

Prácticas Apropriadas al Desarrollo

National Association for the Education of Young Children

Todos los niños, desde el nacimiento hasta los 8 años, tienen derecho a oportunidades educativas equitativas—en centros, escuelas u hogares familiares para el cuidado infantil—que fomenten plenamente su desarrollo y aprendizaje óptimos en todos los campos y áreas de contenidos. Los niños nacen deseosos de aprender, disfrutan de explorar el mundo y relacionar las cosas. El grado en que los programas de educación en la niñez temprana tienen en cuenta el disfrute y la capacidad de asombro en el aprendizaje refleja la calidad del establecimiento. Los educadores que incorporan las prácticas apropiadas al desarrollo fomentan la alegría del aprendizaje en los niños pequeños y aumentan al máximo las oportunidades para que todos alcancen su pleno potencial.

A large circular graphic in the bottom left corner, consisting of a dark blue inner circle and a light blue outer ring. The hashtag "#naeycDAP" is written in white, bold, sans-serif font across the center of the dark blue circle.

#naeycDAP

Disponible en Inglés: [NAEYC.org/dap](https://naeyc.org/dap)

Prácticas Apropriadas al Desarrollo

- 3 Introducción
 - 3 Propósito
 - 5 Declaración de Posición
 - 5 Definición de las Prácticas Apropriadas al Desarrollo
- 6 Aspectos Fundamentales que Deben Tenerse en Cuenta para Basar la Toma de Decisiones
- 8 Los Principios del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil que Sirven de Base para el Ejercicio Profesional
- 14 Directrices para las Prácticas Apropriadas al Desarrollo en Acción
 - 15 1. Crear Una Comunidad Equitativa y Solidaria de Estudiantes
 - 18 2. Entablar Vínculos Recíprocos con las Familias y Fomentar las Relaciones en la Comunidad
 - 19 3. Observar, Registrar, y Evaluar el Desarrollo y el Aprendizaje de los Niños
 - 21 4. Enseñar para Reforzar el Desarrollo y el Aprendizaje de Cada Niño
 - 25 5. Planificar e Implementar un Plan de Estudios Atractivo para Alcanzar Metas Importantes
 - 28 6. Demostrar Profesionalismo como Educador de la Niñez Temprana
- 29 Recomendaciones para la Implementación de las Prácticas Apropriadas al Desarrollo
 - 30 1. Recomendaciones para las Escuelas, Hogares Familiares para el Cuidado Infantil, y Otros Entornos de Programas
 - 31 2. Recomendaciones para los Ámbitos de Educación Superior y Formación de Adultos
 - 31 3. Recomendaciones para los Creadores de Políticas
 - 32 4. Recomendaciones para Llevar a Cabo Investigaciones
 - 32 Conclusión
- 33 Apéndice A: Antecedentes y Contexto
- 35 Apéndice B: Glosario
- 38 Apéndice C: Agradecimientos
- 39 Notas Bibliográficas



National Association for the
Education of Young Children

NAEYC.org

Declaración de Posición de NAEYC

Autorizaciones

La NAEYC acepta solicitudes para el uso limitado de su material protegido por derechos de autor. Para obtener la autorización para reimprimir, adaptar, traducir, o bien, reutilizar o readaptar el contenido del documento final publicado, consulte nuestras directrices en [NAEYC.org/resources/permissions](https://naeyc.org/resources/permissions).

Prácticas Apropriadas al Desarrollo: Una Declaración de Posición de la National Association for the Education of Young Children.

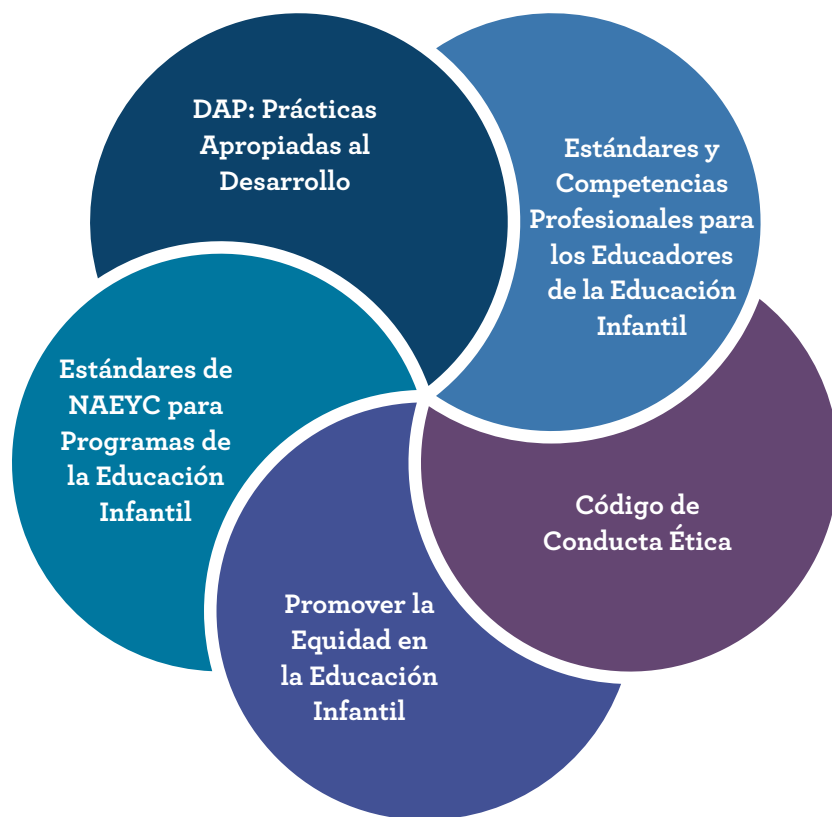
Copyright © 2020 de la National Association for the Education of Young Children. Todos los derechos reservados.

Introducción

Propósito

Entre las principales responsabilidades de los educadores de la niñez temprana se encuentra la responsabilidad de planificar e implementar experiencias de aprendizaje intencionadas y apropiadas al desarrollo que promuevan el desarrollo social y emocional, el desarrollo físico y la salud, el desarrollo cognitivo y las habilidades de aprendizaje generales de cada uno de los niños que asisten.¹ Pero ¿qué significa el término «apropiado al desarrollo»? La definición se encuentra en esta declaración de posición, uno de los cinco documentos fundamentales elaborados por NAEYC, en conjunto con profesionales de la educación en la niñez temprana, para promover una educación en la niñez temprana de calidad para todos los niños pequeños. La definición surge de un conjunto de aspectos fundamentales basados en la evidencia y en principios sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, temas que se explican en la sección de principios de esta declaración. Para apoyar al educador en el uso de las prácticas apropiadas al desarrollo, esta declaración también incluye recomendaciones para la toma de decisiones en cinco áreas clave de responsabilidad, que se relacionan con los [Estándares y competencias profesionales para los educadores de la niñez temprana](#).²

Documentos Fundacionales de NAEYC



Esta declaración se ocupa fundamentalmente de las decisiones tomadas por los educadores de la niñez temprana que generan prácticas apropiadas al desarrollo. No obstante, debe tenerse en cuenta que los educadores toman estas decisiones en entornos que incluyen sus programas específicos y que se extienden a sistemas, estados y contextos sociales más amplios. Cuando estos sistemas también reflejan los principios descritos en esta declaración, se propician decisiones que promueven prácticas apropiadas al desarrollo. Por lo tanto, además de incluir directrices para los educadores de la niñez temprana, la declaración incluye recomendaciones específicas en cuanto a políticas y medidas necesarias para respaldar a los educadores en su tarea de aplicar las prácticas apropiadas al desarrollo: en sus entornos de trabajo, mediante formación y desarrollo profesional, en las políticas públicas y mediante la investigación continua.

Esta es la cuarta edición de la declaración de posición de NAEYC sobre las prácticas apropiadas al desarrollo. (Para conocer brevemente los antecedentes y un resumen de los cambios respecto a las ediciones anteriores, consulte el Apéndice A). Mucho más que en ediciones anteriores, la definición, los aspectos fundamentales, los principios, las directrices y las recomendaciones enfatizan la importancia de los contextos sociales, culturales e históricos. Esta visión más amplia destaca la importancia de los contextos, no solo para cada niño en particular, sino también para todos los adultos (educadores y administradores, entre otros) que participan de algún modo en la educación en la niñez temprana.

Comenzamos el desarrollo de esta declaración llamando la atención a varias tensiones:

1. Esta declaración de posición se funda en una síntesis de investigaciones y pruebas vigentes provenientes de numerosas disciplinas. Si bien las investigaciones indican que la cultura y el contexto son importantes, son relativamente escasos los estudios realizados con niños de familias que no son blancas ni de clase media. También existe la necesidad de sumar más investigaciones realizadas por personas que reflejan la diversidad de los niños y las familias y sus experiencias vividas.
2. Esta declaración de posición apunta a que los educadores de la niñez temprana calificados y capacitados emprendan una toma de decisiones eficaz. Ahora, la falta de financiación y otras decisiones sobre políticas (por ejemplo, decisiones influenciadas por el presupuesto relativas al tamaño y las proporciones de los grupos o a los planes de estudios y evaluaciones obligatorias que no reflejan los principios de desarrollo y aprendizaje descritos aquí) tienen como consecuencia entornos deficientes, condiciones laborales inadecuadas y una remuneración insuficiente, lo que dificulta que los educadores puedan aplicar estas directrices.

3. Esta declaración de posición eleva el respaldo fundamental que necesitan los educadores de los sistemas de educación superior y de desarrollo profesional. Incluso cuando luchan con sus propios prejuicios e inequidades institucionales, los programas de formación profesional y los sistemas de desarrollo profesional continuo deben brindar una formación y un apoyo eficaz y constante a los educadores para que reflexionen sobre sus propios prejuicios inherentes, y los aborden, y para ayudarlos a ofrecer experiencias educativas sensibles en cuanto al desarrollo, la cultura y el lenguaje a una población de niños cada vez más diversa.
4. Esta declaración de posición destaca la importancia de que cada niño pueda disfrutar de experiencias de aprendizaje que le resulten significativas, y que le brinden la posibilidad de una participación activa mediante el juego, la exploración y la indagación de maneras que contemplen al niño en su conjunto, desde lo social, lo emocional, lo físico y lo cognitivo. Sin embargo, a los niños pequeños se les suele negar esta posibilidad cuando las prácticas educativas no tienen en cuenta sus características lingüísticas, culturales y de desarrollo.
5. Esta declaración de posición está fundada en los **valores y creencias fundamentales** de NAEYC, que enfatizan el derecho básico que tiene cada niño de vivir en una sociedad que lo ayude a alcanzar su pleno potencial. No obstante, la inequidad actual e histórica en la distribución del poder y los privilegios sociales por motivos de raza, origen étnico, género, idioma, discapacidad y otras identidades sociales limita las oportunidades y perjudica tanto a los niños como a los profesionales de la educación en la niñez temprana.³

Debemos atender cada una de estas tensiones para que cada niño alcance su pleno potencial. Proponemos esta declaración como un llamado a la acción, con nuestro compromiso de trabajar conjuntamente sobre los modos en que las realidades presentes restringen el pleno potencial de todos los niños pequeños, al tiempo que seguimos reflejando y aprendiendo de numerosas y diversas perspectivas.

Declaración de Posición

Todos los niños, desde el nacimiento hasta los 8 años, tienen derecho a oportunidades educativas equitativas—en centros, escuelas u hogares familiares para el cuidado infantil—que fomenten plenamente su desarrollo y aprendizaje óptimos en todos los campos y áreas de contenidos. Los niños nacen deseosos de aprender, disfrutan de explorar el mundo y relacionar las cosas. El grado en que los programas de educación en la niñez temprana tienen en cuenta el disfrute y la capacidad de asombro en el aprendizaje refleja la calidad del establecimiento. Los educadores que incorporan las prácticas apropiadas al desarrollo fomentan la alegría del aprendizaje en los niños pequeños y aumentan al máximo las oportunidades para que todos alcancen su pleno potencial.

Definición de las Prácticas Apropiadas al Desarrollo

NAEYC define las «prácticas apropiadas al desarrollo» como métodos que promueven el desarrollo y el aprendizaje óptimos de cada niño mediante un enfoque centrado en las fortalezas y el juego que fomenta un aprendizaje participativo y alegre. Los educadores aplican las prácticas apropiadas al desarrollo cuando reconocen los numerosos recursos que aportan todos los niños pequeños a los programas de educación en la niñez temprana como seres únicos y como integrantes de una familia y una comunidad. Tienen en cuenta las fortalezas de cada niño y se encargan de no perjudicar ningún aspecto de su bienestar físico, cognitivo, social o emocional para diseñar y aplicar entornos de aprendizaje que les permitan a todos los niños alcanzar su pleno potencial en todas las áreas de

desarrollo y de contenidos. Las prácticas apropiadas al desarrollo reconocen y apoyan a cada persona como un integrante valioso de la comunidad educativa. En consecuencia, para que sean apropiadas al desarrollo, las prácticas también deben tener en cuenta la cultura, el idioma y la capacidad de cada niño.

La declaración de posición sobre *las Prácticas apropiadas al desarrollo* es un marco de principios y directrices para apoyar el proceso de toma de decisiones intencionada de un maestro orientada a la práctica. Los principios constituyen la base de evidencia para las directrices que orientan la práctica, y ambos están encuadrados dentro de tres aspectos fundamentales: características compartidas, individualidad y contexto.

Aspectos Fundamentales que deben Tenerse En Cuenta para Basar la Toma de decisiones

En la aplicación de las prácticas apropiadas al desarrollo, los educadores de la niñez temprana deben recurrir a conocimientos y saberes que tienen en cuenta tres aspectos fundamentales: características compartidas del desarrollo y el aprendizaje infantil; la individualidad de cada niño que refleja sus características y experiencias singulares; y el contexto en el que se dan el desarrollo y el aprendizaje. Estos aspectos fundamentales deben atravesar todas las dimensiones de la toma de decisiones de los educadores en su tarea de incentivar el desarrollo y el aprendizaje óptimos de cada niño.

1 Características compartidas: estudios y entendimientos actuales sobre los procesos del desarrollo y el aprendizaje infantil que se aplican a todos los niños, como el que postula que todo desarrollo y aprendizaje ocurre en contextos sociales, culturales, lingüísticos e históricos específicos

Un conjunto de datos considerable documenta el caudal impresionante de desarrollo y aprendizaje que ocurre desde el nacimiento hasta los 8 años en todos los campos y áreas de contenido, y la importancia que tiene esta base de desarrollo y aprendizaje para las etapas posteriores.⁴ Esta extensa base de conocimiento, que incluye tanto lo que se conoce sobre los procesos generales del desarrollo y el aprendizaje infantil, así como las prácticas profesionales que necesitan los docentes para respaldar el desarrollo y el aprendizaje en todas las áreas, se sintetiza en la sección de principios de esta declaración.

Al analizar las características compartidas en el desarrollo y el aprendizaje, es importante reconocer que gran parte de las investigaciones y las principales teorías que históricamente han delineado la formación y la práctica profesional del educador de la niñez temprana ha reflejado el enfoque normativo de un modelo científico-cultural dominante de Occidente.^{5,6} Muy pocas investigaciones han tenido en cuenta una perspectiva normativa basada en otros grupos. Como resultado, todo lo que se diferencia

de esta norma occidental (un modelo típico de clase media blanca, monolingüe, hablante de inglés) ha sido considerado un déficit, lo que ayuda a perpetuar los sistemas de poder y privilegios y a mantener las inequidades estructurales.^{7,8} Cada vez más, las teorías que alguna vez se consideraron universales en las ciencias del desarrollo, como la del apego, ahora tienen en cuenta variaciones determinadas por la cultura y la experiencia.⁹

El conjunto de datos presente indica que todo desarrollo y aprendizaje infantil en actualidad, aquel de todos los seres humanos—ocurre siempre enmarcado e influenciado por contextos socioculturales.¹⁰ Así como los contextos socioculturales varían, los procesos de desarrollo y aprendizaje también cambian. Los aspectos socioculturales no son solo ingredientes de estos procesos; sino que proveen el marco en el que ocurre el desarrollo y el aprendizaje. Por ejemplo, el juego es un fenómeno universal que atraviesa a todas las culturas (también se extiende a los primates). Sin embargo, puede variar de manera significativa según los contextos sociales y culturales en la medida en que los niños usan el juego como una forma de interpretar y darles sentido a sus experiencias.¹¹ Los educadores de la niñez temprana deben comprender las características compartidas del desarrollo y el aprendizaje infantil y como esas características adoptan formas singulares que reflejan los contextos sociales y culturales en que se manifiestan.

2 Individualidad: las características y experiencias particulares de cada niño, en el contexto de su familia y su comunidad, que influyen sobre cuál es la manera ideal de fomentar su aprendizaje y su desarrollo

Los educadores de la niñez temprana tienen la obligación de conocer bien a cada niño, entendiendo que cada niño es una persona y un integrante de su familia y su comunidad. Los educadores usan diversos métodos, como reflexionar sobre sus conocimientos de la comunidad, buscar información entre los familiares, observar al niño, analizar el trabajo del niño y utilizar evaluaciones genuinas, válidas y fiables de cada niño en particular. Los educadores entienden que cada niño es un mosaico complejo de conocimientos y experiencias que contribuyen a la amplia diversidad que caracteriza a todo grupo de niños pequeños. Estas diferencias incluyen sus distintas identidades sociales, intereses, fortalezas, preferencias, personalidades, motivaciones y acercamientos al aprendizaje, así como su conocimiento, destrezas y habilidades asociadas a sus experiencias culturales, como los idiomas, dialectos o lenguas vernáculas de sus hogares. Los niños pueden tener discapacidades u otras necesidades de aprendizaje individuales, la necesidad de ser el aprendizaje acelerado. En ocasiones, estas necesidades individuales pueden haber sido diagnosticadas y en ocasiones, no.

Los educadores de la niñez temprana reconocen esta diversidad y las oportunidades que ofrece para propiciar el aprendizaje de *todos* los niños, reconociendo la individualidad de cada uno, con sus recursos y fortalezas, que aportarán al entorno de aprendizaje de la educación en la niñez temprana.

3 Contexto: todo aquello que se distingue acerca de los contextos sociales y culturales de cada niño, de cada educador y del programa en su conjunto

Una de las principales novedades de esta edición es que se amplía el aspecto fundamental respecto de los contextos socioculturales en que se producen el desarrollo y el aprendizaje. Como se mencionó acerca del primer aspecto fundamental de las características compartidas, el hecho de que el desarrollo y el aprendizaje estén enmarcados en contextos socioculturales es válido para todas las personas. El contexto incluye tanto el propio contexto cultural (es decir, el complejo conjunto de formas de conocer el mundo que reflejan a la propia familia y a otros prestadores de cuidados, así como sus tradiciones y valores) y los contextos culturales más amplios, multifacéticos y transversales (por ej., sociales, raciales, económicos, históricos y políticos) en los que vivimos cada uno de nosotros. Tanto en la definición individual como en la social, estos contextos son dinámicos más que estáticos e influyen y son influenciados por las personas individuales y por otros factores.

Los educadores deben tener presente que ellos mismos —y los programas que enseñan en su conjunto— aportan sus propias experiencias y contextos, según la definición acotada y la amplia, al proceso de toma de decisiones. Esto es de particular importancia cuando los educadores no comparten los contextos culturales de los niños a los que enseñan. Sin embargo, aun cuando los educadores sí comparten los contextos culturales de los niños, a veces pueden experimentar una desconexión entre su conocimiento profesional y el cultural.¹²

Para reforzar el desarrollo y el aprendizaje óptimos de cada niño en una sociedad cada vez más diversa, los educadores de la niñez temprana deben comprender los alcances de estos contextos. Al reconocer que las experiencias de los niños pueden variar según sus identidades sociales (por ejemplo, por raza u origen étnico, idioma, género, clase, capacidad, composición familiar, situación económica, entre otras), que repercuten de distintas e interesantes formas sobre su desarrollo y aprendizaje, los educadores pueden hacer adaptaciones para reafirmar y fomentar el desarrollo positivo de las múltiples identidades sociales de cada niño. Asimismo, los educadores deben ser conscientes, e intentar evitar, sus propios prejuicios, y los de la sociedad más amplia, que pueden socavar el bienestar y el desarrollo positivo del niño. Los educadores de la niñez temprana tienen la obligación profesional de continuar formándose toda la vida para poder fomentar el aprendizaje de por vida en los niños. Para ello, deben estar al tanto de los avances de las investigaciones, así como aprendiendo continuamente de las familias y las comunidades con las que trabajan.

Los Principios del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil que Sirven de Base para el Ejercicio Profesional

Las pautas y recomendaciones de NAEYC para las prácticas apropiadas al desarrollo se basan sobre los nueve principios siguientes y sus repercusiones para el ejercicio profesional del educador de la niñez temprana. Estos principios reflejan una extensa base de estudios que se citan aquí solo de manera parcial.¹³ Como los principios están interconectados, esta lista lineal no llega a representar su complejidad general.

1 El desarrollo y el aprendizaje son procesos dinámicos que reflejan la compleja interrelación entre las características biológicas de un niño y el entorno; cada uno influye en el otro y en futuros patrones de crecimiento.

Los avances en la neurociencia en las últimas dos décadas han aportado nuevos conocimientos sobre los procesos del desarrollo inicial del cerebro y sus efectos a largo plazo para el desarrollo y el aprendizaje. Estos datos son pruebas sólidas que respaldan la importancia que tiene una experiencia educativa de alta calidad en la niñez temprana para garantizar el éxito para toda la vida.

Las conexiones neuronales del cerebro —que son la base para los pensamientos, la comunicación y el aprendizaje— se establecen más rápidamente durante la niñez temprana.¹⁴ Los procesos de formación de conexiones neuronales nuevas y de eliminación de conexiones neuronales que no se usan continúan durante toda la vida de una persona, pero son más significativos durante los primeros tres años de vida.¹⁵ Cuando los adultos prestan atención y responden al balbuceo, el llanto o los gestos de un bebé, están promoviendo directamente el desarrollo de conexiones neuronales que forman la base para la comunicación y las destrezas sociales del niño, incluida la autorregulación. Estas interacciones del tipo «servicio y devolución» moldean la arquitectura del cerebro.¹⁶ También sirven para que los educadores y otras personas entren «en sintonía» con el niño y respondan mejor a sus deseos y necesidades.

La interrelación entre la biología y el entorno, presente en el nacimiento, continúa durante los años de preescolar y de la escuela primaria (desde el jardín de infantes hasta el tercer grado). Esto tiene consecuencias concretas para los niños que padecen la adversidad. En la infancia, por ejemplo, la ausencia constante de un cuidado atento provoca que el bebé sufra un estrés crónico que puede afectar el desarrollo cerebral y que puede retrasar o perjudicar el desarrollo de sistemas y aparatos y habilidades esenciales, como el pensamiento, el aprendizaje y la memoria, así como el sistema inmunitario y la capacidad de afrontar situaciones de estrés.¹⁷ Vivir constantemente en la

pobreza también puede generar un estrés crónico que afecta el desarrollo de ciertas áreas del cerebro asociadas a las funciones cognitivas y de autorregulación.¹⁸

Ningún grupo es monolítico, y los datos particulares de cada comunidad sirven para comprender más cabalmente las experiencias y los resultados de los niños. Es importante reconocer que, si bien los niños de todas las razas y grupos étnicos padecen la pobreza y otras experiencias adversas en la infancia (ACEs, por sus siglas en inglés), se ha observado que los niños de raza negra y latina —así como los niños de familias inmigrantes o refugiadas, los niños de algunas familias asiáticoamericanas y de familias nativas norteamericanas— tienen más probabilidades de sufrir experiencias adversas en la infancia que los niños blancos no latinos y otras poblaciones de niños asiáticoamericanos,¹⁹ lo que refleja las inequidades históricas del sistema.²⁰ Además, debe señalarse al racismo no solo por los efectos inmediatos y obvios que provoca en los niños, sino por sus efectos negativos a largo plazo; por ejemplo, el trauma reiterado generado por el racismo puede hacer propensas a las personas a sufrir enfermedades crónicas.²¹ Debe tenerse en cuenta que estos factores de estrés y de trauma afectan tanto a los niños como a los adultos, entre ellos, los familiares y los mismos educadores de la niñez temprana, quienes, pese a su calificaciones e importancia, suelen ganar salarios que los colocan en situación de pobreza.

Algunos niños parecen ser más susceptibles que otros a los efectos medioambientales —positivos y negativos—, lo que demuestra las diferencias individuales en juego. En el caso de los niños que atraviesan situaciones adversas, como algún trauma, deben mencionarse los efectos amortiguadores que tienen los vínculos estables y afectuosos, tanto con la familia y otros miembros de la comunidad como en el entorno de programas de educación en la niñez temprana de alta calidad.²² Esta ciencia novedosa enfatiza la importancia fundamental que tienen los educadores de la niñez temprana en brindar educación y cuidados atentos, sensibles y constantes que promuevan el desarrollo y el aprendizaje de los niños en todo el intervalo desde el nacimiento hasta los 8 años. Los efectos negativos del estrés crónico y otras experiencias adversas pueden superarse. Una educación en la niñez temprana de alta calidad puede contribuir de manera significativa para generar resiliencia y un desarrollo saludable en los niños.

2 Todas las áreas del desarrollo del niño son importantes: el desarrollo físico, el cognitivo, el socioemocional y el lingüístico (incluido el desarrollo del bilingüismo y el multilingüismo), así como los acercamientos al aprendizaje; cada área respalda y es respaldada por las demás.

Los educadores de la niñez temprana son los encargados de fomentar el desarrollo y el aprendizaje infantil en todas estas áreas, así como en las competencias de aprendizaje general y la función ejecutiva, que incluyen la atención, la memoria de trabajo, la autorregulación, el razonamiento, la resolución de problemas y los acercamientos al aprendizaje. Estas áreas y las competencias se superponen e interactúan de manera considerable. Por ejemplo, una buena nutrición, actividad física y horas de sueño suficientes promueven las habilidades del niño para participar en las interacciones sociales que, a la vez, estimulan el desarrollo cognitivo. Los niños que tienen vínculos predecibles y sensibles, e interacciones sensibles, con los adultos suelen demostrar mayores competencias de aprendizaje general y función ejecutiva.²³

Los cambios en un área suelen afectar otras áreas, y destacan la importancia de cada una de ellas. Por ejemplo, a medida que los niños comienzan a gatear o caminar, adquieren nuevas posibilidades de explorar el mundo. Esta movilidad a la vez afecta el desarrollo cognitivo y la capacidad de satisfacer su curiosidad; aquí se debe subrayar la importancia de contemplar adaptaciones para niños con discapacidades que limitan su movilidad. De igual manera, el desarrollo del lenguaje influye en la capacidad del niño para participar en interacciones sociales con adultos y con otros niños. Estas interacciones, a su vez, fomentan el continuo desarrollo del lenguaje, así como el desarrollo social, emocional y cognitivo. La ciencia deja claro que, con suficiente exposición y práctica, los niños pueden aprender varios idiomas con la misma facilidad con que aprenden uno, un proceso que conlleva ventajas cognitivas.²⁴ En los grupos en los que hay niños que hablan distintos idiomas familiares, quizás los educadores no manejen todas las lenguas, pero pueden valorar y propiciar la preservación de todos los idiomas.²⁵

Un creciente conjunto de estudios demuestra los vínculos que existen entre las competencias socioemocionales, cognitivas y la función ejecutiva²⁶, y la importancia del movimiento y la actividad física.²⁷ Estas áreas del aprendizaje se refuerzan mutuamente y son todas esenciales en la educación de los niños pequeños en todo el intervalo desde el nacimiento hasta los 8 años. Las estrategias educativas intencionadas, que incluyen, en particular, el juego (el juego autodirigido y el guiado), cubren cada área. El jardín de infantes y los grados 1 a 3 suelen considerarse educación elemental o primaria y, debido a esta clasificación, es posible que prioricen cada vez más el aprendizaje cognitivo a expensas del desarrollo físico, socioemocional y lingüístico. Debe tenerse en cuenta que la integración de habilidades interpersonales, sociales, emocionales, cognitivas y de competencias de autorregulación

preparan mejor a los niños para los exigentes contenidos académicos y las experiencias educativas.²⁸ En resumen, la base de conocimiento documenta la importancia de un plan de estudios integral y la interrelación de las áreas del desarrollo para lograr el bienestar y el éxito de todos los niños pequeños.

3 El juego promueve un aprendizaje entretenido que fomenta la autorregulación, las competencias lingüísticas, cognitivas y sociales, así como el conocimiento de contenidos en todas las disciplinas. El juego es fundamental para todos los niños, desde el nacimiento hasta los 8 años.

El juego (ya sea autodirigido, guiado, en solitario, en paralelo, social, colaborativo, de observación, con objetos, imaginativo, físico, constructivo y juegos con reglas) es la práctica de enseñanza primordial que facilita el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños. El juego desarrolla el pensamiento simbólico e imaginativo de los niños pequeños, las relaciones entre compañeros, el idioma (tanto inglés como el idioma que se habla en el hogar), el desarrollo físico y las habilidades para resolver problemas. Todos los niños pequeños necesitan oportunidades sostenidas para el juego a diario, tanto bajo techo como al aire libre. El juego contribuye a desarrollar las habilidades físicas de motricidad fina y gruesa, les permite investigar y darle sentido a su mundo, interactuar con los demás, expresar y controlar sus emociones, desarrollar habilidades de pensamiento simbólico y resolución de problemas y practicar habilidades nuevas. Los estudios demuestran constantemente que hay un vínculo manifiesto entre el juego y las capacidades fundacionales, como la memoria de trabajo, la autorregulación, las habilidades del lenguaje oral, las habilidades sociales y el éxito en la escuela.²⁹

En efecto, el juego representa las características del desarrollo y el aprendizaje eficaces descritos en los principios 4 y 5: una participación activa y significativa dirigida por las propias elecciones de los niños. Los investigadores que estudian la pedagogía del juego han identificado tres componentes clave: la **elección** (las decisiones de los niños de participar en el juego, y las decisiones acerca de la dirección y continuación del juego), el **asombro** (la participación continua de los niños mientras exploran, reúnen información, prueban hipótesis y otorgan sentido) y el **disfrute** (la alegría y la risa asociadas al placer de la actividad, a los descubrimientos y los nuevos logros).³⁰ El juego, por lo general, también supone la interacción social con pares o con adultos.

Si bien los adultos pueden ser compañeros de juego (por ejemplo, cuando juegan a *peekaboo* con un bebé) o facilitadores del juego (proponiendo que se prolongue una actividad de una determinada manera), cuanto más dirija el adulto una actividad o interacción, menos la percibirá el niño como un juego. Cuando planifican actividades o entornos de enseñanza, podría resultarles útil a los educadores pensar en un continuo que va desde el juego

autodirigido por los niños a la enseñanza directa.³¹ Ninguno de los extremos del continuo sirve por sí solo para crear un programa de educación en la niñez temprana de calidad. Una práctica apropiada al desarrollo eficaz no supone dejar que los niños jueguen sin un entorno de aprendizaje planificado, ni tampoco supone utilizar la enseñanza directa de manera predominante. A mitad del camino del continuo está el juego guiado. Los educadores crean entornos de aprendizaje que reflejan los intereses de los niños; brindan tiempo y oportunidades sostenidas para que los niños emprendan un juego autodirigido (de manera individual o en pequeños grupos). Los educadores también hacen comentarios o sugerencias estratégicas y preguntas para que los niños se encaminen hacia una meta de aprendizaje, aun cuando son los niños los que siguen dirigiendo la actividad.³²

El juego guiado ofrece oportunidades para que los educadores usen los intereses y las creaciones de los niños para introducir vocabulario y conceptos nuevos, demostrar lenguaje complejo y darles numerosas posibilidades a los niños de usar palabras en contexto, en el idioma de su hogar y en inglés. Estas experiencias participativas y significativas sirven para que los niños — incluidos los de jardín de infantes y la escuela primaria— generen conocimiento y vocabulario en todas las áreas de estudio y en contextos con un propósito (que resulta más eficaz que la memorización de listas de palabras).³³

A pesar de los datos existentes que respaldan el valor del juego, no todos los niños tienen la posibilidad de jugar, una realidad que afecta de manera desproporcionada a los niños de raza negra y latina.³⁴ Suele verse al juego en contraposición a los requerimientos de la escolarización formal, en particular, en el caso de los niños que se crían en comunidades con pocos recursos.³⁵ De hecho, es muy improbable que los planes de estudios con mucha didáctica y muy controlados que se encuentran en muchos jardines de infantes y escuelas primarias, muy orientados a desarrollar habilidades para los exámenes, resulten atractivos o significativos para los niños; de igual forma que es improbable que puedan generar la amplia base de conocimiento y vocabulario que se necesita para la comprensión lectora en los grados superiores. En cambio, la lección que probablemente aprendan los niños es que no son pensadores valorados o buenos alumnos en la escuela. Por ejemplo, los estudios dejan entrever que los estudiantes que aprenden matemática principalmente de memoria y repitiendo están más de un año detrás de aquellos que han aprendido los conceptos matemáticos relacionándolos con sus propios conocimientos y reflexionando sobre ellos.³⁶

Incluso cuando no se los categoriza como juego, los enfoques interdisciplinarios y colaborativos, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje investigativo o el crear y jugar comparten características del aprendizaje lúdico.³⁷ Cuando los niños tienen autonomía e iniciativa para encarar los problemas, crear hipótesis y explorar posibles soluciones en conjunto con los demás, se promueve un aprendizaje más profundo y mejora la función ejecutiva.³⁸ En síntesis, el juego autodirigido, el juego guiado y el

aprendizaje lúdico, con la guía habilidosa de los educadores de la niñez temprana, generan el lenguaje académico, profundizan el desarrollo conceptual y refuerzan los enfoques educativos reflexivos e intencionados, todos elementos que constituyen estrategias efectivas para alcanzar el éxito a largo plazo.

4 Si bien pueden identificarse avances generales de desarrollo y aprendizaje, deben tenerse en cuenta también las variaciones surgidas de los contextos y las experiencias culturales, y las diferencias individuales.

Una característica generalizada del desarrollo es que el funcionamiento infantil, incluido el juego, se torna cada vez más complejo en cuanto al lenguaje, el conocimiento, la interacción social, el movimiento físico, la resolución de problemas, y en todos los aspectos en general. Una mayor organización y capacidad de recordar del cerebro en desarrollo hacen posible que, con la edad, los niños conviertan rutinas sencillas en estrategias más complejas.³⁹ Si bien estos cambios son predecibles en todas las áreas, las formas en que se manifiestan estos cambios, y los significados que se les adjudica, varían de un contexto cultural y lingüístico a otro. Por ejemplo, en algunas culturas puede alentarse a los niños a satisfacer su curiosidad empujándolos a moverse independientemente para explorar el entorno, mientras que en otras culturas, es posible que se socialice a los niños para que busquen respuestas con actividades estructuradas creadas para ellos por los adultos.⁴⁰ Por otra parte, en todos los niños la adquisición lingüística se da mediante las interacciones sociales, pero existen importantes distinciones en el proceso de los niños monolingües, bilingües y multilingües.⁴¹ En lugar de suponer que el proceso típico de los niños monolingües es la norma frente a la cual debería juzgarse a los demás, es importante que los educadores reconozcan las diferencias como variaciones de fortalezas (en lugar de déficits) y respaldarlos de manera acorde.⁴²

El desarrollo y el aprendizaje también ocurren a ritmos distintos de un niño a otro, y a ritmos irregulares en las distintas áreas para cada niño. Las capacidades y las habilidades demostradas de los niños suelen ser fluidas y pueden variar día a día según factores individuales y contextuales. Por ejemplo, dado que la capacidad para dirigir la atención en el niño aún está en desarrollo, una distracción en el ambiente puede ocasionar que un día un niño pueda completar un rompecabezas y, al día siguiente, no lo logre. Asimismo, puede darse un grado de regresión en las habilidades observadas antes de lograr la plena concreción de nuevos desarrollos.⁴³ Por todos estos motivos, la noción de «etapas» del desarrollo no tiene mucha utilidad; un concepto más útil sería pensar en olas del desarrollo que admiten considerable superposición sin límites rígidos.⁴⁴

5 Los niños son estudiantes activos desde el nacimiento; incorporan y organizan información constantemente para crear significado mediante sus vínculos, las interacciones con su entorno y sus experiencias, en general.

Incluso desde pequeños, los niños son capaces de tener pensamientos muy complejos.⁴⁵ Usando información que reúnen mediante sus interacciones con las personas y las cosas, así como sus observaciones del mundo que los rodea, rápidamente crean teorías sofisticadas para construir sus saberes conceptuales. Reconocen patrones y hacen predicciones que luego aplican a situaciones nuevas. Los bebés parecen estar particularmente acostumbrados a mirar a los adultos como fuentes de información, subrayando la importancia de los cuidados constantes y sensibles para propiciar la formación de vínculos.⁴⁶ Las variaciones culturales pueden verse en estas interacciones, que tienen sus repercusiones en el desarrollo y el aprendizaje posteriores. Por ejemplo, en algunas culturas, se socializa a los niños para que observen en silencio a los integrantes de la comunidad adulta y para que aprendan haciendo sus aportes (a menudo imitando las conductas adultas).⁴⁷ En otras culturas, los adultos insisten en captar la atención del niño para animarlo a entablar interacciones individuales. Los niños socializados para aprender mediante la observación pueden contemplar a los demás en silencio sin pedir ayuda, mientras que aquellos socializados para entablar interacciones directas pueden tener dificultad para concentrarse sin la interacción frecuente con el adulto.

Durante los primeros años de la infancia, los niños pequeños crean conocimiento y significado mediante sus interacciones con los adultos y los pares, el juego y la exploración activos, y sus observaciones de las personas y las cosas en el mundo que los rodea. Los educadores reconocen la importancia de su función en la creación de un entorno de aprendizaje rico y basado en el juego que fomente el desarrollo del conocimiento (incluido el vocabulario) y las habilidades en todas las áreas. Los educadores entienden que las habilidades presentes de los niños son, en gran parte, el resultado de las experiencias —y las oportunidades de aprender— que han tenido. En ese sentido, los niños con discapacidades (o con una posible discapacidad) tienen la capacidad de aprender; necesitan educadores que no los etiqueten ni los aislen de sus pares y que estén preparados para trabajar con ellos y sus familias para desarrollar ese potencial.

Además de aprender lengua y conceptos sobre los fenómenos físicos del mundo que los rodea, los niños aprenden lecciones valiosas sobre las dinámicas sociales al observar las interacciones que los educadores tienen con ellos y con otros niños, así como las interacciones entre pares. Mucho antes de los 5 años, la mayoría de los niños pequeños ya tienen definiciones rudimentarias de sus propias identidades sociales y las de los demás, y esto puede incluir tener conciencia y prejuicios acerca del género y la raza.⁴⁸

Los educadores de la niñez temprana deben comprender la importancia de crear un entorno de aprendizaje que ayude a los niños a desarrollar sus identidades sociales sin privilegiar a ningún grupo. También deben ser conscientes del posible prejuicio implícito que puede predisponer sus interacciones con niños con distintas identidades sociales.⁴⁹ Los educadores también deben reconocer que sus señas no verbales pueden influir en las actitudes de los niños hacia sus pares. Por ejemplo,

un estudio reciente indicó que, para los niños, un niño que recibe más señas no verbales positivas de un maestro es percibido como «mejor» o «más inteligente» en comparación con un niño que recibe más señas no verbales negativas, independientemente del nivel de lectura real del niño.⁵⁰

6 La motivación de los niños por aprender aumenta cuando su entorno educativo fomenta su sentido de pertenencia, propósito e iniciativa. Los planes de estudios y los métodos de enseñanza se construyen a partir de los recursos de cada niño conectando sus experiencias en la escuela o entorno educativo con el entorno de su hogar o su comunidad.

Este principio surge del influyente informe *How People Learn II* (Cómo aprenden las personas II) y está respaldado por un extenso conjunto de investigaciones que ratifica principios adoptados por John Dewey más de cien años atrás.⁵¹ El sentido de pertenencia requiere de seguridad tanto física como psicológica. Las conexiones con el hogar y la comunidad representan una señal poderosa para que los niños logren la seguridad psicológica; por el contrario, cuando no ven muchas señales de conexión, su seguridad psicológica se ve afectada. Es importante que los niños vean personas que se les parezcan en todos los niveles de autoridad, que vean y escuchen el idioma de su hogar en el entorno de aprendizaje, y que tengan experiencias educativas que reconozcan y validen su cultura y su lengua.⁵²

Es igualmente importante fomentar la capacidad de iniciativa de cada niño. Deben contemplarse numerosas posibilidades para las iniciativas de los niños —es decir, la capacidad de hacer elecciones, y actuar en consecuencia, sobre qué actividades emprenderán y cómo proseguirán—, y no solo incluirlas como recompensa después de que hayan completado otras tareas u ofrecérselas solo a los alumnos que se destacan. En definitiva, la motivación es una decisión personal que surge de la decisión del estudiante de comprometerse con la significación, el interés y la participación.⁵³ Los educadores pueden fomentar la capacidad de iniciativa de los niños y ayudarlos a sentirse motivados proponiéndoles tareas estimulantes y realizables que se sustentan en sus intereses y que ellos reconocen como significativas y con un propósito para su vida. Se ha demostrado que a algunos niños se les niega la posibilidad de ejercer su capacidad de iniciativa, porque erróneamente se los considera incapaces de ponerla en práctica.⁵⁴ Para los educadores, es particularmente difícil fomentar la capacidad de iniciativa de un niño cuando no habla su idioma o no comprende los intentos del niño de expresar soluciones o preferencias. En estos casos, tanto los elementos tecnológicos de apoyo como las pistas no verbales pueden servirle al educador en su tarea de abordar las barreras comunicativas.

Como se mencionó anteriormente, acerca de la importancia del desarrollo cerebral, los sentimientos de seguridad del niño son fundamentales para el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior, de modo que fomentar ese sentimiento de pertenencia es esencialmente una actividad

formadora del cerebro. Ya desde la niñez temprana, los educadores que siguen la iniciativa del niño al observar sus intereses y responder con una acción y conversación adecuadas (también observando cuando declina el interés) están ayudando al niño a generar confianza en sí mismo y a que se dé cuenta de que sus acciones son importantes. Los educadores pueden participar a los niños haciendo que elijan o creen experiencias de aprendizaje que les resultan significativas, ayudándolos a establecer y alcanzar metas estimulantes, y reflexionando sobre sus experiencias y aprendizajes. Los educadores también pueden, deliberadamente, construir puentes entre los intereses de los niños y el conocimiento de las áreas de estudio que sentarán la base para el aprendizaje en los grados siguientes.

7 Los niños aprenden de una manera integrada que atraviesa disciplinas académicas o áreas de estudio. Dado que la base del conocimiento de las áreas de estudio se crea en la niñez temprana, los educadores deben tener conocimiento de las áreas de estudio, comprensión de las progresiones de aprendizaje dentro de cada área de estudio y conocimiento pedagógico sobre cómo enseñar el contenido de cada área de manera eficaz.

A partir de su conocimiento de lo que es significativo y estimulante para cada niño, los educadores diseñan el entorno de aprendizaje y las actividades para promover el conocimiento de las áreas de estudio en todas las áreas de contenido, así como en todas las áreas del desarrollo. Los educadores usan su conocimiento sobre las progresiones del aprendizaje para los distintos temas, así como su conocimiento de las concepciones e ideas equivocadas frecuentes en distintos puntos de las progresiones, y su conocimiento pedagógico sobre cada tema para crear actividades que ofrezcan metas exigentes pero alcanzables para los niños, que además sean entretenidas y significativas. Estas actividades serán muy diferentes para los bebés y los niños pequeños que para los niños de segundo y tercer grado, variarán de una comunidad de estudiantes a otra, según la cultura y el contexto. En todos los niveles y entornos, los educadores pueden orientar a los niños para que observen y, más adelante, reflexionen sobre los fenómenos que los rodean, incorporen vocabulario y creen su conocimiento conceptual de los contenidos de estudio en todas las disciplinas.

Al reconocer el valor de las disciplinas académicas, un enfoque interdisciplinario que contempla múltiples áreas en conjunto suele ser más significativo que enseñar áreas de contenido por separado. Esto exige mucho más que hacer simples conexiones superficiales. Significa «hacer conexiones profundas entre los distintos campos y áreas de estudio, pero permitiendo que cada uno conserve sus estructuras fundamentales conceptuales, epistemológicas y de procedimiento». ⁵⁵ Por lo tanto, es importante que los educadores tengan una buena comprensión de las estructuras fundamentales (conceptos y lenguaje) de todas las áreas de estudio académicas para poder comunicarlas adecuadamente a los niños.

Los educadores modelan el desarrollo conceptual de los niños mediante su uso del lenguaje. Por ejemplo, el etiquetado de objetos ayuda a los niños a formar categorías conceptuales; las afirmaciones expresadas como descripciones genéricas sobre una categoría son muy evidentes para los niños pequeños y, una vez aprendidas, son muy resistentes al cambio. ⁵⁶ Por otra parte, es muy importante que los educadores sean cuidadosos con el uso del lenguaje para no deslizar posibles prejuicios. Por ejemplo, los educadores que suelen referirse a «niños» y «niñas», en lugar de «estudiantes» en general, enfatizan las distinciones del género binario que excluye a algunos niños. Los maestros pueden también alentar a que los niños exploren y descubran mediante el uso de las palabras. Por ejemplo, cuando reciben un objeto, es más probable que los niños se embarquen en la exploración creativa del objeto al tener una guía más libre que cuando reciben pautas específicas sobre el fin para el que fue diseñado el objeto.

Desde bebés hasta los 8 años, es fundamental generar proactivamente el conocimiento conceptual y factual de los niños, incluido el vocabulario académico, porque el conocimiento es el principal motor de la comprensión. Cuanto más sepan los niños (y los adultos), mejor será su comprensión auditiva y luego, su comprensión lectora. Generando conocimiento del mundo en la niñez temprana, los educadores están sentando las bases fundamentales de todo aprendizaje futuro. ⁵⁷ Todas las áreas de estudio pueden enseñarse de maneras que resulten significativas y estimulantes para los niños. ⁵⁸ La noción de que los niños pequeños no están listos para las áreas de estudio académicas es una interpretación errónea de las prácticas apropiadas al desarrollo.

8 El desarrollo y el aprendizaje avanzan cuando los niños son estimulados para alcanzar niveles superiores a su nivel de dominio actual y cuando tienen numerosas oportunidades para reflexionar y practicar habilidades recién adquiridas.

Los seres humanos, en especial los niños pequeños, poseen la motivación de comprender o hacer aquello que supera su actual nivel de comprensión o conocimiento. Al hacer uso de las fortalezas y recursos que aportan cada niño y familia, los educadores de la niñez temprana crean un rico entorno de aprendizaje que estimula esa motivación y sirve para ampliar las habilidades, destrezas e intereses de cada niño. Usan estrategias para promover en los niños el emprendimiento y el dominio de desafíos nuevos y cada vez más avanzados. También reconocen la posibilidad de que el prejuicio implícito genere una baja de las expectativas, en particular con los niños de comunidades no blancas, representativas de personas de diversas razas y etnias, ⁵⁹ por tanto, trabajan activamente para evitar ese prejuicio.

Los educadores contribuyen de manera significativa al desarrollo del niño brindándole el apoyo o la asistencia que necesita para completar una tarea que requiere un nivel de destreza o comprensión más elevado del que tiene. Pueden darles apoyo emocional o aplicar estrategias, como señalar elementos destacados u ofrecer claves que los ayuden a establecer una relación con

conocimientos o experiencias previas.⁶⁰ Cuando los niños logran alcanzar un nuevo nivel en un contexto de apoyo, pueden hacer uso de la habilidad de manera independiente y en una variedad de contextos, sentando las bases para el próximo desafío. Brindarles ese apoyo, o respaldo, es un elemento clave de la enseñanza eficaz. Emparejar a los niños puede resultar un método efectivo de propiciar el aprendizaje de pares, en el que los niños con distintas capacidades pueden apoyarse mutuamente.⁶¹

Los niños necesitan sentir que pueden completar nuevas tareas una buena parte del tiempo para fomentar su motivación y persistencia.⁶² Si se enfrentan al fracaso repetidamente, la mayoría de los niños dejan de intentarlo. Tener numerosas oportunidades para practicar y consolidar nuevas habilidades y conceptos resulta también fundamental para que los niños alcancen el nivel de conocimiento que les permita usar el conocimiento o destreza y aplicarlos en situaciones nuevas. El juego —en particular, en entornos elaborados con un propósito con materiales cuidadosamente seleccionados—les brinda posibilidades a los niños pequeños de participar en este tipo de práctica.

Los educadores fomentan el aprendizaje para un grupo de niños fijando metas desafiantes y alcanzables para cada niño, partiendo del bagaje de conocimiento y los recursos culturales que aportan los niños del grupo. Para brindar el tipo y la cantidad de apoyo correcto, el maestro debe tener conocimientos generales sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, por ejemplo, familiaridad con los recorridos y las secuencias que los niños suelen seguir para adquirir destrezas, conceptos y habilidades específicas. También es esencial contar con un profundo conocimiento de cada niño, fundado en lo que el maestro ha aprendido de la observación detenida y de la familia acerca de los intereses, destrezas y habilidades del niño en particular, y de las prácticas de importancia para la familia. Ambos tipos de conocimiento son fundamentales para asociar el plan de estudios y las experiencias de enseñanza con las competencias nuevas de cada niño de maneras que resulten estimulantes, pero no frustrantes.

Alentar a los niños a reflexionar sobre sus experiencias y aprendizaje y a repasar conceptos más adelante también resulta una estrategia importante para los educadores. El plan de estudios debería proporcionar alcance y profundidad con numerosas oportunidades de repasar conceptos y experiencias, en lugar de avanzar rápidamente a través de un conjunto amplio pero superficial de experiencias. Los libros con imágenes y otros materiales de enseñanza que muestren comunidades y situaciones pertinentes para la vida de los niños pueden ser puntos de partida interesantes para dicha reflexión. Los proyectos grupales con documentación, como fotos, videos, creaciones artísticas y representaciones de los niños, transcripciones o textos escritos de los niños también son recursos importantes para fomentar la reflexión y para repasar conceptos más adelante.⁶³

Las intervenciones en niveles también pueden servir para identificar qué niños podrían beneficiarse con mayor instrucción o apoyo.⁶⁴ Estos enfoques, a menudo realizados en colaboración con

docentes de educación especial para la niñez temprana, resultan más eficaces cuando se implementan de manera continua, flexible, dinámica y centrada en la gama de habilidades y aptitudes críticas que los niños necesitan para evolucionar y para permitir su plena participación en el aula de clase o comunidad grupal.

9 Cuando se usan de manera responsable y con propósito, la tecnología y los medios interactivos pueden ser herramientas valiosas para reforzar el desarrollo y el aprendizaje infantil.

Los niños pequeños viven en una época en que la tecnología y los medios interactivos son omnipresentes. A raíz de la rapidez con que cambian los tipos y los usos de los nuevos medios, la base de conocimiento sobre sus efectos en el desarrollo y el aprendizaje infantil continúa creciendo y variando. Nuevos datos indican que debe tenerse precaución sobre un número de cuestiones, por ejemplo, asociaciones negativas entre demasiado tiempo frente a la pantalla y la obesidad infantil, así como efectos negativos en las mediciones de motricidad fina, comunicación y destrezas sociales de los niños muy pequeños.⁶⁵ No existen indicaciones de que el desarrollo se potencia cuando los niños menores de 2 años usan dispositivos con pantalla de manera independiente.⁶⁶ Si se tienen en cuenta estas precauciones, la tecnología y los medios interactivos pueden servir para respaldar las prácticas apropiadas al desarrollo. Por ejemplo, la tecnología y los medios interactivos pueden facilitar la comunicación entre las familias, los niños y los docentes. También pueden reforzar el aprendizaje, la comprensión y la comunicación en contextos con diferencias de idiomas, y servir como adaptaciones para incluir a niños con discapacidades. Los niños, los educadores y las familias pueden usar los medios digitales para documentar y hacer una evaluación formativa, de modo que facilite la reflexión. El uso de los medios digitales también puede resultar una oportunidad para que los niños aislados (por ej., niños con problemas de salud que no pueden participar de actividades en entornos grupales o con destrezas sociales poco desarrolladas) interactúen de manera eficaz con sus pares.⁶⁷

Los usos efectivos de la tecnología y los medios interactivos por parte de los niños son activos, prácticos, estimulantes y fortalecedores; les otorgan control a los niños; representan apoyos adaptables que ayudan a que cada niño mejore el desarrollo de sus habilidades a su propio ritmo, y se usan como una de muchas opciones para reforzar el aprendizaje infantil. La tecnología y los medios interactivos deben apuntar a ampliar el acceso del niño a nuevos contenidos y habilidades, pero no deben sustituir las oportunidades de experiencias reales y prácticas.⁶⁸ Cuando la integración es real, los usos de la tecnología y los medios se tornan habituales y transparentes: el niño o el educador están centrados en la actividad o la exploración misma y no en la tecnología. Si desean tener más información sobre el tema, recomendamos a los lectores consultar la [declaración de posición sobre el uso de la tecnología](#) de NAEYC/Fred Rogers Center.

Directrices para las Prácticas Apropriadas al Desarrollo en Acción: Cómo Usar el Conocimiento Sobre Desarrollo y Aprendizaje Infantil en Contexto

Sobre la base de los principios descritos anteriormente, las siguientes directrices se refieren a decisiones que los profesionales de la niñez temprana toman en cinco áreas claves e interrelacionadas del ejercicio: (1) crear una comunidad solidaria de estudiantes; (2) entablar vínculos recíprocos con las familias y fomentar las relaciones en la comunidad; (3) observar, registrar y evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños; (4) enseñar para mejorar el desarrollo y el aprendizaje de cada niño; y (5) planificar e implementar un plan de estudios atractivo para alcanzar metas importantes. Estas áreas suelen coincidir con las ediciones previas de esta declaración, pero han sido reformuladas y reordenadas para que concuerden con los [Estándares y competencias profesionales para los educadores de la niñez temprana](#). Estas directrices van de la mano con los estándares y competencias; también parten de la suposición de que, como parte del sexto estándar relativo al profesionalismo, los educadores también abogan por políticas y financiamiento que propicien la implementación equitativa de prácticas apropiadas al desarrollo en todos los estados y entornos donde se enseña a niños desde el nacimiento hasta los 8 años. Por último, algunas de las directrices se ven plasmadas en las recomendaciones para los educadores de la niñez temprana incluidas en la declaración de posición [Promover la equidad en la educación en la niñez temprana](#).

1. Crear una Comunidad Equitativa y Solidaria de Estudiantes

Debido a que los ámbitos educativos de la niñez temprana están entre las primeras comunidades con las que entra en contacto el niño fuera del hogar, el carácter de estas comunidades tiene mucha influencia en su desarrollo. Mediante sus interacciones, los niños aprenden cómo tratar a los demás y cómo desean ser tratados. Con las prácticas apropiadas al desarrollo, los educadores crean y fomentan una comunidad de estudiantes. La función de la comunidad es brindar un entorno físico, emocional y cognitivo conducente para el desarrollo y el aprendizaje de cada niño. Los cimientos de la comunidad están formados por vínculos sólidos, positivos y amables entre los educadores y otros adultos y niños, entre los niños, entre los educadores y sus colegas, y entre los educadores y las familias. Cada miembro de la comunidad educativa es valorado por lo que aporta a la comunidad; todos los miembros cuentan con apoyo para tratar y contribuir con el bienestar y aprendizaje del prójimo.

Para crear una comunidad equitativa y solidaria de estudiantes, los educadores garantizan que suceda lo siguiente desde el nacimiento hasta la escuela primaria.

A Cada miembro de la comunidad es valorado por los demás y es reconocido por las fortalezas que aporta. Observando y participando en la comunidad, los niños aprenden acerca de sí mismos, del mundo, y cómo crear vínculos positivos y constructivos con los demás. Cada niño tiene fortalezas, intereses y perspectivas singulares para aportar. Los niños aprenden a reconocer y respetar las diferencias de todo tipo y a valorar a cada persona. Los niños con y sin discapacidades pueden aprender y respetarse los unos a los otros usando este enfoque basado en las fortalezas.

Los educadores demuestran que valoran y respetan a cada niño de distintas maneras:

1. *Los educadores pronuncian y deletrean el nombre del niño según la preferencia del niño y su familia.*
2. *Los educadores reconocen y aceptan la composición familiar que define cada familia.*
3. *Los educadores demuestran un interés permanente en el conocimiento, habilidades y experiencias culturales y lingüísticas singulares de cada niño, y los reconoce como recursos para el aprendizaje.*

B Se cultivan los vínculos con cada niño, y los educadores facilitan el desarrollo de vínculos positivos entre los niños. Los niños construyen su conocimiento del mundo a partir de los vínculos, mediante interacciones con otros miembros de la comunidad (adultos y pares). Así es como los educadores trabajan activamente para entablar sus propios vínculos con cada niño y para fomentar el desarrollo de los vínculos entre los niños. Los educadores han de buscar frecuentes oportunidades para mantener largas conversaciones con cada niño, incluso con los que hablan otro idioma, a través de interacciones verbales y no verbales. Las oportunidades de jugar juntos, colaborar en investigaciones y proyectos, y conversar con pares y con adultos expanden el desarrollo y el aprendizaje de los niños, actividades de las que todos los niños deberían poder participar, con apoyo, de ser necesario. La interacción en grupos reducidos les ofrece un contexto para ampliar su razonamiento, practicar habilidades lingüísticas nuevas, construir a partir de las ideas del otro y colaborar para resolver problemas. (Consulte también la directriz 2, «Entablar vínculos recíprocos con las familias y fomentar las relaciones en la comunidad»).

C Cada miembro de la comunidad respeta a los demás y es responsable de que se comporten de una manera que favorezca el aprendizaje y el bienestar de todos.

1. *Los educadores ayudan a que los niños aprendan a ser responsables y a autorregularse.* Deliberadamente, dan el ejemplo y enseñan a los niños estrategias de autorregulación y para conservar la calma. Al reconocer que el comportamiento refleja las experiencias y las necesidades del niño, los educadores intentan comprender qué motiva a un niño a comportarse de determinada manera. Como saben que la responsabilidad y la autorregulación se desarrollan con la experiencia y el tiempo, los educadores evalúan cómo estimular ese desarrollo en sus interacciones con cada niño y en su planificación del plan de estudios. Se esmeran por crear rutinas predecibles y estables (no cronogramas estrictos con transiciones innecesarias), y vínculos de apoyo para todos los niños, teniendo en cuenta la variabilidad de autorregulación que existe entre los niños. No culpan a los niños o a las familias por su conducta, sino que solicitan recursos adicionales de apoyo cuando es necesario. Trabajan para eliminar las suspensiones y las expulsiones como métodos de abordar los problemas de conducta. Los educadores también se dedican a reflexionar sobre sus propias conductas y expectativas y cómo estas pueden afectar el comportamiento de los niños. En las clases de los niños pequeños, del jardín de infantes al 3.º grado, los educadores reconocen que los niños siguen aprendiendo y perfeccionando la regulación de su conducta. Los educadores aplican sistemas de apoyo para que los niños practiquen la autorregulación y les ofrecen refuerzos cuando lo necesitan. Cuando usan sistemas conductuales como guía para las interacciones socioemocionales en el entorno de la niñez temprana, los educadores se cercioran de que los sistemas se centren en las conductas positivas en lugar de prestar atención a las negativas.
2. *Los educadores son responsables de garantizar conductas respetuosas de todos los niños a su cargo.* Enseñan y demuestran activamente conductas prosociales. Supervisan, anticipan, previenen y redirigen conductas que no favorecen el aprendizaje o que son irrespetuosas hacia algún miembro de la comunidad.
3. *Los educadores fijan límites claros y razonables para la conducta de los niños, buscan formas de comunicarlos eficazmente a todos los niños, y los aplican de manera sistemática.* Los educadores ayudan a que los niños sean responsables de su conducta ante sí mismos y ante los demás. En el caso de niños de preescolar y más grandes, los educadores hacen participar a los niños en la elaboración de las reglas de conducta de su propia comunidad. Los educadores saben que todas las conductas tienen un fin; intentan comprender qué puede estar originando esa conducta y ayudan a los niños a aprender conductas prosociales de reemplazo cuando es necesario.
4. *Los educadores escuchan y reconocen los sentimientos y las frustraciones de los niños usando tanto palabras como técnicas comunicativas no verbales.* Saben que, para los niños, la conducta suele ser su manera de comunicarse, sobre todo, cuando no son capaces de verbalizar sus sentimientos; por ende, los educadores intentan comprender lo que el niño está tratando de comunicar en el idioma que sea. Responden con respeto de maneras que los niños puedan comprender, orientan a los niños para resolver conflictos y les demuestran habilidades que ayudan a los niños a resolver sus propios problemas.
5. *Los educadores mismos demuestran un alto grado de responsabilidad y autorregulación en sus interacciones con otros adultos (colegas, familiares) y con los niños.* Por ejemplo, controlan sus propias conductas para evitar posibles prejuicios implícitos o microagresiones—por cuestiones de raza y origen étnico, género, discapacidad u otras características—, que pueden ir dirigidos injustamente a niños o adultos en el entorno educativo de la niñez temprana, pueden socavar la autoestima de una persona o perpetuar estereotipos negativos. También enfrentan los comentarios estereotípicos o discriminatorios en las interacciones entre los niños o los adultos. Cuando se generan conductas involuntarias que hieren o socavan la autoestima de una persona, los educadores demuestran cómo manejar las emociones negativas y reparar los vínculos.

D El entorno físico protege la salud y la seguridad de los miembros de la comunidad educativa y, específicamente, refuerza las necesidades fisiológicas de los niños pequeños en cuanto a actividad, juego, estimulación sensorial, aire libre, descanso, y nutrición. El programa cotidiano ofrece numerosas oportunidades de juego autodirigido y para el movimiento o la actividad física, independientemente de la extensión del turno o la edad de los niños. Los niños tienen posibilidad de descansar si lo necesitan. Los niños de todas las edades tienen la posibilidad de estar al aire libre y de interactuar con la naturaleza de manera cotidiana. También se contemplan períodos de receso diarios para los niños hasta la escuela primaria. Nunca deben suprimirse los recreos a modo de castigo. No deben apurarse las comidas, y ha de incentivarse la conversación entre los niños mientras comen.

E Se dedica todo el esfuerzo para que cada miembro de la comunidad se sienta psicológicamente seguro y pueda concentrarse en ser y aprender. El clima socioemocional en su conjunto es hospitalario y positivo.

1. *Los educadores supervisan las interacciones entre los miembros de la comunidad (directivos, educadores, familias, niños), así como sus experiencias en general, esforzándose para garantizar que los participantes se sientan seguros, relajados y cómodos en lugar de sentirse desvinculados, temerosos, preocupados o indebidamente estresados.*
2. *Los educadores construyen encima de los fondos de conocimientos,⁶⁹ intereses, idiomas y experiencias de cada niño para fomentar el disfrute y participación en el aprendizaje de cada uno de ellos.*
3. *Los educadores garantizan que el entorno esté organizado de modo que propicie el juego y el aprendizaje y cree un clima grupal positivo. El espacio, el tiempo y la estimulación se modifican teniendo en cuenta las necesidades individuales y sentimientos de seguridad psicológica de los niños. Los educadores reconocen que cada niño puede necesitar o beneficiarse con distintos grados de estimulación. Evitan los entornos demasiados abarrotados que puedan ofrecer un exceso de estimulación. La flexibilidad y la libertad de movimiento predominan la mayor parte del día. Aunque los elementos del entorno sean dinámicos y cambiantes, en conjunto, las estructuras y las rutinas son predecibles y comprensibles desde el punto de vista del niño.*
4. *Los educadores se ocupan de que cada niño escuche y vea el idioma, la cultura y las experiencias familiares de su hogar reflejados en las interacciones, actividades y materiales cotidianos del entorno educativo. Se afirman las distintas identidades sociales de cada niño de maneras que no afecten negativamente otras identidades. Se evitan el pensamiento y los mensajes estereotípicos abriendo la puerta a un pensamiento más sofisticado y preciso.*
5. *Los educadores están preparados para reconocer los signos de estrés y trauma en los niños pequeños y buscan contactar a especialistas, apoyos y recursos en salud mental infantil que brinden enfoques centrados en la sanación para poder asistir a los niños. Los educadores reconocen que los niños que han padecido algún trauma pueden necesitar que se les recuerde de manera frecuente, explícita y constante que están en un entorno psicológico y físicamente seguro. También tienen en cuenta la resiliencia de los niños; saben que acciones simples como la demostración de afecto permanente ayuda al desarrollo saludable de todos los niños, incluso de aquellos que han pasado por una situación traumática.*

2. Entablar Vínculos Recíprocos con las Familias y Fomentar las Relaciones en la Comunidad

Las prácticas apropiadas al desarrollo exigen un conocimiento profundo de cada niño, que incluye el contexto en el que vive cada uno de ellos. Los educadores obtienen gran parte de este conocimiento a través de vínculos recíprocos y respetuosos con las familias de los niños. En todas las franjas etarias, se debe recurrir al conocimiento práctico de las familias sobre sus propios hijos, y valorarlo.

Los educadores que emprenden prácticas apropiadas al desarrollo asumen la responsabilidad de entablar y mantener vínculos sólidos con las familias y las comunidades. Entienden que los modelos tradicionales de «participación de los padres» o la «educación de los padres» son enfoques unilaterales que no sirven para obtener el conocimiento o las perspectivas que ellos necesitan para brindarles a los niños experiencias educativas que respondan plenamente a las necesidades y experiencias de cada niño.

A continuación se describen conductas de educadores que demuestran el tipo de vínculos que resultan apropiados al desarrollo para los niños desde el nacimiento hasta la escuela primaria, en los que los familiares y los educadores trabajan en conjunto como miembros de la comunidad educativa.

A Los educadores asumen la responsabilidad de entablar vínculos respetuosos y recíprocos con las familias y de fomentarlos entre ellas. En su trabajo de generar su propio vínculo con las familias, los educadores también incentivan y fomentan a las familias para que se conozcan entre ellas, para que puedan recurrir las unas a las otras, y colaborar dentro y fuera del programa. Se esfuerzan por garantizar el respeto mutuo, la cooperación, la responsabilidad compartida y ayudan a negociar en conflictos para lograr las metas compartidas. (Consulte también la directriz 1, «Crear una comunidad solidaria de estudiantes»).

B Los educadores se asocian a las familias para trabajar de forma colaborativa, buscando y manteniendo una comunicación bidireccional frecuente y habitual, y reconociendo que las formas de comunicación pueden variar de una familia a la otra. Los educadores de la niñez temprana emplean una variedad de métodos de comunicación y habilidades de participación, como conversaciones informales cuando los padres recogen y dejan a sus hijos, conversaciones más formales en el ámbito de las reuniones entre maestros y familias, y comunicaciones recíprocas mediadas por la tecnología, como llamadas telefónicas, mensajes de texto o correos electrónicos. Cuando los educadores no hablan el idioma de una familia, recurren a la ayuda de recursos comunitarios que puedan oficiar de intérpretes o voluntarios bilingües identificados por la familia. Debe evitarse el uso de los niños como traductores.

C Los educadores reciben a los integrantes de la familia en el entorno educativo y generan múltiples oportunidades para la participación familiar. Se ofrece a

las familias numerosas maneras de participar, incluso pueden dar su opinión sobre cualquier decisión del programa relativa a la atención y la educación de sus hijos. Si las familias no pueden comunicarse con los educadores en el momento en el que llevan y recogen a los niños, pueden buscarse medios alternativos para una comunicación continua y frecuente.

D Los educadores reconocen las elecciones y objetivos de una familia para con su hijo y responden con sensibilidad y respeto a dichas preferencias e inquietudes. En caso de desacuerdo entre la familia y el educador, los educadores escuchan atentamente las inquietudes de la familia y recurren al *Código de conducta ética y la Declaración de compromiso de NAEYC* para guiar sus decisiones mientras trabajan con la familia para encontrar soluciones de mutua aceptación.

E Los educadores y la familia comparten entre sí el conocimiento del niño y las nociones sobre desarrollo y aprendizaje infantil como parte de la comunicación cotidiana y otras formas de comunicación (p. ej., reuniones familiares informales, otras reuniones, grupos de apoyo). Los educadores apoyan a las familias de maneras que fomenten al máximo las capacidades y competencias de la familia para tomar decisiones. En su comunicación con las familias sobre los niños, los educadores enfatizan las fortalezas y las habilidades de los niños y usan esta información para respaldar decisiones de enseñanza futuras.

F Los educadores convocan a las familias como fuente de información sobre el niño (antes de su ingreso al programa y en forma continua). Las hacen partícipes en la planificación del aprendizaje del niño, como las prácticas de enseñanza, la planificación e implementación del plan de estudios, y las evaluaciones.

G Los educadores se ocupan de conocer la comunidad en la que trabajan, y la usan como recurso en todos los aspectos de la implementación del programa. La comunidad funciona como un recurso importante en la implementación del plan de estudios, y también como recurso para vincular a las familias con una serie de servicios, a partir de prioridades e inquietudes identificadas. Los educadores de la niñez temprana también buscan maneras en que pueden contribuir al desarrollo continuo de la comunidad.

3. Observar, Registrar, y Evaluar el Desarrollo y el Aprendizaje de los Niños

Observar, registrar y evaluar el desarrollo y el aprendizaje de cada niño son procesos esenciales para los maestros y los programas a fin de planificar, implementar y evaluar la efectividad de las experiencias que les ofrecen a los niños. La evaluación contempla mediciones formales e informales que sirven de herramientas para supervisar el avance de los niños hacia el logro de las metas de un programa. Los educadores pueden dedicarse a ayudar a los niños para que avancen cuando saben dónde se encuentra cada niño con respecto a las metas de aprendizaje. Tanto la evaluación formativa (que mide el avance hacia las metas) como la evaluación sumativa (que mide los logros al final de una experiencia o período definido) son importantes. Ambas deben realizarse teniendo en cuenta el desarrollo, la cultura y el lenguaje para evaluar de manera auténtica el aprendizaje del niño. Esto significa que no solo los métodos de evaluación, tanto formales como informales, deben tener en cuenta el desarrollo, la cultura y el lenguaje, sino que el examinador debe estar al tanto de la posibilidad de prejuicios explícitos e implícitos, y trabajar para evitarlos, por ejemplo, mediante capacitación, reflexión y análisis periódicos de datos recopilados.

Resulta difícil realizar una evaluación eficaz de los niños pequeños. La complejidad que entraña el desarrollo y el aprendizaje infantil—incluida la naturaleza irregular del desarrollo y la probabilidad de que los niños demuestren sus conocimientos y habilidades en distintos contextos—dificulta la realización de una evaluación completa y precisa. Por ejemplo, una evaluación legítima tiene en cuenta factores como la facilidad que tiene un niño en cada idioma que habla, y usa examinadores y entornos que son familiares y cómodos para el niño. Cuando las evaluaciones estandarizadas se usan con fines evaluativos o de detección, las mediciones deben cumplir con estándares de fiabilidad y validez que sean adecuados para las características del niño evaluado. Cuando no se cumplen estos estándares, debe ponerse especial atención a estas limitaciones antes de utilizar los resultados. Utilizar una evaluación con fines que no apuntan a mejorar la educación del niño no es una práctica apropiada al desarrollo. Sin embargo, las decisiones acerca de las prácticas de evaluación, por lo general, no son controladas por los educadores (consulte las Recomendaciones para los programas, en la página 31). Cuando los educadores toman conocimiento de la existencia de prácticas de evaluación inadecuadas, tienen una responsabilidad ética profesional de informar sus inquietudes, pelear por prácticas más adecuadas y, en su entorno educativo, minimizar el efecto adverso de las evaluaciones inadecuadas en los niños pequeños y en las prácticas de enseñanza.

A continuación se describen prácticas de observación, registro y evaluación que son apropiadas al desarrollo para niños pequeños desde el nacimiento hasta la escuela primaria.

A La observación, registro y evaluación del avance y los logros de los niños pequeños son continuos, estratégicos, reflexivos e intencionados. Los educadores incorporan actividades relacionadas con la evaluación en el currículo y en la rutina diaria para facilitar la evaluación auténtica y para hacer de la evaluación una parte integral de la práctica profesional. Crean y aprovechan situaciones no planificadas para observar a los niños pequeños en el juego, y en conversaciones e interacciones espontáneas, en el contexto de evaluaciones estructuradas por los adultos y también cuando los niños participan de una actividad grupal y de actividades individuales. Las observaciones, registros y los resultados de otras evaluaciones formales e informales se utilizan para documentar la planificación e implementación de las experiencias y el programa cotidianos, para comunicarse con la familia del niño, y para evaluar y perfeccionar la eficacia de los maestros y del programa. En las aulas de jardín de infantes a 3.º grado, en particular, es importante no usar demasiado las evaluaciones estandarizadas, que puede generarles estrés a los niños e interferir con el tiempo dedicado al aprendizaje. Los educadores limitan el uso de evaluaciones por medios digitales, sobre todo, en los niños pequeños que (con buen juicio) deberían tener escasa exposición al uso de dispositivos con pantalla.

- B La evaluación se centra en el avance de los niños hacia metas de desarrollo y educación.** Esas metas deben reflejar la opinión de las familias así como las experiencias y conocimiento previos de los niños. Deben estar fundadas en indicadores del desarrollo, como los estándares estatales de aprendizaje en la niñez temprana. Las metas deben ser ambiciosas y alcanzables y deben fomentar un sentido del orgullo y el logro para los educadores, las familias y los niños. Los niños, los educadores y las familias deben contar con oportunidades para celebrar los logros pequeños y los grandes, al tiempo que reconocen que todos los niños necesitan tiempo para lograr dominar una destreza antes de pasar al próximo desafío.
- C Existe un sistema para recopilar, interpretar y utilizar la información obtenida mediante observaciones, registros y evaluaciones para guiar lo que ocurre en el entorno de aprendizaje.** Los educadores emplean esta información al delinear los planes de estudios y las experiencias de aprendizaje y en las interacciones permanentes con los niños; es decir, los maestros realizan evaluaciones constantemente con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los educadores también alientan a los niños a usar la observación y, a partir de los años de preescolar, la documentación, para que reflexionen sobre sus experiencias y sobre lo que han aprendido. Hay un plan para emplear intérpretes y traductores voluntarios y pagos, según la necesidad, y brindarles información sobre las interacciones apropiadas con los niños pequeños, la ética y la confidencialidad, así como sobre las características y los objetivos del instrumento de evaluación o detección.
- D Los métodos de evaluación tienen en cuenta los logros presentes en cuanto al desarrollo, el idioma y las experiencias de los niños pequeños. Reconocen la variación individual en los estudiantes y permiten a los niños demostrar sus competencias de diferentes maneras.** Los métodos idóneos para la evaluación de niños pequeños por parte de los educadores, por lo tanto, incluyen los resultados de las observaciones que hacen de los niños, las entrevistas clínicas, recopilación de muestras de trabajo de los niños, y su desempeño en actividades reales. En el caso de los niños que hablan un idioma desconocido para el educador, deben reclutarse hablantes nativos del idioma del niño, como familiares o miembros de la comunidad, para asistir en el proceso de evaluación. Una vez que se obtienen los resultados, se los explica a las familias y a los niños (si corresponde) para ampliar la conversación acerca de lo que se recopila, analiza y estudia.
- E Las evaluaciones se utilizan solo para las poblaciones y los fines para los cuales se ha comprobado que brindan información confiable y válida.** Si se debe usar un instrumento de evaluación cuya fiabilidad y validez no han sido establecidas para las características de un niño en particular, o para la finalidad buscada, los educadores reconocen las limitaciones de los resultados, intentan que estos no se utilicen en decisiones importantes y solicitan que se utilice una medición diferente.
- F Las decisiones que tienen una repercusión importante en los niños, como la matriculación o la determinación de nivel, se toman consultando a las familias.** Estas decisiones deben basarse en numerosas fuentes de información pertinente, incluida la que se obtiene de las observaciones que los educadores, los familiares y los especialistas, según la necesidad, hacen de los niños y de sus interacciones con ellos.
- G Cuando una evaluación de detección identifica a un niño que podría tener una discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje o de desarrollo, se realiza el correspondiente seguimiento, evaluación y, de ser necesario, derivación.** Una evaluación de detección se usa para identificar problemas que deben ser evaluados en mayor profundidad por personas calificadas; no se usa para diagnosticar o etiquetar a un niño. Las familias deben participar como fuentes de información importantes.

4. Enseñar para Reforzar el Desarrollo y el Aprendizaje de Cada Niño

Las prácticas de enseñanza apropiadas al desarrollo abarcan una gran variedad de habilidades y estrategias que se adaptan a la edad, el desarrollo, las características individuales, y los contextos familiares y socioculturales de cada niño al que se asiste. Estas prácticas de enseñanza están fundadas en los vínculos afectuosos que los educadores cultivan con cada niño y su familia, así como entre todos los niños y las familias, (consulte la directriz 1, «Crear una comunidad solidaria de estudiantes»), y están diseñadas para incentivar el desarrollo y el aprendizaje de cada niño en todos los campos y áreas de estudio. Las prácticas de enseñanza se nutren de los numerosos recursos que aporta cada niño y evitan, de manera activa, las diversas formas del prejuicio. Con su práctica de enseñanza intencionada, los educadores integran oportunidades para que cada niño haga uso de la elección y la capacidad de iniciativa en el contexto de un ámbito planificado e ideado para propiciar experiencias educativas específicas y metas significativas. Los educadores reconocen que los niños construyen activamente su propia comprensión del mundo que los rodea; entienden que todos los niños se benefician de iniciar y regular sus propias actividades de aprendizaje y de interactuar con sus pares.

En el reconocimiento de que el juego es fundamental para que los niños experimenten la alegría y el asombro, los educadores de la niñez temprana incorporan amplias oportunidades de juego entre sus estrategias de enseñanza. Planifican entornos educativos que ofrecen una combinación de juego autodirigido, juego guiado y enseñanza directa. Los educadores maximizan las posibilidades para que los niños elijan los materiales, sus compañeros de juego, los temas y los criterios que deseen usar durante toda la jornada, desde el nacimiento hasta los 8 años. Propician y amplían las experiencias de juego de los niños ofreciéndoles los materiales y recursos que surgen de una atenta observación de las elecciones de juego de los niños. Las actividades guiadas por adultos permiten que los niños usen su capacidad de iniciativa, ya que los educadores ofrecen orientación específica y apoyo para reforzar sus intereses, participación y aprendizaje.

La enseñanza directa, por ejemplo, brindarle al niño el vocabulario académico pertinente, señalar los vínculos, ayudar a los niños a reconocer fenómenos específicos o sugerir una perspectiva alternativa, es una herramienta importante para reforzar el aprendizaje del niño. Su eficacia depende de cuánto logra expandir los intereses y el aprendizaje del niño de maneras significativas y cuánto perciben los educadores los cambios en el interés de los niños. De forma individual o en grupos grandes o pequeños, en todas las actividades—el juego autodirigido, el juego guiado, la enseñanza directa y las rutinas—, el maestro tiene la responsabilidad de garantizar que las experiencias generales de los niños resulten estimulantes, atractivas y sensibles en cuanto al

desarrollo, el lenguaje y la cultura en todas las áreas del desarrollo y el aprendizaje. Ofrecer numerosas oportunidades de iniciativa para cada niño es fundamental para cumplir con esta responsabilidad.

A continuación se describen acciones de los educadores que ilustran prácticas de enseñanza apropiadas al desarrollo para los niños pequeños desde el nacimiento hasta la escuela primaria.

A Los educadores demuestran y dan el ejemplo de su compromiso con una comunidad educativa afectuosa a través de sus acciones, actitudes y curiosidad. Reconocen que a través de sus acciones, influyen la inclinación, la confianza y los acercamientos al aprendizaje de los niños para toda la vida.

B Los educadores usan sus conocimientos de cada niño y su familia para proponer experiencias educativas que resultan significativas, accesibles y sensibles para todos los niños. A partir de los vínculos que cultivan con cada niño y su familia y entre los niños (consulte la directriz 1, «Crear una comunidad solidaria de estudiantes»), los educadores diseñan actividades de enseñanza que reflejan la vida y la cultura de cada niño.

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

2. *Los educadores, con el apoyo de las familias, incorporan la(s) cultura(s) e idioma(s) familiar(es) de cada niño en la cultura compartida de la comunidad de aprendizaje.* Reconocen y valoran las contribuciones singulares de las culturas e idiomas familiares para que esas contribuciones sean reconocidas y valoradas por los demás miembros de la comunidad educativa. Hacen un uso estratégico del idioma familiar o del hogar del niño y sus formas culturales de aprendizaje para potenciar la comunicación, comprensión, autoexpresión y aprendizaje de cada niño. Los educadores se esfuerzan continuamente por fomentar y sostener la conexión de cada niño con su familia, idiomas y culturas.
3. *Los educadores ofrecen oportunidades a todos los niños de participar en todas las actividades y los alientan a ser inclusivos en sus conductas e interacciones con los pares.*
4. *Los educadores están preparados para individualizar sus estrategias de enseñanza para cumplir con las necesidades especiales de cada niño, incluidos los niños con discapacidades y los niños con un nivel avanzado de aprendizaje, basándose en sus intereses, conocimientos y habilidades.* Los educadores utilizan todas las estrategias identificadas aquí, y consultan con los especialistas indicados y con la familia del niño; se ocupan de que cada niño reciba las adaptaciones y servicios especializados que necesita para lograr su completa inclusión como miembro de la comunidad y de que ningún niño sea penalizado por su nivel de capacidad.

C Los educadores implementan un plan de estudios integral con eficacia, de modo que cada niño alcance metas individualizadas en todos los campos (físico, social, emocional, cognitivo, lingüístico y competencias generales de aprendizaje) y en todas las áreas de estudio (lengua y alfabetización, incluida la adquisición de una segunda lengua, matemática, estudios sociales, ciencia, arte, música, educación física y salud). Los educadores siguen el diseño universal de los principios del aprendizaje ofreciendo de manera proactiva varios medios de participación, varios medios de representación y varios medios de acción y expresión.⁷⁰ Se ocupan de crear experiencias que celebran la diversidad de las experiencias e identidades sociales de cada grupo de niños y evitan los prejuicios de la sociedad. Trabajan a partir del conjunto de bagajes de conocimiento de todos los niños para fomentar el aprendizaje y los saberes de cada niño. Planifican actividades que siguen las secuencias predecibles en las que los niños adquieren conceptos, capacidades y habilidades específicos, y basándose en experiencias y nociones anteriores. (Consulte también la directriz 5, «Conocer y usar las áreas de contenido para planificar e implementar un plan de estudios atractivo diseñado para alcanzar metas que sean importantes y significativas para los niños, las familias y la comunidad, tanto en el presente como en el futuro»).

D Los educadores planifican el entorno, el programa y las actividades cotidianas para fomentar el desarrollo y el aprendizaje de cada niño.

1. *De primera mano, los educadores crean experiencias estimulantes desde el punto de vista cognitivo y creativo, proponen la exploración y la investigación, y propician la participación activa y sostenida de los niños.* Lo hacen ofreciendo una rica variedad de materiales, desafíos e ideas que captan la atención de los niños y que reflejan el bagaje de conocimiento que cada niño aporta al entorno de aprendizaje. Los materiales se rotan y se repasan de manera periódica para que los niños tengan oportunidad de reflexionar y reconectarse con las experiencias de aprendizaje.
2. *Los educadores constantemente ofrecen a los niños oportunidades para realizar elecciones significativas.* Se incentiva a los niños a dar forma a actividades de aprendizaje específicas y a identificar proyectos que pueden usarse para ampliar su aprendizaje. Los niños constantemente tienen períodos de actividades escogidas por ellos, que no se contemplan solo como recompensa por haber completado una tarea. Los educadores asisten y guían a los niños que aún no son capaces de disfrutar y de hacer un buen uso de esos períodos.
3. *Los educadores organizan el programa diario y semanal para ofrecer a los niños bloques de tiempo prolongados en los que pueden dedicarse a la investigación, exploración, interacción y juego sostenidos.* Se incentiva a los niños a interactuar libremente con sus pares, y se utilizan las oportunidades de aprendizaje colaborativo con los pares de manera frecuente. Los adultos formulan preguntas para estimular el pensamiento del niño, introducen vocabulario relacionado y ofrecen sugerencias específicas para reforzar el pensamiento del niño. En la medida de lo posible, los educadores usan varios idiomas para apoyar a los niños bilingües y multilingües y también usan medios no verbales de comunicación, como imágenes y gestos.
4. *Los educadores sistemáticamente ofrecen experiencias, materiales e interacciones para que los niños se vuelquen a los juegos.* El juego les permite a los niños extender sus límites al máximo en su imaginación, lenguaje, interacción y autorregulación, así como practicar sus habilidades recién adquiridas. El juego también ofrece una oportunidad importante a los educadores para observar las habilidades y las nociones de los niños.
5. *Los educadores crean entornos ricos en lenguaje que se centran en la diversidad y la complejidad del lenguaje presente en las comunidades de los niños.* Dado que el vocabulario reviste mucha importancia para el desarrollo conceptual y constituye la base fundamental de las áreas de estudio académicas, esto es crucial. Los educadores deben reafirmar el uso de los dialectos, lenguas vernáculas e idiomas familiares de los niños como fortalezas al mismo tiempo que refuerzan el desarrollo del inglés.

E Los educadores poseen y se nutren de un extenso repertorio de capacidades y estrategias de enseñanza.

Saben cómo y cuándo elegir entre ellas, a fin de estimular de manera efectiva el desarrollo y el aprendizaje de cada niño en ese momento. Estas capacidades incluyen la habilidad para adaptar el plan de estudios, las actividades y los materiales para garantizar la participación plena de todos los niños. Algunas de las estrategias son: reconocer, incentivar, hacer devoluciones específicas, dar ejemplos, demostrar, aumentar los desafíos, proporcionar pistas y otras ayudas, brindar información y dar indicaciones.

1. *Para ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de iniciativa, los educadores los animan a elegir y planificar sus propias actividades de aprendizaje.* Las actividades de aprendizaje autodirigidas son importantes para todos los niños pequeños, entre ellos, los de jardín de infantes al 3.º grado. Las actividades autodirigidas pueden conducir a los niños a un aprendizaje significativo que es pertinente para todos los estándares de aprendizaje del plan de estudios y otros aplicables.
2. *Para estimular el pensamiento de los niños y ampliar su aprendizaje, los educadores presentan problemas, formulan preguntas y realizan comentarios y sugerencias.*
3. *Para ampliar la gama de intereses de los niños y el alcance de sus pensamientos, los educadores presentan experiencias nuevas e introducen ideas, problemas, experiencias o hipótesis estimulantes.*
4. *Para graduar la complejidad y el desafío de las actividades de modo que se adecuen a las habilidades y conocimiento de los niños, los educadores aumentan el desafío a medida que los niños adquieren competencia y saberes, o reducen la complejidad para aquellos niños que tienen dificultad.*
5. *Para fortalecer el sentimiento de competencia y confianza de los niños como estudiantes, para que perdure su motivación y disposición a enfrentar riesgos, los educadores brindan experiencias que se basan en el bagaje de conocimientos de cada niño, son sensibles en cuanto la cultura y el lenguaje, y están pensadas para estimular a los niños y para que resulten verdaderamente exitosos.*
6. *Para mejorar la comprensión conceptual de los niños, los educadores utilizan diversas estrategias, como la conversación y la documentación, que incentivan a los niños a reflexionar sobre sus experiencias y a repasarlas en el momento y más adelante.*

7. *Para incentivar y fomentar el desarrollo y el aprendizaje de los niños, los maestros evitan los elogios genéricos, como «¡Te felicito!», y en cambio, ofrecen una devolución personalizada: «¡Obtuviste el mismo número cuando volviste a contar los frijoles!».* Usan los idiomas familiares o del hogar, imágenes u otras formas de comunicación no verbal para garantizar que el niño comprende su devolución. Mediante devoluciones frecuentes, oportunas y específicas, los educadores ayudan a los niños a evaluar ellos mismos su aprendizaje.
8. *Los educadores se centran en lo que los niños pueden hacer en lugar de en lo que no pueden o no hacen.* Por ejemplo, un niño que responde a una pregunta formulada en inglés académico usando el idioma de su hogar es reconocido por su capacidad receptiva del lenguaje. De igual forma, se analizan los deletreos inventados u otros «errores» en el pensamiento o lenguaje del niño para ver qué revelan acerca de las nociones actuales del niño.

F Los educadores saben cómo y cuándo reforzar el aprendizaje de los niños.

A partir del conocimiento actual que tienen de cada niño y de sus interacciones con ellos, los educadores ofrecen solo la asistencia necesaria que le permita a cada niño rendir hasta un nivel de capacidad inmediatamente superior a lo que el niño puede hacer por sí solo; luego reducen gradualmente el sostén a medida que el niño comienza a dominar la habilidad, y acondicionan el escenario para el desafío siguiente.

1. *Los educadores reconocen y responden a la realidad de que, en cada grupo, las habilidades de los niños varían y que ellos necesitarán diferentes niveles de apoyo.* También saben que el grado de habilidad y la necesidad de apoyo de cada niño varía con el tiempo y con las circunstancias.
2. *El refuerzo puede tomar múltiples formas, por ejemplo, dar al niño una pista, agregar un indicio, demostrar la habilidad o adaptar los materiales y actividades.* Puede brindarse en una variedad de contextos, no solo en experiencias de aprendizaje planificadas, sino también durante el juego libre, las rutinas cotidianas y las actividades al aire libre.
3. *Además de los educadores, los pares pueden resultar buenos proveedores de refuerzo.* El aprendizaje de pares puede resultar un mecanismo eficaz para brindar apoyo y asistencia de manera individual en todas las áreas del desarrollo y el aprendizaje. El aprendizaje de pares puede ser particularmente útil para los niños bilingües y multilingües.

G Los educadores saben cómo y cuándo usar de manera estratégica los diversos formatos y contextos de aprendizaje.

1. *Los educadores comprenden que cada formato o contexto de aprendizaje importante (por ej., grupo grande, grupo pequeño, centro de aprendizaje, rutina) tiene sus propias características, funciones y valor.* Tienen en cuenta las características de los estudiantes para elegir el formato más adecuado, por ejemplo, pueden limitar el uso de grupos grandes con niños muy pequeños o de grupos dirigidos en un idioma que no hablan todos los niños. Los educadores saben que deben equilibrar las actividades que requieren prestar atención con momentos de más movimiento y actividad. La hora de la ronda y los períodos de instrucción con grupos grandes se limitan en duración según la edad y la capacidad para sostener la atención de los estudiantes. A lo largo del día, se contemplan recesos para el juego autodirigido y el juego activo. Se propicia la flexibilidad de participación para todos los niños para cubrir las necesidades individuales.
2. *Los educadores estudian atentamente qué formato de aprendizaje es mejor para ayudar a los niños a alcanzar la meta deseada, según la edad, las capacidades, experiencias y temperamento, entre otras características.* Particularmente en el caso de actividades para grupos grandes, los educadores deben cambiar el formato cuando la atención declina. En las aulas desde jardín de infantes hasta 3.º grado, los educadores recurren al trabajo individual sentados únicamente cuando este sea el formato más efectivo para alcanzar el objetivo de aprendizaje. Fomentan el aprendizaje colaborativo a través de la interacción con los pares y ofrecen oportunidades varias para que los niños propicien el aprendizaje del otro, ya sea de a dos o en grupos pequeños. Los educadores se esfuerzan por crear oportunidades para la actividad física a lo largo del día, por ejemplo, usando actividades de aprendizaje que incorporan el movimiento.
3. *Los educadores reducen al mínimo el tiempo dedicado a las transiciones y a la espera para que los niños formen fila o hagan silencio.* Los educadores que registran cómo pasan el tiempo los niños suelen sorprenderse de cuánto tiempo se dedica a las transiciones, a veces de formas que no contribuyen mucho para reforzar el desarrollo y el aprendizaje de los niños⁷¹. Algunas estrategias útiles pueden ser reducir el tiempo y la cantidad dedicada a las actividades grupales de la clase completa; advertir a los niños de la transición; o incorporar canciones, juegos de simulación o movimiento a la transición. Los educadores se esfuerzan por hacer menos transiciones usando cronogramas flexibles, haciendo un uso estratégico de personal y voluntarios, y haciendo que los niños se responsabilicen de su propio aprendizaje.

H Los educadores usan distintos criterios de enseñanza según los intereses, el conocimiento y las habilidades de cada niño.

- Los niños que necesitan más apoyo reciben experiencias de aprendizaje extensas, enriquecidas e intensivas, siempre basadas en los intereses, fortalezas y saberes culturales del niño.
1. *Los educadores se ocupan de brindar oportunidades a cada niño para que prospere y emprenda un aprendizaje alegre.* Se esfuerzan para evitar que los niños tengan experiencias frustrantes o desalentadoras que generen una asociación negativa con la escolaridad.
 2. *Independientemente de la necesidad de apoyo adicional, todos los niños tienen la oportunidad de desarrollar la propia iniciativa lo máximo posible.* Los educadores hacen un uso intencionado del tiempo, y se centran en las habilidades y capacidades claves mediante experiencias estimulantes y basadas en el juego para trabajar a partir de los recursos de los niños y las familias.
 3. *Los educadores reconocen los beneficios sociales, cognitivos, lingüísticos y autorregulatorios que aporta el juego y las actividades autodirigidas, por lo tanto, no reducen ni eliminan las oportunidades de juego, recreo u otra actividad inclusiva e importante de la comunidad para los niños que necesitan apoyo adicional para cumplir con las expectativas de nivel de grado o aprestamiento para la escuela o de conducta.*

5. Planificar e Implementar un Plan de Estudios Atractivo para Alcanzar Metas Importantes

El plan de estudios comprende los planes para las experiencias de aprendizaje a través de las cuales los niños adquieren el conocimiento, las capacidades, las habilidades y los saberes. Al implementar un plan de estudios, siempre se obtienen resultados de algún tipo, pero es fundamental saber de qué resultados se trata y cómo se logran con un programa. En la práctica apropiada al desarrollo, el plan de estudios ayuda a los niños pequeños a alcanzar metas que son significativas, porque son sensibles en cuanto a la cultura y el lenguaje, y pertinentes en cuanto al desarrollo y la educación. El plan de estudios logra esto a través de experiencias de aprendizaje que reflejan lo que se sabe acerca de los niños pequeños en general y acerca de cada niño en particular.

El aprendizaje a través del juego es un componente fundamental del plan de estudios, que contempla estrategias para que el aprendizaje a través del juego se incorpore al intervalo completo de edades y grados de la educación en la niñez temprana. Idealmente, un plan de estudios se elabora de manera coordinada, teniendo en cuenta las edades y los grados de modo que el conocimiento y las habilidades de los niños se adquieran con coherencia y armonía, con cada edad o grado avanzando a partir de lo que se aprendió anteriormente. Un plan de estudios bien diseñado, pertinente en cuanto al desarrollo y la cultura, evita y combate prejuicios o estereotipos culturales o individuales y fomenta una actitud de aprendizaje positiva en cada área del plan de estudios y en cada niño.

La idea de los espejos y las ventanas⁷² es útil para la elaboración del plan de estudios. El plan de estudios debe ofrecer espejos para que los niños puedan verse a sí mismos, a sus familias y sus comunidades reflejados en el entorno de aprendizaje, en los materiales y las actividades. El plan de estudios también debe ofrecer ventanas al mundo para que los niños aprendan sobre pueblos, lugares, artes, ciencias y otros que, de otra manera, no conocerían. En comunidades de aprendizaje diversas e inclusivas, los espejos de un niño son las ventanas de otro, lo que crea maravillosas oportunidades de aprendizaje colaborativo.

Debido a que los niños aprenden más en programas en los que hay un plan de estudios completo y rico en contenidos, bien planificado e implementado, resulta importante que todas las escuelas y programas para la niñez temprana tengan su plan de estudios por escrito. Tener un plan de estudios por escrito no impide el uso de un plan de estudios emergente basado en los intereses y las experiencias de los niños que también cumple con los estándares vigentes de aprendizaje en la niñez temprana, y además ofrece un marco organizado para que los educadores puedan garantizar que las experiencias de aprendizaje de los niños concuerden con las metas del programa para los niños. El

uso de un plan de estudios formal y validado puede resultar útil, siempre que los educadores tengan la flexibilidad de adaptar las unidades y las actividades para abarcar los intereses y experiencias de cada grupo de niños específicos. Los planes de estudios más rígidos, acotados, muy guionados por el maestro y muy orientados a las habilidades, que no ofrecen flexibilidad para adaptarse a las habilidades e intereses individuales, no son apropiados para el desarrollo.

Los factores clave que se incluyen a continuación, describen, en conjunto, una planificación curricular que es apropiada al desarrollo para los niños pequeños desde el nacimiento hasta la escuela primaria (desde el nacimiento hasta el 3.º grado).

A Se han identificado y articulado claramente metas deseadas que son importantes para el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños en general y que son sensibles en cuanto a la cultura y el lenguaje de determinados niños.

1. *Los educadores evalúan lo que los niños deberían saber, comprender, y ser capaces de hacer cuando dejan el entorno de aprendizaje.* Esto abarca todos los campos de desarrollo físico, social, emocional, lingüístico y cognitivo, y todas las áreas de estudio o contenidos, incluidos el lenguaje, la alfabetización, la matemática, los estudios sociales, la ciencia, el arte, la música, la educación física y la salud.
2. *Los educadores conocen bien los estándares estatales de aprendizaje en la niñez temprana y otros requerimientos.* Les agregan otras metas no incluidas en los estándares actuales.
3. *Los educadores y los administradores fijan y periódicamente actualizan las metas con opiniones de todas las partes interesadas, incluidas las familias.* Las metas están claramente definidas, comunicadas y comprendidas por todas las partes interesadas, incluidas las familias.

B El programa tiene un plan de estudios integral y eficaz que apunta a las metas identificadas en todas las áreas del desarrollo y áreas de estudio.

1. *Ya sea que los educadores hayan participado o no en la elaboración del plan de estudios, lo estudian bien y evalúan si es lo suficientemente integral para abordar metas importantes.*
2. *Si en el plan de estudios el programa utiliza productos publicados, estos deben ser adecuados para los niños en cuanto al desarrollo, la cultura y el lenguaje, y flexibles para que los educadores los adapten para cubrir los intereses específicos y las necesidades de aprendizaje de los niños a los que enseñan.*
3. *Si son los educadores quienes desarrollan el plan de estudios, se cercioran de que esté orientado a las metas de aprendizaje identificadas y los estándares de aprendizaje de la niñez temprana. Hacen participar a las familias y las comunidades para documentar su elaboración. Los educadores utilizan recursos actualizados de especialistas para asegurarse de que el contenido del plan de estudios sea concluyente e integral.*

C Los educadores utilizan el marco del plan de estudios en su planificación para cerciorarse de que se preste suficiente atención a metas de aprendizaje importantes y para mejorar la coherencia de la experiencia global de los niños.

1. *Los educadores están familiarizados con las nociones y capacidades en cada campo (físico, social, emocional, lingüístico y cognitivo) que son claves para los niños de su grupo. Saben cómo el desarrollo y el aprendizaje en un campo repercute en los otros y atraviesa las áreas de estudio. Reconocen que garantizar que el plan de estudios sea pertinente desde lo cultural y lo lingüístico para cada niño es fundamental para reforzar el desarrollo y el aprendizaje en todos los campos y las áreas de estudio.*
2. *En su planificación y seguimiento, los educadores utilizan el marco del plan de estudios junto con lo que saben (a partir de su observación, registro y otras evaluaciones) acerca de los conocimientos, intereses, avances, idiomas y necesidades de aprendizaje de los niños. Moldean y adaptan minuciosamente las experiencias para que respondan a cada niño y les permitan alcanzar las metas trazadas en el plan de estudios.*
3. *Al determinar la secuencia y el ritmo de las experiencias de aprendizaje, los educadores estudian los progresiones de aprendizaje que los niños suelen seguir, por ejemplo, las secuencias típicas en las que se adquieren las habilidades y los conceptos. Para optimizar el desarrollo del lenguaje, los educadores reconocen las diferencias en las progresiones de los niños monolingües, bilingües y multilingües, y apoyan el desarrollo del plurilingüismo. Los educadores emplean estas progresiones con miras a ayudar a cada niño a avanzar en todas las áreas, y hacen adaptaciones donde sea necesario para algunos niños en particular. Cuando las experiencias de los niños no coinciden con las expectativas de la escolaridad, los educadores pueden trabajar en dos sentidos: modificar las expectativas inadecuadas y adaptar el plan de estudios para basarse en las fortalezas de los niños y así ayudarlos a adquirir las habilidades y el conocimiento. Estas adaptaciones deben contemplar la capacidad de iniciativa de los niños. Los niños y los educadores pueden asociarse para guiar el aprendizaje, lo que refuerza las expectativas y la confianza (de parte del niño y del educador) en el potencial del niño.*

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

1. *Los educadores planifican experiencias curriculares que integran el aprendizaje de los niños.* Integran el aprendizaje dentro de los campos del desarrollo y entre ellos (físico, social, emocional, lingüístico y cognitivo) y las áreas de estudio (incluidos el lenguaje, la alfabetización, la matemática, los estudios sociales, la ciencia, el arte, la música, la educación física y la salud).
2. *Los educadores planifican experiencias curriculares que parten del bagaje de conocimientos de cada niño, familia y comunidad para ofrecer experiencias de aprendizaje sostenibles desde lo cultural y lo lingüístico.* Los educadores trabajan con ideas y experiencias que tienen un significado en la vida de los niños y que probablemente les interesen, reconociendo que desarrollar y ampliar los intereses de los niños es particularmente importante cuando la capacidad de los niños para concentrar su atención está en sus primeras etapas.
3. *Los educadores planifican experiencias curriculares que siguen secuencias lógicas y que permiten trabajar con profundidad, criterio y repasar conceptos.* Es decir, las secuencias de aprendizaje permiten a los niños dedicar un tiempo sostenido a un conjunto más selectivo de áreas de contenido en lugar de tocar superficialmente una gran cantidad de temas. Los educadores planifican repasar las experiencias para facilitar los recuerdos de los niños y una mayor comprensión de los conceptos.

E Los educadores colaboran con aquellos que enseñan en los grados o grupos de edad precedentes y subsiguientes, compartiendo información acerca de los niños y trabajando para acrecentar la continuidad y la coherencia entre edades y grados. También trabajan para proteger la integridad y la adecuación de las prácticas en cada nivel. Por ejemplo, los educadores trabajan para garantizar una continuidad en el plan de estudios que sea coherente, sistemática y esté basada en los principios de la práctica apropiada al desarrollo.

F Si bien variará según la franja etaria, tener un plan de estudios planificado y por escrito resulta necesario para los grupos de todas las edades. Aunque no se lo llame plan de estudios, los maestros de bebés y niños muy pequeños planifican las rutinas y experiencias que fomentan el desarrollo y el aprendizaje de cada niño. Con los bebés y niños muy pequeños, las metas deseadas se centrarán fundamentalmente en asegurar los vínculos con los cuidadores y familiares de maneras que son sensibles en cuanto a lo cultural y lo lingüístico. Si bien el desarrollo socioemocional y lingüístico—incluidos los idiomas del hogar en la medida de lo posible—ocupa el lugar central, estas interacciones y experiencias también sientan las bases para adquirir el vocabulario y los conceptos que permiten el desarrollo académico posterior en todas las áreas de estudio. En los niveles de jardín de infantes, preescolar y la escuela primaria, el plan de estudios se ampliará para reflejar los conocimientos y habilidades más complejos de los niños en todas las áreas de estudio. Brindar una atención acorde en lo lingüístico y lo cultural y reforzar todas las áreas de desarrollo y las áreas de estudio siguen siendo tareas fundamentales.

6. Demostrar Profesionalismo como Educador de la Niñez Temprana

Si bien esta declaración de posición puede servir para brindar información y apoyo a muchas personas que participan o están interesadas en apoyar el desarrollo y el aprendizaje de la niñez temprana, está orientada a los educadores de la niñez temprana. Las prácticas apropiadas al desarrollo funcionan como sello distintivo de la profesión de la educación de la niñez temprana. El pleno cumplimiento de estas directrices y la promoción eficaz del desarrollo y el aprendizaje de todos los niños pequeños dependen de la consolidación de una profesión con la que todos los educadores de la niñez temprana, que trabajan en distintos ámbitos, se identifiquen. Los educadores usan las directrices de la profesión, incluidas estas directrices, cuando actúan como miembros de la profesión y trabajan como defensores informados de los niños pequeños, de las familias y de la profesión misma. El estándar 6 de los [Estándares y competencias profesionales para los educadores de la niñez temprana](#) detalla expectativas específicas que determinan el profesionalismo de los educadores de la niñez temprana. Se recomienda a los lectores consultar esta declaración para obtener más información al respecto.

Recomendaciones para la Implementación de las Prácticas Apropriadas al Desarrollo

Los educadores toman decisiones que generan prácticas apropiadas al desarrollo en el marco del entorno específico de su programa, de un sector más amplio de la educación en la niñez temprana y de sistemas extendidos con políticas y prácticas institucionalizadas. En qué medida los educadores pueden implementar plenamente las prácticas apropiadas al desarrollo—como los esfuerzos para promover la equidad—depende de decisiones tomadas en ámbitos a distintos niveles, que incluyen la dirección del programa, la educación superior, la formación profesional, la investigación y las políticas públicas. Cuando todas las aristas del sector de la educación en la niñez temprana y el sistema general reflejan los principios descritos aquí para fomentar el desarrollo y el aprendizaje óptimos de todos los niños, los educadores de la niñez temprana pueden tomar decisiones acerca de las prácticas apropiadas al desarrollo. Estas son algunas recomendaciones que ofrecemos en ese sentido, que se relacionan y reflejan muchas de las recomendaciones destacadas en la declaración de posición *Promover la equidad en la educación en la niñez temprana*.

1. Recomendaciones para las Escuelas, Hogares Familiares para el Cuidado Infantil y Otros Entornos de Programas

Las siguientes recomendaciones se centran en maneras en que todos los entornos de los programas pueden apoyar a los educadores en la implementación de las prácticas apropiadas al desarrollo. En el ámbito de programas más grandes, es posible que la dirección (p. ej., los directores y administradores) esté a cargo de los aspectos administrativos del programa que se mencionan aquí, mientras que en programas pequeños y hogares familiares para el cuidado infantil, es posible que el educador tenga estas responsabilidades además de tener que ocuparse de los niños y de brindar la instrucción del programa.

- A** **Propicie el acceso de los educadores a oportunidades de educación superior y formación profesional que les permitan sumar los conocimientos, las habilidades y los hábitos identificados en los *Estándares y competencias profesionales para los educadores de la niñez temprana*, y garantice que están capacitados para cumplir con cada una de estas directrices.** Esto puede incluir oportunidades de entrenamiento, tutoría, tiempo de planificación y licencias para respaldar a los educadores en sus emprendimientos de desarrollo profesional.
- B** **Respalde e incentive la formación profesional entre directivos, supervisores y personas responsables de evaluar a los educadores de la niñez temprana para garantizar que comprenden los principios y las directrices de las prácticas apropiadas al desarrollo y las usan para fundamentar sus decisiones acerca de la implementación del programa.**
- C** **Asegúrese de que las políticas del programa faciliten y respalden vínculos sólidos e ininterrumpidos entre el personal docente y los niños mediante el ofrecimiento de condiciones de trabajo y remuneraciones (salarios y beneficios) que atraigan y retengan a un personal calificado y diverso.** Las políticas deben garantizar la continuidad de la atención de los niños, con proporciones de grupos y de personal-niño que cumplen con las pautas de la profesión. En todos los niveles de antigüedad, el personal debe reflejar la diversidad (raza, origen étnico, idioma y género) de la comunidad y de los niños a los que asiste.
- D** **Busque y mantenga acreditaciones del programa de aprendizaje de la niñez temprana que estén basadas en sistemas diseñados para respaldar la práctica apropiada al desarrollo.**
- E** **Intente asegurarse de que la escuela o programa brinda oportunidades educativas equitativas a todos los niños para ayudarlos a alcanzar su máximo potencial y evita el uso de la suspensión o la expulsión.**
- F** **Asegúrese de que el plan de estudios fomenta todas las áreas de desarrollo al tiempo que ofrece un marco coherente y flexible que les brinda a los educadores el respaldo necesario para hacer las adaptaciones necesarias a fin de satisfacer los intereses y las necesidades singulares de los niños a los que asisten.**
- G** **Ofrezca tutorías y entrenamiento para los educadores y directivos a fin de fomentar la reflexión y el aprendizaje continuo sobre los niños, las familias y las comunidades a los que asisten.** Los educadores también necesitan oportunidades constantes para reflexionar sobre sus prácticas, dedicarse a la investigación docente y para ampliar y profundizar su repertorio de estrategias de enseñanza eficaces. El apoyo de pares y los grupos de entrenamiento en las distintas franjas etarias y niveles de grados pueden ser un modo importante de respaldar el uso de las prácticas apropiadas al desarrollo por parte de los educadores y de fomentar la coherencia y la continuidad de las experiencias de aprendizaje de los niños.
- H** **Haga partícipes a los miembros de las familias y a la comunidad en general en todas las áreas de la planificación e implementación del programa, y reconozca y tenga en cuenta las inequidades sistémicas que pueden dificultar la participación de los miembros de grupos tradicionalmente marginados.**
- I** **Alimente la relación con los recursos comunitarios, como bibliotecas, museos, parques públicos, consultores de salud física y mental, y servicios gubernamentales de la zona, que pueden brindar apoyo al programa y a las familias, así como fortalecer las relaciones ciudadanas.**

2. Recomendaciones para los Ámbitos de Educación Superior y Formación de Adultos

Además de estas recomendaciones, se sugiere a los lectores consultar el *Marco unificador para la profesión de la educación de la niñez temprana* y los *Estándares y competencias profesionales para los educadores de la niñez temprana*.

- A** Implemente y adapte el trabajo de curso a los *Estándares y competencias profesionales para los educadores de la niñez temprana*, con la nivelación adecuada y un especial hincapié en la equidad y la diversidad, como parte de la implementación integral de la iniciativa *Marco unificador para la profesión de la educación de la niñez temprana*.
- B** Prepare a los educadores de la niñez temprana actuales y futuros para que entiendan e implementen todos los componentes de las prácticas apropiadas al desarrollo y ofrezcan oportunidades educativas equitativas para todos los niños pequeños. Asegúrese de que los educadores entienden las inequidades sistémicas que han limitado las oportunidades de aprendizaje de muchos niños y de que estén preparados para apoyar plenamente el desarrollo y aprendizaje óptimo de todos y cada uno de los niños. Contrate y apoye postulantes a docentes que reflejen la diversidad de los niños y las familias.
- C** Asegúrese de que las prácticas y pasantías clínicas para futuros educadores ofrezcan experiencias de trabajo en distintos entornos (como escuelas, centros y hogares familiares para el cuidado infantil) que asistan a grupos de niños con diversidad racial, lingüística, cultural y económica, de todas las edades, incluidos los niños con y sin discapacidades.
- D** Asegúrese de que los docentes de los programas de educación superior reflejan la diversidad de los niños y las familias, y que entienden y abrazan los principios de las prácticas apropiadas al desarrollo.

3. Recomendaciones para los Creadores de Políticas

Además de estas recomendaciones, se sugiere a los lectores consultar el *Marco unificador para la profesión de la educación de la niñez temprana* y los *Estándares y competencias profesionales para los educadores de la niñez temprana*.

- A** Asegúrese de que todos aquellos que trabajan directamente con niños en entornos educativos de la niñez temprana, desde el nacimiento hasta los 8 años, tengan acceso equitativo y asequible a una capacitación profesional de calidad, necesaria para cumplir con los estándares y las competencias en todas las designaciones profesionales. Por ejemplo, puede ser necesario ofrecer becas integrales, condonación de préstamos y apoyos para los educadores de la niñez temprana que trabajan en todos los entornos educativos.
- B** Suministre la financiación adecuada para garantizar que todos los niños tengan acceso equitativo a los programas de educación en la niñez temprana de calidad que cumplan con estas directrices, y con las demás directrices establecidas por la profesión, incluyendo, por ejemplo, clases/grupos pequeños y suministrando la cantidad necesaria de personal docente, capacitado y bien remunerado, para brindar la atención personalizada que se necesita a fin de aplicar estas pautas correctamente (y según lo estipulado en los *Estándares del Programa de Aprendizaje en la Niñez temprana de NAEYC*).
- C** Reconozca las limitaciones de los sistemas de responsabilidad que se enfocan en las evaluaciones basadas en las habilidades y revise las políticas con esto en mente. Las políticas de evaluación deben estipular el uso de evaluaciones auténticas que sean apropiadas al desarrollo, a la cultura y al lenguaje de los niños evaluados y que solo utilicen recursos válidos y confiables, diseñados para un propósito coherente con el objetivo de la evaluación.⁷³ Las evaluaciones deben estar vinculadas a las actividades cotidianas de los niños, estar respaldadas por la formación profesional e incluir a las familias; deben usarse con el propósito puntual de tomar decisiones fundadas en la enseñanza y el aprendizaje, identificar inquietudes significativas que puedan requerir intervenciones dirigidas a niños individuales, y ayudar a los programas a mejorar sus intervenciones en materia de educación y desarrollo.
- D** Brinde oportunidades educativas más equitativas para todos los niños pequeños, teniendo en cuenta la necesidad de contar con servicios integrales para las familias. Aborde las inequidades históricas en cuanto a vivienda, empleo, adquisición de riqueza, transporte, seguridad personal y atención médica que afectan directamente el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

4. Recomendaciones para Llevar a Cabo Investigaciones

Queda mucho por estudiar sobre cómo potenciar el desarrollo y el aprendizaje de cada niño. Algunos aspectos importantes sobre los que se debería continuar investigando:

- A** Identifique qué estrategias educativas (y otras características de los programas de la niñez temprana) son más eficaces para qué niños y en qué circunstancias.
- B** Identifique las estrategias mediante las cuales los educadores son capaces de reconocer y abordar correctamente sus prejuicios implícitos para brindar oportunidades educativas más equitativas para todos los niños.
- C** Desarrolle metodologías de evaluación que capten plenamente la complejidad y diversidad del desarrollo y el aprendizaje de los niños de manera auténtica, confiable y válida, que contemplen múltiples aspectos de la identidad de los niños y reflejen distintas formas culturales de aprender.
- D** Continúe explorando diversas dimensiones del desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños, de la calidad de la enseñanza, las dimensiones de la enseñanza eficaz, y las formas en que estas se desarrollan en diferentes contextos sociales y culturales. Debido al constante crecimiento de la base de conocimiento, es necesario contar con una mayor investigación aplicada para revisar y perfeccionar esta definición de las prácticas apropiadas al desarrollo. La comunidad de investigadores desempeña un papel primordial al dirigir y sintetizar la investigación sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil en diferentes contextos socioculturales y lingüísticos y en entornos educativos específicos que pueden informar y ser informados por las prácticas de los educadores de la niñez temprana.
- E** Analice qué áreas de conocimiento deben investigarse más para ayudar a los educadores monolingües y multilingües a comprender cómo y por qué deben adaptar las estrategias y los entornos de enseñanza para satisfacer las necesidades de los niños que están aprendiendo más de un idioma.

Conclusión

Desde el lanzamiento de los Elementos esenciales mínimos para la educación de niños en edad preescolar (*Minimum Essentials for Nursery Education*) en 1929, poco después de la fundación de la organización antecesora de NAEYC, esta asociación ha vinculado la práctica, las políticas y la investigación con el objetivo de mejorar la calidad de los servicios de educación de la niñez temprana para niños pequeños. Si bien muchas de las recomendaciones han cambiado significativamente a través de los años, la finalidad principal sigue siendo la misma: NAEYC enfatiza la importancia de las relaciones entre los niños y los educadores de la niñez temprana capacitados que entienden y pueden respaldar eficazmente todas las áreas del desarrollo y

el aprendizaje del niño al tiempo que fomentan y fortalecen las relaciones con la familia del niño y la comunidad. Continuamos perfeccionando las formas en que describimos cómo las prácticas apropiadas al desarrollo pueden reconocer y respaldar la diversidad y complejidad del desarrollo del ser humano y fomentar oportunidades de aprendizaje más equitativas para todos y cada uno de los niños pequeños. Con el paso del tiempo, con nuevas investigaciones y datos provenientes de la práctica, se podrá perfeccionar aún más esta posición. Lo que permanecerá inalterable es el objetivo general de garantizar que todos los niños pequeños tengan un acceso equitativo a una educación de la niñez temprana apropiada al desarrollo y de alta calidad.

Apéndice A: Antecedentes y Contexto

NAEYC publicó su declaración de posición original sobre las prácticas apropiadas al desarrollo a mediados de la década de 1980 en respuesta a dos cuestiones específicas. En primer lugar, a medida que crecían aceleradamente los programas públicos de jardín de infantes, aumentaban las inquietudes sobre las prácticas de enseñanza y expectativas inadecuadas para los niños de preescolar y kinder. En segundo lugar, NAEYC había lanzado recientemente su sistema nacional de acreditación para los programas de educación en la niñez temprana. Los criterios de la acreditación⁷⁴ con frecuencia hacían referencia al término «apropiado al desarrollo», y las consultas iniciales al programa rápidamente dejaron entrever que este término era interpretado de maneras muy diversas. La declaración original sobre las prácticas apropiadas al desarrollo se centró en los niños de 4 y 5 años,⁷⁵ pero rápidamente amplió la franja etaria para incluir a niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad.⁷⁶ Tanto la declaración original como la ampliada sirvieron para generar consenso sobre el significado del término en el sector y ofrecieron una definición que los educadores compartieron con las familias, los legisladores y otros interesados.

NAEYC periódicamente actualiza y reafirma su declaración de posición sobre la práctica apropiada al desarrollo,⁷⁷ y el término sigue siendo muy utilizado en el área de la educación en la niñez temprana y en otras. Cada edición ha reflejado el contexto y las investigaciones de su época, y se ha esforzado por corregir las frecuentes malinterpretaciones así como por difundir los saberes actuales que se basan en los nuevos conocimientos profesionales y científicos.

En muchos aspectos, la cuestión fundamental que llevó a la adopción de la declaración original persiste: Muy pocos niños pequeños, desde su nacimiento hasta los 8 años, participan sistemáticamente en experiencias educativas de calidad que fomentan al máximo su desarrollo y aprendizaje. En efecto, mientras la ciencia que estudia el desarrollo promueve la concepción de la educación de la niñez temprana como el período que abarca desde el nacimiento hasta los ocho años, la educación de la niñez temprana y la educación primaria o elemental, de hecho, en la práctica están separadas. Las prácticas de enseñanza y las expectativas para los niños pequeños muy a menudo no reflejan los estudios más avanzados sobre la necesidad de crear una conexión efectiva entre el entorno de aprendizaje y el alumno en los ámbitos educativos de la niñez temprana.⁷⁸

Si bien ha habido un avance considerable en la generación de conciencia y de apoyo público respecto de la importancia de la niñez temprana, falta implementar un marco profesional íntegro, que abarque a todos los roles y los ámbitos en los que se desempeñan los educadores de la niñez temprana. La falta de un marco profesional íntegro y compartido ha dado como resultado que muchos educadores que trabajan con niños de 0 a 8 años no cuentan con una formación adecuada ni una remuneración suficiente. Esta falta de un marco profesional también ha dado lugar a prácticas

de enseñanza y expectativas inadecuadas para los niños por parte de muchos educadores, directivos, familias y el público en general. Asimismo, desde la última edición de la declaración hace más de una década, nuevos datos y conocimientos crean la necesidad de actualizar la definición del término y corregir las interpretaciones erróneas que han llevado a un uso incorrecto.

Especialmente, en los últimos años, la iniciativa [Power to the Profession](#) (P2P) ha establecido el [Marco unificador para la profesión de la educación de la niñez temprana](#) que define la solidez, la diversidad y la eficacia de la profesión de la educación en la niñez temprana. Como parte de ese marco, se han establecido nuevos [Estándares y competencias profesionales para los educadores de la niñez temprana](#). Estos estándares y competencias describen expectativas de lo que todos los educadores de la niñez temprana deberían conocer y saber hacer, y también definen las responsabilidades claves en todos los niveles de la profesión. Este trabajo está ahora en fase de implementación a través de iniciativas de políticas estatales y federales.

Cuando NAEYC publicó su primera declaración de posición sobre las prácticas apropiadas al desarrollo, eran muy pocos los grupos nacionales dedicados a la educación de la niñez temprana. Desde entonces, el número de organizaciones e iniciativas de este espacio, tanto públicas como privadas, ha aumentado exponencialmente. NAEYC se enorgullece de poder colaborar con estos socios con el fin de promover nuestras metas comunes para los niños, las familias, y para la profesión de los educadores de la niñez temprana. Estas organizaciones e iniciativas también han contribuido a la creciente base de conocimiento relativa al desarrollo infantil y la educación en la niñez temprana. En los últimos cinco años solamente, un número de influyentes informes nacionales se han pronunciado sobre el desarrollo, el aprendizaje y la educación infantil con un énfasis importante en la necesidad de definir la calidad de la educación de la niñez temprana. Entre ellos, se encuentran: *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation* (Transformar la plantilla para los niños desde el nacimiento hasta los 8 años: Una base de unificación), publicado por el Instituto de Medicina y el Consejo Nacional de Investigación en 2015, y tres informes publicados entre 2016 y 2018 por las Academias Nacionales de Ciencia, Ingeniería y Medicina—*Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0–8* (La crianza importa: Apoyar a los padres de niños de 0 a 8 años), *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures* (Promover el éxito educativo de los niños y los jóvenes que aprenden inglés: Promesas del futuro), y *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. (Cómo aprenden las personas II: estudiantes, contextos y culturas). Por otra parte, la Comisión nacional para el desarrollo social, emocional y académico del Instituto Aspen publicó *A Nation*

of Hope (Una nación de esperanza) en 2019. Cada uno de estos informes ofrece una extensa bibliografía que ha contribuido para redactar las actualizaciones de esta declaración.

Reformular las «Mejores» Prácticas

A diferencia de las ediciones previas, en esta revisión deliberadamente dejamos de usar el término «mejores prácticas». En su lugar, nos referimos a prácticas de calidad fundadas en la evidencia, la investigación y el criterio profesional para describir las directrices que orientan el ejercicio profesional de los educadores de la niñez temprana, y que se enmarcan directamente en los *Estándares y competencias profesionales para los educadores de la niñez temprana*. Esta reformulación refleja la inquietud de que, sobre todo en lo que se refiere a prácticas puntuales, el vocablo «mejor» se ha usado, por lo general, para reflejar las interpretaciones de la cultura históricamente dominante, sin tener en cuenta la amplia variedad de contextos individuales, sociales y culturales. Los educadores que se apoyan en la noción de una única «mejor» práctica suelen hacer suposiciones a partir de sus propias experiencias, que quizás no hayan incluido experiencia con poblaciones diversas. Estas suposiciones pueden resultar prejuiciosas si no contemplan las habilidades, intereses, experiencias y motivaciones específicas de un niño en particular o su cultura, preferencias, valores y prácticas de crianza familiares al momento de decidir la práctica más adecuada para ese niño.

Este punto destaca la complejidad del proceso de toma de decisiones que deben enfrentar los educadores de la niñez temprana día a día con cada niño. Los educadores deben ser

capaces de reunir la información necesaria de cada niño y familia para decidir la práctica más apropiada, explicar por qué fue elegida y estar dispuesto a seguir reuniendo nueva información—del niño, la familia y la comunidad profesional—para evaluar el éxito de la práctica y considerar qué adaptaciones pueden ser necesarias a futuro. En este sentido, la «mejor» práctica no representa una única práctica; lo ideal es un conjunto de prácticas dinámicas y creativas que eligen y construyen sobre los recursos variados que los niños contribuyen a la comunidad educativa.

La naturaleza de las destrezas y habilidades, experiencias, idiomas (también dialectos) y culturas de los niños puede variar enormemente dentro de un mismo grupo de niños pequeños, y sin duda a lo largo del tiempo. Los educadores deben contar con un extenso repertorio de habilidades y una base de conocimientos dinámicos para tomar decisiones, en ocasiones, para equilibrar lo que en principio pueden parecer exigencias contradictorias, para tratar este amplio abanico de diversidad. Este concepto no es nuevo para las prácticas apropiadas al desarrollo (descritas como enfoques inclusivos en la toma de decisiones de las declaraciones de 1996 y de 2009), pero lo remarcamos ahora con el fin de reducir el continuo uso incorrecto de las prácticas apropiadas al desarrollo, en el que la perspectiva de la cultura dominante se equipara con las «mejores» prácticas.

Continuidad y Cambios en Esta Revisión

En muchos sentidos, esta revisión reafirma los conceptos centrales de las prácticas apropiadas al desarrollo, con relativamente pocos cambios desde la edición publicada en 1996. Al mismo tiempo, esta declaración de posición revisada señala una marcada desviación que exige cambios significativos en las nociones y el ejercicio profesional actual. ¿Cómo es posible que ambas declaraciones de posición sean verdaderas? En primer lugar, NAEYC continúa haciendo hincapié en tres aspectos fundamentales respecto de las prácticas apropiadas al desarrollo: el conocimiento en el que deben basarse los educadores cuando toman decisiones diarias intencionalmente para guiar el desarrollo y el aprendizaje de los niños a fin de alcanzar metas exigentes, pero alcanzables. Estas incluyen lo siguiente: 1) el conocimiento de los principios del desarrollo y aprendizaje infantil que permiten a los educadores de la niñez temprana hacer predicciones generales sobre cuáles pueden ser las experiencias más enriquecedoras para los niños; 2) el conocimiento de cada niño como persona y lo que conlleva adaptarse, de la manera más efectiva, y ser sensible ante la variación de la individualidad; y 3) el conocimiento de los contextos sociales y culturales en los que vive cada niño: los valores, las expectativas y las convenciones lingüísticas de la familia y la comunidad, que los

educadores deben esforzarse por comprender para garantizar que las experiencias de aprendizaje en el programa o en la escuela sean significativas, relevantes y respetuosas para cada niño y su familia.

Antes, las diferencias en los contextos socioculturales se identificaban como déficits y brechas en lugar de recursos o fortalezas sobre las que se debería construir. Además, se han ignorado ampliamente los efectos del contexto personal, profesional y sociocultural del propio educador y del entorno del programa. Esta declaración de posición revisada muestra un enfoque en la equidad que subraya estos dos aspectos importantes en los aspectos fundamentales revisados:

- › Los principios del desarrollo y aprendizaje infantil reconocen la función crítica de los contextos sociales y culturales y el hecho de que existe una mayor variación entre los «principios universales» del desarrollo comparados con los que se reconocía anteriormente.

- › El entendimiento de los contextos sociales y culturales se aplica no solo a los niños, sino también a los educadores y al entorno del programa. Es fundamental reconocer que los educadores y directivos aportan su propio contexto social y cultural al momento de tomar las decisiones, y deben ser conscientes de los efectos de sus contextos y prejuicios asociados, tanto implícitos como explícitos, para evitar tomar medidas que perjudiquen, en lugar de apoyar, el desarrollo y el aprendizaje de cada niño.

Estos cambios son de particular importancia dada la creciente diversidad racial, étnica, cultural y lingüística en la población. Asimismo son coherentes con la declaración de posición de NAEYC *Promover la equidad en la educación en la niñez temprana*, y se reflejan en los principios revisados del desarrollo y aprendizaje infantil y en las directrices para la práctica que forman parte de esta declaración de posición.

Apéndice B: Glosario

actitudes—Inclinaciones, creencias, valores, costumbres y tendencias hacia determinadas acciones. Las actitudes profesionales son consideradas importantes para llevar a cabo un trabajo eficaz en una profesión en particular y son esperables en todos los miembros de esa profesión. Disposiciones críticas para educadores se han definido en la los estándares Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) de la CCSO (CCSSO, 2013) y en los estándares de la National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). Las disposiciones de NBPTS para educadores de la niñez temprana incluyen colaboración, respeto, integridad, honestidad, equidad y compasión; los educadores con estas características promueven la equidad, la justicia y apreciación de la diversidad en sus aulas (NBPTS 2012).⁷⁹

base de conocimientos—Prácticas culturales fundamentales y conjunto de conocimientos incorporados en las prácticas diarias y las rutinas de las familias.⁸⁰

candidato—Se refiere a un estudiante universitario que es candidato para completar un programa de formación profesional en educación de la niñez temprana. En algunos casos, estos candidatos también lo son para obtener las licencias y certificaciones profesionales.

capacidad—Los medios o habilidades para hacer algo. En esta declaración de posición, usamos el término «capacidad» más ampliamente que con su enfoque tradicional en las propiedades cognitivas o psicométricas para aplicarlo en todas las áreas del desarrollo. Nos centramos e incentivamos las capacidades, fortalezas e intereses de cada niño, reconociendo las discapacidades y los retrasos en el desarrollo, pero evitando la discafofia (vea también *discapacidad*, más abajo).

capacidad de iniciativa—La capacidad de una persona de hacer elecciones e influir sobre los acontecimientos. En esta declaración de posición, enfatizamos la capacidad de iniciativa de cada niño, en particular la capacidad del niño de hacer elecciones e influir sobre los acontecimientos en el contexto de las actividades de aprendizaje. También lo denominamos «autonomía» o «aprendizaje dirigido por el niño».^{81, 82}

características compartidas—Estudios y saberes actuales sobre los procesos del desarrollo y el aprendizaje infantil que se aplican a todos los niños, como el que postula que todo desarrollo y aprendizaje ocurre en contextos sociales, culturales, lingüísticos e históricos específicos.

competencias—El conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para respaldar un ejercicio profesional de calidad en todos los sectores, entornos y funciones de la educación de la niñez temprana.⁸³

conocimiento de contenidos—El conocimiento de las áreas de estudio del currículo de educación en la niñez temprana que debe enseñarse y la capacidad de implementar estrategias de enseñanza eficaces.

conocimiento de contenidos pedagógicos—Conocimiento de disciplinas académicas y la capacidad para crear experiencias de aprendizaje significativas para cada niño usando estrategias de enseñanza eficaces.

contexto—Las condiciones en las que algo ocurre o existe. Esta declaración de posición reconoce la interconexión de numerosos contextos (por ejemplo, entornos sociales, culturales, históricos, familiares, educativos) y cómo influyen en los niños pequeños.

continuidad de la atención—Un término usado para describir programas y políticas que garantizan que un niño y su familia participen de manera constante en experiencias educativas de calidad propiciadas por un vínculo estable con un prestador de atención que es sensible a las indicaciones y necesidades del niño pequeño y que responde a ellas.⁸⁴

criterio profesional: La aplicación del conocimiento profesional, la experiencia profesional y las normas éticas en contexto usando la comprensión, el análisis y la reflexión. Los

educadores de la niñez temprana usan su criterio profesional para tomar decisiones informadas intencionadas sobre las prácticas apropiadas en circunstancias específicas.

cultura—Los patrones de creencias, prácticas y tradiciones asociadas a un grupo de personas en particular. La cultura se entiende cada vez cómo algo inseparable del desarrollo.⁸⁵ Las personas aprenden y, al mismo tiempo, contribuyen a la cultura de los grupos a los que pertenecen. Las culturas evolucionan con el tiempo y reflejan las experiencias vividas de sus integrantes en momentos y lugares particulares.

culturalmente relevante—Un currículo y prácticas culturalmente relevantes enfatizan el contenido y las interacciones que resultan significativas en cuanto las normas, tradiciones, valores y experiencias socioculturales de los estudiantes.

culturalmente sensible—«Un criterio de enseñanza culturalmente sensible valora las culturas y experiencias de todos los niños y las usa como un trampolín para la enseñanza. Un educador de la niñez temprana que es culturalmente sensible se informa sobre los valores, las tradiciones y las formas de pensar de los demás».⁸⁶

currículo—El conocimiento, las capacidades, las habilidades y las nociones que los niños deben adquirir, y los planes para las experiencias de aprendizaje a través de las que ocurre esa adquisición. En la práctica apropiada al desarrollo, el currículo ayuda a los niños pequeños a alcanzar metas que son significativas cuanto al desarrollo y la educación.

declaración de posición—Adoptadas por la Junta Directiva para afirmar las posiciones de la NAEYC sobre temas relacionados con el ejercicio profesional, las políticas o el desarrollo profesional del educador de la niñez temprana, sobre los que existen opiniones críticas o controversiales. Las declaraciones de posición se elaboran mediante un criterio de creación de consenso que busca reunir diversas perspectivas y áreas de especialización vinculadas al tema y dar la posibilidad a los miembros y a otras personas de brindar opiniones y comentarios. (NAEYC, Descubra más sobre las declaraciones de posición, www.naeyc.org/resources/position-statements/about-position-statements).

desarrollo profesional—Oportunidades continuas de aprendizaje y apoyo diseñadas para formar a las personas brindando el conocimiento, las habilidades, prácticas y actitudes necesarias para una profesión en particular. El desarrollo profesional para los educadores de la niñez temprana incluye tanto la formación profesional como el desarrollo profesional continuo; capacitación, educación y asistencia técnica; cursos universitarios que otorgan créditos, sesiones de capacitación para educadores ejerciendo y antes de ejercer; observación con devoluciones de un colega y de comunidades educativas de pares; y tutoría, entrenamiento y otras formas de asistencia técnica relacionadas con el trabajo.

discapacidad o retraso en el desarrollo—Términos definidos legalmente en la Ley de Educación para Personas con Discapacidad (IDEA por sus siglas en inglés), las discapacidades incluyen la discapacidad intelectual; la deficiencia auditiva, visual, del habla o del lenguaje, o deficiencia ortopédica; el autismo; y los traumatismos craneoencefálicos. Conforme a la ley IDEA, los estados definen los retrasos en el desarrollo, entre los que incluyen—retrasos del desarrollo físico, cognitivo, social o emocional, de la comunicación o adaptativo. Estas definiciones legales son importantes a la hora de establecer el acceso a servicios de intervención temprana y de educación especial para la niñez temprana. Las consecuencias de la definición pueden variar según el grado en que se consideran variaciones en las evaluaciones de los niños o el grado en que se consideran déficits. (Consulte también *capacidad*).⁸⁷

Diseño Universal—Un concepto que puede usarse para facilitar el acceso a distintos entornos en muchos tipos de ámbitos diferentes mediante la eliminación de las barreras físicas o estructurales. El diseño universal para el aprendizaje (UDL por sus siglas en inglés) refleja prácticas que ofrecen numerosos y diversos formatos

para la enseñanza y el aprendizaje. Los principios y las prácticas UDL sirven para garantizar que todos los niños pequeños tengan acceso a los entornos de aprendizaje, a un hogar típico o a rutinas y actividades educativas, y al currículo educativo general.

diversidad—Variaciones existentes entre las personas, así como entre los grupos de personas y dentro de ellos, respecto de sus orígenes y experiencias vividas. Estas experiencias se relacionan con las identidades sociales, como la raza, el origen étnico, el idioma, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la situación económica y social, la religión, las capacidades y el país de origen. Los términos *diverso* o *diversidad* se usan, en ocasiones, como eufemismos para referirse a personas «no blancas». La NAEYC reprueba específicamente este uso ya que insinúa que el ser blanco o asociado con aspectos de este son la norma contra la cual la diversidad se tiene que definir.

educación de la niñez temprana (ECE)—Término que se define a partir de la noción de desarrollo desde el nacimiento hasta los 8 años de edad aproximadamente, independiente de los sectores o mecanismos programáticos, regulatorios, de financiación o de prestación.

educador de la niñez temprana—Una persona que atiende a los niños desde el nacimiento hasta los 8 años y promueve su aprendizaje, desarrollo y bienestar en todos los entornos educativos de la niñez temprana, al tiempo que cumple con las calificaciones de la profesión y alcanza el dominio de los conocimientos, habilidades y competencias especializadas.

equidad—El estado que se lograría si la suerte que corre una persona en la sociedad ya no fuera predicada por la raza, el origen étnico, el género, la clase, el idioma o cualquier otra característica sociocultural. En la práctica, la equidad supone que cada estudiante o familia reciban los apoyos necesarios a tiempo de forma para que desarrollen su pleno potencial intelectual, social y físico.

La *equidad* no es lo mismo que la *igualdad*. El trato igualitario, cuyos puntos de partida son desiguales, no es equitativo. En lugar de la igualdad en el trato, los profesionales de la niñez temprana apuntan a la igualdad de oportunidades. Para lograrlo, hay que tener en cuenta los puntos de partida de las personas y los grupos, y distribuir los recursos de manera equitativa (no igualitaria) para satisfacer sus necesidades. Intentar lograr la igualdad de oportunidades sin tener en cuenta las inequidades pasadas y presentes no resulta ni es eficaz, justo, ni imparcial.⁸⁸

enfoques de intervención en niveles—«También llamados modelos de respuesta a la intervención, estos métodos se han usado para estimular el aprendizaje de los niños en las áreas de lectura, matemática y desarrollo socioemocional. Recurren a las evaluaciones formativas continuas para establecer qué niños han logrado dominar habilidades o conocimientos específicos y cuáles podrían beneficiarse con más oportunidades de aprendizaje intensivo».⁸⁹

entornos educativos de la niñez temprana—Son los programas que se ocupan de niños desde el nacimiento hasta los 8 años. El *entorno* se refiere a los lugares donde se brinda la educación de la niñez temprana—centros de cuidados infantiles, hogares para cuidados infantiles, escuelas primarias, centros religiosos y muchos otros.

estándares—Los estándares nacionales adoptados formalmente por una profesión para definir los fundamentos de un ejercicio profesional de calidad para todos los miembros de la profesión. Pueden aplicarse en el desarrollo de la acreditación nacional, la aprobación de programas estatales, las licencias individuales y otros aspectos de los sistemas de desarrollo profesional. Sirven de marco unificador tanto para las competencias y los conocimientos principales, como para los especializados o avanzados.

evaluación—Procedimiento sistemático para obtener, a partir de observaciones, entrevistas, trabajos, proyectos y otras fuentes, información que pueda usarse para formular opiniones informadas sobre las características, saberes y desarrollo de los estudiantes para implementar mejores currículos y prácticas de enseñanza.⁹⁰

► **evaluación auténtica**: Métodos apropiados para la edad y evaluaciones relevantes en cuanto a la cultura en un lenguaje que el niño entienda, dirigidos a bebés, niños de 1 a 3 años, niños de preescolar y niños en los primeros grados de la escuela, en los diversos campos del desarrollo y áreas curriculares.

► **evaluación formal e informal**: La evaluación formal es acumulativa y se usa para medir lo aprendido por el estudiante. Incluye pruebas estandarizadas, de detección y evaluación de diagnóstico. La evaluación informal es permanente e incluye muestras del trabajo y pruebas de los niños, y notas/apuntes anecdóticos, observaciones y grabaciones de audio y video de los maestros.

► **evaluación formativa y evaluación sumativa**: Utilizada para orientar y modificar la enseñanza al instante con el fin de mejorar los resultados de los estudiantes, la evaluación formativa se refiere a la práctica docente de supervisar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación sumativa ocurre al finalizar el período de instrucción para medir el aprendizaje de los estudiantes o la retención de conceptos.

Experiencias adversas en la infancia (ACEs, por sus siglas en inglés)—«Posibles situaciones traumáticas que ocurren en la infancia. También incluyen aspectos del entorno del niño que pueden socavar su sentimiento de seguridad, estabilidad y creación de vínculos».⁹¹

inclusión—Personificado por los valores, políticas y prácticas que apoyan el derecho de todos los bebés y niños pequeños y sus familias, independientemente de su capacidad, a participar en una gama amplia de actividades y contextos como miembros plenos de familias, comunidades y sociedad. Los resultados deseados de experiencias inclusivas para niños con y sin discapacidad y sus familias incluyen un sentido de pertenencia y membresía, relaciones amistosas y sociales positivas, y desarrollo y aprendizaje que los ayude a alcanzar todo su potencial. Aunque el enfoque tradicional de inclusión ha sido abordar la exclusión de los niños con discapacidad, la inclusión total busca promover la justicia garantizando participación equitativa de todos los niños históricamente marginados.⁹²

individualidad—Las características y experiencias particulares de cada niño, en el contexto de su familia y su comunidad, que influyen sobre cuál es la manera ideal de fomentar su desarrollo y su aprendizaje.

inequidades estructurales—Las desventajas sistémicas de uno o más grupos sociales en comparación con las ventajas sistémicas que tienen otros grupos con los que coexisten. El término comprende políticas, leyes, gobernanza y cultura, y se refiere a la raza, el origen étnico, el género o la identidad de género, la clase, la orientación sexual y otros ámbitos.⁹³

juego—Una actividad humana universal, esencial e innata que los niños emprenden por placer, diversión y recreación. El juego, ya sea en solitario o social, comienza en la infancia y se desarrolla con creciente complejidad durante toda la infancia. El juego integra y respalda el desarrollo y el aprendizaje infantil en los campos cognitivo, físico, social y emocional, y en todas las áreas de contenido curricular. El juego puede conducir a la investigación y al descubrimiento y facilitar el aprendizaje futuro. Si bien existen numerosas teorías y teorías en evolución sobre los tipos y las etapas del juego, así como sobre la función del educador en el juego, las profesiones de la psicología del desarrollo y la educación de la niñez temprana reconocen desde hace tiempo que el juego es un elemento fundamental para que los niños desarrollen el pensamiento simbólico y representativo, la construcción y organización de conceptos mentales, la expresión y la comunicación social, la imaginación y la resolución de problemas.

medios interactivos—Materiales análogos y digitales, entre ellos, programas de software, aplicaciones (apps), medios de transmisión y de *streaming*, algunos programas infantiles de televisión, libros electrónicos, internet y otras formas de contenido diseñadas para facilitar el uso activo y creativo por parte de los niños pequeños y para incentivar la participación social con otros niños y adultos.⁹⁴

microagresiones—Mensajes cotidianos verbales, no verbales o del entorno que implícitamente contienen un estereotipo negativo, o bien deshumanizan o señalan al otro. Estos mensajes ocultos pueden servir para anular la identidad de grupo de los destinatarios, cuestionar sus experiencias, amenazarlos o rebajarlos a nivel personal o grupal. Las microagresiones pueden ser causadas por prejuicios implícitos o explícitos. Las personas que cometen microagresiones pueden ver sus comentarios como observaciones casuales o incluso como cumplidos, y quizá no reconozcan el daño que causan.⁹⁵

norma/normativo—Definición de ciertas acciones, identidades y resultados como el estándar (la «norma» o lo «normal»), que deja afuera de la norma a todo lo demás. Por ejemplo, los términos *normatividad de los blancos* o *heteronormatividad* hacen referencia a casos en los que ser blanco o heterosexual es considerado normal o preferible. Esto sugiere equivocadamente que todas las demás razas, grupos étnicos y orientaciones sexuales se encuentran fuera de la norma o son menos preferibles. Las actividades artísticas dedicadas a completar un árbol genealógico, con espacios designados para «mamá», «papá», «abuela» y «abuelo», por ejemplo, suponen una familia heterosexual, con una padre y una madre, como la estructura familiar normativa. (Si bien algunas normas basadas en investigaciones proporcionan orientación con respecto al desarrollo saludable de los niños y a las actividades y expectativas educativas adecuadas, estas normas provienen casi siempre de investigaciones que única o principalmente han incluido muestras no representativas de niños, o han sido realizadas fundamentalmente por investigadores no representativos. Hacen falta más estudios, realizados por una selección más representativa de investigadores y teóricos, para elaborar nuevas normas que apoyen la educación equitativa para todos los niños).

niñez temprana—El primer período de desarrollo infantil que comienza en el nacimiento. Si bien los períodos de desarrollo no coinciden estrictamente con la edad cronológica, la niñez temprana suele definirse como el período que va desde el nacimiento hasta los 8 años de edad.⁹⁶

niños pequeños—Se refiere a los niños que se encuentran en el período de desarrollo de la niñez temprana, que abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los 8 años. Si bien los períodos de desarrollo no coinciden estrictamente con la edad cronológica, la niñez temprana suele definirse como el período que va desde el nacimiento hasta los 8 años de edad.

observación del niño—Observación de un niño para recopilar información acerca del desarrollo, conducta, niveles de aprendizaje, intereses y preferencias del niño.

prácticas apropiadas al desarrollo (DAP)—Se refiere a un marco de principios y directrices destinados al ejercicio profesional que promueve el aprendizaje y el desarrollo óptimos de los niños pequeños. Las DAP constituyen un marco para la toma de decisiones intencionada de los educadores. Comienza con tres aspectos fundamentales—(1) lo que se conoce sobre los procesos generales del desarrollo y el aprendizaje infantil; (2) lo que se conoce sobre el niño como persona que integra una familia y una comunidad en particular; y (3) lo que se conoce sobre los contextos socioculturales en los que se desarrolla el aprendizaje.

prejuicio—Actitudes o estereotipos que favorecen a un grupo sobre otro.

- › **prejuicios explícitos:** Creencias y estereotipos *conscientes* que afectan nuestras opiniones, acciones y decisiones.

- › **prejuicios implícitos:** Creencias que también afectan nuestras opiniones, acciones y decisiones, pero de manera inconsciente. Los prejuicios implícitos reflejan la sociabilización y las experiencias de una persona en el seno de estructuras sistémicas más amplias; funcionan para perpetuar los sistemas de privilegios y opresión existentes.

- › **libre de prejuicios:** Un enfoque educativo que tiene el objetivo explícito de terminar con todas las formas de prejuicio y discriminación.⁹⁷

profesión de la educación de la niñez temprana—

Los miembros de la profesión atienden a los niños desde el nacimiento hasta los 8 años y promueven su aprendizaje, desarrollo y bienestar para establecer una base que garantice el aprendizaje y el éxito para toda la vida. Los programas de formación profesional de educación de la niñez temprana preparan a los educadores para hacerse responsables de lo siguiente:⁹⁸

- › Planificar e implementar experiencias de aprendizaje intencionales, adecuadas al desarrollo, que promueven el desarrollo social y emocional, el desarrollo físico, la salud, el desarrollo cognitivo y las aptitudes de aprendizaje generales de cada niño del cual se ocupan
- › Establecer y mantener un entorno de aprendizaje seguro, afectuoso, inclusivo y saludable
- › Observar, registrar y evaluar el aprendizaje y el desarrollo de los niños utilizando las pautas establecidas por la profesión
- › Entablar vínculos recíprocos y sensibles a la cultura con las familias y las comunidades
- › Entablar vínculos positivos y sólidos con los niños pequeños que atienden
- › Promover las necesidades de los niños y de sus familias
- › Promover y abogar por una profesión de la educación de la niñez temprana equitativa, diversa y eficaz
- › Participar en la práctica reflexiva y el aprendizaje continuo

programa de formación profesional—Un programa que otorga un título, certificado o credencial y que dota a los candidatos del nivel de dominio suficiente de los estándares y las competencias acordadas. Los programas de formación profesional para educadores de la niñez temprana se encargan de formar a los educadores que se ocupan de los niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad en diversos entornos.

raza—Construcción social que categoriza y clasifica a las personas en grupos según su color de piel y otros rasgos físicos. El consenso científico sostiene que usar la construcción social de la raza para dividir a las personas en diferentes grupos no cuenta con ningún fundamento científico.⁹⁹

tecnología—Definición amplia de todo aquello creado por el ser humano que se usa para resolver un problema o satisfacer un deseo. La tecnología puede ser un objeto, un sistema o un proceso que provoca un modificación del mundo natural para satisfacer las necesidades y los deseos del ser humano. Asimismo, la tecnología incluye instrumentos digitales, como computadoras, tabletas, apps, lectores electrónicos, teléfonos inteligentes, TV, reproductores de música y DVD, videojuegos portátiles, cámaras, microscopios digitales, pizarras interactivas, juguetes electrónicos, tecnología tangible sin pantalla y robots sencillos. Los instrumentos análogos más comunes que se encuentran en el aula de clase de la niñez temprana son los grabadores de audio, reproductores de VHS y casetes, tocadiscos, auriculares, crayones y

Notas Bibliográficas

- 1 American Federation of State, County and Municipal Employees; American Federation of Teachers; Associate Degree Early Childhood Teacher Educators; Child Care Aware of America; Council for Professional Recognition; Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children; Early Care and Education Consortium; National Association for Family Child Care; National Association for the Education of Young Children; National Association of Early Childhood Teacher Educators; National Association of Elementary School Principals; National Education Association; National Head Start Association; Service Employees International Union; & ZERO TO THREE. 2020. *Unifying Framework for the Early Childhood Education Profession*. Washington, DC: NAEYC. <http://powertotheprofession.org/unifying-framework>.
- 2 NAEYC (National Association for the Education of Young Children). 2020. *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*. Washington, DC: NAEYC. <https://naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies>.
- 3 NAEYC. 2019. *Advancing Equity in Early Childhood Education*. Washington, DC: NAEYC. <https://naeyc.org/resources/position-statements/equity>.
- 4 Cannon, J., Kilburn, M., Karoly, L., Mattox, T., Muchow, A., & Buenaventura, M. 2017. "Investing Early: Taking Stock of Outcomes and Economic Returns from Early Childhood Programs." Santa Monica, CA: RAND Corporation; Elango, S., Hojman, A., García, J.L., & Heckman, J.J. 2016. "Early Childhood Education." In *Means-Tested Transfer Programs in the United States II*, ed. R. Moffitt, 235–297. Chicago, IL: University of Chicago Press; Ladd, H. F., Muschkin, C. G., & Dodge, K. A. .2014. "From Birth to School: Early Childhood Initiatives and Third-Grade Outcomes in North Carolina." *Journal of Policy Analysis and Management* 33 (1): 162–187. <http://doi.org/10.1002/pam.21734>; McCoy, D.C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K.M., Duncan, G.J., Schindler, H.S., Magnuson, K., Yang, R., Koepf, A., & Shonkoff, J.P. 2017. "Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes." *Educational Researcher* 46 (8): 474-487; Pre-Kindergarten Task Force. 2017. "The Current State of Scientific Knowledge on Pre-Kindergarten Effects." Brookings & Duke Center for Child and Family Policy. https://brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/duke_prekstudy_final_4-4-17_hires.pdf; https://rand.org/pubs/research_reports/RR1993.html.
- 5 NASEM (National Academies of Science, Engineering, and Medicine). 2018. *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. Washington, DC: The National Academies Press.
- 6 Souto-Manning, M. & Rabadi-Raol, A. 2018. "(Re) Centering Quality in Early Childhood Education: Toward Intersectional Justice for Minoritized Children." *Review of Research in Education* 42 (1): 203–225. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759550>.
- 7 Cabrera, N. 2013. "Minority Children and Their Families: A Positive Look." *Being Black Is Not a Risk Factor: A Strengths-Based Look at the State of the Black Child*. 4–7. Washington, DC: National Black Child Development Institute.
- 8 Pérez, M.S. & Saavedra, C. 2017. "A Call for Onto-Epistemological Diversity in Early Childhood Education and Care: Centering Global South Conceptualizations of Childhood/s." *Review of Research in Education* 41 (1): 1–29.
- 9 Keller, H. 2018. "Universality Claim of Attachment Theory: Children's Socioemotional Development Across Cultures." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 115 (45): 11414–11419.
- 10 NASEM. 2018. *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*.
- 11 Gosso, Y. & Almeida Carvalho, A.M. 2013. "Play and Cultural Context." *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://child-encyclopedia.com/play/according-experts/play-and-cultural-context>.
- 12 Adair, J. K., Tobin, J., & Arzubia, A.E. 2012. "The Dilemma of Cultural Responsiveness and Professionalization: Listening Closer to Immigrant Teachers Who Teach Children of Recent Immigrants." *Teachers College Record* 114 (4): 1–37.
- 13 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/19401>; NASEM. 2016. *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0–8*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>; NASEM. 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24677>; NASEM. 2018. *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*.
- 14 NSCDC (National Scientific Council on the Developing Child). 2018. "Understanding Motivation: Building the Brain Architecture That Supports Learning, Health, and Community Participation." Working Paper No. 14. <https://developingchild.harvard.edu>.
- 15 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 16 Center for the Developing Child. "A Guide to Serve and Return: How Your Interaction with Children Can Build Brains." <https://developingchild.harvard.edu/guide/a-guide-to-serve-and-return-how-your-interaction-with-children-can-build-brains>.
- 17 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.

- 18 Shonkoff, J.P., Garner, A.S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, & Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. 2012. "Technical Report: The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress." *Pediatrics* 129 (1): e232-e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>.
- 19 Sacks, V., & Murphey, D. 2018. "The Prevalence of Adverse Childhood Experiences, Nationally, by State, and by Race or Ethnicity." *Child Trends*. <https://childtrends.org/publications/prevalence-adverse-childhood-experiences-nationally-state-race-ethnicity>.
- 20 Bailey, Z.D., Krieger, N., Agénor, M., Graves, J., Linos, N., & Bassett, M.T. 2017. "Structural Racism and Health Inequities in the USA: Evidence and Interventions." *The Lancet* 387 (10077): 1453–63; Hanks, A, Solomon, D., & Weller, C.E. 2018. *Systematic Inequality: How Structural Racism Helped Create the Black–White Wealth Gap*. Washington, DC: Center for American Progress. <https://americanprogress.org/issues/race/reports/2018/02/21/447051/systematic-inequality>; Morgan, I., & Amerikaner, A. 2018. *Funding Gaps: An Analysis of School Funding Equity Across the US and Within Each State*. Washington, DC: Education Trust. https://edtrust.org/wp-content/uploads/2014/09/FundingGapReport_2018_FINAL.pdf; NASEM. 2017. *Communities in Action: Pathways to Health Equity*. Washington, DC: The National Academies Press; Slopen, N., Shonkoff, J.P., Albert, M.A., Yoshikawa, H., Jacobs, A., Stoltz, R., & Williams, D.R. 2016. "Racial Disparities in Child Adversity in the US: Interactions with Family Immigration History and Income." *American Journal of Preventive Medicine* 50 (1): 47–56. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.06.013>.
- 21 Trent, M., Dooley, D.G., & Dougé, J. 2019. "The Impact of Racism on Child and Adolescent Health." *Pediatrics* 144 (2): e20191765. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1765>.
- 22 Center on the Developing Child at Harvard University. 2017. "InBrief: The Science of Resilience." <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-science-of-resilience>.
- 23 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 24 NASEM. 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*.
- 25 NASEM. 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*.
- 26 Immordino-Yang, M., Darling-Hammond, L., & Krone, C. 2018. *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning*. Washington, DC: The Aspen Institute. https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2018/09/Aspen_research_FINAL_web.pdf.
- 27 Council on School Health. 2013. "American Academy of Pediatrics Policy Statement: The Crucial Role of Recess in School." <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/131/1/183.full.pdf>.
- 28 NCSEAD (National Commission on Social, Emotional, and Academic Development). 2019. *From a Nation At Risk to a Nation At Hope*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- 29 Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J. Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. 2018. "The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children." *Pediatrics* 142 (3): e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>.
- 30 The Pedagogy of Play Research Team. 2016. "Towards a Pedagogy of Play." Working Paper. <http://pz.harvard.edu/sites/default/files/Towards%20a%20Pedagogy%20of%20Play.pdf>.
- 31 Zosh, J., Hopkins, M., Jensen, E.J., Liu, H., Neale, C., Hirsh-Pasek, K., Solis, S.L., & Whitebread, D. 2017. *Learning Through Play: A Review of the Evidence*. Billund, DK: The LEGO Foundation.
- 32 Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. 2019. "Brain Science and Guided Play." In *Serious Fun: How Guided Play Extends Children's Learning*, eds. M.L. Masterson & H. Bohart, 11–21. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- 33 Riley-Ayers, S. & Figueras-Daniel, A. 2019. "Engaging and Enriching Play Is Rigorous Learning." In *Serious Fun: How Guided Play Extends Children's Learning*, eds. M.L. Masterson & H. Bohart, 96–109. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- 34 Colegrove, K.S., & Adair, J.K. 2014. "Countering Deficit Thinking: Agency, Capabilities, and the Early Learning Experiences of Children of Latino Immigrants." *Contemporary Issues in Early Childhood* 15 (2): 122–135; Souto-Manning, M. 2017. "Is Play a Privilege or a Right? And What's Our Responsibility? On the Role of Play for Equity in Early Childhood Education." *Early Child Development and Care* 187 (5-6): 785–787; Wright, B. & Counsell, S. 2018. *The Brilliance of Black Boys: Cultivating School Success in the Early Grades*. New York, NY: Teachers College Press; Yates, T.M., & Marcelo, A.K. 2014. "Through Race-Colored Glasses: Preschoolers' Pretend Play and Teachers' Ratings of Preschool Adjustment." *Early Childhood Research Quarterly* 29: 1–11.
- 35 Kuschner, D. 2012. "Play Is Natural to Childhood but School Is Not: The Problem of Integrating Play into the Curriculum." *International Journal of Play* 1: 242–249.
- 36 Boaler, J., & Zoido, P. 2016. "Why Math Education in the US Doesn't Add Up." *Scientific American Mind* 27 (6): 18–19. <https://doi.org/doi:10.1038/scientificamericanmind1116-18>.

- 37 Parker, R., & Thomsen, B.S. 2019. *Learning Through Play at School: A Study of Playful Integrated Pedagogies that Foster Children's Holistic Skills Development in the Primary School Classroom*. Billund, DK: The LEGO Foundation.
- 38 Barker, J.E., Semenov A.D., Michaelson, L., Provan, L.S., Snyder, H.R., & Munakata, Y. 2014. "Less-Structured Time in Children's Daily Lives Predicts Self-Directed Executive Functioning." *Frontiers in Psychology* 5: 593. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593>.
- 39 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 40 Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R.M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. 2003. "Firsthand Learning Through Intent Participation." *Annual Review of Psychology* 54: 175–203. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>.
- 41 NASEM. 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*.
- 42 Castro, D.C., Gillanders, C., Garcia, E.E., Espinosa, L.M, Genesee, F., Scheffner Hammer, C., LaForett, D.R., Peisner-Feinberg, E., Prishker, N., Rivera, A., Martinez-Beck, I., & DeCoursey, W. 2019. "Critical Considerations in Advancing Knowledge on Young Bilingual Children's Development and Learning." Manuscript submitted for publication.
- 43 Brazelton Touchpoints Center. 2008. "A Review of the Early Care and Education Literature: Evidence Base for Touchpoints." https://www.brazeltontouchpoints.org/wp-content/uploads/2011/09/A_Review_of_the_Early_Care_and_Education_Literature_Evidence_Base_Oct_20081.pdf
- 44 Siegler, R.S. 1996. *Emerging Minds: The Process of Change in Children's Thinking*. New York, NY: Oxford University Press.
- 45 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 46 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 47 Coppens, A.D., Silva, K.G., Ruvalcaba, O., Alcalá, L., López, A., & Rogoff, B. 2014. "Learning by Observing and Pitching In: Benefits and Processes of Expanding Repertoires." *Human Development* 57 (2-3): 150–161. <https://doi.org/10.1159/000356770>.
- 48 Skinner, A.L., & Meltzoff, A.N. 2019. "Childhood Experiences and Intergroup Biases among Children." *Social Issues and Policy Review* 13 (1): 211–240. <https://doi.org/10.1111/sipr.12054>.
- 49 Bowman, B.T., Comer, J.P., & Johns, D.J. 2018. "Addressing the African American Achievement Gap: Three Leading Educators Issue a Call to Action." *Young Children* 73 (2): 12–21; Brown, C.S., & Stone, E.A. 2016. "Gender Stereotypes and Discrimination: How Sexism Impacts Development." *Advances in Child Development and Behavior* 50: 105–33. Philadelphia, PA: Elsevier; Colegrove, K.S., & Adair, J.K. 2014. "Countering Deficit Thinking: Agency, Capabilities and the Early Learning Experiences of Children of Latino Immigrants." *Contemporary Issues in Early Childhood* 15 (2): 122–35. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.122>; Gilliam, W.S., Maupin, A.N., Reyes, C.R., Accavitti, M., & Shic, F. 2016. *Do Early Educators' Implicit Biases Relate to Behavior Expectations and Recommendations of Preschool Expulsions and Suspensions?* New Haven, CT: Yale Child Study Center. https://medicine.yale.edu/childstudy/zipgler/publications/Preschool%20Implicit%20Bias%20Policy%20Brief_final_9_26_276766_5379_v1.pdf; Priest, N., Slopen, N., Woolford, S., Philip, J.T., Singer, D., Kauffman, A.D., Mosely, K., Davis, M., Ransome, Y., & Williams, D. 2018. "Stereotyping Across Intersections of Race and Age: Racial Stereotyping Among White Adults Working with Children." *PLOS One* 13 (10) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201696>; Yates, T.M., & Marcelo, A.K. 2014. "Through Race-Colored Glasses: Preschoolers' Pretend Play and Teachers' Ratings of Preschool Adjustment." *Early Childhood Research Quarterly* 29 (1): 1–11.
- 50 Brey, E., & Shutts, K. 2018. "Children Use Nonverbal Cues from an Adult to Evaluate Peers." *Journal of Cognition and Development* 19 (2): 121–136. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1449749>.
- 51 Dewey, J. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- 52 Ladson-Billings, G. 2009. *Dreamkeepers: Successful Teachers of African-American Children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; Paris, D., & Alim, H.S. 2017. *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York, NY: Teachers College Press.
- 53 NASEM. 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*.
- 54 Adair, J.K. 2014. "Agency and Expanding Capabilities in Early Grade Classrooms: What It Could Mean for Young Children." *Harvard Educational Review* 84 (2): 217–241.
- 55 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 56 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 57 NASEM. 2018. *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*.

- 58 NASEM. 2018. *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*; Willingham, D. 2009, Summer. "Ask the Cognitive Psychologist: What Is Developmentally Appropriate Practice?" *American Educator* 34–39.
- 59 Bowman, B.T., Comer, J.P., & Johns, D.J. 2018. "Addressing the African American Achievement Gap: Three Leading Educators Issue a Call to Action." *Young Children* 73 (2): 14–23.
- 60 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 61 Alanís, I., Salinas-Gonzalez, I., & Arreguín-Anderson, M.G. 2015. "Kindergarten Through Grade 3: Developing Bilinguality With Intentional Support: Using Interactive Word Walls and Paired Learning." *Young Children* 70 (4): 46–51.
- 62 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 63 Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M., & Wilson, D. 2013. *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 64 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 65 American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media. 2019. "Media and Young Minds." *Pediatrics* 138 (5): e20162591; Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. 2019. "Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test." *JAMA Pediatrics* 173 (3): 244–250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>.
- 66 Lerner, C., & Barr, R. 2014. *Screen Sense: Setting the Record Straight: Research-Based Guidelines for Screen Use for Children Under 3 Years Old*. Washington, DC: ZERO TO THREE.
- 67 Wohlwend, K. 2017. "Who Gets to Play? Access, Popular Media and Participatory Literacies." *Early Years: An International Research Journal* 37 (1): 62–76. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1219699>.
- 68 Donohue, C., & Schomburg, R. 2017. "Technology and Interactive Media in Early Childhood Programs: What We've Learned from Five Years of Research, Policy, and Practice." *Young Children* 72 (4): 72–78.
- 69 González, N., Moll, L.C., & Amanti, C., eds. 2005. *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum; NAEYC. 2019. *Advancing Equity in Early Childhood Education*. <https://naeyc.org/resources/position-statements/equity>.
- 70 Brillante, P., & Nemeth, K. 2018. *Universal Design for Learning in the Early Childhood Classroom*. New York, NY: Routledge; CAST (Center for Applied Special Technology). 2018. *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>.
- 71 Ritchie, S., & Gutmann, L. 2014. *FirstSchool: Transforming PreK–3rd Grade for African American, Latino, and Low-Income Children*. New York, NY: Teachers College Press.
- 72 Sims Bishop, R. 1990. "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors." *Perspectives* 1 (3): ix–xi; Style, E. 1988. "Curriculum As Window and Mirror." *The National SEED Project*. Wellesley, MA: Wellesley Centers for Women, Wellesley College. <https://nationalseedproject.org/about-us/timeline/26-latest-articles/41-curriculum-as-window-and-mirror>.
- 73 American Educational Research Association. 2014. *The Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Psychological Association, National Research Council.
- 74 NAEYC. 1984. *Accreditation Criteria of the National Academy of Early Childhood Programs*. Washington, DC: NAEYC.
- 75 NAEYC. 1986. *Developmentally Appropriate Practice for 4- and 5-Year-Old Children*. Washington, DC: NAEYC.
- 76 NAEYC. 1987. *Developmentally Appropriate Practice for Children Birth through Age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- 77 NAEYC. 1997. *Developmentally Appropriate Practice for Children Birth through Age 8*; NAEYC. 2009. *Developmentally Appropriate Practice for Children Birth through Age 8*, 3rd ed. Washington, DC: NAEYC.
- 78 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*; NASEM. 2018. *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*.
- 79 CCSSO (Council of Chief State School Officers). 2013. *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington, DC: CCSSO; NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards). 2012. *Early Childhood Generalist Standards Third Edition for Teachers of Students Ages 3–8*. Washington, DC: NBPTS. <https://nbpts.org/wp-content/uploads/EC-GEN.pdf>.
- 80 Gonzalez, N., Moll, L.C., & Amanti, C. 2005. *Funds of Knowledge: Theorizing Practice in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 81 J.K. Adair. 2014. "Agency and Expanding Capabilities in Early Grade Classrooms: What It Could Mean for Young Children." *Harvard Educational Review* 84 (2): 217–41.

- 82 Australian Government Department of Education and Training. 2009. *Belonging, Being, and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra, Australia: Council of Australian Governments. <https://docs.education.gov.au/documents/belonging-being-becoming-early-years-learning-framework-australia>.
- 83 NAEYC. 2016. *Build It Better: Indicators of Progress to Support Integrated Early Childhood Professional Development Systems*. Washington, DC: NAEYC.
- 84 Reidt-Parker, J., & Chainski, M.J. 2017. "The Importance of Continuity of Care: Policies and Practices in Early Childhood Systems and Programs." www.theounce.org/wp-content/uploads/2017/03/NPT-Continuity-of-Care-Nov-2015.pdf.
- 85 Reid, J.L., Kagan, S.L., & Scott-Little, C. 2017. "New Understandings of Cultural Diversity and the Implications for Early Childhood Policy, Pedagogy, and Practice." *Early Child Development and Care* 189 (6): 976–989; Rogoff, B. 2009. *The Cultural Nature of Human Development*. New York, NY: Oxford University Press.
- 86 Bohart, H., & Procopio, R., eds. 2018. *Spotlight on Young Children: Observation and Assessment*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- 87 Beneke, M., Newton, J., Vinh, M., Blanchard, S., & Kemp, P. 2019. "Practicing Inclusion, Doing Justice: Disability, Identity, and Belonging in Early Childhood." *ZERO TO THREE* 39 (3): 26–34.
- 88 NAEYC. 2019. *Advancing Equity in Early Childhood Education*. <https://naeyc.org/resources/position-statements/equity>.
- 89 NASEM. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*.
- 90 Hansel, L. 2019. "Intentional and Supportive: Appropriate Uses of Early Assessment." *Young Children* 74 (3): 4–5.
- 91 Centers for Disease Control and Prevention. 2019. *Preventing Adverse Childhood Experiences: Leveraging the Best Available Evidence*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.
- 92 Beneke, M.R., Newton, J.R., Vinh, M., Blanchard, S.B., & Kemp, P. 2019. "Practicing Inclusion, Doing Justice: Disability, Identity, and Belonging in Early Childhood." *ZERO TO THREE Journal* 39 (3): 26–34.
- 93 NASEM. 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. <https://doi.org/10.17226/24677>.
- 94 NAEYC & Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College. 2012. *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Joint position statement. Washington, DC: NAEYC.
- 95 Sue, D.W., Capodilupo, C.M., Torino, G.C., Bucceri, J.M., Holder, A.M.B., Nadal, K.L., & Esquilin, M. 2007. "Racial Micro-Aggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice." *American Psychologist* 62 (4): 271–86. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>.
- 96 NAEYC. 2016. *Build It Better: Indicators of Progress to Support Integrated Early Childhood Professional Development Systems*. Washington, DC: NAEYC.
- 97 Derman-Sparks, L., Olson Edwards, J., & Goins, C.M. 2010. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: NAEYC.
- 98 American Federation of State, County and Municipal Employees; American Federation of Teachers; Associate Degree Early Childhood Teacher Educators; Child Care Aware of America; Council for Professional Recognition; Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children; Early Care and Education Consortium; National Association for Family Child Care; National Association for the Education of Young Children; National Association of Early Childhood Teacher Educators; National Association of Elementary School Principals; National Education Association; National Head Start Association; Service Employees International Union; & ZERO TO THREE. 2020. *Unifying Framework for the Early Childhood Education Profession*. Washington, DC: NAEYC. <http://powertotheprofession.org/unifying-framework>.
- 99 Derman-Sparks, L., Olson Edwards, J., & Goins, C.M. 2010. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: NAEYC.
- 100 Donohue, C. 2019. "A Lens on Observation and Technology (Te tiro i te hangarau)." In *Take Another Look: A Guide to Observing Children (Tirohia Ano)*, 2nd ed., eds. P. Penrose & K. Warren, 127–140. Auckland, New Zealand: New Shoots Publishing; Donohue, C., & Schomburg, R. 2017. "Technology and Interactive Media in Early Childhood Programs: What We've Learned from Five Years of Research, Practice and Observing Children." *Young Children* 72 (4): 72–78; Early Childhood STEM Working Group. 2017. *Early STEM Matters: Providing High-Quality STEM Experiences for All Young Learners*. Chicago, IL: University of Chicago Center for Elementary Mathematics and Science Education; ISTE (International Society for Technology in Education). 2019. <https://iste.org>.



National Association for the
Education of Young Children

Únase a NAEYC y la profesión de la educación en la niñez temprana para apoyar la implementación de prácticas apropiadas para el desarrollo para fomentar el aprendizaje alegre de los niños pequeños y maximizar las oportunidades para que todo y cada niño alcance su pleno potencial.

Encuentre recursos adicionales que ayudarán a darle vida a la declaración en

NAEYC.org/DAP

A large, light blue circular graphic with a white center, containing the hashtag #naeycDAP.

#naeycDAP