ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia

ÉXITO ESCOLAR

Servicios o programas que influyen en el éxito académico de los niños pequeños y en la finalización de la escuela

Carol McDonald Connor, PhD, Frederick J. Morrison, PhD

University of Michigan, EE.UU.

Mayo 2014, 2e éd. rév.

Introducción y materia

Se ha demostrado que los programas de educación y cuidado / intervención de la primera infancia mejoran significativamente las perspectivas de éxito académico de los niños reduciendo la probabilidad de derivación a educación especial, repetición de curso y abandono de la escuela antes de graduarse de la escuela secundaria, especialmente para los niños en riesgo de bajo rendimiento académico.[1-3] Entre los factores de riesgo figuran la pobreza, las discapacidades del desarrollo y del aprendizaje, pertenecer a una minoría étnica y hablar el español como segunda lengua, entre otras cosas.[4,5] Además, los programas para la primera infancia demuestran un retorno significativo de la inversión durante la vida de los niños según los análisis costo-beneficio.[6] Talvez una de las funciones más importantes de los programas para la primera infancia es proporcionar una base sólida para el desarrollo de la alfabetización, teniendo en cuenta que las malas habilidades académicas están fuertemente asociadas con la deserción

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

escolar y la delincuencia.[7,8] Sin embargo, hay una advertencia importante con respecto a estos hallazgos de investigación: sólo los programas de atención y educación de la primera infancia de alta calidad están asociados con resultados positivos. Los programas de mala calidad parecen estar asociados con los resultados negativos de los niños[9] y, por desgracia, los niños que tienen más probabilidades de beneficiarse de los programas de la primera infancia son los que tienen menos probabilidades de participar en programas de alta calidad.[10] Nuevas investigaciones revelan que los programas de primera infancia de alta calidad podrían estar apoyando el desarrollo de la lengua y la alfabetización de los niños y que del impacto de estas actividades específicas en los preescolares, depende el lenguaje de los niños y las habilidades emergentes de alfabetización.[11,12]

Problemas, contexto de investigación y preguntas de la investigación

A medida que los educadores y los encargados de la formulación de políticas consideran cómo implementar programas de educación y cuidado de la primera infancia de alta calidad, hay dos cuestiones importantes que deben tenerse en cuenta:

1. Para comprender el impacto potencial de los programas de educación y cuidado de la primera infancia es necesario comprender los múltiples factores que afectan el éxito académico de los niños y el término de la escuela secundaria.
2. Basándose en la comprensión de estos múltiples factores, es importante determinar qué elementos de la educación y la intervención de la primera infancia están asociados con los efectos positivos a largo plazo sobre el éxito académico de los niños.

Existe un creciente consenso sobre los beneficios de los programas para la primera infancia; sin embargo, existe una considerable controversia acerca de la definición de lo que puede ser la educación y el cuidado de la primera infancia de alta calidad y lo que se debe enseñar a los niños pequeños.[1,3,13] Investigaciones recientes proporcionan una visión y directrices importantes sobre estos temas.

Resultados recientes de la investigación

Una serie de estudios longitudinales, algunos con muestras representativas a nivel nacional, contribuyen a nuestro cuerpo de conocimiento con respecto a:

1. los múltiples factores que afectan el éxito de los niños en la escuela

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

2. los aspectos de los programas de la primera infancia que afectan estos múltiples factores.

En los Estados Unidos, tales programas incluyen estudios de *Head Start*, *Abecedarian y Highscope / Perry Preschool Programs*,[2] el estudio del NICHD *Early Childcare Research Network* (NICHD-ECRN), y El Estudio Longitudinal de la Niñez Temprana (ECLS), así como estudios más pequeños como el *Home-School Study*.[14] Los estudios sobre intervenciones específicas, como *Dialogic Reading*,[15] también son informativos. Nuevos estudios sobre actividades en el salón de clases preescolar también son reveladores.[16] A continuación se presentan resúmenes de los hallazgos de investigación pertinentes.

Múltiples influencias en el éxito académico de los niños

Factores del niño

Quizás los predictores más sólidos del éxito escolar de los niños son sus habilidades tempranas en el lenguaje oral, incluyendo el vocabulario, el uso de oraciones complejas y la conciencia metalingüística (donde un elemento es la conciencia fonológica).[4] Las habilidades emergentes de alfabetización, incluyendo el conocimiento de las letras, la correspondencia del sonido y la letra, y la comprensión de los propósitos de la lectura y la escritura,[4] también están asociados con el éxito posterior de la escuela.[17] La evidencia emergente indica que las habilidades de autorregulación de los niños - su capacidad de mantenerse enfocado, perseverar en la tarea, inhibir comportamientos inapropiados y esperar por la gratificación- también puede predecir el éxito posterior en la escuela.[18-20,21,22] En general, hay una buena evidencia de que los padres y los maestros, así como el ambiente del hogar y de la escuela, pueden influir en el desarrollo de estas habilidades.[14,16,18,20,23-26] Así pues, los programas para la primera infancia que se centran en el fortalecimiento del lenguaje, la alfabetización y la autorregulación de los niños en múltiples contextos suelen ser más eficaces para promover el éxito escolar.

Factores Socioculturales

El efecto de la pobreza, la raza / etnia y la comunidad son factores distales que, según la investigación, están asociados con el éxito escolar de los niños.[26,27] Sin embargo, no siempre está claro cómo estos factores distales operan a través de factores más proximales como la crianza y la escolaridad. Ciertamente, la salud y el bienestar de los niños, pueden estar afectados por el nivel socioeconómico, e influir en su capacidad de prestar atención en clase e interactuar con padres, maestros y compañeros.[26] También hay evidencia de que la brecha de logros entre

minorías étnicas y raciales, y en la mayoría de los estudiantes estas brechas, comienzan antes de que los niños ingresen a la escuela primaria y pueden estar relacionados con la cantidad y las formas en que los padres hablan con sus hijos y con el ambiente de aprendizaje en el hogar.[5,8,14,28] Desafortunadamente, el nivel socioeconómico (NSE) está positivamente relacionado con la calidad del programa de primera infancia en el que matriculan a sus hijos (estudios NICHD-ECCRN) y la posterior escolarización.[8,27] Los programas para la primera infancia y los niños de un hogar de NSE inferior tienden a asistir a programas de menor calidad.[11]

Crianza

En general, la influencia de la crianza de los hijos es mayor que la influencia de los programas de la primera infancia sobre el éxito escolar de los niños. De hecho, la calidad de la crianza de los niños pequeños representa casi cuatro veces la variabilidad en los resultados académicos de los niños, en comparación con el efecto independiente de los programas de la primera infancia.[29] Los factores distales como el estatus socioeconómico y la cultura / etnia / raza tienden a operar a través de la las dimensiones más proximales de la crianza de los hijos30, incluyendo el ambiente de aprendizaje en el hogar,[14] la capacidad de respuesta amorosa de los padres,[31,32] y el control y la disciplina.[33] En teoría, los programas para la primera infancia que se centran en fomentar las habilidades parentales son muy eficaces para promover el éxito escolar de los niños; aunque algunos estudios indican que los programas que están exclusivamente centrados en los padres (es decir, sin foco infantil en el centro) pueden no ser tan efectivos.[34] Los programas de cuidado y educación de la primera infancia que proporcionan y ponen al niño al centro de la intervención pedagógica, promueven vínculos estrechos con los padres y sus comportamientos parentales, que promueven el lenguaje de los niños, las habilidades cognitivas y la alfabetización, están entre los programas más eficaces y poderosos en las relaciones costo-beneficio.[26,35] Por ejemplo, *Chicago Child–Parents Centers* (Centros del Niño-Padres de Chicago) La intervención así como la educación de los padres, produjo un beneficio social total de más de U$ 7 por dólar invertido, teniendo en cuenta la reducción de los costos educativos, de justicia penal y el aumento de los impuestos en contraste con mayores ingresos a los que pueden acceder de los participantes.[6]

Cuidado y educación de la primera infancia

Más del 60% de los casi 20 millones de niños menores de cinco años que viven en los Estados Unidos asistirán a algún tipo de cuidado infantil regular por un tiempo.[36] Así, la calidad de la atención que todos los niños reciben mientras los padres trabajan está siendo cada vez más

importante y es considerado por los proveedores de servicios y los responsables políticos. Aunque el efecto de la crianza es mayor que el de los programas para la primera infancia, la calidad del programa todavía predice de manera significativa el éxito escolar de los niños, aun después de controlar los efectos de la crianza.[29] Discutimos las definiciones de “Alta Calidad” en los programas de educación inicial y los efectos en el éxito escolar en la siguiente sección. Las implicaciones sociales y políticas que afectan a los padres que trabajan fuera del hogar, como la licencia familiar y las políticas en los lugares de trabajo, que permiten a los padres combinar responsabilidades laborales y familiares, merecen más discusión de lo que podemos proporcionar en esta enciclopedia[37] y otros documentos.[13]

Definición de alta calidad en atención y educación / intervención de primera infancia

Uno de los dilemas al diseñar programas eficaces de la primera infancia es que hay definiciones muy diferentes de un programa de calidad.[3] Para algunos, la calidad tiene que ver con la planta física, las credenciales del maestro y el coeficiente niño/ personal. Sin embargo, estos factores por sí solos no explican por qué algunos programas para la primera infancia son eficaces para apoyar el éxito académico de los niños y otros no. En los estudios más rigurosos, la calidad está estrechamente ligada a las definiciones de éxito infantil. Cuando los objetivos de los programas para la primera infancia difieren, el significado de "éxito infantil" y los resultados medidos difieren. Por ejemplo, el éxito se ha definido de diversas maneras como la finalización de la escolaridad, la delincuencia, la derivación a educación especial, las habilidades lingüísticas, la capacidad cognitiva, el desempeño académico y el desarrollo social, incluyendo la capacidad de respuesta del niño, relaciones de pares, y comportamiento en el aula.[9,10,38-44] Recientemente, con la promulgación del Acta *Ningún Niño se Queda Atrás* (*No Child Left Behind Act*) en los Estados Unidos, se ha alentado a los programas de educación temprana, financiados con fondos públicos, a aumentar su enfoque en el desarrollo de habilidades lingüísticas y de alfabetización. Además, dependiendo de las definiciones del éxito infantil, también hay evidencia de las características del niño por las interacciones de la enseñanza, de modo que las actividades de la primera infancia que promueven, por ejemplo, la alfabetización temprana para un niño, pueden no ser efectivas para otro niño que tiene diferentes habilidades y/o debilidades.[45,46]

Por lo tanto, para diseñar programas preescolares de alta calidad, los proveedores de servicios y los responsables de formular políticas necesitan tener una idea clara de lo que el programa debiera lograr. Si el objetivo es apoyar el éxito académico de los niños más tarde en la escuela y fomentar el término de esta, entonces los programas de alta calidad deberían combinar

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

elementos que están asociados con la "preparación escolar" de los niños,[3] que incluyen el desarrollo del lenguaje, la alfabetización y la autorregulación así como también apoyo para los padres, porque, como se discutió anteriormente, la investigación indica que cada uno de estos factores proporciona una base para el éxito escolar. Además, cuando hay evidencia de habilidades específicas en niños particulares, éstas deben ser consideradas en las estrategias de instrucción y desarrolladas a través de las interacciones de la instrucción.

Como se señaló anteriormente, los programas de atención y educación para la primera infancia, que incluyen un fuerte apoyo a los padres y cuidadores, se encuentran entre los más eficaces, con un potente retorno social de la inversión. La crianza de los hijos es un predictor crucial del éxito escolar de los niños y los programas para la primera infancia brindan la oportunidad de apoyar a los padres en sus esfuerzos en el hogar mientras que apoyan a los niños directamente en el aula. Los programas eficaces incluyen la visita a domicilio y los esfuerzos de divulgación tales como *Head Start* y los centros de Padrese Hijos de los centros de *Title I Chicago Parent-Child* de Chicago,[6] programas de alfabetización para padres,[47] proveyendo libros para llevar a casa e intervenciones específicas como *Dialogic Reading*.[15] Estos programas para padres con frecuencia apoyan también a las familias.[3]

Una de las observaciones más consistentes en las aulas de la primera infancia, en la que los niños desarrollaron habilidades académicas más fuertes, fue en aquellas en donde se privilegia el entorno lingüístico del aula, incluyendo las interacciones maestro-niño, la capacidad de respuesta y el estilo de interacción de los maestros con los niños. En estos estudios, las interacciones verbales1[4,48-51] entre el educador y los estudiantes fueron predictores consistentes de la alfabetización temprana y de las competencias comunicativas de los niños. Estos programas con frecuencia mejoraron el lenguaje de los niños y las habilidades de pre-lectura y se asociaron con mejores habilidades de lectura en cursos posteriores. Por ejemplo, los niños en las aulas preescolares de *Head Start y Title 1*, en donde los maestros usaban más preguntas (que, qué, dónde, cuándo y por qué) en vez de preguntas si / no o imperativos (como "siéntate") tendieron a lograr mayores puntajes en las mediciones que predicen éxito futuro en lectura.[45] Las transcripciones de aula revelaron que cuando los maestros usaban preguntas, tendían a provocar una conversación más desafiante desde el punto de vista cognitivo,[14] incluyendo predicción, deducción y enriquecimiento del vocabulario, que cuando usaban Sí-no preguntas o imperativos (es decir, comandos como "siéntate"). En las aulas donde los maestros interactuaban con niños preescolares usando más conversación cognitivamente desafiante, los niños demostraron un

mayor vocabulario y habilidades de comprensión de lectura en el primer grado que los niños en las aulas donde las interacciones maestro-niño eran proporcionalmente más didácticas y directivas.[14,52]

Una de las razones por las que el entorno lingüístico de los programas para la primera infancia puede tener una influencia tan importante en el desarrollo de la alfabetización es que los niños pequeños deben aprender a hablar y convertirse en usuarios competentes del lenguaje en una variedad de entornos.[52] Además, un niño puede llegar a la escuela con prácticas discursivas de su comunidad o de su herencia cultural, que puede diferir de manera importante de las prácticas discursivas del aula en la escuela.[53] El preescolar puede ofrecer a estos niños una oportunidad para aprendan inglés (en los Estados Unidos), si hablan otro idioma en casa y aprender maneras y formas de hablar que generalmente se prefiere en las escuelas, incluyendo las interacciones más formales que se producen en las aulas. Algunos educadores[54] sugieren que enseñar explícitamente a los niños que no aprenden las rutinas del discurso del aula en el hogar (como responder a preguntas y usar gramáticas escolares) puede ser más efectivo para apoyar el éxito posterior de los niños en la escuela, que ignorar o aceptar formas de español que puedan ir en contra de su logro académico.[55] Esto no quiere decir que el uso de un dialecto distinto de las formas escolares del español deba considerarse un factor de riesgo para el fracaso escolar. Una nueva investigación indica que para los preescolares afroamericanos de EE. UU., existe una relación en forma de U entre la frecuencia de uso de la característica del inglés afroamericano (AAE) y el lenguaje emergente y la alfabetización, incluida la conciencia fonológica.[56,21,22] Los niños que usaron AAE frecuentemente demostraron una alfabetización emergente más fuerte que los niños en edad preescolar que usaron características AAE con frecuencia moderada.

Más allá de las habilidades lingüísticas, las evidencias emergentes indican que la autorregulación temprana de los niños predice el éxito escolar[21,22] y que las prácticas parentales pueden influir en su desarrollo.[5,18] La importancia de la autorregulación está bien establecida para los niños mayores.[57] Sin embargo, no está claro qué rol podrían desempeñar los programas de atención y educación de la primera infancia o qué estrategias de enseñanza podrían fomentar su desarrollo. También, los niños en edad preescolar que lograron puntuaciones más altas en una tarea de autorregulación, la cual requería que los niños cambiaran de tareas, demostraron un aumento mayor de vocabulario, alfabetización emergente y matemáticas que los niños en edad preescolar que tenían puntuaciones más bajas.[21,22] Se requiere más investigación especialmente en esta área, especialmente poniendo el foco en cómo mejorar la autorregulación de los

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

preescolares en el aula.

A pesar de que la investigación acaba de salir, sobre específicamente *por qué y cómo* enseñar a los niños pequeños elementos de alfabetización, en la última década lo que los niños necesitan aprender ha sido bastante bien establecido:[1,17]

1. Letras y correspondencia entre letras y sonidos en combinación con conciencia fonológica, incluyendo rima, segmentación fonémica y mezcla
2. Lectura emergente
3. Escritura emergente
4. Conceptos básicos de matemáticas
5. Aspectos metacognitivos de la alfabetización.

Los niños que comienzan el primer grado con habilidades fuertes en estas áreas experimentan un mayor éxito aprendiendo a leer que los niños con habilidades más débiles. Por ejemplo, en una muestra nacionalmente representativa, los niños que comenzaron el kindergarten que ya conocían las letras eran mejores lectores al final del primer grado que los niños que no las conocían[58] - una ventaja importante que debería acompañarles durante la escuela.[59] Conocimiento fonológico (por ejemplo rima) es uno de los predictores más importantes de la capacidad de lectura posterior y es una habilidad que, cuando se enseña explícitamente en combinación con letras, promueve fuertes habilidades lectoras.[60] Fingiendo leer libros de cuentos, lectura emergente,[4,61] y fingir escribir, también llamado deletreo inventado o la escritura emergente,[62] también se asocian positivamente con la alfabetización temprana de los niños, al igual que la lectura dialógica. De hecho, la lectura dialógica (los maestros o los padres leen libros de cuentos con los niños de maneras cognitivamente desafiantes) se puede enseñar eficazmente a los padres y los maestros y conduce a una sólida alfabetización temprana.[63]

El papel de la instrucción explícita en la alfabetización emergente, específicamente el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y otros conceptos impresos no es bien comprendido, pero una nueva investigación indica que una combinación de estrategias centradas en el niño[64] y la instrucción explícita combinadas pueden producir resultados más fuertes que uno sola.[12] Además, el contenido de esta instrucción explícita parece tener un impacto diferencial en el crecimiento emergente de alfabetización y vocabulario, dependiendo de las habilidades con las que ingresan a la escuela preescolar.[16] En este estudio, los preescolares con habilidades de

alfabetización y vocabulario emergentes más débiles mostraron mayor crecimiento cuando interactuaron con su educador en actividades específicamente dirigidas a la alfabetización emergente (conciencia fonológica, lectura compartida de libros). Para los preescolares con habilidades más fuertes, una variedad más amplia de actividades, tanto explícitas como implícitas, apoyó su crecimiento emergente de la alfabetización y el vocabulario. Además, cuanto más tiempo pasaban los niños en edad preescolar en estas actividades, más fuerte era su crecimiento emergente de la alfabetización, cuanto menos tiempo dedicaban a estas actividades, menor era su crecimiento. La cantidad de tiempo que los niños en edad preescolar estuvieron en el juego (centros de juego dramáticos, bloques, etc.) predijo positivamente el crecimiento del vocabulario, especialmente para los preescolares con habilidades de vocabulario más débiles. Sin embargo, el juego no se asoció con el crecimiento emergente de la alfabetización. Esta especificidad se ha observado en las interacciones entre padres e hijos y la lectura compartida de libros.[65,66]

Elementos de alfabetización y lenguaje emergentes (conocimiento de las letras, conciencia fonológica, etc.) pueden ser enseñados a través de actividades lúdicas, tales como pretender escribir una historia, juegos de palabras y rimas, compartir la lectura de libros de cuentos, juegos de números, rompecabezas y poesía y mediar las experiencias de comportamiento auto-regulado en el aula. Los niños que comienzan la escuela en desventaja, con vocabulario bajo y sin experiencia con letras, lectura y juegos de palabras pueden beneficiarse especialmente de tales actividades.[16] Por ejemplo, los niños de Head Start que comenzaron el año escolar con vocabularios disminuidos generalmente lograron una alfabetización temprana más fuerte cuando sus maestros hablaban con más frecuencia sobre letras, sonidos de letras y rimas, jugaban juegos de palabras, alentaban a los niños a escribir sus nombres[45] y usaban el deletreo inventado.[62] Sin embargo, tuvieron menos efecto en los niños que comenzaron el año escolar con fuertes habilidades de vocabulario. Para estos niños, el enfoque más frecuente es en los aspectos metacognitivos de la alfabetización, tales como hablar de libros de cuentos, el propósito de leer y escribir, los autores y el acto de escribir, esto parece estar relacionado con un mayor crecimiento de las habilidades de alfabetización temprana.[45] Las estrategias de instrucción específicas pueden depender del interés y de los niveles de habilidad iniciales de los niños.[16]

Este tipo de interacciones entre los niños y la educación son evidentes también en los primeros grados de la escuela.[67,68] Con esto en mente, el término programa de "alta calidad" puede ser engañoso porque lo que puede ser de alta calidad para un niño puede ser ineficaz y por lo tanto

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

de baja calidad, para otro, esto dependiendo de los objetivos del programa de primera infancia. Podría ser más útil usar el término "eficaz" en lugar de "alta calidad". Esto estimularía el enfoque en los resultados de los niños, en lugar de un enfoque de "una talla única" para diseñar un programa atención y educación eficaces para la primera infancia.

Conclusiones y consecuencias

Los programas de educación y atención de la primera infancia brindan un apoyo significativo al éxito académico de los niños, rendimientos sociales medibles sobre la inversión y una estrategia clara para apoyar el término de la escuela, especialmente para los niños en riesgo de fracaso escolar. Sin embargo, mientras la eficacia de los programas para la primera infancia está estrechamente vinculada a cada uno de estos beneficios, los programas ineficaces pueden tener un impacto negativo en el rendimiento académico de los niños. Los programas eficaces de la primera infancia tienen en cuenta los múltiples factores que influyen en el éxito escolar de los niños, incluidos los padres, los maestros, el hogar y las aulas. Los programas que proporcionan apoyo de dos generaciones (incluyendo tanto al niño como a los padres / cuidadores) se han encontrado consistentemente asociados con el éxito escolar. Estrategias específicas, tales como la divulgación y educación de los padres, la lectura dialógica y las visitas domiciliarias, son muy efectivas para apoyar las habilidades parentales, fomentar la sensibilidad de los padres y las prácticas disciplinarias, así como mejorar el ambiente de aprendizaje en el hogar. Los programas para la primera infancia que proporcionan un ambiente de aprendizaje lingüísticamente rico con énfasis explícito en el desarrollo de la alfabetización emergente, donde la conversación cognitivamente desafiante es alentada y la alfabetización emergente se adapta a las necesidades de los estudiantes parecen ser más eficaces en apoyar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización proveyendo habilidades fundamentales para el éxito escolar. Estas habilidades fundamentales incluyen el conocimiento de las letras y las relaciones de letras y sonidos, la conciencia fonológica, conceptos matemáticos básicos, lectura y escritura emergentes, y una comprensión de los propósitos de lectura, escritura y matemáticas. Investigaciones emergentes indican que nutrir las habilidades de autorregulación de los niños puede proporcionar otra estrategia importante para mejorar su éxito escolar. En general, los programas eficaces de atención y educación de la primera infancia están demostrando ser uno de los medios más poderosos para apoyar a las familias y a sus hijos en el camino hacia el éxito académico y la finalización de la escuela.

Referencias

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

1. Bowman BT, Donovan S, Burns MS. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington DC: National Academy Press; 2001.
2. Barnett SW. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
3. Shonkoff JP, Meisels SJ, eds. *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press; 2000.
4. Snow CE, Burns MS, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press; 1998. Council NR, ed.
5. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press; 2000.
6. 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* 2003;24(4):267-303.
7. Hallahan DP, Kauffman JM, Lloyd JW. *Introduction to learning disabilities*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon; 1999.
8. Jencks C, Phillips M. *The Black-White test score gap*. Washington, DC: Brookings Institute; 1998.
9. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.
10. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost quality and outcomes study. *Merril Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.
11. Connor CM, Son S-H, Hindman AH, Morrison FJ. Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology* 2005;43(4):343-375.
12. Graue E, Clements MA, Reynolds AJ, Niles MD. More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives* 2004;12(72):1-38.
13. Brooks-Gunn J, Han W-J, Waldfogel J. Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: NICHD study of early child care. *Child Development* 2002;73(4):1052-1072.
14. Dickinson DK, Tabors PO. *Beginning literacy with language*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2001.
15. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 1994;30(5):679-689.
16. Connor CM, Morrison FJ, Slominski L. Preschool instruction and children's literacy skill growth. In review.
17. Rayner K, Foorman BR, Perfetti CA, Pesetsky D, Seidenberg MS. How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest* 2001;2(2):31-74.
18. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.
19. Kurdek L, Sinclair RJ. Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes is first through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology* 2000;92:449-547.
20. Li-Grining C, Pittman LD, Chase-Lansdale PL. Temperament and early childhood development: Individual differences among young children in low-income urban communities. Submitted for publication.
21. Cameron CE, McClelland MM, Jewkes AM, Connor CM, Farris CL, Morrison FJ. Touch your toes! Describing a behavioral measure of preschool self-regulation. In review.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

22. McClelland MM, Cameron CE, Farris CL, Jewkes AM, Connor CM, Morrison FJ. Links between early self-regulation and vocabulary, literacy and math skills. In review.

23. Huttenlocher J, Haight W, Bryk A, Seltzer M, Lyons T. Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology* 1991;27(2):236-248.

24. Huttenlocher J, Vasilyeva M, Cymerman E, Levine S. Language input and child syntax. *Cognitive Psychology* 2002;45(3):337-374.

25. Hart B, Risley TR. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 1995.

26. Morrison FJ, Bachman HJ, McDonald Connor C. *Improving literacy in America: guidelines from research*. New Haven, Conn: Yale University Press; 2005.

27. McLoyd VC. Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist* 1998;53(2):185-204.

28. Tabors PO. *One child, two languages*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes; 1997.

29. NICHD-ECCRN. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):969-1226.

30. Bachman HJ. How did we get here? Examining the sources of White-Black differences in academic achievement. Paper presented at: Biennial meeting of the Society for Research in Child Development; 1999; Albuquerque, NM.

31. Berlin LJ, Brooks-Gunn J, Spiker D, Zaslow MJ. Examining observational measures of emotional support and cognitive stimulation in Black and White mothers of preschoolers. *Journal of Family Issues* 1995;16(5):664-686.

32. Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Damast AM. Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development and Parenting* 1996;5(4):173-183.

33. Chase-Lansdale PL, Pittman LD. Welfare reform and parenting: Reasonable expectations. *Future of Children* 2002;12(1):167-183.

34. Gomby DS, Culross PL, Berhrman RE. Home visiting: Recent program evaluation - Analysis and recommendations. *Future of Children* 1999;9(1):4-26.

35. Karoly LA, Kilburn MR, Bigelow JH, Caulkins JP, Cannon JS, Chiesa JR. *Assessing costs and benefits of early childhood intervention programs: Overview and application to the starting early starting smart program*. Santa Monica, Calif: RAND; 2001.

36. Smith K. *Who's minding the kids? Child care arrangements: Spring 1997*. Washington, DC: U.S. Census Bureau; 2002.

37. Kamerman SB. Maternity, paternity, and parental leave policies: The potential impacts on children and their families. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec; Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2003:1-4. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/KamermanANGxp.pdf. Accessed May 15, 2003.

38. Barnett WS, Frede EC, Mobasher FH, Mohr P. The efficacy of public preschool programs and the relationship of program quality to efficacy. *Education Evaluation and Policy Analysis* 1987;10(1):37-49.

39. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-309.

40. Bryant DM, Peisner-Feinberg ES, Clifford RM. *Evaluation of public preschool programs in North Carolina*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina; 1993. ED373882.

41. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

42. Lee VE, Brooks-Gunn J, Schnur E, Liaw F-R. Are Head Start effects sustained? A longitudinal follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Child Development* 1990;61(2):495-507.

43. Wasik BH, Ramey CT, Bryant DM, Sparling JJ. A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development* 1990;61(6):1682-1696.

44. Burchinal MR, Campbell FA, Bryant DM, Wasik BH, Ramey CT. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development* 1997;68(5):935-954.

45. Connor CM. *Preschool children and teachers talking together: The influence of child, family, teacher, and classroom characteristics on children's developing literacy* [Dissertation]. Ann Arbor, Mich: Educational Studies, University of Michigan; 2002.

46. Morrison FJ, Connor CM. Understanding schooling effects on early literacy. *Journal of School Psychology* 2002;40(6):493-500.

47. Neuman SB. Social contexts for literacy development: a family literacy program. In: Roskos KA, Christie JF, eds. *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2000:153-168.

48. Smith MW, Dickinson DK. Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):345-366.

49. Dickinson DK. Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly* 1992;7(3):323-346.

50. Dickinson DK, Smith MW. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 1994;29(2):105-122.

51. Buzzelli CA. The moral implications of teacher-child discourse in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1996;11(4):515-534.

52. Gleason JB. *The development of language*. Boston, Mass: Allyn and Bacon; 1997.

53. Heath SB. *Ways with words*. Cambridge, England: Cambridge University Press; 1983.

54. Delpit L. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York, NY: The New Press; 1995.

55. Scarborough HS, Charity AH, Griffin D. Is unfamiliarity with "School English" (SE) related to reading achievement by African-American students? Paper presented at: SSSR; June 2002; Chicago, Ill.

56. Connor CM, Craig HK. African American preschoolers' use of African American English and their emergent literacy development: A complex relation. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*.In press.

57. Stone NJ. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 2000;12(4):437-475.

58. Catts HW. The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1997;28(1):86-89.

59. Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. *Children, schools, and inequality*. Boulder, Colo: Westview Press; 1997.

60. Bradley L, Bryant PE. Categorizing sounds and learning to read -- a causal connection. *Nature* 1983;301(3):419-421.

61. Sulzby E. Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly* 1985;20(4):458-481.

62. Lombardino LJ, Bedford T, Fortier C, Carter J, Brandi J. Invented spelling: Developmental patterns in kindergarten children and guidelines for early literacy intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1997;28(4):333-343.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

63. Whitehurst GJ, Epstein JN, Angell AL, Payne AC, Crone DA, Fischel JE. Outcomes of emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology* 1994;86(4):542-555.

64. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2000. Available at: http://www.nap.edu/books/0309068363/html/. Accessed December 9, 2005.

65. Senechal M, LeFevre JA, Smith-Chant BL, Colton KV. On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology* 2001;39(5):439-460.

66. Senechal M, LeFevre JA, Thomas EM, Daley KE. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 1998;33(1):96-116.

67. Connor CM, Morrison FJ, Petrella JN. Effective reading comprehension instruction: Examining child by instruction interactions. *Journal of Educational Psychology* 2004;96(4):682-698.

68. Connor CM, Morrison FJ, Katch EL. Beyond the reading wars: The effect of classroom instruction by child interactions on early reading. *Scientific Studies of Reading* 2004;8(4):305-336.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR