ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia



Programas Preescolares

Actualización Febrero 2010

©2006-2026 ABILIO | PROGRAMAS PREESCOLARES

Tabla de contenidos

Síntesis 5

Programas Preescolares 9
LAWRENCE J. SCHWEINHART, PHD, ABRIL 2006

Programas Preescolares: Currículo Efectivo 16
SHARON LYNN KAGAN, ED.D., KRISTIE KAUERZ, MA, JUNIO 2006

Programas Preescolares: Currículo Efectivo Comentarios sobre Kagan y Kauerz y sobre Schweinhart 22
JANE BERTRAND, M. ED., ABRIL 2007

Tema patrocinado por:



©2006-2026 ABILIO | PROGRAMAS PREESCOLARES

Síntesis

¿Por qué es importante?

Actualmente, un número creciente de niños canadienses están en algún tipo de programa de jardín infantil. En el 2002–2003, un 54% de niños canadienses entre los seis meses y los cinco años de edad asistieron a algún tipo de centros de cuidado de niños. Comparadas estas cifras con las estadísticas de 1994-1995, que llegaban al 42%, queda claro que la cantidad de preescolares inscritos en estas iniciativas va en aumento.1

El número de familias que optan por programas preescolares también ha ido creciendo. Algunos de los lugares posibles para la implementación de las intervenciones incluyen jardines infantiles, salas cuna, preescolares, parvularios, centros de desarrollo infantil, grupos de juego y el programa Head Start. Lo anterior puede atribuirse a la gran cantidad de madres con hijos pequeños que ingresan a la fuerza laboral en todo el mundo y al conocimiento, ampliamente difundido, respecto de la importancia que tiene una educación infantil temprana de calidad, lo que ha sido demostrado por las últimas investigaciones sobre el desarrollo del cerebro humano y la revisión evaluativa sobre los modelos de los programas de la infancia temprana.

Los programas preescolares brindan cuidado y educación a los niños en los años previos al ingreso a la escuela. Son programas estructurados con actividades recurrentes, cuyo contenido es fundamental en el apoyo y reforzamiento del aprendizaje y desarrollo de los niños. El currículo de estos programas constituye la primera línea de las experiencias infantiles: lo que se enseña y lo que se aprende.

¿Qué sabemos?

Con frecuencia, se ha vinculado el cuidado y la educación de calidad con beneficios cognitivos y socioemocionales para el desarrollo de los más pequeños, a corto y largo plazo.

Tal como lo indican estudios en la materia, se ha demostrado que los programas preescolares con financiamiento público, como Head Start, afectan diversos aspectos del desarrollo emocional, social y cognitivo del niño. Entre los resultados de estudios preescolares de corto plazo, como el Estudio Nacional del Impacto de Head Start (Head Start Impact Study) y la

Encuesta sobre las Experiencias del Niño y su Familia en el programa de Head Start (Head Start Family and Child Experiences Survey) figuran el crecimiento infantil en nivel de lectoescritura, vocabulario, destrezas de escritura temprana y destrezas sociales, además de una reducción de los problemas conductuales. Los beneficios para las familias incluyen el acceso al sistema de salud y menor uso de castigo o disciplina físico.

Estudios de Programas Evaluativos, tales como el Estudio Preescolar Perry de Amplio Alcance (High/Scope Perry Preschool Study), el Estudio Abecedario de Carolina (Carolina Abecedarian Study), y el Estudio Longitudinal de Chicago (Chicago Longitudinal Study) han encontrado una variedad de importantes efectos positivos a largo plazo en sus participantes, incluyendo capacidad intelectual, compromisos y logros escolares, finalización de la secundaria, asistencia escolar más regular y menor tendencia a repetir el año escolar. También se han registrado mejores resultados a largo plazo en las posibilidades laborales de los adultos, acceso a mejores salarios, así como en tasas de empleo, ubicación en escuelas especiales, menor índice en arrestos juveniles y embarazos adolescentes. Estos estudios también han demostrado sustanciales retornos económicos en inversiones, llegando hasta los US$17.07 por dólar invertido.

El currículo (los contenidos de lo que se enseña y lo que se aprende), tema que se ha abordado empíricamente, es un componente crucial en los programas preescolares. Las teorías sobre desarrollo del niño han constituido las bases principales para el desarrollo del modelo curricular. Las variaciones entre modelos curriculares reflejan las diferencias respecto de la importancia otorgada a lo que es más o menos importante en el aprendizaje infantil, así como las diferencias del proceso a través del cual se cree que los niños aprenden y se desarrollan. Estas variaciones reflejan el papel de los docentes, el enfoque del currículo, la estructura de la sala de clases y las formas de participación de los niños en el proceso de aprendizaje.

Los modelos curriculares de la infancia temprana también difieren en términos de la libertad que se otorga a los docentes para interpretar la forma en la que se implementa el marco del modelo. Algunos esquemas curriculares son altamente estructurados e incluyen programaciones detalladas para el funcionamiento docente. Otros, en tanto, se limitan a resaltar los principios orientadores y permiten que los docentes determinen la mejor forma de desarrollarlos. Los modelos curriculares, más allá de sus objetivos y del grado de flexibilidad en su implementación, se diseñan para fomentar la transversalización de los programas de infancia temprana a través del uso de currículos preparados, técnicas de instrucción sistemáticas y resultados predecibles

en el aprendizaje.

Cada modelo curricular produce efectos significativamente diferentes en los niños. Los resultados en el niño son contingentes no sólo sobre el currículo, sino que también sobre el temperamento del niño, los antecedentes familiares, la clase social, las tradiciones culturales y las calificaciones y la calidad del docente.

¿Qué podemos hacer?

A la hora de analizar la calidad normalmente se miden dos dimensiones que constituyen variables de procesos (por ejemplo, la naturaleza de las interacciones infantiles con los cuidadores adultos) y variables estructurales (cantidad de alumnos por docente, tamaño del curso y entrenamiento y conocimientos del docente). La creciente preocupación por el desarrollo temprano ha concentrado la atención de legisladores y profesionales sobre los contenidos educativos o el currículo de los programas preescolares.

Hasta ahora, no se ha comprobado que un modelo curricular específico sea más efectivo que otro; sin embargo, los expertos y las principales organizaciones nacionales han identificado los siguientes aspectos clave de un modelo curricular efectivo:

- Los niños son participantes activos y se involucran artística, social, física y cognitivamente en el proceso de aprendizaje.
- Los objetivos del currículo son claramente definidos, compartidos y comprendidos por todos los adultos que participan en el aprendizaje infantil.
- Los docentes interactúan frecuente y significativamente con los niños.
- El currículo se basa en evidencias que indiquen que éste sea relevante en el desarrollo, lingüística y culturalmente, de los niños, quienes experimentarán las consecuencias de los distintos diseños académicos.
- El currículo se construye sobre el aprendizaje y las experiencias infantiles ya existentes.
- El currículo debería cubrir todas las áreas de desarrollo, incluyendo la salud física, el bienestar y el desarrollo motriz, el desarrollo socioemocional, los enfoques de aprendizaje, el desarrollo del lenguaje, la cognición y la cultura general.
- El currículo es congruente con estándares de aprendizaje y evaluaciones adecuadas.

Las necesidades infantiles varían significativamente, haciendo impracticable la identificación de un modelo curricular ideal. No obstante, el currículo es central no sólo para el conocimiento y las destrezas que los niños adquieren, sino también para la aplicación de enfoques pedagógicos particulares y la naturaleza de las interacciones entre el docente/cuidador y el niño.

Por el contrario, se necesitan nuevas investigaciones para determinar las condiciones bajo las cuales algunos currículos funcionan mejor con cierto tipo de niños. El segundo informe de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), Starting Strong II, constituye una síntesis de los hallazgos de una revisión comparativa de la educación infantil temprana y los programas de cuidados de niños y políticas públicas realizados en 20 países (incluyendo Canadá) entre los años 1998 y 2005. En él se formulan dos recomendaciones: 1) que se sitúe al bienestar, al desarrollo y al aprendizaje temprano en el centro de la educación de la primera infancia, en lo relativo a los organismos especializados en la materia y las estrategias de aprendizaje natural; 2) que desarrollemos pautas generales y estándares curriculares en conjunto con todos los involucrados para todos los servicios de educación temprana.

Aunque los enfoques dominantes en los Estados Unidos y Canadá pueden ser diferentes en algunos niveles, los elementos fundamentales transversales a todas las discusiones sobre programas preescolares efectivos son la necesidad de una fuerza laboral receptiva, reflexiva y calificada para la educación de la primera infancia, con el objetivo de establecer programas preescolares como ambientes de aprendizaje tempranos.

Referencia

Statistics Canada. Child care: An eight-year profile, 1994-1995 to 2002-2003. The Daily April 5, 2006. Disponible en: http://www.statcan.ca/Daily/English/060405/d060405a.htm. Visitado el 25 de febrero de 2010.

Programas Preescolares

Lawrence J. Schweinhart, PhD

High/Scope Educational Research Foundation, EE.UU.

Abril 2006

Introducción y Materia

Los programas preescolares son un conjunto de actividades recurrentes especialmente preparadas para brindar cuidados y educación a los niños durante el período antes de que entren a la escuela. Mientras el término *preescolar* abarca lógicamente todo el período desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela, algunas veces se refiere específicamente al año o los dos años anteriores al inicio escolar, lo cual en muchos países equivale a la entrada a la educación preescolar (*kindergarten*), a los cinco años de edad.

En tanto algunas familias continúan criando a sus hijos desde su nacimiento hasta los cinco años de edad en sus hogares como siempre lo han hecho, un creciente número de ellas optan por el cuidado y educación de sus niños por personas externas a su entorno familiar; en otras palabras, matriculan a sus niños en programas de educación preescolar. Una encuesta estadounidense representativa a nivel nacional (2001) acerca del cuidado y educación de niños pequeños menores de seis años que aún no asistían a programas de educación preescolar[1] arrojó los siguientes resultados:

- un 40% de estos niños no recibían atención adicional y solamente recibían cuidados y educación de sus padres;
- un 22% de ellos recibía cuidados y educación en casas de parientes. El 70% de estos cuidadores eran sus abuelos;[2]
- un 16% recibía cuidado en hogares sin que éstos fueran de parientes, lugares conocidos formalmente como casas o familias de centros abiertos;
- un 33% recibía cuidado en jardines infantiles sin que éstos fueran de parientes. Estos establecimientos han aumentado sustancial y sostenidamente según el grupo etáreo, desde un 8% de niños menores de un año matriculados en jardines infantiles, a un 16% de niños de un año, 25% de niños de dos años, 43% de tres años y 65% de niños de cuatro años.

Contexto de Investigación y Problemas

Los programas preescolares han aumentado su cobertura desde mediados del siglo veinte por dos razones: una es la tendencia mundial de que las madres de niños pequeños pasan a integrar la fuerza laboral. La segunda causa es el amplio conocimiento de la evidencia que se ha acumulado sobre la importancia de la educación temprana de calidad, resultado de investigaciones recientes sobre el desarrollo del cerebro humano y de la investigación evaluativa de los programas modelos para la primera infancia. La investigación en el campo de la neurociencia ha encontrado que el cerebro de los niños pequeños que crecen en contextos de estrés tóxico elevado son visiblemente menos desarrollados que el cerebro de los que viven en contextos de estrés tóxico bajo; y que el cerebro de los niños es mucho más activo entre los tres y los siete años de edad comparado con años posteriores.[3]

Resultados de Investigaciones Recientes

La investigación evaluativa ha encontrado una variedad de efectos importantes de los programas preescolares modelo sobre los participantes desde la infancia temprana incluso hasta la vida adulta.[4] Estos estudios han combinado un diseño riguroso, estudios longitudinales y un bajo índice de datos faltantes para llegar a la evidencia que la experiencia de programas para la infancia temprana de calidad tiene efectos positivos a largo plazo que se traducen a su vez en retornos económicos sustanciales de las inversiones.

- El Estudio *High/Scope Perry Preschool Study* asignó aleatoriamente a 123 niños de escasos recursos como participantes en un programa preescolar de calidad a la edad de tres y cuatro años, y a otros no los asignó a ningún programa; luego, este estudio les realizó un seguimiento hasta los 40 años de edad. El estudio encontró que este programa preescolar de calidad tuvo considerables efectos positivos en las capacidades intelectuales de los participantes, en el compromiso con la escuela y el rendimiento escolar, finalización de la escuela preparatoria (*high shool*), así como acceso a salarios más altos, mejores empleos en la vida adulta y evitaron actividades delictivas.[5] El análisis económico encontró que, en un descuento constante de 3% de 2000 dólares, el retorno económico del programa a la sociedad alcanzó los US$258.888 por participante sobre una inversión de US$15.166 por participante; es decir US$17.07 por dólar invertido.
- El Estudio *Carolina Abecedarian* asignó aleatoriamente 111 bebés de familias de escasos recursos, de un promedio de edad de 4,4 meses a un programa grupal especial o a uno de calidad estándar que utilizó la organización del cuidado más común en hogares y en

centros abiertos.[6] Se encontró que el ingreso y participación en un programa de calidad desde la primera infancia hasta el ingreso a la escuela mejoró el rendimiento intelectual y académico de los participantes. Muy pocos participantes repitieron curso o necesitaron servicios especiales o tuvieron embarazos adolescentes; además, más participantes se graduaron de la escuela preparatoria (*high school*), y más de ellos estudiaron una carrera de cuatro años. El análisis económico encontró que en 2000 dólares descontados al 3% anual (convertidos de los 2002 dólares reportados), el costo del programa fue de US$ 34.476 por participante y produjo beneficios a la sociedad equivalentes a US$130.300 por participante, un retorno de US$3.78 por dólar invertido.[7]

- El estudio longitudinal de Chicago (*Chicago Longitudinal Study*) realizó un análisis comparativo entre 989 niños de escasos recursos que asistieron a la escuela *Child-Parent Centres* del distrito, y un grupo de 550 de sus compañeros de curso que no asistieron a estos centros.[8] Estos establecimientos ofrecieron programas preescolares de jornada parcial para niños de tres y cuatro años de edad. El grupo del programa preescolar superó al grupo que no recibió esta intervención en el rendimiento educativo y en la conducta social, tuvieron menores índices de repitencia y referencia a educación especial, así como índices menores de arrestos juveniles, seguido por una mayor incidencia de finalización de la escuela preparatoria (*high school*). El análisis económico encontró que en los 2000 dólares descontados al 3% anual (convertidos de los 1998 dólares reportados), el costo del programa alcanzó US$6.956 por participante y produjo beneficios equivalentes a US$49.564 por participante, un retorno de US$7.[10] por dólar invertido.[9]

En los últimos años, una nueva generación de estudios preescolares rigurosos a corto plazo, que en su mayoría asigna aleatoriamente a niños al programa, o a no recibir el programa, ha producido resultados relativamente decepcionantes. Estos estudios han investigado los efectos de los programas preescolares con financiamiento público, ya sea las iniciativas *Head Start* tradicionales o las intervenciones especiales *Head Start*, así como otros programas para la infancia temprana con fondos estatales.

De ellos, dos estudios de los programas *Head Start* tradicionales están en desarrollo. El Estudio de Impacto *Head Start* (Head Start Impact Study) involucra una muestra representativa a nivel nacional de los programas Head Start y asigna aleatoriamente a algunos niños a *Head Start* y a otros no. A la fecha, este estudio ha entregado resultados de los niños que ingresaron a este programa a los tres años y a los cuatro años tras haber pasado un año en *Head Start* y realizará el seguimiento de algunos niños en el primer año escolar.[10] En su primer informe, el estudio descubrió efectos de *Head Start* de pequeños a moderados en las habilidades de lectoescritura,

reducción de problemas de conducta en niños de tres años, acceso de los niños a programas de salud, padres que leen a sus hijos y un menor uso de disciplina física en niños de tres años. El *Head Start Family and Child Experiences Survey*[11] es un estudio de una muestra nacional representativa de programas *Head Start* en los Estados Unidos. En relación a las normas nacionales, los niños obtuvieron mejoramientos significativos durante su año en *Head Start*, particularmente en vocabulario y en habilidades para la escritura temprana. Los niños de *Head Start* también aumentaron sus habilidades sociales y redujeron las conductas hiperactivas. Los graduados de *Head Start* mostraron mayores avances hacia los promedios nacionales durante la educación preescolar.

Evaluaciones rigurosas de diversos programas especiales *Head Start* y otros similares han encontrado efectos pequeños del programa, examinando los resultados de *Early Head Start*[12], el Programa Integral de Desarrollo Infantil *Head Start (Head Start Comprehensive Child Development Program)*[13] y el programa *Even Start Family Literacy* del Departamento de Educación de los Estados Unidos.[14] Un estudio sobre los efectos de cinco programas preescolares con financiamiento estatal, utilizando un diseño de regresión discontinua, encontró efectos estadísticamente significativos en el vocabulario de los niños, habilidades de reconocimiento del texto escrito y habilidades tempranas en matemáticas.[15]

El currículo es un componente crítico de los programas preescolares, el cual se ha estudiado empíricamente. Diversos estudios comparativos del currículo preescolar que comenzaron en la década de 1960 han realizado seguimientos a los participantes en los años posteriores. Un estudio descubrió que los jóvenes que nacieron en situación de pobreza experimentaron menos problemas emocionales y arrestos por delitos graves cuando asistieron a programas preescolares que utilizaron el modelo de *High/Scope* centrado en el desarrollo del niño o un modelo tradicional de jardín infantil (*Nursery school*) enfocado en el niño, más que un modelo de instrucción dirigida, centrado en el docente.[16] Este estudio, junto con otros dos estudios longitudinales, encontraron que los niños que participaron en el último tipo de programas superaron ampliamente a los niños que asistieron a programas tradicionales y a otros programas en diversas mediciones de rendimiento intelectual durante el programa y hasta un año después, pero estos avances luego desaparecieron.[17,18] Sin embargo, en uno de estos estudios, la tasa de graduados de escuela preparatoria (*high school*) fue notable, si no significativamente diferente: 70% para el grupo del programa tradicional, 48% para el grupo de instrucción dirigida y 47% para el grupo que no accedió a un programa. La evidencia continúa señalando que los modelos

de currículo de la infancia temprana difieren significativamente en algunos de sus efectos en los niños.[19,20]

Conclusiones e Implicaciones

La evidencia es clara al señalar que las experiencias de la infancia temprana pueden influir significativamente en la vida de las personas y que los programas preescolares modelo pueden evocar tales experiencias de la primera infancia. Pero cada vez es más evidente que también es posible intervenir en la vida de los niños pequeños con estrategias que no aprovechan esta reserva importante de potencial. Los programas preescolares efectivos necesitan de educadores de preescolar calificados, que sepan cómo contribuir al desarrollo social y cognitivo de los niños y que así lo hagan. Estos maestros deben atraer a los padres y hacerlos colaboradores activos en la educación de sus hijos pequeños. Muchos niños participan en programas preescolares actualmente. Garantizar que todos estos programas cuenten con profesores entrenados que sepan cómo contribuir al desarrollo de los más pequeños y motiven a los padres para que hagan lo mismo aportará mucho al éxito y logros de la próxima generación.

Referencias

1. Mulligan GM, Brimhall D, West J, Chapman C. *Child care and early education arrangements of infants, toddlers, and preschoolers: 2001.* Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education; 2005. NCES 2006-039. Disponible en: http://nces.ed.gov/pubs2006/2006039.pdf. Visitado el 6 de abril de 2006.
2. Overturf Johnson J. Who's minding the kids? Child care arrangements: Winter 2002. En: Overturf Johnson J. *Current population reports.* Washington, DC: U.S. Census Bureau; 2005:70-101. Disponible en: http://www.census.gov/prod/2005pubs/p70-101.pdf. Visitado el 6 de abril de 2006.
3. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press; 2000. Disponible en: http://fermat.nap.edu/books/0309069882/html/. Visitado el 6 de abril de 2006.
4. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Research Council, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academy Press; 2000. Disponible en: http://fermat.nap.edu/books/0309068363/html/. Visitado el 6 de abril de 2006.
5. Schweinhart LJ, Montie J, Xiang Z, Barnett WS, Belfield CR, Nores M. *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40.* Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 2005. Síntesis disponible en: http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/3_specialsummary%20col%2006%2007.pdf. Visitada el 25 de octubre de 2007.
6. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57. Síntesis disponible en: http://www.fpg.unc.edu/~abc/summary.cfm. Visitada el 6 de abril de 2006.
7. Massé LN, Barnett WS. *A benefit-cost analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002. Disponible en:

http://nieer.org/resources/research/AbecedarianStudy.pdf. Visitada el 6 de abril de 2006.

8. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346. Síntesis disponible en: http://www.waisman.wisc.edu/cls/index.htmlx. Visitada el 6 de abril de 2006.
9. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002;24(4):267-303.
10. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. *Head Start Impact Study: First year findings.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families; 2005. Disponible en: Encyclopedia on Early Childhood Development
11. http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/first_yr_finds/first_yr_finds.pdf. Visitada el 6 de abril de 2006.
12. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES 2000: A whole-child perspective on program performance - Fourth progress report.* Washington, DC: Administration for children and families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003. Disponible en: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00_4thprogress/faces00_4thprogress.pdf. Visitado el 7 de abril de 2006.
13. Love JM, Kisker EE, Ross CM, Schochet PZ, Brooks-Gunn J, Boller K, Paulsell D, Fuligni AS, Berlin LJ. *Building their futures: How early Head Start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families: Vol. 1 Technical report.* Washington, DC: Administration for children and families, U.S. Department of Health and Human Services; 2001. Disponible en: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/ehs_resrch/reports/buildingvol_1/bldg_vol1.pdf. Visitado el 7 de abril de 2006.
14. Goodson BD, Layzer JI, St. Pierre RG, Bernstein RS, Lopez M. Effectiveness of a comprehensive, five-year family support program for low-income children and their families: Findings from the Comprehensive Child Development Program. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(1):5-39. Síntesis disponible en: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/comp_develop/index.html. Visitada el 7 de abril de 2006.
15. U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service. *National evaluation of the Even Start Family Literacy Program.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service; 1998. Disponible en: http://www.ed.gov/pubs/EvenStart/. Visitado el 7 de abril de 2006.
16. Barnett WS, Lamy C, Jung K. *The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University; 2005. Disponible en: http://nieer.org/resources/research/multistate/fullreport.pdf. Visitado el 7 de abril de 2006.
17. Schweinhart LJ, Weikart DP. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(2):117-143.
18. Karnes MB, Schwedel AM, Williams MB. A comparison of five approaches for educating young children from low-income homes. In: Consortium for Longitudinal Studies. *As the twig is bent . . . lasting effects of preschool programs.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1983:133-170.
19. Miller LB, Bizzell RP. The Louisville experiment: A comparison of four programs. In: Consortium for Longitudinal Studies. *As the twig is bent . . . lasting effects of preschool programs.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1983:171-199.
20. Burts DC, Hart CH, Charlesworth R, Fleege PO, Mosley J, Thomasson RH. Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1992;7(2):297-318.

21. Marcon RA. Differential effects of three preschool models on inner-city 4-year-olds. *Early Childhood Research Quarterly* 1992;7(4):517-530.

Programas Preescolares: Currículo Efectivo

Sharon Lynn Kagan, Ed.D., Kristie Kauerz, MA

Teachers College, Columbia University, EE.UU.

Junio 2006

Introducción

El cuidado y la educación temprana de calidad se han asociado con beneficios emocionales, sociales y cognitivos para el desarrollo de los niños pequeños en el corto y largo plazo. Al discutir sobre calidad, ésta normalmente se estima en dos dimensiones: (1) variables de *procesos* (por ejemplo, la naturaleza de las interacciones de los niños con los cuidadores adultos) y (2) variables *estructurales* (por ejemplo, las características que pueden regularse por medio de políticas públicas) y que crean condiciones favorables para el desarrollo infantil, incluyendo la proporción de niños por adulto, tamaño del grupo y entrenamiento docente.[1,2,] En discusiones sobre la calidad, el currículo o el contenido de lo que se enseña a los niños, no ha sido el punto central de análisis hasta ahora.

Materia

A través de la evolución de la educación infantil temprana, el currículo ha sido mezclado y a menudo confundido con importantes temas relacionados entre sí (por ejemplo, creencias, pedagogías/teorías del aprendizaje y estándares/habilidades). El currículo difiere de, pero refleja los lineamientos o creencias sobre los niños y su proceso de aprendizaje. Actualmente, existen tres creencias predominantes en esta área: (a) los niños son competentes y aprendices ansiosos cuya curiosidad natural produce valiosas trayectorias de aprendizaje; (b) los niños aprenden de una forma integral, por lo que los aprendizajes específicos de determinadas materias (por ejemplo, matemáticas, ciencias, lenguaje) se desarrollan mejor en un contexto de experiencias generadas por el niño (por ejemplo, cuando cocinan, trabajan en el jardín o construyen objetos); (c) los niños necesitan entrar en contacto con todos los campos del desarrollo: emocional, social, cognitivo, motriz y físico, para que ninguno predomine sobre el otro.[3,4]

El currículo también es diferente, aunque estrechamente relacionado, de las teorías del aprendizaje y las pedagogías. Las teorías conductuales del desarrollo infantil condujeron a modelos altamente didácticos de instrucción directa en los cuales los docentes normalmente

presentan hechos aislados al conjunto de la clase. Las teorías de la maduración del desarrollo del niño, en las que se les permite desarrollarse a su propio ritmo, hicieron avances hacia una pedagogía y un currículo que permiten a los niños orientar su propio aprendizaje. La teoría constructivista del desarrollo del niño hizo avances hacia una pedagogía en donde los niños son copartícipes activos con su ambiente socio-cultural, incluyendo a los docentes y a sus pares.

Finalmente, el currículo es distinto de las habilidades y las conductas de los niños, pese a que las apoya. El objetivo del currículo es estimular el proceso de aprendizaje (por ejemplo, atención, observación, memoria), las habilidades cognitivas (razonamiento, comparación y oposición de conceptos, clasificación), y la adquisición de información específica (los nombres de los números y letras del alfabeto). En este sentido, el currículo en ocasiones se confunde con los estándares o expectativas de lo que el niño debería saber y hacer.

El currículo, entonces, debe ser claramente comprendido por lo que realmente es y por lo que contribuye al cuidado y educación tempranos. El currículo es el contenido de lo que se enseña y lo que se aprende.

Problemas

Existen tres problemas fundamentales para comprender la efectividad de los currículos en los programas de infancia temprana. Primero, hay una persistente falta de claridad sobre las diferencias entre currículo y pedagogía. Segundo, no existe una evidencia clara sobre la efectividad comparativa de currículos específicos; los esfuerzos realizados para comparar modelos curriculares no han identificado a uno como particularmente mejor que otro. Tercero, es difícil evaluar la efectividad del currículo dada su interacción con otros factores sociales y educacionales. Los resultados del niño son contingentes no sólo con el currículo, sino también con el temperamento del niño, sus antecedentes familiares, su clase social, las tradiciones culturales, y la cualificación y calidad del docente.[3,5]

Contexto de Investigación

En medio de la búsqueda actual para lograr mejores resultados en los niños pequeños, existe un impulso creciente para cambiar la perspectiva desde una enfocada hacia todos los campos del desarrollo, a otra que fomenta un énfasis mayor en la lectoescritura, lenguaje y numeración. Los profesionales de educación temprana señalan haberse sentido presionados por los profesores de preescolar para que enfatizaran áreas curriculares académicas; ellos, a su vez, informan haber

recibido una presión similar de parte de los profesores de primaria básica, para concentrarse en un rango de contenidos más limitado.[6] Tal cambio de enfoque se manifiesta formalmente en las nuevas orientaciones que conducen a los programas a poner mayor énfasis en estas áreas.[7]

Preguntas de Investigación Clave

La búsqueda de currículos efectivos persiste, con el gobierno federal estadounidense actualmente financiando ensayos clínicos aleatorios para comparar diversos modelos curriculares que permitan determinar si uno o más currículos producen efectos educacionales significativos en las habilidades del lenguaje infantil, así como en capacidades de apresto a la lectura y matemáticas, cognición, cultura general, y competencia social al final del preescolar y durante el transcurso del primer año escolar.

Resultados de Investigaciones Recientes

Pese a que los datos disponibles aún no permiten señalar que un modelo curricular sea más efectivo que otro, los expertos y las principales organizaciones nacionales en esta área han recomendado indicadores de efectividad que cruzan currículo y pedagogía, incluyendo los siguientes:[3,5,8-10]

- *Los niños son participantes activos y comprometidos.* Los niños aprenden mejor al explorar y reflexionar sobre todo tipo de fenómenos. Por lo tanto, necesitan tomar parte activa de su proceso de aprendizaje, no sólo desde el plano cognitivo, sino también física, social y artísticamente. El currículo efectivo garantiza que los conceptos importantes se enseñen a través de proyectos, experiencias cotidianas, actividades colaborativas y un currículo activo.
- *Los objetivos están claros y son compartidos por todos.* Los propósitos del currículo deben estar claramente definidos, compartidos y comprendidos por todos los adultos que participan en el proceso de aprendizaje infantil (por ejemplo, familias, docentes, administradores de programas). El currículo y las estrategias de enseñanza deberían ser diseñadas para que ayuden al logro de los objetivos en una forma unificada y coherente.
- *Los docentes interactúan frecuente y significativamente con los niños.* Como ya se mencionó, el currículo y los contenidos de lo que los niños pequeños necesitan aprender, conocer y ser capaces de hacer se vincula estrechamente con la pedagogía y la forma en que se imparten tales contenidos. Como consecuencia, la implementación curricular recae principalmente en los docentes y el carácter de la interacción maestro/alumno. La

implicación de éstos con los niños también les permite evaluar regularmente los avances de cada uno de los niños y ajustar el currículo en el aula cuando sea necesario. Las estrategias pedagógicas y evaluativas efectivas recaen en gran medida en los niveles de experiencia de los profesores y sus antecedentes educacionales. Para apoyar una enseñanza efectiva, el currículo debería vincularse al proceso de aprendizaje continuo de los docentes.

- *El currículo se basa en las evidencias.* El currículo debería basarse en la evidencia de lo que es relevante lingüística y culturalmente, y en cuestiones del desarrollo de los niños que van a experimentar el currículo. Debería organizarse alrededor de principios de desarrollo y aprendizaje infantil. Cuando se adoptan currículos específicos, éstos deberían cumplir con los estándares de las organizaciones profesionales relevantes (por ejemplo el Consejo Nacional de Profesores de Inglés (National Council of Teachers of English) o el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (National Council of Teachers of Mathematics).
- *El currículo se construye sobre aprendizajes y experiencias infantiles anteriores.* El contenido e implementación del currículo debería construirse a partir de los aprendizajes anteriores individuales, en función de la edad, y culturales, e incluir a los niños con discapacidades. Además, el currículo debería fomentar la idea que los niños se benefician de sus familias y comunidades y apoyar a los niños cuyo idioma nativo no es el inglés para que construyan bases sólidas para el aprendizaje posterior. El currículo efectivo ofrece orientación, adaptación y estrategias específicas para diferenciar la enseñanza de las actividades del aula, de acuerdo a las características y antecedentes de los niños.
- *El curriculo es integral.* A pesar de las presiones para profundizar en lenguaje, lectoescritura y matemáticas, el currículo debería abarcar el conjunto de áreas del desarrollo incluyendo la salud física infantil, el bienestar y el desarrollo motor, el desarrollo socioemocional, las estrategias de aprendizaje, el desarrollo del lenguaje y cognición, y la cultura general. En lugar de adoptar un enfoque didáctico basado en la escuela en el cual cada sujeto aprende en forma y tiempos diferenciados, el currículo en el cuidado y la educación tempranos debería integrar explícitamente el aprendizaje a través de los distintos campos del conocimiento.
- *El currículo es congruente con estándares de aprendizaje y evaluaciones adecuadas.* Progresivamente, los legisladores y profesionales en la materia están preocupados por el mejoramiento de las experiencias de aprendizaje infantil. Esta preocupación se manifiesta en la creciente atención a un enfoque sistémico y sistemático de responsabilidad que establezca resultados de aprendizaje específicos (es decir, estándares de aprendizaje temprano), una orientación sobre qué contenidos entregar a los niños pequeños (es decir, el currículo), y procedimientos evaluativos que documenten el progreso infantil. Sin

embargo, atender a cada una de estas áreas en forma independiente es insuficiente; se requiere de un currículo efectivo que sea congruente con los estándares y evaluaciones necesarios.

Conclusiones

El currículo, es decir los contenidos de lo que el niño aprende, es crucial para apoyar y reforzar el aprendizaje y desarrollo infantil porque es la *primera línea de* las experiencias infantiles. El currículo es diferente de las creencias sobre los niños, la pedagogía, los estándares de aprendizaje y las habilidades infantiles. Sin embargo, es central no sólo para los beneficios que supone para el conocimiento y las habilidades infantiles, sino también para la aplicación de enfoques pedagógicos particulares y para la naturaleza de las interacciones docente/cuidadores y niño. Con un aumento progresivo de niños que asisten a programas educacionales y centros abiertos, acompañado de una mayor focalización en el rendimiento escolar, el currículo efectivo es fundamental. Además, en la medida en que la presión por la responsabilidad escolar aumenta, los niños deberán ser expuestos a los contenidos sobre el cual ellos y sus docentes rendirán cuentas.

Implicaciones

Dada la diversidad de los niños pequeños en los programas educativos y de cuidado temprano, no es probable que se produzca ni que debiera producirse un consenso sobre la superioridad de un modelo curricular particular. El currículo efectivo descansa en el equilibrio entre una estructura claramente definida que afecte a todos los niños y la flexibilidad que permita la relación personalizada con niños, familias y aulas. Por lo tanto, la investigación curricular debe discernir las condiciones bajo las cuales algunos trabajos curriculares funcionan mejor para algunos niños. Específicamente, las investigaciones de la próxima generación deben buscar qué enfoques producen efectos educativos significativos, en qué campos del desarrollo, para cuáles niños, bajo qué condiciones sociales y con qué tipo de preparación profesional de los docentes. Más allá de, pero incluyendo a la agenda de investigación, es crucial que se entienda el currículo como un concepto diferente de la pedagogía, pese a sus vínculos indisolubles en la práctica.

Referencias

1. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Child-care structure -> process -> outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children’s development. Psychological Science 2002;13(3):199–206.

2. Vandell DL, Wolfe B. Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Madison, Wis: Institute for Research on Poverty; 2000. Disponible en: http://ecti.hbg.psu.edu/docs/publication/vandell.pdf. Visitado el 07 de junio de 2006.

3. National Research Council. Eager to learn: Educating our preschoolers. Washington, DC: National Academy Press; 2001.

4. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. Reconsidering children's early development and learning: Toward shared beliefs and vocabulary. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.

5. Ramey SL, Ramey CT. Early childhood experiences and developmental competence. In: Danziger S, Waldfogel J, eds. Securing the future: Investing in children from birth to college. New York, NY: Russell Sage Foundation; 2000:122–150.

6. Wesley PW, Buysee V. Making meaning of school readiness in schools and communities. Early Childhood Research Quarterly 2003;18(3):351-375.

7. Olfman S, ed. All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers. Westport, Conn: Praeger; 2003.

8. Espinosa LM. High-quality preschool: Why we need it and what it looks like. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002.

9. National Association for the Education of Young Children and The National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 2003. Disponible en: http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/CAPEexpand.pdf. Visitado el 07 de junio de 2006.

10. Frede E, Ackerman DJ. Curriculum decision-making: Dimensions to consider. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2006. Disponible en: http://nieer.org/resources/research/CurriculumDecisionMaking.pdf. Visitado el 07 de junio de 2006.

©2006-2026 ABILIO | PROGRAMAS PREESCOLARES

Programas Preescolares: Currículo Efectivo Comentarios sobre Kagan y Kauerz y sobre Schweinhart

Jane Bertrand, M. ED.

Atkinson Centre, Ontario Institute for Studies in Education at University of Toronto, Canadá

Abril 2007

Introducción

Los programas preescolares canadienses brindan ambientes organizados a los niños antes de ingresar al sistema escolar a los cinco años. Los posibles lugares para impartir estos programas son jardines infantiles, salas cuna, preescolares, pre-jardín, centros de desarrollo del niño, grupos de juego y *Aboriginal Head Start*.[1] Los investigadores en la materia concuerdan en que la combinación de personal de educación, la proporción alumnos/docente y el tamaño del grupo son elementos estructurales que tienen un impacto en la calidad de los programas y en los resultados para el desarrollo del niño. Los procesos importantes o elementos dinámicos realzan las interacciones infantiles con los adultos como elementos clave de calidad que inciden en los resultados del desarrollo del niño.[2,3,4] La estructura de los programas (cuánto personal con qué tipo de educación profesional con cuántos niños) influye en la calidad de las interacciones cotidianas con ellos. El aumento de la preocupación sobre el desarrollo temprano, particularmente el desarrollo del cerebro temprano para establecer las bases del aprendizaje, conducta y salud,[5] acompañado con las preocupaciones sobre las dificultades intelectuales, emocionales y sociales del desarrollo al ingresar a la escuela[6], han centrado la atención de los legisladores y profesionales en los contenidos de los programas preescolares.

En Canadá, las diversas tendencias en la materia están desarrollando o han desarrollado, los marcos curriculares de los programas preescolares. El *Best Start Early Learning Framework*[7]*, de Ontario, y el New Brunswick Curriculum Frameworks for Early Learning and Child*[8] han elaborado una pauta para el currículo y la pedagogía, reconociendo la heterogénea selección de enfoques utilizados actualmente en jardines infantiles. Quebec tiene un currículo a escala provincial, *Jouer, c'est magique*, que es utilizado en sus establecimientos de cuidados de niños.[9]

La política de la Revisión Temática de las Políticas de Educación y Cuidado Infantil, ECIT (Thematic Review of Early Childhood Education and Care, ECEC) fue lanzada en 1998 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. La revisión analizó los programas de cuidado y educación infantil tempranos en 20 países, incluyendo a Canadá. El segundo informe comparativo de la OCDE, *Starting Strong II*[10,11] sintetiza los hallazgos de estas revisiones y formula dos recomendaciones que son relevantes para una discusión sobre el currículo y la pedagogía en programas preescolares:

- *Ubicar el bienestar, aprendizaje y desarrollo tempranos en el centro del trabajo de ECEC, en lo que respecta a las agencias relacionadas a la infancia y las estrategias de aprendizaje natural.*
- *Desarrollar pautas de orientación generales y estándares curriculares para todos los servicios ECEC.*[12]

Lawrence Schweinhart, de la Fundación de Investigación Educacional a Gran Alcance (*Broad/Scope Education Research Foundation*) ha sido un investigador líder del Estudio del Programa Preescolar Perry (*Perry Preschool Program Study*) desde la década de 1970. El objetivo de este programa fue mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños que viven en condiciones vulnerables. El estudio fue un ensayo de control aleatorio de 123 niños que ha realizado el seguimiento de los participantes hasta la edad de 40 años. Schweinhart *et al.* encontraron resultados impactantes y un retorno de inversiones de US$17.05 por dólar invertido. El programa orientado al plano cognitivo desarrollado por el Estudio del Programa Preescolar Perry ha crecido hasta llegar a ser una importante organización de recursos curriculares que apoya el desarrollo curricular de programas estadounidenses y a nivel internacional, incluyendo Canadá.

Schweinhart[13] señala el papel del currículo y su implementación fueron un elemento crucial en los tipos de resultados que se encontraron en el estudio antes mencionado y en otros dos modelos de programas preescolares: el estudio *Carolina Abecedarian*[14] y el C*hicago Longitudinal Study of Child-Parent Centres.*[15] Los tres programas fueron cuidadosamente controlados como parte de la iniciativa de investigación en curso. Ellos emplearon personal entrenado en infancia temprana, fomentaron la participación parental activa y orientaron la ejecución de enfoques curriculares adecuados y alternativos.[16]

Sharon Kagan es una experta en medición de logros infantiles. Es una enérgica defensora de la necesidad de vincular estándares de aprendizaje, currículo y evaluación tempranos para una mejor preparación de los niños para la transición a la escuela.[17] Kagan define las normas de aprendizaje temprano como lo que los niños deberían ser capaces de hacer en las cinco áreas del desarrollo utilizadas por el Foro Evaluador de las Metas Educacionales (*National Educational Goals Panel*): desarrollo motor y físico; desarrollo socio emocional; enfoques hacia el aprendizaje; lenguaje y lectoescritura; cognición y cultura general.

Kagan y Kauerz destacan correctamente la confusión entre currículo y pedagogía, pero no proponen definiciones claras ni distinguen entre ambos conceptos. En cambio, recomiendan indicadores de efectividad transversales al *currículo y la pedagogía*[18] señalando que el primero es congruente con estándares de aprendizaje y evaluaciones adecuadas.

Investigación y Conclusiones

En el campo de los modelos curriculares, existen hoy dos perspectivas predominantes: la pedagogía social y la de preescolar.[11,19,20] Las prácticas del primer enfoque, frecuentes en los países escandinavos, Nueva Zelanda e Italia, incluyen un amplio marco de desarrollo y desarrollo de currículos locales. Las decisiones curriculares se adoptan según los intereses de los niños en el contexto de sus familias y comunidades inmediatas. El énfasis de los objetivos está en el desarrollo, interactividad con pares y educadores y una alta calidad de vida en los jardines infantiles. El currículo tiene orientaciones generales para los niños más que resultados prescritos de antemano. Los objetivos pueden llegar a ser menos claros y existe menos rendición de cuentas en el logro de estos objetivos y en el énfasis de las evaluaciones respecto del desarrollo destrezas de los niños.

Se establecen objetivos amplios para cada niño en coordinación con los padres y son evaluados informalmente a través de observación y documentación vigente a menos sea necesaria una mayor exploración. La adquisición de habilidades del desarrollo es percibida como una consecuencia más que la base del currículo.

Las prácticas de preescolar son frecuentes en Francia, Reino Unido, Australia y los Estados Unidos. Se caracterizan por un desarrollo centralizado del currículo, a menudo con objetivos y resultados detallados que determinan o influyen en las decisiones curriculares sobre lo que los niños aprenden y la forma en que lo hacen. Los propósitos y resultados a menudo se indican

como estándares o expectativas de aprendizaje y se refieren a las tareas y ejercicios de rendimiento escolar, los que a su vez se relacionan con la lectoescritura y numeración para la preparación al ingreso a primer año básico.[21] Los educadores tienden a interactuar con los niños en actividades vinculadas a expectativas de aprendizaje y confían más en estrategias de instrucción directa. Las expectativas de aprendizaje específico pueden establecerse a nivel regional o nacional. Usualmente, se evalúan los logros de cumplimiento de expectativas de aprendizaje. Este enfoque, en ocasiones denominado '*schoolification*', en los primeros años[11] se opone a otras tendencias para el desarrollo del currículo que se basan en ideas y valores sobre la niñez y el propósito de los programas preescolares.[21,22]

En la práctica, la mayoría de las líneas de intervención utilizan enfoques que combinan elementos de ambas escuelas, pero se inclinan ya sea hacia el enfoque del preescolar o al pedagógico-social. Los programas canadienses se basan en ambos enfoques, así como muchos otros programas que no han optado por una perspectiva determinada.[21,23,24] Como señalaron Kagan y Kauerz, y Schwienhart, una base investigativa sustancial y progresiva destaca la importancia de señalar propósitos, objetivos y propósitos claros relación al qué (currículo) y al cómo (estrategias pedagógicas o educativas) del aprendizaje temprano y programas de aprendizaje y cuidado del niño para los preescolares.[25] No obstante, hay menos consenso sobre cuál debería ser la perspectiva a desarrollar.

Implicaciones para las Políticas, Desarrollo y Servicios

Kagan y Kauzer y Schweinhart han mencionado la importancia de tener un enfoque y dirección curricular en los programas preescolares que prepare a los niños para el buen rendimiento en la escuela. Los autores recomiendan desarrollar enfoques integrales del desarrollo, con profesionales capacitados en infancia temprana, con programas claros y específicos y con estándares de aprendizaje temprano. Sus perspectivas son congruentes con los enfoques de preescolar dominantes en los Estados Unidos.

Una revisión canadiense de la pedagogía del juego sugiere un enfoque alternativo, similar a las prácticas socio-pedagógicas.[26] En él, se percibe a los niños como agentes autónomos que juegan un papel activo en modelar sus ambientes de aprendizaje. El énfasis de esta perspectiva está en extender y enriquecer las oportunidades de aprendizaje que emergen, basadas en el conocimiento de los profesionales de la infancia temprana sobre el desarrollo del niño, la observación y documentación de las actividades del niño y del contexto familiar y comunitario

del niño.

El elemento crucial que atraviesa las discusiones sobre programas preescolares efectivos es una fuerza laboral entrenada en infancia temprana. Los educadores de primera infancia reflexivos y sensibles son esenciales para el establecimiento de programas preescolares como ambientes de aprendizaje temprano.

Referencias

1. Friendly M, Beach J. *Early childhood education and care in Canada* 2004. 6th ed. Toronto, ON: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto; 2005.
2. Clarke-Stewart A., Allhusen VD. *What we know about childcare.* Cambridge, MA: Harvard University Press; 2005.
3. NICHD Early Child Care Research Network. *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development.* New York, NY: Guildford Press; 2005.
4. Vandell DL, Wolfe B. *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need To Be Improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin; 2000. Disponible en: http://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf. Visitado el 7 de marzo de 2007.
5. Mustard F. Early Child Development and Experience-based Brain Development: The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World. Artículo presentado en: The World Bank International Symposium on Early Child Development; September 27-29, 2005; Washington: DC. Disponible en: http://www.brookings.edu/views/papers/200602mustard.pdf. Visitado el 8 de marzo de 2007.
6. Willms JD, eds. *Vulnerable Children.* Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.
7. Best Start Panel on an Early Learning Program. *Early Learning Framework*. Toronto, Ontario: Ministry of Children and Youth Services. En imprenta.
8. University of New Brunswick. Early Childhood Centre. Early Childhood Research and Development Team. Early Learning and Child Care: English Curriculum Framework for New Brunswick. Fredericton, New Brunswick: Family and Community Services; 2006.
9. Doherty G, Friendly M, Beach J. *OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care.* OECD, 2003 Disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/41/36/33852192.pdf. Visitado el 6 de marzo de 2007
10. OECD. *Starting Strong: Early Childhood Education and Care.* Paris, France: OECD; 2001.
11. OECD. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.* Paris, France: OECD; 2006.
12. OECD. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.* Paris, France: OECD; 2006 :16.
13. Schweinhar LJ. Preschool programs, In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1.7. Disponible en http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/SchweinhartANGxp.pdf. Visitado el 28 de junio de 2006.
14. Masse L, Barnett WS. *A Benefit Cost Analysis of the Abecedarian Program.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002. Disponible en: http://nieer.org/resources/research/AbecedarianStudy.pdf. Visitado el 7 de marzo de 2007.
15. Reynolds, AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 Cost-Benefit Analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002; *24* (4); 267–303.

16. Galinsky E. *The Economic Benefits of High Quality Early Childhood Programs: What Makes the Difference?* Washington, DC: Committee for Economic Development; 2006. Disponible en: http://www.ced.org/docs/report/report_prek_galinsky.pdf. Visitado el 7 de marzo de 2007.

17. Kagan SL. *Alignment in Early Childhood Education: What Does It Mean? How Do We Do It?* Paper presented at: Early Childhood Summit; July 17, 2006; Richmond, VI.

18. Kagan S,. Kauerz K. Preschool programs: Effective Curricula. En: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1-5. Disponible en: http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf. Visitado el 28 de junio de 2006.

19. OECD. *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in early childhood education and care – Five Curriculum Outlines*. Paris, France: OECD; 2004. Disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf. Visitado el 7 de marzo de 2007.

20. Dickinson, P. *Curriculum Framework Literature Survey.* Toronto, Ontario: Ministry of Children and Youth Services. En imprenta.

21. Doherty G, Friendly M, Beach J. *Quality by Design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think?, A Literature Review.* Toronto, Ontario: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto; 2005. Available at: http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_LiteratureReview.pdf. Accessed March 6, 2007.

22. Cohen B, Moss P, Petrie P, Wallace J. *A New Deal for Children? Reforming Education and Care in England, Scotland and Sweden.* Bristol, UK: The Policy Press; 2004.

23. OECD. *Early Childhood Education and Care Policy: Canada: Country Note.* Paris, France: OECD; 2004. Available at: http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf , Accessed March 7, 2007.

24. Cleveland G, Corter C, Pelletier J, Colley S, Bertrand J, Jamieson J, *A Review of the State of the field of Early Childhood Learning and Development in Child Care, Kindergarten and Family Support Programs.* Ottawa, Ontario: Canadian Council on Learning; 2006. Available at: http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/67F194AF-8EB5-487D-993C-7CF9B565DDB3/0/SFREarlyChildhoodLearning.pdf. Accessed March 6, 2007.

25. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Research Council, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press; 2001. Disponible el: http://fermat.nap.edu/books/0309068363/html. Visitado el 6 de abril de 2006.

26. Hewes J. *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning.* Ottawa, Ontario: Canadian Council on Learning, Early Childhood Learning Knowledge Centre; 2006. Disponible en http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/A112461B-030B-4156-A1A2-E380BF998535/0/LearningthroughPlay_LinL.pdf . Visitado el 4 de diciembre de 2006.