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10538151221137801>
- Moshel, S., y Berkovich, I. (2021). Supervisors as definers of a new middle-level managers' leadership model: Typology of four middle-level leadership prototypes in early childhood education (Los supervisores como definidores de un nuevo modelo de liderazgo de mandos intermedios: Tipología de cuatro prototipos de liderazgo de nivel medio en educación en la primera infancia). *Leadership and Policy in Schools*, 22(3):1-17. doi:10.1080/15700763.2021.1950774
https://www.researchgate.net/publication/353392428_Supervisors_as_definers_of_a_new_middle-level_managers%27_leadership_model_Typology_of_four_middle-level_leadership_prototypes_in_early_childhood_education
- Muppalla, S.K., Vuppapapati, S., Pulliahgaru, A.R., y Sreenivasulu, H. (2023). Effects of Excessive Screen Time on Child Development: An Updated Review and Strategies for Management (Efectos del tiempo excesivo frente a las pantallas en el desarrollo infantil: Una revisión actualizada y estrategias para manejarlos). *Cureus*, 15(6). doi:10.7759/cureus.40608
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10353947/>
- Murphy, C., Matthews, J., Clayton, O. y Cann, W. (2021). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study (Vinculación con las familias en la educación de la primera infancia: Estudio exploratorio). *Australasian Journal of Early Childhood* 46(1). doi.org/10.1177/1836939120979067
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1836939120979067>

Murray, E., McFarland-Piazza, L., y Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school (Cambio en los patrones de comunicación entre padres y maestros y participación de los padres desde el preescolar hasta la escuela). *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. doi.org/10.1080/03004430.2014.975223
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2014.975223>

Mutoharoh, Hufad, A. y Rusdiyani, I. (2023). The Correlation between Innovative Leadership and Early Childhood Education Teacher Performance (La correlación entre el liderazgo innovador y el desempeño de los docentes de educación en la primera infancia). *Journal of Education and Social Research*, 13(3). doi.org/10.36941/jesr-2023-0065
<https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/13342>

Muir, R.A., Howard, S.J. y Kervin, L. (2023). Interventions and Approaches Targeting Early Self-Regulation or Executive Functioning in Preschools: A Systematic Review (Intervenciones y enfoques dirigidos a la autorregulación temprana o al funcionamiento ejecutivo en los centros preescolares: Una revisión sistemática). *Educational Psychology Review*, 35(27). doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09740-6>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Asociación Nacional para la Educación Infantil) (2019). *Intentional and Supportive: Appropriate Uses of Early Assessments (Intencionadas y de apoyo: Usos apropiados de las evaluaciones en la primera infancia)*. *Young Children*, 74(3). Obtenido de <https://www.naeyc.org/our-work/public-policy-advocacy/head-start>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Asociación Nacional para la Educación Infantil) (2019). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items (Pautas de acreditación y elementos de evaluación del Programa de Aprendizaje Temprano de la NAEYC). Obtenido de https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards_assessment_2019.pdf

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Asociación Nacional para la Educación Infantil) (s. f.). *Build Your Public Policy Knowledge: Head Start (Conozca las políticas públicas: Head Start.)*. Obtenido de <https://www.naeyc.org/our-work/public-policy-advocacy/head-start>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Asociación Nacional para la Educación Infantil) (s. f.). *Developmentally Appropriate Practice (DAP) Position Statement (Declaración de Posición sobre las Prácticas Apropriadadas para el Desarrollo (DAP))*. Obtenido de <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Asociación Nacional para la Educación Infantil) (s. f.). *Staff to Child Ratio and Class Size (Proporción de personal por niño y tamaño de la clase)*. Obtenido de https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/staff_child_ratio_0.pdf

National Center for Education Statistics (Centro Nacional de Estadísticas Educativas). (2023). Enrollment Rates of Young Children (Tasas de matrícula de niños pequeños). *Condition of Education (Estado de la educación)*. U.S. Department of Education (Departamento de Educación de los Estados Unidos), Institute of Education Sciences (Instituto de Ciencias de la Educación). Obtenido de <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cfa>

National Center for Education Statistics (Centro Nacional de Estadísticas Educativas). (2023). English Learners in Public Schools (Estudiantes del inglés como segunda lengua en escuelas públicas). *Condition of Education (Estado de la educación)*. U.S. Department of Education (Departamento de Educación de los Estados Unidos), Institute of Education Sciences (Instituto de Ciencias de la Educación). Obtenido de <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf>

National Center for Education Statistics (Centro Nacional de Estadísticas Educativas). (2019). Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups: Early Childcare and Education Arrangements (Situación y tendencias en la educación de los grupos raciales y étnicos: Centros de cuidado y educación de la primera infancia). Obtenido de https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_RBA.asp

National Center for Education Statistics (Centro Nacional de Estadísticas Educativas). (2021). Fast Facts: Child Care (Datos rápidos: Cuidado de niños). Obtenido de <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=4>

National Center for Health Statistics (Centro Nacional de Estadísticas de la Salud), Centers for Disease Control and Prevention (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades). (2021). National Health and Nutrition Examination Study (Estudio Nacional de Exámenes de Salud y Nutrición). Obtenido de <https://wwwn.cdc.gov/nchs/nhanes/continuousnhanes/overview.aspx?BeginYear=2019>

National Center on Early Childhood Quality Assurance (Centro Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Primera Infancia), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos). (2022). Inclusion of Young Children with Disabilities: A Critical Quality Indicator for Early Childhood Education (Inclusión de niños pequeños con discapacidades: Un indicador crítico de calidad para la educación en la primera infancia). Obtenido de https://childcareta.acf.hhs.gov/sites/default/files/new-occ/resource/files/22_09_09_inclusion_of_young_children_with_disabilities_brief_final_508_compliant_1.pdf

National Institute for Early Education Research (Instituto Nacional para la Investigación en la Educación Temprana). (s. f.). Benchmarks for High-Quality Pre-K (Puntos de referencia para una educación de alta calidad en preescolar). Obtenido de <https://nieer.org/sites/default/files/2023-08/benchmarks-check-list-png-410x1024.png>

National Institute of Child Health and Human Development (Instituto Nacional de la Salud Infantil y el Desarrollo Humano), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos). (2006). The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development: Findings for Children up to Age 4½ Years (El estudio del NICHD sobre el cuidado en la primera infancia y el desarrollo de los jóvenes: Hallazgos sobre niños de hasta 4 años y medio.). Obtenido de https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf

Nekitsing, C., Hetherington, M.M. y Blundell-Birtill, P. (2018). Developing Healthy Food Preferences in Preschool Children Through Taste Exposure, Sensory Learning, and Nutrition Education (Desarrollo de preferencias alimentarias saludables en niños en edad preescolar a través de la exposición al gusto, el aprendizaje sensorial y la educación nutricional). *Current Obesity Reports*. doi:10.1007/s13679-018-0297-8
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5829121/>

- Nesbitt, K.T. y Farran, D.C. (2021). Effects of prekindergarten curricula: Tools of the Mind as a case study (Efectos de los currículos de prekínder: Tools of the Mind como caso de estudio). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 86(1):7-119. doi.org/10.1111/mono.12425
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/mono.12425>
- Nganga, L., Akpovo, S.M. y Kambutu, J. (2020). Culturally Inclusive and Contextually Appropriate Instructional Practices: Rethinking Pedagogical Perspectives, Practices, Policies, and Experiences in Early Childhood Education Programs (Prácticas de instrucción culturalmente inclusivas y contextualmente apropiadas: Repensar las perspectivas, prácticas, políticas y experiencias pedagógicas en los programas de educación en la primera infancia). *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1):2-5. doi:10.1080/02568543.2019.1697153
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2019.1697153>
- Nguyen, T., Atkins-Burnett, S., Monahan, S., Tarullo, L., Xue, Y. y Cannon, J. (2023). Supporting Responsive Caregiving for the Youngest Children: Psychometric Evidence of the Quality of Care for Infants and Toddlers (QCIT) Observational Measure (Apoyar el cuidado receptivo de los niños más pequeños: Evidencia psicométrica de la medida observacional de la calidad del cuidado para bebés y niños pequeños (QCIT)), *Early Education & Development*, 34(7):1682-1703. doi.org/10.1080/10409289.2022.2144685
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2022.2144685>
- Nguyen, T., Jenkins, J.M. y Auger Whitaker, A. (2018). Are Content-Specific Curricula Differentially Effective in Head Start or State Prekindergarten Classrooms? (¿Son diferencialmente efectivos los planes de estudio de contenido específico en las aulas estatales de Head Start o de prekínder?). *American Educational Research Association (AERA)* doi.org/10.1177/2332858418784283
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858418784283#bibr20-2332858418784283>
- Nilsen, T.R. (2021). Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment (¿Intenciones pedagógicas o consideraciones prácticas a la hora de facilitar el juego de los niños? Creencias de los maestros sobre la disponibilidad de materiales de juego en el entorno interior de la educación y el cuidado en la primera infancia). *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1). doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y
<https://ijcccp.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-020-00078-y>
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships (Asociaciones integradas entre la escuela y la familia en el preescolar: Fomentar la participación de la calidad a través de relaciones multidimensionales). *The School Community Journal*, 25(2):195-219.
<https://psycnet.apa.org/record/2016-00631-010>
- Norheim, H. y Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research (Barreras y facilitadores para la vinculación entre padres de origen inmigrante y profesionales de la educación y el cuidado en la primera infancia: Una revisión basada en la investigación empírica). *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6):789-805. doi:10.1080/1350293X.2020.1836582
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2020.1836582>
- Obee, A.F., Hart, K.C. y Fabiano, G.A. (2022). Professional Development Targeting Classroom Management and Behavioral Support Skills in Early Childhood Settings: A Systematic Review (Desarrollo profesional enfocado en la gestión del aula y las habilidades de apoyo conductual en entornos de la primera infancia: Una revisión sistemática). *School Mental Health*. doi: 10.1007/s12310-022-09562-x
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9771779/>
- Obiweluo, E.P. y Melefa, O.M. (2014). Strategies for Enhancing Language Development as a Necessary Foundation for Early Childhood Education (Estrategias para mejorar el desarrollo del lenguaje como base necesaria para la educación en la primera infancia). *Journal of Education and Practice*, 5(5).
https://www.researchgate.net/publication/316058102_Strategies_for_Enhancing_Language_Development_as_a_Necessary_Foundation_for_Early_Childhood_Education
- Odom, S.L., Butera, G., Diamond, K.E., Hanson, M.J., Horn, E., Lieber, J., Palmer, S., Fleming, K. y Marquis, J. (2019). Efficacy of a Comprehensive Early Childhood Curriculum to Enhance Children's Success (Eficacia de un plan de estudio integral en la primera infancia para mejorar el éxito de los niños). *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(1). doi.org/10.1177/0271121419827654
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0271121419827654>
- Office of Head Start (Oficina de Head Start), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (2023). Head Start Program Facts: Fiscal Year 2022 (Datos del programa Head Start del año fiscal 2022).
Obtenido de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/data-ongoing-monitoring/article/head-start-program-facts-fiscal-year-2022>
- Office of Head Start (Oficina de Head Start), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (s. f). Head Start Policy and Regulations, Staff Qualifications and Development (Política y Reglamentos de Head Start, Cualificaciones y Desarrollo del Personal).
Obtenido de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/head-start-act/sec-648a-staff-qualifications-development>
- Office of Head Start (Oficina de Head Start), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (s. f). Head Start Policy and Regulations, Staff Qualifications and Development (Política y Reglamentos de Head Start, Requisitos de cualificación y competencia del personal).
Obtenido de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/45-cfr-chap-xiii/1302-91-staff-qualifications-competency-requirements>
- Office of Head Start (Oficina de Head Start), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (2024). Understanding and Eliminating Expulsion in Early Childhood Programs (Comprender y eliminar las expulsiones en los programas para la primera infancia).
Obtenido de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publicacion/understanding-eliminating-expulsion-early-childhood-programs>
- Office of Head Start (Oficina de Head Start), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (2024). Engaging and Goal Setting with Families (La participación activa y el establecimiento de metas con las familias).
Obtenido de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/engaging-and-goal-setting-with-families.pdf>

- Office of Head Start (Oficina de Head Start), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (2024). The Family Partnership Process: Engaging and Goal-Setting with Families (El proceso de asociación con la familia: La participación activa y el establecimiento de metas con las familias).
Obtenido de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/family-partnership-process-engaging-goal-setting-families>
- Office of Head Start (Oficina de Head Start), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (2024). Early Head Start Facts and Figures (Datos y cifras de Early Head Start).
Obtenido de https://nhsa.org/wp-content/uploads/2021/12/EarlyHeadStartFactsFigures_2023.pdf
- Office of Head Start (Oficina de Head Start), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (2024). Early Learning Outcomes (Resultados del aprendizaje temprano).
Obtenido de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/interactive-head-start-early-learning-outcomes-framework-ages-birth-five>
- Office of Head Start (Oficina de Head Start), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos) (2024). Designing Classrooms and Socialization Environments for Infants and Toddlers (Diseño de los entornos en el aula y de socialización para bebés y niños pequeños).
Obtenido de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/learning-environments/article/designing-classroom-socialization-environments-infants-toddlers>
- Oke, A., Butler, J.E. y O'Neill, C. (2021). Identifying Barriers and Solutions to Increase Parent-Practitioner Communication in Early Childhood Care and Educational Services: The Development of an Online Communication Application (Identificación de barreras y soluciones para aumentar la comunicación entre padres y profesionales en los servicios educativos y de cuidado en la primera infancia: El desarrollo de una aplicación de comunicación en línea). *Early Childhood Education Journal*, Volumen 49: 283–293. doi.org/10.1007/s10643-020-01068-y
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01068-y>
- Ondieki Bosire, J.P., Cranley Gallagher, K., Garrett, A.L. y Babchuk, W. (2023). Early childhood leadership well-being: A phenomenological examination of workplace stress and supports (Bienestar del personal directivo en la primera infancia: Un examen fenomenológico del estrés y los apoyos en el lugar de trabajo). *Journal of Early Childhood Research*, 21(4). doi.org/10.1177/1476718X231164131
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X231164131>
- O'Reilly, C., Devitt, A. y Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom - A systematic literature review (Pensamiento crítico en el aula de preescolar: Una revisión sistemática de la bibliografía). *Thinking Skills and Creativity*, Volumen 46. doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122001134>
- Panadero, P. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research (Una revisión del aprendizaje autorregulado: Seis modelos y cuatro indicaciones para la investigación). *Frontiers in Psychology*, 8:422. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5408091/>
- Passmore, A.H. y Zarate, Ky. (2020). Helping Families Reach Their PEAK: Partnerships That Promote Family Empowerment (Ayudando a las familias a alcanzar su PICO: Vinculaciones que promueven la autonomía de la familia). *Teaching Exceptional Children*, 53(4):310-318. doi.org/10.1177/0040059920958737
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0040059920958737>
- Perlman, M., Howe, N., Culyas, C. y Falenchuk, O. (2019). Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms (Relación entre las características de los directivos, las prácticas de supervisión y la calidad de las aulas de educación y cuidado infantil). *Early Education and Development*, 28(8):956-975. doi:10.1080/10409289.2017.1319783
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2017.1319783>
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., y Shah, P. S. (2016). A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes (Una revisión sistemática y metanálisis de una medida de la calidad de la interacción entre el personal y el niño (el sistema de puntuación de las evaluaciones en el aula en entornos de educación y cuidado en la primera infancia y los resultados de los niños), *PLoS One*, 11(12). doi:10.1371/journal.pone.0167660
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5201239/>
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E. y Shah, P.S. (2017) Child-Staff Ratios in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis ((2017) Proporción de niños por personal en entornos de educación y cuidado en la primera infancia y resultados de los niños: Revisión sistemática y metaanálisis). *PLoS One*, 12(1). doi.org/10.1371/journal.pone.0170256
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0170256>
- Phillips, D.A., Hutchison, J., Martin, A., Castle, S. y Johnson, A.D. (2022). First do no harm: How teachers support or undermine children's self-regulation (En primer lugar, no hacer daño: Cómo los maestros respaldan o socavan la autorregulación de los niños). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 59:172-185. doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200621001459>
- Philipsen Hetzner, N., y Madigan, A. (2021). *Understanding Leadership in Early Care and Education: A Literature Review (Entendiendo el liderazgo en el cuidado y educación en la primera infancia: Una revisión de la bibliografía)*. Office of Planning, Research, and Evaluation (Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos).
<https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/understanding-leadership-ECE-march-2021.pdf>
- Phuong, D.T.K. (2022). The impact of imitation on language acquisition: A critical review (El impacto de la imitación en la adquisición del lenguaje: Una revisión crítica). *Journal of Science*. doi:10.46223/HCMCOUJS.soci.en.12.2.2359.2022
<https://journalofscience.ou.edu.vn/index.php/soci-en/article/view/2359>

- Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., La Paro, K. y Scott-Little, C. (2017). Coaching and Coursework Effects on Indicators of Children's School Readiness (Efectos de la orientación y el estudio en los indicadores de la preparación para la escuela de los niños). *Early Education and Development*, 28(8). doi.org/10.1080/10409289.2017.1319783
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2017.1319783>
- Pianta, R.C., DeCoster, J., Cabell, S., Burchinal, M., Hamre, B.K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J., Williford, A. y Howes, C. (2014). Dose-response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children (Relación dosis-respuesta entre la exposición de los maestros de preescolar a los componentes del desarrollo profesional y los aumentos en la calidad de sus interacciones con los niños). *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4):499-508. doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200614000647?via%3Dihub>
- Petrovic, Z., Clayton, O., Matthews, J., Wade, C., Tan, L., Meyer, D., Gates, A., Almendingen, A. y Cann, W. (2019). Building the skills and confidence of early childhood educators to work with parents: study protocol for the Partnering with Parents cluster randomised controlled trial (Desarrollar las habilidades y la confianza de los educadores de la primera infancia para trabajar con los padres: protocolo de estudio para el ensayo controlado aleatorizado por grupos Partnering with Parents). *BMC Medical Research Methodology*, 19(197). doi:10.1186/s12874-019-0846-1.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6814117/>
- Premo, E., Pilarz, A.R. y Lin, Y-C. (2023). Pre-kindergarten teachers' family engagement practices and English Language Learners' attendance and early learning skills: Exploring the role of the linguistic context (Las prácticas de participación familiar de los maestros de prekindergarten y las habilidades de asistencia y aprendizaje temprano de los estudiantes del inglés como segunda lengua: El papel del contexto lingüístico). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 63. doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.10.005.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200622001119>
- Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Tricco, J.M., Bennett, T. y Atkinson, L (2023). Positive Parenting and Early Childhood Cognition: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials (Crianza positiva y cognición en la primera infancia: Revisión sistemática y metanálisis de ensayos controlados aleatorizados). *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(2):362-400. doi:10.1007/s10567-022-00423-2.
<https://ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10123053/>
- Puinean, G., Gokiart, R., Taylor, M., Jun, S. y De Vos, P. (2022). Evaluation in the field of early childhood development: A scoping review (Evaluación en el ámbito del desarrollo en la primera infancia: Una revisión exploratoria). *Evaluation Journal of Australasia*, 22(2), 63-89. doi.org/10.1177/1035719X221080
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1035719X221080575#tab-contributors>
- Pursi, A. y Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play (Bases de la conexión de juego con niños muy pequeños: Participación activa de los adultos en el juego). *Learning, Culture and Social Interaction*, Volumen 17:21-37. doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S221065611730123X?via%3Dihub>
- Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N.E. y Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms (Apoyo del desarrollo de la autorregulación de los niños en las aulas de kinder centradas en el juego). *International Journal of Educational Research*, Vol. 116. doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035522001343?via%3Dihub>
- Rad, D., Redes, A., Roman, A., Ignat, S., Lile, R., Demeter, E., Egerău, A., Dughî, T., Balas, E., Maier, R., Kiss, C., Torkos, H. y Rad, G. (2022). Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving SDG4 goal—a scoping review (Caminos hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad en la primera infancia para alcanzar el objetivo 4 del ODS: revisión exploratoria). *Frontiers in Psychology*, Volumen 13. doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955833
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.955833/full>
- Recchia, S.L. y Puig, V.I. (2018). Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice (Maestros de la primera infancia encuentran voz en sus pares: Una reflexión sobre la práctica). *The New Educator*. doi:10.1080/1547688X.2018.1433344
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1547688X.2018.1433344>
- Ritoša, A., Åström, F., Björck, E., Borglund, L., Karlsson, E., McHugh, E. y Nylander, E. (2023) Measuring Children's Engagement in Early Childhood Education and Care Settings: A Scoping Literature Review (Medición de la participación de los niños en los entornos de educación y cuidado de la primera infancia: Una revisión exploratoria de la bibliografía). *Educational Psychology Review*, 35(99). doi.org/10.1007/s10648-023-09815-4
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09815-4>
- Roberts, A. M., Daro, A. M., y Gallagher, K. C. (2023). Profiles of Well-Being Among Early Childhood Educators (Perfiles de bienestar de los educadores de la primera infancia). *Early Education and Development*, 34(6), 1414-1428. doi.org/10.1080/10409289.2023.2173463
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2023.2173463>
- Rogers, K., Maxwell, D. y Robinson, S.R. (2018). Influences of academic success among low-income, minority students: A qualitative interpretive meta-synthesis of student, educator, and parent experiences (Influencias del éxito académico entre los estudiantes de bajos ingresos y de minorías: Una metátesis interpretativa cualitativa de las experiencias de estudiantes, educadores y padres). *Meta-Synthesis*.
https://www.researchgate.net/publication/349900229_Influences_of_academic_success_among_low-income_minority_students_A_qualitative_interpretive_meta-synthesis_of_student_educator_and_parent_experiences
- Roos, L.L., Wall-Wieler, E. y Boram Lee, J. (2019). Poverty and Early Childhood Outcomes (Pobreza y resultados de la primera infancia). *Pediatrics*, 143(6). doi.org/10.1542/peds.2018-3426
<https://publications.aap.org/pediatrics/article/143/6/e20183426/76812/Poverty-and-Early-Childhood-Outcomes?autologincheck=redirected>
- Rudasill, K.M., Acar, I. y Xu, Y. (2022). Early Teacher-Child Relationships Promote Self-Regulation Development in Prekindergarten (Los vínculos entre maestros y niños a una edad temprana promueven el desarrollo de la autorregulación en el prekindergarten). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14):8802. doi:10.3390/ijerph19148802.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9318211/>

- Sabol, T.J., Sommer, T.E., Sanchez, A. y Kinghorn Busby, A. (2018). A New Approach to Defining and Measuring Family Engagement in Early Childhood Education Programs (Un nuevo enfoque para definir y medir la participación de las familias en programas de educación de la primera infancia). *American Educational Research Association*. doi.org/10.1177/2332858418785904
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858418785904>
- Sando, O.J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: children's well-being and physical activity (El entorno físico interior en entornos de educación y cuidado en la primera infancia: bienestar de los niños y actividad física). *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4):506-519. doi:10.1080/1350293X.2019.1634238
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2019.1634238>
- Sandseter, E. B. H., Storli, R., y Sando, O. J. (2022). The relationship between indoor environments and children's play – confined spaces and materials (La relación entre los ambientes interiores y el juego de los niños: espacios confinados y materiales). *Education*, 50(5):551–563. doi.org/10.1080/03004279.2020.1869798
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2020.1869798>
- Sanyaolu, A., Okorie, C., Qi, X., Locke, J. y Rehman, S. (2019). Childhood and Adolescent Obesity in the United States: A Public Health Concern (Obesidad infantil y adolescente en los Estados Unidos: Un problema de salud pública). *Global Pediatric Health*. doi:10.1177/2333794X19891305.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6887808/#:~:text=Overall%2C%20the%20prevalence%20of%20obesity%20among%20adolescents%20%2812-19,higher%20prevalence%20of%20obesity%20than%20preschool-aged%20boys%20%2814.3%25%29.>
- Saracho, O.N. (2021). Theories of Child Development and Their Impact on Early Childhood Education and Care (Teorías del desarrollo infantil y su impacto en la educación y el cuidado en la primera infancia). *Early Childhood Education Journal*, 51(8). doi:10.1007/s10643-021-01271-5.
https://www.researchgate.net/publication/355755862_Theories_of_Child_Development_and_Their_Impact_on_Early_Childhood_Education_and_Care
- Savina, E. (2020). Self-regulation in Preschool and Early Elementary Classrooms: Why It Is Important and How to Promote It (Autorregulación en las aulas de preescolar y primeros grados de la educación primaria: Por qué es importante y cómo promoverla). *Early Childhood Education Journal*, Volumen 49:493-501. doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Schachter, R.E., Gerde, H.K. y Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers (Pautas para seleccionar el desarrollo profesional de los maestros de la primera infancia). *Early Childhood Education Journal*, Volumen 47:395–408. doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Schachter, R.E., Jiang, Q., Piasta, S.B. y Flynn, E.E. (2021). "We're More Than a Daycare": Reported Roles and Settings for Early Childhood Professionals and Implications for Professionalizing the Field ("Somos más que una guardería": Roles reportados y entornos para los profesionales de la primera infancia e implicaciones para la profesionalización del campo). *Early Childhood Education Journal*, Volumen 50:1183–1196. doi.org/10.1007/s10643-021-01252-8
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01252-8>
- Scherer, E., Hagaman, A., Chung, E., Rahman, A., O'Donnell, K., y Maselko, J. (2019). The relationship between responsive caregiving and child outcomes: Evidence from direct observations of mother-child dyads in Pakistan (La relación entre el cuidado receptivo y los resultados de los niños: Evidencia de observaciones directas de díadas madre-hijo en Pakistán). *BMC Public Health*, 19(1):252. doi:10.1186/s12889-019-6571-1.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6396475/>
- Schoch, A. D., Gerson, C. S., Halle, T., y Bredeson, M. (2023). *Children's Learning and Development Benefits from High-Quality Early Care and Education: A Summary of the Evidence (El aprendizaje y el desarrollo de los niños se benefician del cuidado y la educación en la primera infancia de alta calidad: Un resumen de las pruebas)*. Informe #2023-226 de la OPRE. Office of Planning, , Research, and Evaluation (Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación), Administration for Children and Families (Administración para Niños y Familias), U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos).
Obtenido de <https://www.acf.hhs.gov/opre/report/childrens-learning-and-development-benefits-high-quality-early-care-and-education>
- Smidt, W., y Lehrl, S. (2018). Teacher–child interactions in Early Childhood Education and Care classrooms: characteristics, predictivity, dependency and methodological issues (Interacciones entre el maestro y el niño en las aulas de educación y cuidado en la primera infancia: características, predictividad, dependencia y cuestiones metodológicas). *Research Papers in Education*, 33(4), 411–413. doi.org/10.1080/02671522.2017.1353677
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2017.1353677>
- Selman, S.B. y Dilworth-Bart, J.E. (2023). Routines and child development: A systematic review (Rutinas y desarrollo infantil: Una revisión sistemática). *Journal of Family Theory & Review*. doi.org/10.1111/jftr.12549
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jftr.12549>
- Seven, Y., Hull, K., Madsen, K., Ferron, J., Peters-Sanders, L., Soto, X., Kelley, E.S. y Goldstein, H. (2020). Classwide Extensions of Vocabulary Intervention Improve Learning of Academic Vocabulary by Preschoolers (Las extensiones de la intervención de vocabulario en la clase mejoran el aprendizaje del vocabulario académico por parte de los niños en edad preescolar). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1):173-189. doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00052
https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2019_JSLHR-19-00052?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=Journal_of_Speech%252C_Language%252C_and_Hearing_Research_TrendMD_0
- Shillady, A., Moran, P. O., y Charner-Laird, K. (2014). Engaging Families in Diverse Communities: Strategies from Elementary School Principals (Involucrar a las familias en diversas comunidades: Estrategias de los directivos de escuelas primarias). *YC Young Children*, 69(4):46–49.
<http://www.jstor.org/stable/jcyoungchildren.69.4.46>
- Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S. y Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive Early Childhood Education for Children with and Without Autism: Progress, Barriers, and Future Directions (Educación inclusiva en la primera infancia para niños con y sin autismo: Avances, barreras e indicaciones para el futuro). *Frontiers in Psychology*, 12:754648. doi:10.3389/fpsyg.2021.754648
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8585780/>

- Simmonds, M., Llewellyn, A., Owen, C.G. y Woolacott, N. (2016). Predicting adult obesity from childhood obesity: a systematic review and meta-analysis (Predicción de la obesidad adulta a partir de la obesidad infantil: revisión sistemática y metaanálisis). *Obesity Review*, 17(2):95-107. doi:10.1111/obr.12334. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26696565/#:~:text=Obese%20children%20and%20adolescents%20were%20around%20five%20times,around%2070%25%20will%20be%20obese%20over%20age%2030.>
- Simsar, A. y Dogan, Y. (2020). Mentor Teachers' Mentoring Practices in Science Teaching: Views of Pre-service Early Childhood Teachers (Prácticas de tutoría de los maestros mentores en la enseñanza de las ciencias: Opiniones de los maestros de primera infancia en formación). *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1):94-113. doi:10.29329/epasr.2020.236.6 https://www.researchgate.net/publication/340161947_Mentor_Teachers%27_Mentoring_Practices_in_Science_Teaching_Views_of_Pre-service_Early_Childhood_Teachers
- Sisson, J., Shin, A.-M. y Whittington, V. (2021). Re-imagining family engagement as a two-way street (Repensar la participación familiar como una calle de doble sentido). *The Australian Educational Researcher*, 49(5):1-18. doi:10.1007/s13384-020-00422-8 <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-020-00422-8>
- Skene, K., O'Farrelly, C.M., Byrne, E.M., Kirby, N., Stevens, E.C. y Ramchandani, P.G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis (¿Puede la orientación durante el juego mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en contextos educativos? Revisión sistemática y metaanálisis). *Child Development*, 93(4):1162-1180. doi.org/10.1111/cdev.13730 <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13730>
- Smidt, W. y Lehl, S. (2018). Teacher-child interactions in Early Childhood Education and Care classrooms: characteristics, predictivity, dependency and methodological issues (Interacciones entre el maestro y el niño en las aulas de educación y cuidado en la primera infancia: características, predictividad, dependencia y cuestiones metodológicas). *Research Papers in Education*, 33(4):411-413. doi:10.1080/02671522.2017.1353677 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2017.1353677>
- Snyder, P.A., Hemmeter, M.L. y Fox, L. (2015). Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching (Apoyar la implementación de prácticas basadas en la evidencia a través de la orientación basada en la práctica). *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-11. doi:10.1177/0271121415594925 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0271121415594925>
- Soliday Hong, S.L., Sabol, T.J., Burchinal, M.R., Tarullo, L., Zaslow, M. y Peisner-Feinberg, E.S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies (Indicadores de calidad en la educación en la primera infancia y resultados de los niños: Análisis de seis estudios grandes sobre el cuidado infantil). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 49:202-217. doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.009. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200619300948>
- Staniece, E. Hegde, A.V., Graham, L. y Stage, V.C. (2023). Mentor and evaluator perspectives on North Carolina's early educator support program: a qualitative study (Perspectivas de mentores y evaluadores sobre el programa de apoyo a educadores de la primera infancia de Carolina del Norte: un estudio cualitativo). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(3):531-552. doi:10.1080/10901027.2022.2122639 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2022.2122639>
- Storli, R. y Hansen Sandseter, E.B. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions (Juego, bienestar y participación de los niños: Cómo juegan los niños en entornos interiores y exteriores en las instituciones noruegas de educación y cuidado en la primera infancia). *International Journal of Play*, 8(1):65-78. doi:10.1080/21594937.2019.1580338 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Swanson, J.A. y Towne, M.E. (2018). Play space assessment: a pilot case study using the theoretical integration and application matrix (Evaluación del espacio de juego: un estudio de casos piloto que utiliza la matriz teórica de integración y aplicación). *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2018.1529032 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2018.1529032>
- Taboada Barber, A. y Lutz Klauda, S. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications (Cómo la motivación y el compromiso con la lectura permiten el aprendizaje de la lectura: Implicaciones para las políticas) *Federation of Associations in Behavioral & Brain Science*, 7(1). doi.org/10.1177/2372732219893385 <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2372732219893385>
- Tamblyn, A., Sun, Y., May, T., Evangelou, M., Godsman, N., Blewitt, C. y Skouteris, H. (2023). How do physical or sensory early childhood education and care environment factors affect children's social and emotional development? A systematic scoping review (¿Cómo afectan los factores físicos o sensoriales del entorno de educación y cuidado en la primera infancia al desarrollo social y emocional de los niños? Una revisión exploratoria sistemática). *Educational Research Review*, Volumen doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100555. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X23000489>
- Thompson, G., Creagh, S., Stacey, M., Hogan, A. y Mockler, N. (2023). Researching teachers' time use: Complexity, challenges and a possible way forward (Investigación sobre el uso del tiempo de los docentes: Complejidad, desafíos y un posible camino a seguir). *Australian Educational Researcher*. doi.org/10.1007/s13384-023-00657-1 <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-023-00657-1>
- Timmons, K., Pelletier, J. y Corter, C. (2015). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts (Comprender la autorregulación de los niños dentro de diferentes contextos en el aula). *Early Child Development and Care*, 186(2). doi:10.1080/03004430.2015.1027699 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1027699>
- Totenhagen, C.J., Hawkins, S.A., Casper, D.M., Bosch, L.A., Hawkey, K.R. y Borden, L.M. (2016). Retaining Early Childhood Education Workers: A Review of the Empirical Literature (Retener a los trabajadores de la educación en la primera infancia: Una revisión de la bibliografía empírica). *Journal of Research in Childhood Education*, 30:4, 585-599. doi:10.1080/02568543.2016.1214652 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2016.1214652>

Towson, J.A., Macy, M., Abarca, D.L., Myers, K. y FitzPatrick, E. (2023). Examining Teachers' Use of Dialogic Reading Strategies Following A Multiple Component Professional Development Intervention (Examinando el uso de las estrategias de lectura dialógica por parte de los maestros después de una intervención de desarrollo profesional de múltiples componentes). *Early Childhood Education Journal*. doi.org/10.1007/s10643-023-01526-3 <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-023-01526-3>

U.S. Department of Education (2014) (Departamento de Educación de los Estados Unidos). *Awards: Preschool Development Grants (Premios: Subvenciones para el Desarrollo en Preescolar)*.
Obtenido de: <https://www2.ed.gov/programs/preschooldevelopmentgrants/awards.html>

U.S. Department of Education (2023) (Departamento de Educación de los Estados Unidos). *Policy Statement: Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs (Declaración de política: Inclusión de niños con discapacidad en programas de primera infancia)*. IDEA: Individuals With Disabilities Education Act (Ley de Educación para Personas con Discapacidades).
Obtenido de <https://sites.ed.gov/idea/idea-files/policy-statement-inclusion-of-children-with-disabilities-in-early-childhood-programs/>

U.S. Department of Education (2024) (Departamento de Educación de los Estados Unidos). *Centro de información What Works Clearinghouse*. Institute of Education Sciences (Instituto de Ciencias de la Educación): WWC.
Obtenido de <https://ies.ed.gov/ncee/WWC/Search/Products?searchTerm=&&ProductType=2&&&&interventionId=&publicationDate=10>

U.S. Department of Education (2021) (Departamento de Educación de los Estados Unidos). *Effectiveness of Early Literacy Instruction: Summary of 20 Years of Research (Efectividad de la instrucción de alfabetización temprana: Resumen de 20 años de investigación)*. Institute of Education Sciences (Instituto de Ciencias de la Educación).
Obtenido de https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL_2021084.pdf

U.S. Department of Health and Human Services (2023) (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos). *HHS Launches the First National Early Care and Education Workforce Center (El Departamento de Salud y Servicios Humanos lanza el primer Centro Nacional de Recursos Humanos para el Cuidado y la Educación Tempranos)*.
Obtenido de <https://www.hhs.gov/about/news/2023/02/02/hhs-launches-first-national-early-care-and-education-workforce-center.html>

U.S. Department of Education (2018) (Departamento de Educación de los Estados Unidos). *Preschool Development Grants Progress Update (Actualización del progreso de las subvenciones para el desarrollo en preescolar)*.
Obtenido de: <https://www2.ed.gov/programs/preschooldevelopmentgrants/progress-report/pdg2018progressupdate.pdf>

Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., Cliff, K. y Howard, S.J. (2022). How educators in high-quality preschool services understand and support early self-regulation: a qualitative study of knowledge and practice (Cómo los educadores de servicios preescolares de alta calidad entienden y apoyan la autorregulación temprana: un estudio cualitativo del conocimiento y la práctica). *The Australian Educational Researcher*, Volumen 49:915–941. doi.org/10.1007/s13384-021-00466-4 <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-021-00466-4>

von Suchodeltz, A., Lee, D.S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B. y Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis (La calidad de la educación y el cuidado en la primera infancia y la relación con los resultados de los niños: Un metaanálisis). *PLoS One*, 18(5). doi:10.1371/journal.pone.0285985. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10212181/>

von Suchodeltz, A., Barza, L. y Larsen, R.A.A. (2020). Examination of teacher–child interactions in early childhood education programmes in the United Arab Emirates (Examen de las interacciones entre maestros y niños en los programas de educación de la primera infancia en los Emiratos Árabes Unidos). *International Journal of Early Years Education*, 28(1). doi:10.1080/09669760.2019.1594720 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2019.1594720>

Walker, D., Sepulveda, S.J., Hoff, E., Rowe, M.L., Schwartz, I.S., Dale, P.S., Peterson, C.A., Diamond, D., Golden-Meadow, S., Levine, S.C., Wasik, B.H., Horm, D.M. y Bigelow, K.M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature (Investigación sobre la intervención lingüística en el cuidado y la educación de la primera infancia: Un relevamiento sistemático de la bibliografía). *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1):68-85. doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200619300304>

Weiland, C., Moffett, L., Guerrero Rosada, P., Weissman, A., Zhang, K., Maier, M., Snow, C., McCormick, M., Hsueh, J. y Sachs, J. (2023). Learning experiences vary across young children in the same classroom: Evidence from the individualizing student instruction measure in the Boston Public Schools (Las experiencias de aprendizaje varían entre los niños pequeños en la misma clase: Evidencia de la medida individualizadora de instrucción estudiantil en las Escuelas Públicas de Boston). *Early Childhood Research Quarterly*, Volumen 63:313-326. doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.11.008. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200622001284?via%3Dihub>

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., y Klahr, D. (2016). *Guided Play (Juego guiado)*. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3):177-182. doi:10.1177/0963721416645512 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0963721416645512>

Whitebook, M., y Ryan, S. (2011). *Degrees in Context: Asking the Right Questions about Preparing Skilled and Effective Teachers of Young Children (Grados en contexto: Hacer las preguntas correctas sobre la preparación de maestros capacitados y eficaces para niños pequeños)*. National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief.
Obtenido de https://cscce.berkeley.edu/wp-content/uploads/publications/DegreesinContext_2011.pdf

Whitebook, M., McLean, C., Austin, L.J.E., y Edwards, B. (2018). *Early Childhood Workforce Index (Índice de Trabajadores de la Primera Infancia) 2018*. Center for the Study of Child Care Employment (Centro para el Estudio del Empleo en el Cuidado Infantil), Institute for Research on Labor and Employment (Instituto de Investigación sobre Trabajo y Empleo).
Obtenido de <http://cscce.berkeley.edu/topic/early-childhood-work-force-index/2018/>

Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. Zosh, J. M. (2017). The role of play in children's development: a review of the evidence (El papel del juego en el desarrollo de los niños: una revisión de la evidencia). The Lego Foundation.

doi:10.13140/RG.2.2.18500.73606

https://www.researchgate.net/publication/325171537_The_role_of_play_in_children's_development_a_review_of_the_evidence

Williams, P.G., Yogman, M. y Council on Early Childhood Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (Comité del Consejo para la Primera Infancia sobre los Aspectos Psicosociales de la Salud Infantil y Familiar). (2023). Addressing Early Education and Child Care Expulsion (Abordar la expulsión de los niños en la educación y el cuidado en la primera infancia). *Pediatrics*, 152(5). doi.org/10.1542/peds.2023-064049

<https://publications.aap.org/pediatrics/article/152/5/e2023064049/194508/Addressing-Early-Education-and-Child-Care?autologincheck=redirected>

Wiltshire, C.A. (2023). Early Childhood Education Teacher Well-Being: Performativity as a Means of Coping (Bienestar de los maestros de educación en la primera infancia: La performatividad como medio de afrontamiento). *Early Childhood Education Journal*, 51:1385-1399.

doi.org/10.1007/s10643-022-01387-2

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01387-2#citeas>

Wood, E., y Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control (Plan de estudio en la educación en la primera infancia: preguntas críticas sobre el contenido, la coherencia y el control). *The Curriculum Journal*, 27(3):387-405.

doi:10.1080/09585176.2015.1129981

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585176.2015.1129981>

World Obesity Federation (Federación Mundial de Obesidad) y World Health Organization (Organización Mundial de la Salud) (2018). *Taking Action on Childhood Obesity (Tomar medidas contra la obesidad infantil)*. World Health Organization (Organización Mundial de la Salud)

Obtenido de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/274792/WHO-NMH-PND-ECHO-18.1-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yang N, Shi J, Lu J, Huang Y. (2021). Language Development in Early Childhood: Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Receptive Vocabulary Competency (Desarrollo del lenguaje en la primera infancia: la calidad de la interacción entre el maestro y el niño y la competencia del vocabulario receptivo de los niños). *Frontiers in Psychology*, 15(12):649680. doi:10.3389/fpsyg.2021.649680.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8319497/>

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (Comité sobre los Aspectos Psicosociales de la Salud Infantil y Familiar), Council on Communications and Media (Consejo de Comunicaciones y Medios), Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L., Hill, D.L., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y(L).R., Cross, C., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M.A., Radesky, J., Swanson, W.S., Hutchinson, J. y Smith, J. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children (El poder del juego: Un papel pediátrico en la mejora del desarrollo de los niños pequeños). *Pediatrics*, 142(3). doi.org/10.1542/peds.2018-2058

<https://publications.aap.org/pediatrics/article/142/3/e20182058/38649/The-Power-of-Play-A-Pediatric-Role-in-Enhancing>

Zabeli, N. y Gjela, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study (Conciencia, actitudes y desafíos de los maestros de preescolar hacia la educación inclusiva en la primera infancia: Un estudio cualitativo). *Cogent Education*, 7(1). doi:10.1080/2331186X.2020.1791560

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Zucker, T.A., Cabell, S.Q. y Pico, D.L. (2021). Going Nuts for Words: Recommendations for Teaching Young Students Academic Vocabulary (Enloquecer por las palabras: Recomendaciones para enseñar vocabulario académico a pequeños estudiantes). *The Reading Teacher*, 74(5):581-594.

doi.org/10.1002/trtr.1967

<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/trtr.1967>