

Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, UNED, Costa Rica
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga>
ISSN: 1409-4002 • e-ISSN: 2215-454X

Buenas prácticas de atención y educación en la primera infancia en Centroamérica y República Dominicana

Ingrid Nanne-Lippmann *, Alex Martín Bonilla-Jarquín **, Cándida Irene Chévez-Reinoza ***, Ana Sofía de la Cruz-Padilla ****, Lourdes Natalia Guzmán-Taveras ***** , Carla Leticia Paz-Delgado ***** y Sandra Zúñiga-Arrieta *****

Resumen

Este artículo¹ presenta las buenas prácticas basadas en la evidencia en la atención y educación de la primera infancia. Los hallazgos provienen de la revisión de la literatura relevante para construir el marco conceptual de la investigación de la Red para la Lectoescritura Inicial en Centroamérica y el Caribe (RedLEI). La evidencia investigativa identificadas se organizan en ocho dimensiones: 1) ambiente político y financiero, 2) supervisión, monitoreo y acompañamiento, 3) enseñanza-aprendizaje: (currículo), 4) capacidad del personal, liderazgo y gestión, 5) relaciones socio afectivas, 6) diseño de ambiente y seguridad del aula, 7) familia y comunidades y 8) salud y nutrición.

Palabras clave: Calidad educativa, desarrollo infantil, mejora educativa, políticas públicas.

¹ Las personas autoras agradecen al equipo de especialistas del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR), quienes asesoraron el estudio desde su formulación hasta la producción de los informes finales. Los equipos técnicos del PCLR y de la RedLEI ofrecieron apoyo organizativo, logístico y administrativo que resultó fundamental para cumplir las tareas de este proyecto. Un especial agradecimiento a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) por su patrocinio y por la confianza depositada en el equipo que condujo esta investigación.

* Maestría en Administración Pública en prácticas de Desarrollo de la Universidad de Columbia, Nueva York, EE UU. Coordinadora de Investigación de la Red de Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe en la Universidad del Valle de Guatemala. Correo: inanne87@gmail.com

** Estudió Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua. Cursó maestría en Educación y Gerencia Social en la Universidad Centroamericana de Managua. Su actual experiencia docente la realiza en educación superior y en formación inicial de maestros. Autor de un libro de texto y de varias investigaciones en materia educativa. Es investigador de la Red para la lectoescritura inicial de Centroamérica y el Caribe. Correo: alexmartin28@gmail.com

*** Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-CINDE, Colombia). Magíster en Desarrollo Local y Licenciada en Psicología (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA, El Salvador). Investigadora y consultora en equipos multidisciplinares en temas de educación, juventudes, violencias, derechos humanos, inserción social, género, migración y políticas públicas. Participante de los Grupos de Trabajo de CLACSO: «Infancias y Juventudes» y «Pedagogías Críticas». Se ha desempeñado como Investigadora educativa en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y en la UCA. Correo: candychevez15@gmail.com

**** Magister en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educativo por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Educación y Aprendizaje, por la Universidad Rafael Landívar, de Guatemala. Licenciada en Psicología por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Diplomada en Psicopedagogía por la Universidad Rafael Landívar, de Guatemala. Maestra de Educación Preprimaria, en el Colegio Belga Guatemalteco. Correo: sofydelacruz@gmail.com

***** Licenciada en Educación mención Letras y Máster en Literatura, Universidad Autónoma de Santo Domingo, de República Dominicana. Investigadora para la RedLEI y correctora de estilo para la Dirección de Comunicación de la Presidencia de República Dominicana. Ha sido docente en varios niveles educativos, autora de recursos didácticos, acompañante pedagógica y colaboradora lingüística. Correo: lnataliaguzman@gmail.com

***** Doctora en Investigación Educativa Enseñanza y Aprendizaje por la Universidad de Alicante, España. Magíster en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Especialista en Mindfulness en el Ámbito Escolar por la Universidad de Extremadura, España y Licenciada en Educación Especial por la UPNFM. Actualmente es Directora del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la UPNFM; su línea de investigación es la Atención a la Diversidad y la Inclusión Educativa. Integra el grupo de investigación: Estudios de la Profesión Docente de la UPNFM. Correo: cpaz@upnfm.edu.hn

***** Formación de grado en Ciencias de la Educación y Master en Evaluación Educativa de la Universidad de Costa Rica (UCR). Investigadora en la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) y en el Observatorio Nacional de Educación la Inclusiva (ONEI), Docente de la UCR y de la Universidad Técnica Nacional en temas de Currículum y Evaluación y Académica del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), de Costa Rica. Correo: sandrazuniga.arrieta@gmail.com

Best practices in early childhood care and education in Central America and the Dominican Republic

Abstract

This study presents evidence-based best practices in early childhood care and education. The results are derived from a literature review used to build a conceptual framework for this regional study, which was carried out by the Central American and Caribbean Early Literacy Network (RedLEI). The evidence is organized into eight dimensions: 1) political and financial environment; 2) supervision, monitoring, and support; 3) teaching and learning: (curriculum); 4) staff capacity, leadership, and management; 5) socio-emotional relationships; 6) classroom design, environment, and safety; 7) families and communities; and 8) health and nutrition.

Keywords: Educational quality, Child development, Educational improvement, Educational policy.

Introducción

La Red para la Lectoescritura Inicial en Centroamérica y el Caribe (RedLEI) desarrolló una investigación para contribuir a cerrar la brecha de conocimiento sobre el estado de la educación en la primera infancia de la región. El estudio analizó las políticas y programas existentes de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana para responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es la alineación entre la evidencia investigativa sobre calidad de la educación de la primera infancia, las políticas de la región y su implementación? Se revisó ensayos de revistas indexadas a nivel mundial, latinoamericano, centroamericano y de la República Dominicana para identificar buenas prácticas en ocho dimensiones relacionadas con la educación infantil desde una perspectiva de derechos. Se propone como marco conceptual de la investigación de RedLEI y guía para continuar la investigación y discusión de políticas en este ámbito.

Conocer las buenas prácticas sobre primera infancia es una necesidad para el mejoramiento educativo en la región. Los primeros años son un periodo clave para el desarrollo humano. La atención oportuna a la niñez en esta etapa de la vida es fundamental, particularmente para la niñez socialmente en desventaja puesto que la educación infantil de calidad puede reducir las brechas asociadas a su condición económica² y tener efectos duraderos que deriven en mayores ingresos, permanencia en la escuela³, y obtención de grados académicos superiores⁴.

Buenas prácticas en la atención y educación en la primera infancia

La literatura en el ámbito de la atención y educación de la primera infancia sugiere ocho dimensiones que han sido consideradas para organizar las conclusiones que se derivan de su revisión. Estas son: 1) ambiente político y financiero, 2) supervisión, monitoreo y acompañamiento, 3) enseñanza-aprendizaje (currículo), 4) capacidad del personal, liderazgo y gestión, 5) relaciones socio afectivas, 6) diseño, ambiente y seguridad del aula, 7) familia y comunidades y 8) salud y nutrición. Las dos primeras incluyen varias dimensiones y, por tanto, se asumen como transversales. A continuación, los hallazgos identificados en cada una de ellas.

Ambiente político y financiero

Esta dimensión abarca las políticas generales de la educación de la primera infancia y la implementación de sus normativas.

² Patrice Engle *et al.*, «Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world», *The Lancet* 369, n.º 9557 (January 20, 2007): 229-42.

³ U.S. Bureau of Labor Statistics, «Does the age at which children start school make a difference?», *Monthly Labor Review* 135, n.º 5 (2008), <https://bit.ly/3uBc52v>

⁴ Carlos Dobkin y Fernando Ferreira, «Do school entry laws affect educational attainment and labor market outcomes?», *Economics of Education Review* 29, n.º 1 (February 1, 2009): 40-54, <https://bit.ly/3FehIZE>

Apertura y acreditación u otorgamiento de licencias a establecimientos

La apertura, acreditación y licencia de establecimientos educativos de calidad para la primera infancia requiere analizar presupuesto, plan de estudios, formación del personal, formas de participación de la familia y mecanismos de monitoreo y supervisión de los servicios prestados⁵. La accesibilidad de los espacios para toda la población, tanto por la ubicación espacial como por los costos para familias, es un requisito básico para la apertura⁶. Para garantizar la colaboración interinstitucional y mantener una línea que «oriente la concepción, preparación y priorización de servicios preescolares», es necesario el liderazgo de un Ministerio de Educación que dé seguimiento a los procesos educativos⁷. Debe estar definido el ente o ministerio regulador que se hace responsable de acreditar u otorgar licencias considerando las necesidades de la niñez, sus familias y las comunidades en todo tipo de programas: centrado o descentralizado, público o privado, con fines de lucro o sin ellos^{8,9}.

Financiamiento de los programas educativos

La educación infantil requiere de financiamiento gubernamental, que puede beneficiarse, pero no depender de las alianzas público-privadas y la cooperación internacional¹⁰. El financiamiento debe ir más allá de la cobertura del salario de docentes, debe ser suficiente para «dotar a las escuelas de recursos básicos para la enseñanza, como materiales didácticos, bibliografía y la creación de ambientes de aprendizaje adecuados»¹¹.

Inclusión y equidad en la educación

Los programas educativos de calidad deben proveer condiciones adecuadas para el máximo desarrollo y aprendizaje de la niñez a la que atiende¹². El acceso universal y la gratuidad son políticas que favorecen la equidad social y ayudan a cerrar brechas, especialmente para la niñez de las poblaciones más desfavorecidas. La niñez debe recibir educación sin discriminación por su procedencia étnica e idiomática, sus necesidades especiales, nacionalidad, género, estatus socioeconómico u otro^{13 14 15}.

⁵ UNICEF, «Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal» (EE UU, 2020).

⁶ Álvaro Ferrer, «Donde todo empieza», Pub. L. No. M-30630-2019, Save the Children (2019).

⁷ UNICEF, «Construir para que perdure», 22.

⁸ Emily Gustafsson-Wright, Katie Smith y Sophie Gardiner, «Public-private partnerships in early childhood development: the role of publicly funded private provision» (Washington D.C., 2017), <https://brook.gs/318NbcY>

⁹ Flavia Marco Navarro, «Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana» (Santiago de Chile, 2014).

¹⁰ Diálogo Interamericano, «Informe de progreso de políticas de primera infancia», *UNICEF Diálogo Interamericano* (República Dominicana, 2020).

¹¹ Ana Patricia Elvir y Celso Luis Asencio, «La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas» (UNESCO, 2006), 25, <https://bit.ly/3on1V5d>

¹² Jacques Van der Gaag, «From child development to human development», en *From early child development to human development investing in our children's future*, ed. The International Bank for Reconstruction and Development and The World Bank (Washington, D.C., 2000), <https://bit.ly/3isr4ad>

¹³ Ferrer, «Donde todo empieza».

¹⁴ Organización Mundial de Salud *et al.*, «Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia», 2018, www.nurturing-care.org

¹⁵ SISCA, «Consejo de la Integración Social Centroamericana, CIS» (El Salvador, 2012), <https://bit.ly/3nLvQDn>

Gestión de los programas educativos

La educación, particularmente para la primera infancia, está compuesta de una serie de programas que impactan los diferentes elementos clave para el desarrollo de la niñez. La capacidad de un estado de gestionar este conjunto de acciones de manera sincronizada y eficaz es clave para una educación de calidad; esto incluye participación y comunicación entre actores e instituciones¹⁶. Adicionalmente, debe incluir procesos de supervisión y monitoreo de los programas y del personal responsable para mantener la calidad¹⁷. La gestión de educación de alta calidad para la primera infancia se asegura con un cuerpo docente calificado en términos de años de educación formal y especialización en primera infancia^{18 19}.

Atención en niveles por edad

La mayoría de programas educativos se divide en dos niveles, uno de 0 a 3 años, en el cual es más difícil aumentar la cobertura²⁰, y otro de 4 a 6 años, pre-primaria, de mayor cobertura²¹. La UNICEF^{22 23} recomendó la universalización de la educación de la primera infancia por sus beneficios evidentes en el desarrollo infantil (especialmente si incluyen componentes nutricionales), puesto que la educación preescolar fortalece los cimientos para la educación futura, incluida la adquisición de habilidades relacionadas a la lectoescritura; el aumento de la probabilidad de participación y permanencia en el sistema educativo; la reducción de la repetición y deserción; y la mejora del ingreso a la primaria en la edad correspondiente²⁴. La evidencia también indica que para lograr los efectos positivos de la educación durante la primera infancia, es necesario cursar varios años en programas educativos^{25 26}.

Requisitos de ingreso

Los países que tienen sistemas educativos universales con un enfoque de calidad para todos prestan mayor atención a la tasa de inscripción para familias pobres²⁷. La OMS²⁸ recomienda educación gratuita para garantizar que todas las familias tengan acceso a la educación infantil²⁹.

¹⁶ SISCA.

¹⁷ BID, «Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas», 2015.

¹⁸ UNICEF, «Construir para que perdure».

¹⁹ Michel Vandenberg, «Meeting the challenges of inequality in and through ECCE», UNESCO, 2015, 105-18.

²⁰ Ferrer, «Donde todo empieza».

²¹ Navarro, «Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina».

²² UNICEF, «Un mundo listo para aprender: dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia» (Nueva York, 2019).

²³ Dialogo Interamericano, «Informe de progreso de políticas de primera infancia».

²⁴ Engle *et al.*, «Strategies».

²⁵ Alfredo Artilles, «Educación inicial y pre-primaria. Síntesis de la evidencia internacional» (Guatemala, 2011).

²⁶ Ferrer, «Donde todo empieza».

²⁷ Vandenberg, «Meeting the challenges of Inequality in and through ECCE».

²⁸ Organización Mundial de Salud *et al.*, «Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia».

²⁹ Catherine E. Snow, «ProLEER 2020. Inaugural talk by Catherine Snow, professor, Harvard graduate school of education», *YouTube*, August 16, 2020, <https://bit.ly/3ipwEdB>

Idiomas de instrucción

Se sugiere que la información sobre servicios educativos para niñez y familia esté disponible en varios idiomas y en el lenguaje que comprendan todos los miembros de la familia^{30 31}. Otra buena práctica es contar con docentes formados en educación bilingüe³², tema clave particularmente para el aprendizaje de la lectoescritura emergente. Estas recomendaciones son pertinentes en el contexto de la región porque se sabe que la mayoría de programas de educación bilingüe de América Latina tienen baja cobertura y menor calidad que los monolingües, especialmente para los grupos minoritarios cuyo idioma materno no es el español³³.

Duración de la jornada

La duración de la jornada debería depender de las responsabilidades laborales de la familia; los programas de jornada completa les permiten trabajar a padres y madres de familia³⁴. La flexibilidad de los horarios es una práctica que favorece la accesibilidad³⁵. La mayoría de programas delimita los servicios de acuerdo con los costos, sin embargo, la evidencia indica que si el programa es de calidad, las jornadas educativas deben ser más largas puesto que la duración tiene un impacto positivo, especialmente para la niñez más vulnerable³⁶. En sentido contrario, los servicios de cuidado infantil de jornada completa de baja calidad pueden perturbar el proceso de formación de vínculos entre los infantes y su cuidador primario, sobre todo para la niñez menor de dos años de edad. Se recomienda determinar la duración de la jornada según la edad de la niñez y que esta aumente según la etapa de desarrollo³⁷.

Supervisión, monitoreo y acompañamiento de los sistemas educativos para la primera infancia

Los sistemas educativos están regidos por la política pública, pero es necesario tener una metodología de monitoreo, supervisión y acompañamiento de la educación infantil para garantizar el cumplimiento de sus normas específicas. Esto incluye el acompañamiento técnico en la ejecución de los programas para lograr los estándares establecidos y la existencia de instancias para adoptar medidas preventivas y correctivas que garanticen la correcta implementación y provisión de los servicios³⁸.

Sistema de registro único de identidad de la niñez

Para generar un impacto positivo y evitar duplicación y dispersión de recursos, se recomienda la integración interinstitucional y sincronización de esfuerzos a través

³⁰ Vandenbroeck, «Meeting the challenges of inequality in and through ECCE».

³¹ Young Kim *et al.*, «Landscape report on early grade literacy» (Washington D.C., 2016).

³² Marco Antonio Saz-Choxin, «Lectoescritura inicial en contextos bilingües: una aproximación desde la teoría fundamentada», 2020.

³³ Gillette Hall y Harry Patrinos, «Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004», 2005, <https://bit.ly/3oHntJx>

³⁴ Michelle Neuman y John Bennett, «Starting Strong: Policy Implications for Early Childhood Education and Care in the U.S.» Phi Delta Kappan 83, n.º 3 (2001): 246-54, <https://bit.ly/3Bfkiw3>

³⁵ Ferrer, «Donde todo empieza».

³⁶ Helen Baker-Henningham y Florencia Lopez Boo, «Early childhood stimulation interventions in developing countries: a comprehensive literature review» (Washington, DC, 2010).

³⁷ BID, «Los primeros años», 2015.

³⁸ *Ibíd.*

de un conjunto de acciones. Un registro único que permita acompañar a la niñez a través de instituciones y a lo largo de su vida contribuye a la integración³⁹. La buena práctica es contar con un sistema completo, dedicado únicamente a la primera infancia, para dar una atención holística que da continuidad a los servicios y hace uso eficiente de los recursos, en algunos casos con equipos de profesionales de varios campos trabajando conjuntamente⁴⁰.

Sistemas de monitoreo y evaluación

La coordinación efectiva entre instituciones es crucial e implica contar con personal involucrado y responsable del bienestar de la niñez, en particular para garantizar la continuidad del cuidado y la calidad de la educación⁴¹. Una de las recomendaciones del BID⁴² es crear una arquitectura institucional para la rendición de cuentas y toma de decisiones con base en resultados, sea por una entidad estatal o externa. Neuman y Bennett⁴³ proponen que para garantizar y monitorear la calidad del sistema se requiere de procesos democráticos que incluyan al personal, familias y niñez; además de usar esquemas pedagógicos enfocados en el desarrollo infantil holístico.

Incumplimiento con los sistemas de supervisión en programas

Llevar al aula a la niñez no garantiza que reciba la educación de calidad que asegure el aprendizaje⁴⁴. Para esto se requiere de políticas públicas que normen el financiamiento y supervisión para evitar el estancamiento por currículos débiles, deficiente preparación docente y políticas públicas que enfatizan el cuidado o sobre enfatizan hitos específicos para documentar logros, sin considerar el aprendizaje integral. Debido a que la calidad de las propuestas de educación es multifactorial, se requiere un sistema de supervisión que aborde tanto los componentes curriculares y procesuales, como aquellos de carácter estructural que condicionan a favor o en contra de la implementación de iniciativas de educación⁴⁵.

Acreditación de calidad de los programas

La acreditación de los gobiernos puede mejorar la calidad de los programas para la primera infancia; un servicio de baja calidad puede tener un impacto negativo en el desarrollo de la población infantil a la que sirve⁴⁶. La acreditación de la calidad de los programas se debe vincular a la evaluación de la formación del cuerpo de docentes y demás personal, que determina el éxito del programa⁴⁷.

³⁹ SISCA, «Consejo de La Integración Social Centroamericana, CIS».

⁴⁰ Neuman, «The role of knowledge in early literacy».

⁴¹ Organización Mundial de Salud et al., «Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia».

⁴² Baker-Henningham y Lopez Boo, «Early childhood stimulation interventions in developing countries...».

⁴³ Neuman y Bennett, «Starting Strong: Policy Implications for Early Childhood Education...».

⁴⁴ Lant Pritchett, Rukmini Banerji, y Charles Kenny, «Schooling is not education! using assessment to change the politics of non-learning» *Center for Global Development*, 2013, <https://bit.ly/3zWFYvm>

⁴⁵ Rosa Blanco, «Educación inclusiva y atención a la diversidad» en *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*, ed. Victoria Peralta y Laura Hernández (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012), 80-86.

⁴⁶ BID, «Los primeros años...».

⁴⁷ Emiliana Vegas et al., «Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano», 2016.

Sistema de quejas o denuncias y estándares a nivel comunitario o familiar

Se recomienda tener un sistema de denuncia ciudadana por el cierre o falta de prestación de servicios en un programa educativo⁴⁸. Este sistema también ayuda a tutores y cuidadores a conocer y denunciar actos de violencia de todo tipo en el hogar⁴⁹, incluyendo el uso de castigos corporales⁵⁰. Se requiere que estos sistemas incluyan la obligatoriedad por parte de profesionales responsables de hacer la denuncia en caso de identificar cualquier señal de violencia contra infantes en la comunidad o familia⁵¹.

Enseñanza y aprendizaje (currículo)

En este apartado se resumen las evidencias de la investigación sobre organización del currículo de educación de la primera infancia, los niveles obligatorios de enseñanza, la obligatoriedad de los niveles educativos, los criterios de inclusión de la niñez, la evaluación del aprendizaje y las políticas sobre la transición al primer grado.

Ámbitos y organización del currículo

La investigación sugiere que el currículo para la educación infantil debe ser flexible, para adecuarse a distintos contextos y necesidades locales^{52 53}, e indica cinco elementos por considerar en su formulación: a) metas claras de aprendizaje, b) recursos de enseñanza y aprendizaje, c) tiempos de instrucción, d) rol del docente y e) criterios de evaluación^{54 55 56}. Además, se recomiendan los siguientes principios para delimitar sus ámbitos y marcos curriculares:

a) El juego como recurso pedagógico y estrategia de enseñanza que permea las propuestas didácticas^{57 58 59 60}. Weisberg *et al.* resaltan que el juego guiado con una intención clara incide en el logro de los objetivos académicos⁶¹.

⁴⁸ Navarro, «Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina».

⁴⁹ Organización Mundial de Salud *et al.*, «Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia»

⁵⁰ Banco Interamericano de Desarrollo, «No todos los pajaritos son amarillos», 2015.

⁵¹ Maria Fitzpatrick, Cassandra Benson y Samuel Bondurant, «Beyond reading, writing, and arithmetic: the role of teachers and schools in reporting child maltreatment» 2020, <https://bit.ly/3Dk2bWr>

⁵² John Bennett, «Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia», 2004.

⁵³ UNICEF, «Construir para que perdure».

⁵⁴ Oficina Internacional de Educación y Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, «Herramientas de formación para el desarrollo curricular», 2017.

⁵⁵ Diálogo Interamericano, «Informe de progreso de políticas de primera infancia».

⁵⁶ Jan Van den Akker, «Building Bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices», *Beyond Lisbon*, 2010, 177-95.

⁵⁷ Bennett, «Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia».

⁵⁸ Valeska Grau *et al.*, «Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial», (Escuela de Psicología: Facultad de Ciencias Sociales, 30 agosto, 2018).

⁵⁹ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños», 33-47.

⁶⁰ Sue Rogers, «Positioning play in early childhood curriculum pedagogy and assessment», en *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, ed. Louise Hayward, Dominic Wyse, Jessica Pandya y Jude Bowen (Los Angeles: SAGE PublicationsSage CA: Los Angeles, CA, 2016), <https://bit.ly/3A8GZkc>

⁶¹ Deena Skolnick Weisberg *et al.*, «Making play work for education», *Phi Delta Kappan* 96, n.º 8 (2015): 9-13.

- b) La concepción de la niñez como sujetos activos y autónomos^{62 63 64}. Se sugiere mantener un equilibrio entre el andamio del cuerpo docente y la autonomía infantil⁶⁵.
- c) La búsqueda del desarrollo integral mediante la adecuación de los contenidos a las necesidades de cada grupo etario, desarrollados de manera global, sin fragmentar el conocimiento por áreas académicas^{66 67 68 69 70 71}. Entre los ámbitos sugeridos se incluyen los siguientes: desarrollo personal, social y emocional; comunicación y lenguaje; desarrollo físico y expresión de la creatividad^{72 73}.

Obligatoriedad de los niveles educativos

La obligatoriedad de la educación preescolar contribuye a aumentar la cobertura y es un paso hacia la universalización de este nivel educativo; en los países donde se aplica, la cantidad de niñez inscrita suele ser mayor⁷⁴. Muestra de ello es que la matrícula ha aumentado considerablemente en centros públicos de tres países de Centroamérica que han normado la educación obligatoria para la población de 4 a 6 o 5 a 6 años⁷⁵. Más aún, los países de la región con mayor cobertura educativa para el grupo de 4 a 6 años alcanzan mayores tasas de supervivencia en primaria y tienen menor porcentaje de repetición en primer grado⁷⁶. Las intervenciones que atienden los ámbitos socioemocional, cognitivo y físico tienen un mayor impacto en el desarrollo infantil cuando inician a los 2 años o antes^{77 78}.

Criterios de inclusión para alumnos a programas educativos

Un currículo inclusivo aplica la flexibilidad como principio. Varios autores han descrito otros elementos que caracterizan un programa de educación de calidad para la primera infancia:

⁶² Engle *et al.*, «Strategies to avoid the loss of developmental».

⁶³ NAEYC y NAECS/SDE, «Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation», *Position Statement*, 2003, 1-5.

⁶⁴ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños».

⁶⁵ Glen Palmer, «Curricula in early childhood care and education», en *Investing against evidence. The global state of early childhood care and education*, ed. Mmantsetsa Marope y Yoshie Kaga (Paris, France: UNESCO, 2015), 249-68, <https://bit.ly/3lj9zwtw>

⁶⁶ UNICEF, «Construir para que perdure...»

⁶⁷ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI».

⁶⁸ Bennett, «Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia».

⁶⁹ NAEYC y NAECS/SDE, «Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation».

⁷⁰ Glen Palmer, «Developing an early childhood curriculum with standards in mind», en *Early childhood care and education in the pacific*, ed. Priscilla Puamau y Frances Pene (Suva, Fiji: Institute of Education, 2008), 123-34.

⁷¹ Palmer, «Curricula in early childhood care and education».

⁷² NAEYC y NAECS/SDE, «Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation».

⁷³ Rogers, «Positioning play in early childhood curriculum pedagogy and assessment».

⁷⁴ Diálogo Interamericano, «Informe de progreso de políticas de primera infancia».

⁷⁵ Dánae Mairena y Alejandra Vijil Morín, «Lectoescritura inicial: una transición con sentido», *Revista UVG* 39, n.º 51 (2019), <https://bit.ly/3D4lhiP>

⁷⁶ Mairena y Vijil Morín.

⁷⁷ Engle *et al.*, «Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world».

⁷⁸ Ferrer, «Donde todo empieza».

- a) La participación de diversos actores, especialmente de quienes están en condición de vulnerabilidad, en la elaboración y seguimiento de los planes de estudio^{79 80 81}, y la consideración a las expectativas de la población involucrada para establecer metas educativas y desarrollar propuestas basadas en valores y principios globales^{82 83 84}.
- b) El fomento de diversos valores y actitudes tales como una identidad positiva, la equidad de género, la cooperación, la solidaridad, la valoración de la diversidad, el entendimiento mutuo y la convivencia pacífica⁸⁵.
- c) La consideración de los contextos multilingües y multiculturales en la formulación de currículos, promoviendo distintos modos de vida a través de sus contenidos^{86 87}.
- d) El uso de estrategias didácticas que prestan atención a la neuro-diversidad y a los distintos niveles de aprendizaje, por ejemplo, estrategias de instrucción individualizada con modelado del docente, prácticas que desarrollan una imagen positiva de sí mismos, actividades centradas en su zona de desarrollo próximo, tutoría de pares y aprendizaje por proyectos^{88 89 90 91}.

Evaluación

El currículo que incluye los estándares de aprendizaje facilita la alineación a cada etapa de desarrollo infantil y ayuda a identificar el apoyo que hay que brindar al estudiantado para que los alcance^{92 93 94 95}.

⁷⁹ Maria Victoria Peralta, «International journal of child care and education policy introduction 1», *Institute of Child Care and Education* (Korea, 2011).

⁸⁰ Michael Feigelson, «¿Qué hace Blancanieves por aquí? derechos humanos, discriminación y diversidad en la primera infancia», en *La primera infancia (0-6 Años) y su futuro. Metas Educativas 2021.*, ed. Jesús Palacios y Elsa Castañeda, 2011.

⁸¹ Bennett, «Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia».

⁸² Peralta, «International journal of child care and education policy introduction».

⁸³ Diálogo Interamericano, «Informe de progreso de políticas de primera infancia».

⁸⁴ Palmer, «Curricula in early childhood care and education».

⁸⁵ Blanco, «Educación inclusiva y atención a la diversidad».

⁸⁶ *Ibíd.*

⁸⁷ Elvir y Asencio, «La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas».

⁸⁸ Erin E. Barton, Karen Lawrence y Florian Deurloo, «Individualizing interventions for young children with autism in preschool», *Journal of autism and developmental disorders* 2011 42:6 42, n.º 6 (February 19, 2011): 1205-17.

⁸⁹ Jack Pearpoint y Marsha Forest, «Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students», Ed. Susan Stainback y William Stainback, *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students.*, 1992, 19-36, <https://bit.ly/3E6N2Zz>.

⁹⁰ Patricia Grande Fariña y Mar González Noriega, «La educación inclusiva en la educación infantil», *Tendencias Pedagógicas* 26, n.º 1133-2654 (2015): 145-62.

⁹¹ Helene Arbouet Harte, «The project approach: a strategy for inclusive classrooms» 13, n.º 3 (April 16, 2010): 15-27, <https://doi.org/10.1177/1096250610364355>

⁹² Caroline Bilton y Sarah Tillotson, «Improving literacy in key stage 1. Guidance report», *The Education Endowment Foundation* (London, 2018).

⁹³ Stanislas Dehaene, «Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula», *Siglo Veintiuno* (Buenos Aires: 2015).

⁹⁴ Paula Guardia, «¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura? Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas what works», *MINEDUC*, 2018, <https://bit.ly/3mmgnHz>

⁹⁵ Palmer, «Curricula in early childhood care and education».

Se recomienda promover experiencias lúdicas y desarrollo socio afectivo^{96 97 98}. Para recoger información sobre el progreso del aprendizaje y recolectar la evidencia, se sugieren diversas formas de documentación: fotografías, registros anecdóticos, portafolios, grabaciones y otros medios viables^{99 100}. La observación y el uso de instrumentos formativos y de diagnóstico, para evaluar las habilidades, son técnicas adecuadas a las características de la primera infancia que ayudan a recopilar información cualitativa^{101 102}. Los resultados de las evaluaciones deben utilizarse para ajustar la enseñanza a las necesidades particulares de la niñez e identificar a quienes requieran más apoyo^{103 104 105 106}.

Los programas también deben incluir un sistema de derivación que permita identificar, mediante evaluaciones integrales, a la niñez con discapacidad u otro tipo de necesidades especiales. Bachrach¹⁰⁷ recomienda que se apliquen diversos procesos de evaluación cuando el cuerpo docente ha observado dificultades de aprendizaje en la niñez:

- a) Lo primero es observar el desarrollo de las actividades diarias y realizar reuniones con la familia. Luego se adecúan las estrategias de enseñanza a las dificultades observadas y, si no se alcanzan los resultados esperados, se pasa a la siguiente etapa.
- b) Un equipo multidisciplinario (integrado por psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, logopeda, educador especial, especialista en la vista y en la audición, y otros especialistas que se estimen necesarios) debe realizar una evaluación para diagnosticar las necesidades especiales.
- c) Se comparte con la familia y los demás actores involucrados el informe que recopila los resultados de la evaluación, ofrece una clasificación educacional y describe las habilidades y el apoyo requeridos.
- d) Se elabora un plan educativo con base en el informe para contribuir al desarrollo de las competencias curriculares.

Criterios y normas para la transición al primer grado

Se recomienda que durante la transición se cuente con un ambiente positivo, de confianza y con libertad de expresión, se conozcan las particularidades e intereses

⁹⁶ BID, «Los primeros años...»

⁹⁷ Blanco, «Educación inclusiva y atención a la diversidad».

⁹⁸ Palmer, «Curricula in early childhood care and education».

⁹⁹ BID, «Los primeros años...»

¹⁰⁰ Mónica Manhey Moreno, «Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente», *Investigación y Postgrado* 29, n.º 2 (2014): 113-35, <https://bit.ly/39Z0jFJ>

¹⁰¹ Bilton y Tillotson, «Improving literacy in key stage 1, Guidance Report».

¹⁰² GELN, «Essential instructional practices in early literacy: prekindergarten». *University of Michigan*, 2016, 6.

¹⁰³ Bilton y Tillotson, «Improving literacy in key stage 1. Guidance Report».

¹⁰⁴ Guardia, «¿Qué funciona en educación...»

¹⁰⁵ Dehaene, «Aprender a leer. de las ciencias cognitivas al aula».

¹⁰⁶ Mabel Condemarin y Alejandra Medina, *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*, ed. Carlos Alvarez Viera, 1st ed. (República de Chile, 2000), <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/143>

¹⁰⁷ Steven J. Bachrach, «Individualized education programs (IEPs): Tips for teachers», Nemours Kids Health, 2016, <https://kidshealth.org/en/parents/iep.html>

de la niñez y se integre a la familia al proceso^{108 109 110 111}. La continuidad se favorece de la metodología de enseñanza lúdica, de contar con la misma persona docente de preescolar o, en su defecto, de la comunicación eficaz entre docentes que ayude a una comprensión más profunda del grupo de infantes^{112 113 114}. La coherencia entre los planes de estudio de cada nivel de enseñanza y el uso de un mismo marco de referencia son indicadores de eficacia de los sistemas educativos¹¹⁵. La progresión de las competencias y valores de los niveles pre primario a la primaria contribuye a una exitosa transición¹¹⁶.

Enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura Emergente

El aprendizaje de la lectoescritura comienza en el nacimiento, con la adquisición del lenguaje oral en el hogar y en los espacios educativos, para continuar a lo largo de la vida. En su primera etapa se denomina Lectoescritura Emergente y abarca hasta el ingreso a la primaria. El acceso a una educación inclusiva y culturalmente apropiada es un derecho internacional de la niñez¹¹⁷; para garantizar este derecho y el desarrollo de habilidades de alfabetización, la enseñanza de la lectoescritura debe recibirse en la lengua materna¹¹⁸. Una educación bilingüe que incluya la lengua materna es fundamental para cerrar las brechas de aprendizaje de las poblaciones indígenas¹¹⁹.

Para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente, la evidencia investigativa ha identificado un conjunto de metodologías exitosas que se detallan a continuación:

- Lenguaje oral. Se proponen las siguientes estrategias para el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia: a) recordar y comprender eventos, b) seguir instrucciones, c) interpretar y criticar ideas sobre historias, d) promover el modelo narrativo en secuencias, e) organizar ideas para decirlas en público, f) comprender situaciones comunicativas de adultos y otros infantes, g) comprender trabalenguas, adivinanzas, refranes, coplas, rimas, h) participar en conversaciones colectivas con señales complementarias de gesticulación corporal y facial^{120 121 122}.

¹⁰⁸ Blanco, «Educación inclusiva y atención a la diversidad».

¹⁰⁹ Elvir y Asencio, «La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica...»

¹¹⁰ Mairena y Vijil Morín, «Lectoescritura inicial: una transición con sentido».

¹¹¹ Ferrer, «Donde todo empieza».

¹¹² Blanco, «Educación Inclusiva y atención a la diversidad».

¹¹³ Mairena y Vijil Morín, «Lectoescritura inicial: una transición con sentido».

¹¹⁴ Dame Clare Tickell, *The early years: foundations for life, health and learning*, Ed. Crown (Kew, London, 2011).

¹¹⁵ UNICEF, «Construir para que perdure».

¹¹⁶ UNESCO, «La progresión de las competencias y valores de los niveles pre primario a la primaria contribuye a una exitosa transición», 2017.

¹¹⁷ UNICEF, «Convención sobre los derechos del niño» (Madrid, 2006), www.unicef.es

¹¹⁸ Jim Cummins, «The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses» 9 (1976): 1-43.

¹¹⁹ Kelly Hallman y Sara Peracca, «Indigenous girls in Guatemala: poverty and location», en *Exclusion, gender and schooling: case studies from the developing world*, ed. Maureen Lewis y Marlaine Lockheed (Center for Global Development, 2007), <https://bit.ly/3DaQwsP>

¹²⁰ Juan Cervera, «La lengua oral en la educación infantil» (Lenguaje y textos, 1996), <https://bit.ly/3FfsWwH>

¹²¹ Geraldina Camargo *et al.*, *Aprendizaje de la lectoescritura*, 2013.

¹²² Julie Viviana Suárez González, «Estudios sobre oralidad en primera infancia» *Diálogos Educativos* 14 (2014): 150-60.

- Comprensión oral. Se argumenta que es fundamental enseñar la comprensión oral con prácticas discursivas en lo cotidiano (conversar libremente), en lo académico (lectura en voz alta), y en el ámbito literario (poesía, música, dramatizaciones) o sociocultural (publicidad y medios)^{123 124 125 126}.
- Vocabulario. Larraín *et al.*¹²⁷ proponen el desarrollo del vocabulario receptivo y expresivo de la niñez a través de la lectura dialógica de cuentos, que ayuda a construir definiciones simples a partir de nuevas palabras. Además, se recomienda la enseñanza explícita y estructurada, con pasos secuenciados y una práctica guiada, y con alto nivel de interacción y participación¹²⁸. Se considera a la familia nuclear como una fuente potencial de aprendizaje del léxico y se enfatiza la importancia de la escucha y del uso del lenguaje del entorno familiar de manera implícita, a través de interacciones cotidianas, además de la explícita^{129 130}.
- Animación de la lectura y escritura. La investigación respalda promover la participación de la familia (inclusive de sus miembros no alfabetizados) y fortalecer las relaciones entre escuelas y comunidad para motivar la lectura^{131 132}. Se propone desarrollar actividades en ambientes letrados, usar lenguaje escrito que represente cosas significativas, promover que la niñez lea libremente diversos textos y dar acceso a recursos variados tales como libros, revistas, cuentos, agendas, calendarios, recetarios, instructivos y periódicos¹³³. Se recomienda integrar el aprendizaje de lectura y escritura.
- Conciencia fonológica. La evidencia investigativa apoya la realización de juegos que faciliten reconocer el sonido inicial o final de una palabra; asociar fonemas y grafemas; identificar el número de sílabas; practicar la inversión silábica y el análisis

¹²³ Maria Grau Tarruell y Montserrat Vilà Santasusana, «La competencia prosódica y la comunicación no verbal», en *El Discurso Oral Formal: Contenidos de Aprendizaje y Secuencias Didácticas*, ed. Maria Grau Tarruell *et al.* (España: Graó, 2005), 89-100.

¹²⁴ Grau Tarruell y Vilà Santasusana.

¹²⁵ José Ramón Alcántara, «La in/tensión de la palabra: oralidad y teatralidad», en *Escritos sobre oralidad*, ed. Isabel Contreras Islas, Universidad (México: Ibero, 2009), 57-69.

¹²⁶ Katherine Strasser Larraín Antonia, Soledad López de Lerida y Maria Rosa Lissi, «La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición», *Psyche* 19, n.º 1 (2010): 199-211.

¹²⁷ Katherine Strasser Larraín Antonia y Maria-Rosa Lissi, «Lectura Compartida de Cuentos y Aprendizaje de Vocabulario En Edad Preescolar: Un Estudio de Eficacia», *Estudios de Psicología* 33, n.º 3 (2012): 379-83.

¹²⁸ Maribel Granada, María Pilar Pomés, y Pamela Jofré Bustos, «La enseñanza explícita: una oportunidad para facilitar el aprendizaje» en *Aprendizaje. Miradas Desde La Psicología Educativa*, ed. Patricia Morales *et al.*, (Universidad Católica del Maule, 2014), 109-26, <https://bit.ly/3D4LxJX>

¹²⁹ Betty Hart y Todd Risley, «The early catastrophe: the 30 million word gap by age 3», *American Educator* 27, n.º 1 (2003): 4-9, <https://bit.ly/364mcm0>

¹³⁰ Pilar Pérez Pedraza y Teresa Salmerón López, «Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación», n.d.

¹³¹ Elena Pernas Lázaro, «Animación a la lectura y promoción lectora. Guía para bibliotecas escolares», 2009, 261-90.

¹³² Camargo *et al.*, *Aprendizaje de la lectoescritura*.

¹³³ Karina Prieto Muñoz, Emma Sáenz Enríquez, y Anette Frías Zapata, «El lenguaje escrito en preescolar. Consideraciones a partir de la práctica» (México, 2017).

fonémico; y decir rondas con rimas, canciones y adivinanzas, teniendo en cuenta el nivel lingüístico alcanzado por el alumnado^{134 135}.

- Concepto de lo impreso. Se deben desarrollar las destrezas que permitan tomar el libro de forma correcta; identificar portada, contraportada y título del libro; saber que la lectura avanza a medida que se pasan las páginas, que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, que cada palabra hablada tiene su equivalente gráfico; y conocer donde comienza, se desarrolla y termina una lectura^{136 137 138 139}. Estas destrezas favorecen la capacidad infantil de reconocimiento viso-ortográfico que habilita el almacenamiento en la memoria visual de la representación de letras, sonidos y palabras, información determinante para el desarrollo posterior de la comprensión lectora^{140 141}.

- Grafomotricidad. La evidencia muestra que es fundamental promover esta habilidad desde los primeros años de vida, estimulando destrezas de motricidad gruesa y fina como trazar, recortar, pegar, dibujar libremente y garabatear, en el hogar o en la escuela, mediante recursos del tipo de los juegos de lotería, los traza caminos, la caja de arena para trazado o la pintura digital^{142 143 144}. Se respalda la idea de que el currículo de educación preescolar prescriba explícitamente la enseñanza de la grafomotricidad^{145 146} y que al proponer experiencias y actividades de lectura y escritura diferentes a las de la vivencia cotidiana, éstas tengan sentido y eviten enfatizar lo formal y convencional¹⁴⁷.

Se resalta la importancia de incluir en los documentos de política pública los enfoques, las estrategias didácticas y las prácticas que guíen lo que se debe aprender y enseñar durante la primera infancia. La evidencia internacional sugiere que la integración del cuidado, atención y educación como una sola unidad garantiza el derecho infantil a una pedagogía de las oportunidades, favorecedora de ambientes

¹³⁴ Rita Flórez Romero, Adelaida Restrepo y Paula Schwanenflugel, *Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica*, ed. Universidad Nacional de Colombia (Bogotá: Facultad de medicina, 2006), <https://bit.ly/39VYyZN>

¹³⁵ Karen Varela, Silvana Maria Viecco y Silvia Liliana Florez, «Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín» *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación* 20 (2014): 47-58, <https://bit.ly/3oqTxBd>

¹³⁶ Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Siglo veintiuno editores (México, 1979).

¹³⁷ Mabel Condemarin, «Iniciación temprana en la lectura: interrogantes y respuestas», *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 7, n.º 2 (1986), <https://bit.ly/2HmWrjB>

¹³⁸ Melgosbee, «Concepts of print», Ed. Phonological Awareness, 2010, <https://bit.ly/3zWlQIK>

¹³⁹ Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Ed. Siglo XXI (Buenos Aires, 1986).

¹⁴⁰ Yetta Goodman y Bess Altwerger, «Print awareness in pre-school children. A study of development of literacy in pre-school children», *Ocasional Paper* n.º 4, Program in language and literacy (USA, 1981).

¹⁴¹ Mónica Pino y Luis Bravo, «Visual memory as predictor of reading acquisition» *Psyche* 14, n.º 1 (2005): 47-53, <https://bit.ly/3D1k242>

¹⁴² Camargo et al., *Aprendizaje de la lectoescritura*.

¹⁴³ *Ibíd.*

¹⁴⁴ Adriana Rios-Saldaña y Abdías Chávez Epiquén, «La grafomotricidad y su efecto en la preescritura en niños de cinco años en la institución educativa inicial», n.º 424 Jesús María-Manantay -Coronel Portillo- 2018» *Revista Infoc* 1, n.º 1 (2020): 1-14, <https://bit.ly/33A5TMs>

¹⁴⁵ Catherine E. Snow, Peg Griffin y Susan Burns, «Knowledge to Support the Teaching of Reading: Preparing Teachers for a Changing World». Ed. Jossey-Bass, PsycNET, 2005, <https://bit.ly/3A2QHEE>

¹⁴⁶ Larrain Antonia, Lopez de Lerida y Lissi, «La comprensión narrativa en edad preescolar...»

¹⁴⁷ Yetta Goodman, «Las raíces de la alfabetización» *Infancia y aprendizaje* 18, n.º 58 (1992): 29-42, <https://bit.ly/2F6Skun>

humanos que proporcionan acogida, afecto, seguridad y confianza, en donde niños y niñas son tratados como personas activo-aprendientes¹⁴⁸.

Diferentes autores^{149 150 151 152 153} respaldan propuestas integrales y asumen el enfoque constructivista de la educación infantil, desde el cual la niñez se percibe como sujetos activos participantes en procesos enriquecidos por experiencias y favorables a la transmisión de conocimientos en cercano vínculo con la cultura y los saberes de los adultos. Basándose en los hallazgos de la neurociencia, el desarrollo emocional, el apego y el vínculo, así como los estudios de contexto, se ha demostrado que la niñez nace con extraordinarias condiciones mentales que le permiten procesar información amplia y realizar coordinaciones complejas, pero aun así requieren el andamiaje de los adultos a su alrededor para ampliar su aprendizaje^{154 155}.

Capacidad del personal, liderazgo y gestión

Esta dimensión se enfoca en un elemento esencial para la educación en la primera infancia: las personas a cargo de los programas para esta población¹⁵⁶. La literatura^{157 158 159 160} indica que el personal -docente y administrativo- es clave para garantizar programas de calidad para la primera infancia.

Formación docente

En el 2013, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), definió cuatro ámbitos esenciales a considerar en la educación docente a) formación inicial, b) capacitación continua, c) carrera docente y d) desarrollo de las instituciones formadoras. Vandenbroeck¹⁶¹ sugiere más años de educación formal y especializada en desarrollo infantil para garantizar programas de calidad.

¹⁴⁸ Banco Interamericano de Desarrollo, «No todos los pajaritos son amarillos».

¹⁴⁹ Ana Beatriz Cárdenas Restrepo y Claudia Milena Gómez Díaz, «Sentido de la educación inicial» (Ministerio de Educación Nacional, 2014), <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4682>

¹⁵⁰ Navarro, «Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina...»

¹⁵¹ Elvira Rodríguez de Pastorino, «Enseñar o asistir ¿opuestos?», *Educación Inicial*, 2005.

¹⁵² Paula Picco y Claudia Soto, «Experiencias de educación y cuidados para la primera infancia», *Temas de 0 a 3 Años* (República de Argentina: Ministerio de educación de la nación, 2013), <https://bit.ly/310M3jQ>

¹⁵³ Rebeca Puche Navarro *et al.*, *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, Revolución Educativa Colombia Aprende*, 2009, <https://bit.ly/3lmg6Dy>

¹⁵⁴ Navarro, «Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina...»

¹⁵⁵ Picco y Soto, «Experiencias de educación y cuidados para la primera infancia».

¹⁵⁶ Organización Mundial de Salud *et al.*, «Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia»

¹⁵⁷ Victoria Peralta y Laura Hernández, *Antología de Experiencias de La Educación Inicial Iberoamericana*, ed. OEI, *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana*, 2012.

¹⁵⁸ Luis Manuel Jiménez Castro, «Enfoque curricular centrado en la persona», *Educación* 32, n.º 1 (2008): 63-76.

¹⁵⁹ Liris Múnera Cavadias, «Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia» *Saber, ciencia y libertad* 9, n.º 1 (2014): 147-56, <https://bit.ly/3op4hzW>

¹⁶⁰ Banco Interamericano de Desarrollo y El diálogo Liderazgo para las Américas, «La calidad de los servicios de desarrollo infantil en América Latina» (Washington D.C., 2017).

¹⁶¹ Vandenbroeck, «Meeting the challenges of inequality in and through ECCE».

Respecto a la formación inicial de la persona docente de primera infancia se recomienda que el currículo incluya los períodos evolutivos y dimensiones del desarrollo infantil, además de contenidos sobre: a) apoyo emocional, b) organización del aula y c) soporte pedagógico^{162 163 164 165 166}. Otros autores como Boyd *et al.* sugieren capacitar para la práctica educativa con base en lo que acontece en el aula¹⁶⁷.

El Texas Early Learning Council (TELC)¹⁶⁸ y la Texas Head Start State Collaboration Office (THSSCO) definieron, en el 2013, nueve áreas de conocimiento que el cuerpo docente de primera infancia debería dominar durante su formación: a) crecimiento y desarrollo infantil, b) interacciones receptivas y orientación, c) ambientes de aprendizaje, marco de planificación, currículo y estándares de calidad, d) apoyo del desarrollo de habilidades, e) observación y evaluación, f) diversidad y estudiantes con dos idiomas, g) relaciones con la familia y la comunidad, h) salud, seguridad y nutrición y i) profesionalismo y ética.

Las buenas prácticas de la formación continua incluyen el desarrollo de acciones sistemáticas y colaborativas, preferentemente en el contexto del trabajo docente^{169 170}. En este mismo sentido, la CECC/SICA¹⁷¹ identificó como buenas prácticas: a) la formación de redes educativas locales como medio de gestión, pedagógica y administrativa y b) la formación en tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de proyectos educativos.

Mourshed *et al.* sugieren cuatro estrategias de formación continua para docentes: a) instrucción «con guion», b) dominio de contenidos que enseñan, c) practicar la gestión del aula y d) colaboración entre colegas¹⁷². Se recomienda además considerar evaluaciones para definir prioridades de capacitación, colaboración con organizaciones con otros enfoques educativos y la evaluación rigurosa de las iniciativas de capacitación¹⁷³.

¹⁶² Ana Beatriz Cerisara, «Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional» (São Paulo: Cortez, 2002).

¹⁶³ Bridget K. Hamre *et al.*, «A course on effective teacher-child interactions: effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice» *American Educational Research Journal* 49, n.º 1 (2012): 88-123.

¹⁶⁴ Tizuko Morchida Kishimoto, «Encontros e desencontros na formação dos profissionais e educação infantil», en *Políticas de Formação y carrera de los docentes de educación infantil en Brasil*, ed. Beatriz de Oliveira Abuchaim, n.d.

¹⁶⁵ Sonia Kramer, *Profissionais da educação infantil: gestão e informação*, 2005.

¹⁶⁶ Sonia Ruth Quintero Arrubla *et al.*, «La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable», *Zona próxima* 25 (2016): 22-33.

¹⁶⁷ Donald Boyd *et al.*, «Desarrollar profesores de excelencia», en *Profesores Excelentes*, 2009, 34.

¹⁶⁸ Texas Early Childhood Professional Development System, «Competencias básicas de texas de la primera infancia para profesionales y administradores», 2013.

¹⁶⁹ Leme Claudia Ferreira Davis *et al.*, «Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil» (Sao Paulo, 2011).

¹⁷⁰ Kramer, *Profissionais da educação infantil: gestão e informação*.

¹⁷¹ CECC y SICA, «Recopilación de buenas prácticas educativas locales de Guatemala, Honduras y El Salvador en materia de atención a la primera infancia, pre-escolar, baja secundaria, formación y actualización de educadores, en el marco de la propuesta de territorialización», 2018.

¹⁷² Mona Mourshed; Chinezi Chijioko y Michael Barber, «How the world's most improved school systems keep getting better» (London: McKinsey & Co., 2010), <https://mck.co/3HTwh4W> citado en Barbara Bruns y Javier Luque, *Profesores Excelentes*, ed. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2015, <https://bit.ly/2WyattM>

¹⁷³ Barbara Bruns y Javier Luque, *Profesores Excelentes*, ed. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2015, <https://bit.ly/2WyattM>

Liderazgo

El liderazgo es un eje primordial para el desarrollo de proyectos educativos significativos, puesto que potencia la identidad colectiva y genera cohesión entre los miembros de la comunidad escolar¹⁷⁴. Las personas que asumen los cargos de dirección en los centros de educación infantil deben tener capacidades pedagógicas, de gestión y de administración adecuadas para este nivel educativo^{175 176 177}.

Los factores centrales para liderar programas educativos para la primera infancia incluyen: a) centrarse en la niñez y sus necesidades, b) un equipo de educadores que apoyan y c) un perfil de líder adecuado para este grupo de edad^{178 179 180 181 182}.

Respecto a la persona idónea para asumir estos cargos, Rodd¹⁸³ menciona que la persona debe tener conocimiento en educación infantil y formación en liderazgo, gestión y administración. Se sugiere motivar y financiar a los mejores docentes para que se formen en maestrías y postgrados de gestión educativa¹⁸⁴.

Idealmente, la persona docente asume un rol de liderazgo promocionando la gestión institucional y comunitaria. El rol del docente tiene un impacto en el espacio comunitario en el que labora; López de Maturana¹⁸⁵ señala la importancia de que estos establezcan vínculos con los actores relacionales (familias, comunidades, e instituciones) como parte de su entorno interconectado hacia un mismo fin.

Gestión educativa

La gestión educativa se refiere a las acciones, actividades, procesos y maneras de funcionar de los proyectos educativos institucionales bajo una misma rectoría – idealmente el ministerio de educación¹⁸⁶. Desde esta rectoría se definen los estándares, el personal y las actividades del sector.

Los niveles educativos de todo el sistema pueden lograr un alto desempeño gracias a una gestión adecuada del cuerpo docente, supone que el personal directivo atrae a buenos profesores, los reemplazan según sea necesario y designan y forman a nuevos profesionales con más eficacia que otros. Los directores y las directoras de

¹⁷⁴ Tony Bush *et al.*, *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*, ed. J. Weinstein, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Santiago: Universidad Diego Portales, 2017).

¹⁷⁵ Lorena Adonis Nuñez *et al.*, «Liderazgo de la educación de párvulos, como factor preponderante, en la implementación de la reforma en educación parvularia» (Universidad de Chile, 2009), <https://bit.ly/3iqwXEO>

¹⁷⁶ Claudia Pastén Vega, «Liderazgo educativo ejercido por directoras de jardines infantiles públicos de Chile» (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017).

¹⁷⁷ Mónica Hernández-del Campo, Albertina Quezada-Bravo y María Venegas-Mejía, «Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión» *Educación y Educadores* 19, n.º 3 (2016): 357–69, <https://bit.ly/3izPheX>

¹⁷⁸ Eeva Hujala *et al.*, «Leadership tasks in early childhood education in Finland, Japan, and Singapore» *Journal of Research in Childhood Education* 30, n.º 3 (2016): 406-21.

¹⁷⁹ Johanna Heikka, «Distributed pedagogical leadership in early childhood education» (Tampere, Finland.: University of Tampere, 2014).

¹⁸⁰ Johanna Heikka, Leena Halttunen y Manjula Waniganayake, «Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland» *Early Child Development and Care* 188, n.º 2 (2018): 143-56.

¹⁸¹ Hujala *et al.*, «Leadership tasks in early childhood education in Finland, Japan, and Singapore».

¹⁸² Iram Siraj-Blatchford y Elaine Hallet, «Effective and caring leadership in the early years», *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS)* (London, 2014).

¹⁸³ Jillian Rodd, «Leadership in early childhood», *Allen y Unwin* (Australia, 2006).

¹⁸⁴ Bruns y Luque, *Profesores Excelentes*.

¹⁸⁵ Silvia López de Maturana, «Maestros en el territorio», *Universidad de La Serena*, 2010.

¹⁸⁶ Navarro, «Calidad Del Cuidado...»

programas eficaces apoyan el desarrollo del profesorado y los hacen responsables de su desempeño^{187 188 189}. Los cargos directivos deben gestionar las habilidades de los equipos docentes para desplegar su potencial y contribuir al crecimiento profesional de sus colegas. En sistemas educativos exitosos se enfatiza cómo seleccionar, capacitar y preparar al personal que llegará a dirigir, particularmente su capacidad para evaluar y desarrollar la calidad de sus profesores^{190 191 192}.

La política docente define los criterios para capacitación y evaluación de parte de sus directores en las áreas de liderazgo, conducción de los planes de estudio, administración de los recursos y manejo del entorno organizativo e instaura un proceso de selección de directores por concurso^{193 194}. Los países más exitosos en esta área se aseguran de que los directores y las directoras experimentados orienten a los nuevos de manera sistemática¹⁹⁵. Según los autores antes mencionados, la evaluación docente es clave para gestionar el sistema educativo, y tomar decisiones sobre docentes que permanecen, se promueven o reciben apoyo con base en sus resultados.

Salarios y beneficios

Para tener un programa educativo de calidad en la primera infancia es importante atraer talento; esto se logra a través de una retribución competitiva, salarios y beneficios comparables a otros subsectores educativos, además de reconocimiento y prestigio laboral, para evitar rotación y deserción del personal^{196 197}.

En términos de incentivos para el personal docente, Vegas y Umansky¹⁹⁸ proponen un marco integral de incentivos agrupados en tres categorías: a) recompensas profesionales (como satisfacción intrínseca, reconocimiento, prestigio, crecimiento profesional, dominio intelectual y cultura laboral constructiva), b) exigencia de rendir cuentas y c) incentivos financieros.

Una compensación adecuada, necesaria para captar a personas con los perfiles ideales para este nivel, se caracteriza por: altos parámetros de ingreso a la carrera docente; motivación para entrar a la carrera; altas remuneraciones; y ofertas

¹⁸⁷ Gregory Branch, Steven Rivkin y Eric Hanushek, «School leaders matter» *Education Next* 13, n.º 1 (2013): 1-8, <https://stanford.io/3B0HX30>

¹⁸⁸ Boyd *et al.*, «Desarrollar Profesores de Excelencia».

¹⁸⁹ Susanna Loeb, Demetra Kalogrides y Tara Bêteille, «Effective schools: teacher hiring, assignment, development, and retention», *Education Finance and Policy* 7, n.º 3 (2012): 269-304, <https://bit.ly/3is78V2>

¹⁹⁰ Robert Shawartz y Jal Mehta, «Asignación y gestión de los profesores», en *Profesores Excelentes*, 2015, 39.

¹⁹¹ Marc Tucker, «Asignación y gestión de los profesores», en *Profesores Excelentes*, 2015, 39.

¹⁹² Michael Barber y Mona Mourshed, «Asignación y gestión de los profesores», en *Profesores Excelentes*, 2015, 39.

¹⁹³ Mabel Condemarín y Alejandra Medina, *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*, ed. Ministerio de Educación, 1st ed. (República de Chile: Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres, 2000), <https://bit.ly/3FnjRST>

¹⁹⁴ Carlos Concha Albornoz, «Claves para la formación de directivos de instituciones escolares», *REICE* 5, n.º 5 (2007), <https://bit.ly/2WEkltl>

¹⁹⁵ Bruns y Luque, *Profesores Excelentes*, 40.

¹⁹⁶ Marcy Whitebook *et al.*, *Center for the study of child care employment* (Berkeley, CA, 2012), <https://bit.ly/2ZW515z>

¹⁹⁷ Diálogo Interamericano, «Informe de progreso de políticas de primera infancia».

¹⁹⁸ Emiliana Vegas, «Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos», 2005.

laborales con estabilidad, prestigio y ejercicio de la autonomía profesional. Los sistemas educativos de alto desempeño otorgan considerable reconocimiento y reputación de profesores excepcionales. También tienen mecanismos para evaluar el potencial y desempeño de sus profesores destacados a quienes además confieren un tratamiento especial¹⁹⁹.

La equidad está asociada a la construcción de mejores condiciones e incentivos (económicos y no económicos) para personas docentes asignados a contextos desfavorecidos como áreas rurales, territorios excluidos, contextos vulnerables, zonas remotas, etc.²⁰⁰.

Requisitos para el ejercicio de la docencia

Bruns y Luque²⁰¹ consideran que elevar los parámetros para el ingreso a los programas de educación docente es una buena práctica. En este sentido, los ministerios de educación de diferentes países aplican cuatro estrategias principales: a) cerrar instituciones formadoras (administradas por el ministerio) de baja calidad, b) establecer una universidad nacional para formar docentes, c) ofrecer becas para los mejores estudiantes de magisterio y d) elevar los requerimientos de acreditación de instituciones de educación superior autónomas²⁰².

Cormack y Fujimoto²⁰³ destacan la importancia de contar con un mínimo de años de formación universitaria. Bruns y Luque²⁰⁴ hacen referencia a la importancia de elevar los estándares de contratación. En vista de la baja calidad de los programas de formación docente, es importante una selección eficaz de las personas a contratar considerando a) estándares nacionales para la enseñanza, b) resultados de la evaluación de competencias y habilidades de los candidatos, antes de la contratación y c) certificación alternativa.

Es responsabilidad del sistema educativo fomentar la eficacia del personal docente. Esto implica evaluar, gestionar y respaldar el desarrollo individual de cada educador, además de conformar una comunidad profesional tanto dentro de las escuelas como en el conjunto del sistema escolar^{205 206 207}.

¹⁹⁹ Bruns y Luque, *Profesores Excelentes*.

²⁰⁰ Organización Internacional del Trabajo, «Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia», 2012.

²⁰¹ Bruns y Luque, *Profesores Excelentes*.

²⁰² *Ibíd.*

²⁰³ Maribel Cormack Kynch y Caby Fujimoto Gómez, «Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe» 1992, <https://bit.ly/3uRFh5G>

²⁰⁴ Bruns y Luque, *Profesores Excelentes*.

²⁰⁵ Boyd *et al.*, «Desarrollar profesores de excelencia».

²⁰⁶ Matthew Chingos y Paul Peterson, «Inducción de los profesores», en *Profesores Excelentes*, 2015, 34.

²⁰⁷ Eric Hanushek y Steven Rivkin, «Inducción de los profesores y períodos de prueba», en *Profesores Excelentes*, 2015, 179.

Relaciones socio afectivas en la educación en la primera infancia

La educación debe procurar que la niñez avance hacia el progreso integral con bienestar físico y emocional en esta etapa^{208 209 210}. Varios estudios revelan que las relaciones socio afectivas sanas son un pilar esencial en la construcción de la identidad, la autonomía y la resiliencia^{211 212 213 214}. La neurociencia enseña, por su parte, que las interacciones positivas entre adultos, niños y niñas son beneficiosas y tienen efectos duraderos²¹⁵. Desde el inicio de la vida, la calidad del tiempo con el bebé y las actividades tales como sonreír, acariciar, hablar, contar historias, escuchar música, participar en el juego, compartir y leer libros, crean conexiones neuronales que favorecen el desarrollo infantil²¹⁶. Mikulic indica que la formación en habilidades sociales y afectivas impacta positivamente el desarrollo, sobre todo de la niñez que crece en contextos desfavorecidos²¹⁷. Por ello, es preciso que el sistema educativo incorpore las competencias socioemocionales a la educación infantil como contenido relevante para el bienestar individual y colectivo.

Desde esta perspectiva, el espacio educativo es el entorno ideal para la formación en valores, el desarrollo de la conducta pro social, el establecimiento de vínculos afectivos nutritivos y la preparación para la convivencia en paz. Esta formación debe enfocarse en facilitar herramientas para reconocer, describir y gestionar las emociones que son la base de todas las acciones humanas, así como del proceso fisiológico inseparable entre lo que se hace y se piensa, que contribuye a la salud mental y prevención de la violencia^{218 219} y, a largo plazo, a un mejor desempeño académico²²⁰.

²⁰⁸ Rafael Bisquerra, «Educación emocional y bienestar» (Barcelona: Praxis, 2000).

²⁰⁹ María del Camino Escolar Llamazares *et al.*, «Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el desempeño docente», *Contextos Educativos*, n.º 20 (2017): 113-25, <https://doi.org/10.18172/con.2994>

²¹⁰ Margarita Gutiérrez Moret, Raquel Ibáñez Martínez, y Remedios Aguilar Moya, «Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional. Reflexiones sobre su importancia en la docencia», *Edetania* 44 (2013): 77-92.

²¹¹ Liliana María Cardona Gómez, «Primera infancia y educación emocional» *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte* 52, n.º 1 (2017): 174-84.

²¹² Park Mi-Hwa, Tiwari Ashwini y Jacob Neumann, «Emotional scaffolding in early childhood education» *Educational Studies* 46, n.º 5 (2019): 570-89, <https://bit.ly/2YcrT05>

²¹³ Amanda Moreno, Mark Nagasawa, y Toby Schwartz, «Social and emotional learning and early childhood education: redundant terms?», *Contemporary Issues in Early Childhood* 20, n.º 3 (2019): 221-35, <https://bit.ly/3D1v49m>

²¹⁴ Marissa Yi-Hsuan *et al.*, «Early childhood social-emotional learning based on the cope-resilience program: impact of teacher experience» *Issues in Educational Research* 30, n.º 2 (2020): 782-807, <https://bit.ly/3oDZBGp>

²¹⁵ Joseph Derrick Nelson, «Relationships of (re)imagining: black boyhood, the race-gender discipline gap, and early-childhood teacher education» *The New Educator* 16, n.º 2 (2020): 122-30, <https://doi.org/10.1080/1547688X.2020.1739932>

²¹⁶ Organización Mundial de Salud *et al.*, «Cuidado Cariñoso...»

²¹⁷ Isabel María Mikulic, «La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas», *Educación Emocional y Social: Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2013*, 2013.

²¹⁸ Eugenio González, «Educar en la afectividad» (Madrid, España: Facultad de Educación, Universidad Complutense, 2002), <https://bit.ly/3BxbuBR>

²¹⁹ Davinia Heras Sevilla, Amaya Cepa Serrano y Fernando Lara Ortega, «Desarrollo emocional en la infancia: un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas», *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1, n.º 1 (2016): 67-73, <https://bit.ly/3BhKZzS>

²²⁰ Ana Nieves Rosa y Wanda Rodríguez Arocho, «Un Modelo de educación en clave vygotskiana: Estudio piloto del desarrollo socioemocional de preescolares con el currículo 'key to learning'», *Revista Puertorriqueña de Psicología* 27, n.º 2 (2016): 334-52, <https://bit.ly/3EZREB8>

Considerando lo anterior, al analizar políticas de educación para la primera infancia se sugiere considerar información acerca de los siguientes ámbitos:

- a) Conciencia emocional: o la capacidad de percibir e identificar las emociones en uno mismo y en otros. Incluye la comprensión de las expresiones, gestos y posturas corporales^{221 222}.
- b) Gestión emocional: o el aprendizaje que conduce a regular las emociones desagradables, tolerar la frustración y dejar en espera la gratificación^{223 224}.
- c) Habilidades sociales básicas: o las capacidades necesarias para estructurar relaciones afectivas sanas. Se destacan la empatía, la comunicación asertiva, la toma de perspectiva y la tolerancia, todos factores que contribuyen a disminuir las conductas agresivas y violentas en etapas posteriores^{225 226}. Constituyen habilidades relevantes para la salud mental que, además, son factores de ayuda en situaciones de afrontamiento y de construcción de la resiliencia²²⁷.
- d) Autoestima: o la confianza en las potencialidades y el conocimiento de las dificultades personales. Es un ámbito de gran impacto para la salud mental y para establecer relaciones positivas^{228 229 230}.

Currículo de formación de la primera infancia

Las relaciones socio afectivas se fortalecen por medio de una educación que Guiu *et al.*²³¹ caracterizan como un proceso transversal que desarrolla conocimientos y habilidades sobre las emociones individuales y colectivas. Sala y Abarca²³² identifican dos formas de introducir al currículo este ámbito: a) la educación de la inteligencia emocional para potenciar el razonamiento afectivo y b) el aprendizaje emocional y social, combinando las habilidades de comprender los sentimientos propios y los de los demás. Por su parte Dadvand *et al.*²³³ apoyan que el currículo

²²¹ Rocío Guil Bozal, José Miguel Mestre Navas y Susana Foncubierta, «Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de educación infantil», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14, n.º 3 (2011).

²²² Rocío Guil *et al.*, «Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención», *Universitas Psychologica* 17, n.º 4 (2018), <https://bit.ly/3zZ8NHu>

²²³ Élia López-Cassá, *Educación emocional. Programa 3-6 años* (Madrid: Wolters, 2019).

²²⁴ Tania Presa Rodríguez, «Habilidades socioemocionales, lectura y escritura en la transición de educación inicial a primer año escolar», *Cuadernos Del CLAEH* 39, n.º 111 (2020): 117-34, <https://bit.ly/2YGICZH>

²²⁵ Anna Soldevila Benet *et al.*, «Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria» *Educación* 30, n.º 1 (2002): 159-67, <https://bit.ly/3ztPnKt>

²²⁶ Secretaría de Educación Colombia, «Desarrollo socioafectivo: educar para la vida y en el afecto» 2015, <http://www.sedbogota.edu.co>

²²⁷ Marzena Martyniak y John Pellitteri, «The effects of short-term emotional intelligence training on preschool teachers in Poland» *Psihologijske Teme* 29, n.º 1 (2020): 85-94, <https://bit.ly/3zti9ei>

²²⁸ Soldevila Benet *et al.*, «Formación del profesorado...»

²²⁹ Ramona Ribes, «Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3–6 años)», *Cultura y Educación* 17, n.º 1 (2005): 5-17, <https://doi.org/10.1174/1135640053603337>

²³⁰ Rosa y Rodríguez Arocho, «Un modelo de educación en clave Vygotskiana: estudio piloto del desarrollo socioemocional de preescolares con el currículo 'key to learning'».

²³¹ Soldevila Benet *et al.*, «Formación del profesorado...»

²³² Josefina Sala Roca y Mireia Abarca Castillo, «La educación emocional en el currículum», *Teoría de la educación*, 13 (2002): 209-32, <http://hdl.handle.net/10366/71918>

²³³ Payam Dadvanda *et al.*, «Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren» *Proceedings of the National Academy of Sciences* 112, n.º 26 (2015): 7937-7942, <https://doi.org/10.1073>

incluya actividades de juego libre y lúdicas que eduquen las emociones por realizarse en espacios al aire libre y en contacto con la naturaleza, que es también clave para el desarrollo del cerebro.

Formación docente

Uno de los contenidos imprescindibles en la formación docente es el de la socio afectividad, para contar con educadores cuyas prácticas pedagógicas atienden las emociones de un alumnado diverso²³⁴. Con base en lo anterior, la formación del personal docente debe:

- Enseñar sobre la conciencia, reconocimiento y gestión de las emociones de docentes y estudiantado²³⁵.
- Desarrollar un perfil profesional coherente con las competencias emocionales que se quiere desarrollar²³⁶.
- Desarrollar la capacidad de vincular los sentimientos y la moral, para que los infantes comprendan que las emociones conducen a comportamientos que aportan a una sana convivencia²³⁷.
- Estudiar las percepciones del cuerpo docente sobre afectividad para garantizar la implementación de la educación emocional²³⁸.
- Desarrollar el vocabulario afectivo que permita aproximarse al mundo emocional de las personas²³⁹.

Materiales, recursos y ambientes educativos

En este nivel educativo se requiere de recursos, materiales y ambientes que promuevan la socio afectividad y que se caractericen por:

- Responder a diversos contextos y culturas, a las capacidades físicas, intelectuales y sensoriales de la niñez²⁴⁰.
- Permitir a la niñez moverse, correr y explorar, rodeados de personas afectuosas e independientes, en situaciones libres de estrés²⁴¹.

²³⁴ Carolina Robledo-Castro, Luis Hernando Amador-Pineda y José Julián Nández-Rodríguez, «Políticas públicas e políticas educacionais para a primeira infância: desafios da formação de professores na educação infantil», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 17, n.º 1 (2019): 169-91, <https://bit.ly/2XKd4RX>

²³⁵ Patricia Arteaga González *et al.*, «Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de párvulos», *Ciencia y Trabajo* 20, n.º 61 (2018), <https://bit.ly/3F91G36>

²³⁶ Ramona Ribes *et al.*, «Una propuesta de currículum...»

²³⁷ Felipe Mujica Johnson y María Angelica Toro Oyarzún, «Formación afectiva en la educación parvularia de Chile» *Cuadernos de Investigación Educativa* 10, n.º 2 (2019): 57-71, <https://bit.ly/3D616Bd>

²³⁸ Marisha Humphries, Brittney Williams y Tanginia May, «Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms», *Journal of Applied School Psychology* 34, n.º 2 (2018): 157-79, <https://bit.ly/3otBVEA>

²³⁹ López -Cassá, *Educación emocional. Programa 3-6 años*.

²⁴⁰ Secretaría de Educación Chile, «Identidad y autonomía: orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de educación parvularia» (Chile, 2016).

²⁴¹ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños...»

- Facilitar la identificación y gestión de las emociones, sobre todo en edades tempranas^{242 243}.
- Tener textos que desarrollen competencias socioemocionales con ilustraciones pertinentes al contexto y adecuadas a la diversidad cultural en cada región²⁴⁴.
- Generar microambientes que mantienen abierto el diálogo bidireccional afectivo y que ayudan a generar empatía y asertividad en la niñez²⁴⁵.
- Promover el *mindfulness* en el ámbito escolar, para favorecer el mundo afectivo de la niñez, reducir el estrés y propiciar la conciencia plena y el disfrute del momento presente²⁴⁶.

Diseño, ambiente y seguridad de los entornos en los programas educativos para la primera infancia

La literatura internacional destaca que una educación eficaz en este nivel depende de la organización de entornos físicos seguros y de apoyo para que la niñez explore el ambiente de forma activa, con bienestar y seguridad, sin riesgos significativos^{247 248 249}. Esto incluye adoptar normas y regulaciones respecto a las instalaciones eléctricas y de gas, a las especificaciones de seguridad para puertas, ventanas y escaleras, así como a las características de los baños y servicios higiénicos para el alumnado^{250 251 252 253}.

El monitoreo de los ambientes educativos y de cuidado para garantizar la protección de la niñez, debe ser una tarea deliberada y seria. Una buena práctica es realizar inspecciones diarias, semanales y mensuales de la seguridad de las áreas interiores y al aire libre²⁵⁴. Se requiere planes de seguridad y de contingencia para reducir lesiones por envenenamiento, quemaduras, asfixia y caídas, así como protocolos para la detección de maltrato físico y agresión sexual en el hogar²⁵⁵. En la prevención del maltrato, los programas educativos pueden ser una fuente de apoyo para la familia, informando sobre normas de convivencia adecuadas y ofreciendo talleres.

²⁴² Guil Bozal, Mestre Navas y Foncubierta, «Integración del desarrollo de competencias emocionales...

²⁴³ Secretaría de Educación Colombia, «Desarrollo socioafectivo: educar para la vida y en el afecto»

²⁴⁴ Robledo-Castro, Amador-Pineda y Nández-Rodríguez, «Políticas públicas e políticas educacionales...

²⁴⁵ Emel Jiménez Ochoa, *Pedagogía multidimensional, currículo «socio-afectivo», aulas abiertas y evaluación en los procesos de aprendizaje para educación inicial, preescolar y básica primaria*, ed. Ediciones Pléyade, 1st ed. (Medellín, 2011), <https://bit.ly/3uxHR0t>

²⁴⁶ Karen Hooker y Iris Fodor, «Teaching mindfulness to children», *Gestalt Review* 12, n.º 1 (2008): 75-91, <https://bit.ly/3isanf6>

²⁴⁷ Loreto Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros: material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna», *Fundación Integra Chile*, 2007, <https://bit.ly/3noOkcv>

²⁴⁸ Cecilia Noboa, Cecilia Parada y María Parada, «Prácticas dentro del hogar y salud en la primera infancia. Análisis para Uruguay a partir de la ENDIS» (Uruguay, 2018), <https://bit.ly/3zjXzge>

²⁴⁹ Jack. Shonkoff, «En breve la ciencia del desarrollo infantil» (Center of the Developing Child Harvard University, 2017).

²⁵⁰ Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros...»

²⁵¹ Ministerio de Educación, «Manual de protocolos de seguridad y cuidado infantil» (Chile, n.d.).

²⁵² Navarro, «Calidad Del Cuidado...»

²⁵³ Cream Wright, Changu Mannathoko y Maida Pasic, «Manual escuelas amigas de la infancia», 2009, <https://bit.ly/3Fdy3gP>

²⁵⁴ Navarro, «Calidad del cuidado...»

²⁵⁵ Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California, «Seguridad y salud preventiva en los entornos de cuidado infantil: un plan de estudios para la formación de proveedores de cuidado infantil», 2018.

Además, se recomienda evitar lugares donde niñas o niños estén solos con un adulto, fuera de la vista o el oído de otros cuidadores o la familia.

Un entorno con factores de riesgo afecta el bienestar, desarrollo cognitivo y socioemocional; por tanto, es preciso que todo el personal de los programas participe en la realización de las inspecciones de seguridad, así como en identificar y mitigar los riesgos potenciales de forma efectiva^{256 257}.

La proporción entre cuidadores y niños, un criterio para la calidad y seguridad del cuidado en los programas de Educación Infantil

De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo²⁵⁸, Navarro²⁵⁹ y Shonkoff²⁶⁰ un criterio para garantizar la seguridad es una alta proporción de adultos por niño, así como que el grupo de estudiantes sea pequeño. La Academia Norteamericana de Pediatría²⁶¹ recomienda una relación de un cuidador por cada tres niños en edad de 0 y 11 meses, además de un cuidador por cada ocho niños entre 4 y 5 años. Esta norma puede contribuir a disminuir la transmisión de enfermedades y dar el tiempo necesario para el acompañamiento y supervisión constante del alumnado que siempre debe estar a la vista y oído de los responsables²⁶².

Normas para la seguridad e integridad de la niñez

Las prácticas de seguridad se deben realizar desde el marco jurídico de los derechos de la niñez, garantizando espacios libres de violencia, abuso físico y sexual, además de una educación de calidad con un enfoque de desarrollo sostenible que da acceso a la salud y seguridad, en la cual la protección y el bienestar emocional de sus usuarios son ejes fundamentales^{263 264 265 266 267}.

Se resalta la importancia de contar con normas para la prevención y mitigación de eventuales desastres naturales, por medio de planes de prevención incluidos en el diseño y puesta en práctica del programa²⁶⁸. Más aún, tener protocolos de seguimiento y formar responsables para la atención de la salud y seguridad (atención a la higiene, al saneamiento, a los primeros auxilios, a la seguridad del equipamiento escolar, a la protección contra la violencia) para la recepción y salida de la niñez,

²⁵⁶ Ministerio de Educación, «Manual de protocolos de seguridad y cuidado infantil».

²⁵⁷ Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California, «Seguridad y salud preventiva...»

²⁵⁸ BID, «Los primeros años...»

²⁵⁹ Navarro, «Calidad del cuidado...»

²⁶⁰ Shonkoff, «En breve la ciencia del desarrollo infantil».

²⁶¹ Academia Norteamericana de Pediatría, «Guidance for effective discipline», *Pediatrics* 101, n.º 4 (1998): 723-28.

²⁶² BID, «Los primeros años...»

²⁶³ Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros...»

²⁶⁴ Eva Arlemalm Hagser y Sue Elliot, «Special issue: contemporary research on early childhood education for sustainability», *International Journal of Early Childhood* 49 (2017): 267-72, <https://bit.ly/3uNdQdj>

²⁶⁵ Camilo Correia Naidine, Claudia Cecilia Aguiar y Fausto Amaro, «Children's right to participate in early childhood education settings: a systematic review», *Children and Youth Services Review* 100 (2019): 76-88.

²⁶⁶ Navarro, «Calidad del cuidado y la educación...»

²⁶⁷ Wright, Mannathoko y Pasic, «Manual escuelas amigas de la infancia».

²⁶⁸ *Ibíd.*

además de garantizar el acceso a estos espacios educativos para personas con discapacidades^{269 270 271}.

Se debe contar con infraestructura adecuada a las características corporales de la niñez y se deben instaurar prácticas desde un enfoque centrado en la calidad, lo que requiere evaluar los programas haciendo énfasis en un currículo incluyente, la actualización profesional y que la infraestructura tenga espacios integrados que consideren las necesidades de la niñez y estén libres de violencia²⁷².

Diseño de ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje

El ambiente físico de aprendizaje se refiere a algo más que el equipamiento, mobiliario e infraestructura; también es un diseño que responde a los intereses infantiles y ofrece espacios de seguridad y bienestar en el marco del protagonismo de la niñez de su aprendizaje^{273 274 275 276}. Peralta²⁷⁷ resalta la necesidad de un espacio físico (interior y exterior) amplio, colorido, iluminado y agradable para que la niñez pueda moverse, correr, indagar y aprender por medio de sus cuerpos. Esto incluye áreas en las cuales la niñez está en todo momento a la vista y oído de un adulto.

De acuerdo con Adlerstein *et al.*²⁷⁸ y Wright *et al.*²⁷⁹ el cuidado infantil de alta calidad lo realizan adultos sensibles a las voces e iniciativas de la niñez que son facilitadores del proceso pedagógico. Se promueve la participación activa de la niñez en el diseño de espacios y actividades de aprendizaje que favorecen su autonomía e intervención^{280 281}.

Los educadores y cuidadores de la primera infancia cumplen un rol muy importante en diseñar y organizar ambientes funcionales de aprendizaje en los cuales se procura que la niñez despliegue al máximo sus potencialidades y adquiera aprendizajes significativos en un contexto seguro, agradable y estimulante que facilita el libre desplazamiento, la exploración y el juego^{282 283}.

²⁶⁹ Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros...»

²⁷⁰ Wright, Mannathoko y Pasic, «Manual escuelas amigas de la infancia».

²⁷¹ Ministerio de Educación, «Orientaciones para elaborar un reglamento interno en educación parvularia», *Sub Secretaría de Educación Parvularia*, 2018.

²⁷² Navarro, «Calidad Del Cuidado...»

²⁷³ Marcela Pardo y Cynthia Adlerstein, *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe, documento de trabajo para la estrategia regional sobre docentes OREALC-UNESCO*, 2016.

²⁷⁴ Peggy Martalock, «What is a wheel?», The image of the child: traditional, project approach, and Reggio Emilia perspectives», *Dimensions of Early Childhood* 40, n.º 3 (2012): 3-12, <https://bit.ly/3oprMT6>

²⁷⁵ Peralta Espinosa, «El Derecho de los más pequeños...»

²⁷⁶ Wright, Mannathoko y Pasic, «Manual escuelas amigas de la infancia».

²⁷⁷ María Victoria Peralta, *El desarrollo de una pedagogía de las oportunidades...*

²⁷⁸ Pardo y Adlerstein, *Estado del arte y criterios orientadores...*

²⁷⁹ Wright, Mannathoko y Pasic, «Manual escuelas amigas de la infancia».

²⁸⁰ Correia Naidine, Aguiar y Amaro, «Children's right to participate in early childhood education settings...»

²⁸¹ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños...»

²⁸² Cynthia Adlerstein, Patricia Manns y Alberto González, «Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje», Ediciones UC, 2016.

²⁸³ Secretaría de Educación de Chile, «Identidad y autonomía: orientaciones técnico-pedagógicas...»

Seguridad de los materiales y mobiliario para los aprendizajes

Wright *et al.*²⁸⁴ indican que los materiales y mobiliario (incluyendo los servicios sanitarios) se deben adaptar a la estatura de niñas y niños; la adecuación al tamaño es válida también para sillas, mesas, retretes, lavamanos, grifos, cerraduras, armarios, así como para los materiales de aprendizaje como pizarras e instrumentos musicales que permitan el trabajo individual o grupal de forma segura y sigan los protocolos de protección y saneamiento para prevenir accidentes y enfermedades²⁸⁵²⁸⁶. Los materiales seleccionados deben ser seguros, resistentes y duraderos²⁸⁷²⁸⁸²⁸⁹ y el estado debe revisarse para asegurar su cuidado y adecuada utilización²⁹¹²⁹²²⁹³.

Por ejemplo, se recomiendan como materiales de lectoescritura emergente: libros de tapa dura y hojas gruesas o de tela que sean de fácil manipulación que además tengan formas y texturas que faciliten las interacciones durante la lectura. Los materiales para el aprendizaje deben ser higiénicos y estar en buenas condiciones de uso; si presentan algún riesgo deben quedar fuera del alcance de niñas y niños y ser manipulados solo bajo supervisión para actividades didácticas de juego guiado, separados de los que se utilicen para juego libre.

Las buenas prácticas, incluyen contar con la cantidad necesaria de mobiliario y verificar que permiten el tránsito en caso de emergencias, además de su estabilidad y accesibilidad. De igual forma, los espacios de juegos deben tener una altura adecuada para su utilización, adaptarse a las normas para la construcción de espacios para la niñez y tener establecida una capacidad máxima de uso²⁹⁴²⁹⁵²⁹⁶.

Familias y la comunidad

Derechos de la familia en la educación inicial

Se recomienda que el programa educativo considere el fortalecimiento de las capacidades de las familias para ofrecer protección, atención, estimulación temprana e integración social a la niñez y, en paralelo, informarles -a través de profesionales en educación y salud- sobre las etapas de desarrollo infantil para prevenir

²⁸⁴ Wright, Mannathoko y Pasic, «Manual escuelas amigas de la infancia»

²⁸⁵ *Ibíd.*

²⁸⁶ Ministerio de Educación, «Orientaciones para elaborar un reglamento interno en educación parvularia».

²⁸⁷ Julie Dwyer y Susan Neuman, «Selecting books for children birth through four: a developmental approach», *Early Childhood Education Journal* 35, n.º 6 (2008): 489-94, <https://bit.ly/313Ui0V>

²⁸⁸ Grau *et al.*, «Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial».

²⁸⁹ Ministerio de Educación, «Manual de protocolos de seguridad y cuidado infantil».

²⁹⁰ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños».

²⁹¹ Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros...»

²⁹² Ministerio de Educación, «Manual de protocolos de seguridad y cuidado infantil».

²⁹³ Navarro, «Calidad del cuidado y la educación».

²⁹⁴ Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros: material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna».

²⁹⁵ Ministerio de Educación, «Manual de protocolos de seguridad y cuidado infantil».

²⁹⁶ Navarro, «Calidad del cuidado y la educación».

dificultades y asegurar atención oportuna, en particular para quienes están en condiciones de vulnerabilidad^{297 298 299}.

Además, Amar *et al.*³⁰⁰ y Artiles³⁰¹ señalan que para asegurar resultados exitosos es indispensable que la comunicación con la familia se dé en una relación de respeto y que en el programa educativo se conozca lo que sucede en el hogar para apoyar la crianza y desarrollo. La cooperación con las familias ayuda a asegurar la protección de la niñez, generar un vínculo de corresponsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que considere las características sociales y culturales, así como fortalecer las habilidades para la formación en el hogar^{302 303 304 305}. La comunicación directa con las familias en su propio contexto fortalece sus competencias educativas, por ejemplo, sobre estimulación cognitiva y lingüística^{306 307 308}.

La OMS *et al.*³⁰⁹ recomienda visitas domiciliarias, en especial a familias en situaciones vulnerables, para apoyar la construcción de prácticas positivas de crianza, reforzar la idea de que la educación inicia al nacer y mitigar prácticas perjudiciales en la primera infancia.

Aportes de la familia y de los programas de educación en la primera infancia

La participación de la familia en la educación inicial es fundamental; la niñez aprende a través de las interacciones con su familia y otros adultos durante el juego, la enseñanza y las situaciones cotidianas. Es clave que la familia construya un contexto conducente al desarrollo infantil, que apoye procesos educativos oportunos dentro y fuera del hogar.

Se resalta la importancia del bienestar emocional de las madres y los padres; situaciones tales como la pobreza extrema, la inseguridad, la violencia, los ambientes

²⁹⁷ María Lluïsa Pozo Mir, Margalida Batle Siquier y Marta Hernández Ferrer, «Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia», *Revista electrónica de investigación innovación educativa y socioeducativa* 1, n.º 1 (2009): 45-68.

²⁹⁸ Ignasi Vila Mendiburu, «Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas», *Revista iberoamericana de educación* 22 (1999): 41-60.

²⁹⁹ Carmen Andrés Vilorio y Antonio Fernández González, «Las prácticas de crianza de los padres: su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia», *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 9, n.º 1 (2016): 30-42, <https://bit.ly/3mpSTRU>

³⁰⁰ José Juan Amar Amar *et al.*, *Infantia: prácticas de cuidado en la primera infancia* (Editorial Universidad del Norte, 2016), <https://bit.ly/312ZW1W>

³⁰¹ Artiles, «Educación inicial y pre-primaria. síntesis de la evidencia internacional».

³⁰² *Ibid.*

³⁰³ Ana Lucia Rosero Prado y María Dilia Mieles-Barrera, «Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas», *Itinerario Educativo* 66 (2015): 205-24.

³⁰⁴ Flavia Terigi y Roxana Perazza, «Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/ comunidad/ escuela: una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires», *Journal of Education for International Development* 2, n.º 3 (2006).

³⁰⁵ Bennett, «Currículo Para El Cuidado y La Educación de La Primera Infancia».

³⁰⁶ BID, «Los primeros años...»

³⁰⁷ Grau *et al.*, «Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial».

³⁰⁸ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños...»

³⁰⁹ Organización Mundial de Salud *et al.*, «Cuidado cariñoso...»

contaminantes y los problemas de salud física y mental afectan su capacidad para proteger, apoyar y promover el desarrollo de hijos e hijas^{310 311 312 313 314 315}.

El papel activo de la familia mejora la eficacia del sistema educativo; se recomienda el apoyo con afectividad y el vínculo de la familia a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, que debe modelarse constantemente desde el centro infantil para fortalecer las habilidades y competencias necesarias para el acompañamiento de sus infantes^{316 317 318 319 320 321 322}.

En cuanto a la lectoescritura, destaca la relevancia de las interacciones familiares positivas en situaciones naturales por su relación con habilidades de alfabetización temprana^{323 324 325}.

Recomendaciones de educación a nivel familiar

La familia es la principal fuente de aprendizajes y desarrollo de las habilidades sociales, mentales y físicas.

Se recomienda que en la familia se establezcan relaciones afectivas positivas entre adultos, niñas y niños para favorecer la educación de los últimos con empatía, aceptación, respeto, amor y atención a sus necesidades. Asimismo, se reconoce como buena práctica que la familia apoye el aprendizaje para identificar, expresar y manejar las emociones, que van de la mano con el control de impulsos y el manejo de la desilusión y la frustración, todo esto en un ambiente de seguridad, estabilidad y confianza^{326 327 328 329}. Esto permite que se desarrollen como personas independientes, resilientes, conscientes de que son importantes para otros, con capacidad para inhibir conductas de violencia, crear una cultura de convivencia y

³¹⁰ Beverly Dodici, Dianne Draper y Carla Peterson, «Early parent-child interactions and early literacy development», *Topics in Early Childhood Special Education* 23, n.º 3 (2003): 124-36, <https://bit.ly/3B0sQXn>

³¹¹ Todd Grindal *et al.*, «The added impact of parenting education in early childhood education programs: a meta-analysis», *Children and Youth Services Review*, 2016, <https://bit.ly/3oxgMJJ>

³¹² Palmer, «Curricula in early childhood care and education».

³¹³ Vila Mendiburu, «Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas».

³¹⁴ Vioria y Fernández González, «Las prácticas de crianza de los padres... »

³¹⁵ Organización Mundial de Salud *et al.*, «Cuidado cariñosos...»

³¹⁶ Amar Amar *et al.*, *Infantia: prácticas de cuidado en la primera infancia*.

³¹⁷ Arya Ansari *et al.*, «Starting early: the benefits of attending early childhood education programs at age 3», *American Educational Research Journal*, 2019.

³¹⁸ Dodici, Draper y Peterson, «Early parent-child interactions and early literacy development».

³¹⁹ Palmer, «Curricula in early childhood care and education».

³²⁰ Pozo Mir, Batle Siquier y Hernández Ferrer, «Contextos de colaboración familia-escuela durante...»

³²¹ Rosero Prado y Mielles-Barrera, «Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas».

³²² Bennett, «Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia».

³²³ Cristina Aparicio *et al.*, «Conocimientos, actitudes y prácticas sobre estimulación temprana de padres y cuidadores de niños y niñas de 3 a 5 años que reciben atención a la primera infancia» *Revista Salud y Desarrollo* 2, n.º 1 (2018): 8-16.

³²⁴ Artiles, «Educación inicial y pre-primaria. síntesis de la evidencia internacional».

³²⁵ Terigi y Perazza, «Las tensiones del formato...»

³²⁶ Amar Amar *et al.*, *Infantia: prácticas de cuidado en la primera infancia*.

³²⁷ Ulrike Hanemann *et al.*, «Learning together across generations: guidelines for family literacy and learning programmes» *UNESCO Institute for Lifelong Learning*, 2017, <https://bit.ly/2ZRPQCV>

³²⁸ Pozo Mir, Batle Siquier, y Hernández Ferrer, «Contextos de colaboración familia-escuela durante...»

³²⁹ Vioria y Fernández González, «Las prácticas de crianza de los padres...»

buen trato a los demás, lo que va a conducir a un adecuado desarrollo socioemocional y una mejor construcción del auto concepto.

Asimismo, se sugiere que la familia comparta con la niñez la lectura de cuentos y el juego³³⁰ estrategias que fortalecen el vínculo con los rasgos identitarios de la región^{331 332 333 334}.

Diversos autores enfatizan la importancia de que la familia garantice interacciones seguras con otros infantes, personas adultas y espacios fuera del hogar; la familia debe transmitir a sus integrantes más jóvenes valores desde su propia vivencia y establecer normas claras para que se conozcan los límites, el respeto por las reglas, el compartir con los demás y el mostrar un buen comportamiento para adaptarse positivamente a otros entornos, lo que hará posible para los infantes sentirse dignos, orgullosos y confiados^{335 336 337 338 339}.

Recomendaciones de educación a nivel de comunidades

La evidencia destaca la importancia de construir relaciones sólidas entre los directivos de programas educativos para la primera infancia, las comunidades y las familias, para que se asegure la pertinencia de los servicios que brindan; también es fundamental el involucramiento, apoyado en la capacitación y el fortalecimiento de la gestión, así como la apropiación del programa para que sean culturalmente sostenible. Se recomienda que los visitantes domiciliarios de los programas comunitarios sean personas conocidas en la comunidad, que reciben capacitación de expertos sobre cómo recuperar experiencias y saberes comunitarios en temas de crianza.

Se sugiere desencadenar el potencial socioeducativo de las comunidades, transfiriendo poder cultural a sectores tradicionalmente excluidos, así como hacer posible que la organización local genere respuestas educativas que articulen el centro infantil, la familia y la comunidad, bajo la supervisión del Estado, para garantizar educación de calidad³⁴⁰.

Es importante generar espacios de discusión y organizar talleres en los cuales las familias comparten sus creencias y expectativas, expresan sus habilidades y sentimientos, y experimentan prácticas educativas positivas. Asimismo, es necesario un ambiente educativo comunitario donde las personas reflexionen sobre su historia para favorecer la construcción de una identidad propia a sus infantes. Este tipo de propuestas debe enfocarse en mejorar las condiciones de vida de las familias de escasos recursos y brindarles la oportunidad de ser agentes de socialización y redes de apoyo moral.

³³⁰ Roxana Salazar y Verónica Paredes, «Vinculando juego, creatividad y educación para el arte», en *Antología de Experiencias de la educación inicial Iberoamericana*, 2012, 68.

³³¹ Amar Amar et al., *Infantia: prácticas de cuidado en la primera infancia*.

³³² Grindal et al., «The added impact of parenting education in early childhood education programs...»

³³³ Pozo Mir, Batle Siquier y Hernández Ferrer, «Contextos de colaboración familia-escuela durante...»

³³⁴ Viloría y Fernández González, «Las prácticas de crianza de los padres...»

³³⁵ Amar Amar et al., *Infantia: Prácticas de Cuidado en la Primera Infancia*.

³³⁶ Pozo Mir, Batle Siquier y Hernández Ferrer, «Contextos de colaboración familia-escuela durante...»

³³⁷ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños...»

³³⁸ Vila Mendiburu, «Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas».

³³⁹ Viloría y Fernández González, «Las prácticas de crianza de los padres...»

³⁴⁰ Terigi y Perazza, «Las tensiones del formato escolar en las nuevas...»

Se valoran los programas que son producto de la asociación entre el sector público y privado y que, por su sostenibilidad financiera a largo plazo, contribuyen a mejorar los espacios en que se desenvuelve la niñez en la comunidad y en la familia. Se requiere flexibilizar los horarios de los programas y compartir los recursos elaborados; una opción es hacerlo por medio de las bibliotecas comunitarias. Se recomienda respetar las decisiones familiares y comunitarias, las necesidades específicas, la diversidad cultural y los derechos de la niñez³⁴¹.

Salud y nutrición para el desarrollo infantil oportuno

Influencia de la salud y la nutrición en la educación de la niñez

La nutrición deficiente y la exposición a enfermedades e infecciones durante los primeros 1000 días de vida se asocia a un menor desarrollo cognitivo y a bajos resultados educativos^{342 343}.

Olney³⁴⁴ y Schneider y Ramirez³⁴⁵ plantean que, para contrarrestar los efectos de la desnutrición, las intervenciones en salud y nutrición deben realizarse durante los primeros 1000 días de vida y dar prioridad a la niñez en contextos de pobreza. Por ejemplo, Maluccio *et al.*³⁴⁶ reportan que la distribución de una bebida fortificada con macronutrientes durante los 36 primeros meses de vida (en Guatemala), compensó las deficiencias alimentarias y tuvo consecuencias positivas en las puntuaciones de pruebas estandarizadas de comprensión lectora y capacidad cognitiva^{347 348}.

Heckert *et al.*³⁴⁹ resumen buenas prácticas de programas para contrarrestar los efectos de la desnutrición durante los primeros 1000 días: a) asistencia alimentaria dirigida a la madre desde el embarazo y, a la niñez, desde el nacimiento hasta que el niño cumpla 24 meses, b) una estrategia de comunicación para el cambio de comportamiento de salud, higiene y nutrición, con lecciones regulares en grupos pequeños y c) actividades para fortalecer el sistema local de salud y promover su uso.

Otra buena práctica es aumentar la cobertura de vacunación y desparasitación en menores de 5 años. Para lograrlo, algunos de los países de la región latinoamericana han adoptado las siguientes intervenciones: a) informar a familias y comunidades

³⁴¹ Rosero Prado y Míeles-Barrera, «Familia y lectura en la primera infancia...»

³⁴² CEPAL y UNICEF, «Desnutrición infantil en América Latina y El Caribe», 2006.

³⁴³ UNICEF, «Un mundo listo para aprender: dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia».

³⁴⁴ Deanna Olney *et al.*, «PROCOMIDA, a food-assisted maternal and child health and nutrition program, reduces child stunting in Guatemala: a cluster-randomized controlled intervention trial», *The Journal of Nutrition* 148, n.º 9 (2018): 1493-1505, <https://bit.ly/2ZIf1bw>

³⁴⁵ Alessandra Schneider y Vera Regina Ramirez, «Primera infancia mejor: una innovación en política pública» (Brasília, 2008), <https://bit.ly/3z2Kbx7>

³⁴⁶ John Maluccio *et al.*, «The impact of improving nutrition during early childhood on education among Guatemalan adults» *The Economic Journal* 119, n.º 537 (2009): 734-63, <https://bit.ly/3irwVwD>

³⁴⁷ Mónica Bravo-Sanzana, Sonia Salvo y Manuel Mieres-Chacaltana, «La importancia de la salud emocional en la escuela, un factor a considerar para la mejora de la salud mental y los logros en el aprendizaje», 2015.

³⁴⁸ Yercin Mamani Ortiz, María del Carmen Choque Ontiveros y Enrique Gonzalo Rojas Salazar, «Estado nutricional y su relación con el coeficiente intelectual de niños en edad escolar», *Gaceta Médica Boliviana* 37, n.º 1 (2014): 6-10, <https://bit.ly/3a1P8fC>

³⁴⁹ Jessica Heckert *et al.*, «The cost of improving nutritional outcomes through food-assisted maternal and child health and nutrition programmes in Burundi and Guatemala» *Maternal & Child Nutrition* 16, n.º 1 (2020), <https://bit.ly/3a5pJ4o>

sobre la vacunación, b) ofrecer incentivos a miembros de la familia a cambio de vacunar a la niñez y c) realizar visitas domiciliarias^{350 351 352}. Además, hay evidencia de que promover piso cementado en los hogares reduce las enfermedades diarreicas causadas por parásitos presentes en suelos de tierra³⁵³.

Nutrición en el currículo de la primera infancia

Se recomienda incluir planes y propuestas curriculares que abarquen objetivos de aprendizaje y estrategias metodológicas para favorecer la actividad física y la nutrición de la niñez^{354 355}.

Las propuestas curriculares deben desarrollarse desde un enfoque pedagógico pertinente a la etapa de desarrollo en la que se encuentra la niñez^{356 357 358 359}. Por ello, es una buena práctica proporcionar una buena educación alimentaria y nutricional en la infancia; además, tomar acciones sobre la adopción, modificación y fortalecimiento de hábitos y comportamientos nutricionales^{360 361} que integren experiencias educativas oportunas, significativas y lúdicas, en donde la niñez sea protagonista de su aprendizaje para que se comprenda progresivamente la necesidad del autocuidado y los beneficios de hábitos saludables de alimentación³⁶². Además, se recomienda realizar talleres para miembros de la familia que eduquen sobre nutrición y formación de buenos hábitos alimenticios desde la infancia³⁶³.

Buenas prácticas en salud y alimentación de programas de educación y cuidado infantil

Una buena práctica es que el personal responsable modele y fomente hábitos y comportamientos de salud y alimentación nutritiva, a través de rutinas diarias de calidad entre ellos: a) generar un ambiente tranquilo y de afecto, b) ofrecer alimentos

³⁵⁰ Jean Adams *et al.*, «Effectiveness and Acceptability of Parental Financial Incentives and Quasi-Mandatory Schemes for Increasing Uptake of Vaccinations in Preschool Children: Systematic Review, Qualitative Study and Discrete Choice Experiment» *Health Technology Assessment* 19, n.º 94 (2015): 1-176.

³⁵¹ Melissa Dardis, Linda Koharchik y Shari Dukes, «Using the Health Belief Model to Develop Educational Strategies to Improve Pertussis Vaccination Rates among Preschool Staff», *NASN School Nurse* 30, n.º 1 (2015): 20-25.

³⁵² Angela Wiysonge Oyo-Ita *et al.*, «Interventions for improving coverage of childhood immunisation in low-and middle-income countries» *Cochrane Database of Systematic Reviews* 7 (2016): 33-47, <https://bit.ly/3DbHv2J>

³⁵³ Matias Cattaneo *et al.*, «Housing, Health, and Happiness» *American Economic Journal: Economic Policy* 1, n.º 1 (2009): 75-105, <https://bit.ly/3onvfrl>

³⁵⁴ Bennett, «Currículo Para El Cuidado y La Educación de La Primera Infancia».

³⁵⁵ Carmen Vásquez de Velasco, «La Alimentación Escolar Como Oportunidad de Aprendizaje Infantil» (Perú: FAO, 2012), <http://www.fao.org/3/as231s/as231s.pdf>

³⁵⁶ Amunátegui Barros, «Más Sanos y Seguros: Material de Apoyo Para Jardines Infantiles y Salas Cuna».

³⁵⁷ Junta de Jardines Infantiles (JUNJI), «Referente Curricular» *Santiago de Chile*. 2010, <https://bit.ly/3A30Z7B>

³⁵⁸ Subsecretaría de Educación Parvularia, «Bases Curriculares Educación Parvularia», 2018.

³⁵⁹ Vásquez de Velasco, «La Alimentación Escolar Como Oportunidad de Aprendizaje Infantil».

³⁶⁰ Amunátegui Barros, «Más Sanos y Seguros: Material de Apoyo Para Jardines Infantiles y Salas Cuna».

³⁶¹ Vásquez de Velasco, «La Alimentación Escolar Como Oportunidad de Aprendizaje Infantil».

³⁶² JUNJI, «Referente Curricular».

³⁶³ Ministerio de Educación, «Programa de Escuela de Padres y Madres de Familia: Alimentemos Bien a La Familia» (San Salvador, 2009).

nuevos en cantidades progresivas y repetir esta oferta para que el alimento sea aceptado, c) facilitar el uso de cubiertos y propiciar la autonomía al comer, ofrecer, por ejemplo, los alimentos en trozos pequeños de acuerdo con el desarrollo de la niñez y d) respetar los tiempos y ritmos de ingesta de comida, evitando presionar³⁶⁴
³⁶⁵ ³⁶⁶ ³⁶⁷. Asimismo, se requiere infraestructura adecuada para preparar y servir alimentos, así como una estricta supervisión del aseo e higiene de los servicios de alimentación³⁶⁸. Respecto de las personas que manipulan alimentos, es preciso que cuenten con un entrenamiento en prácticas higiénicas para preparar y servir lo que se consume³⁶⁹.

Programas de alimentación escolar de la región centroamericana

Una buena práctica en la región es la implementación de Programas de Alimentación Escolar (PAE). Estos programas tienen más de cincuenta años de realizarse a través de diversas iniciativas como el vaso de leche o los comedores escolares³⁷⁰ ³⁷¹. Los programas tienen dos objetivos: a) brindar alimentos a la niñez escolar en situación de extrema pobreza y b) el mejoramiento de la salud, la asistencia y la retención escolar³⁷² ³⁷³. Para el éxito de estos programas, se recomienda el involucramiento de la comunidad y la familia³⁷⁴ y la estrecha coordinación entre las entidades encargadas de su implementación³⁷⁵.

Conclusión

Las buenas prácticas presentadas sugieren las características esenciales de una política por la calidad y equidad de la educación para la primera infancia. La investigación respalda estas estrategias para que guíen el camino en este ámbito de investigadores, educadores, actores clave y hacedores de política en la región de Centroamérica y República Dominicana.

³⁶⁴ Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros: material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna»

³⁶⁵ J Cubero *et al.*, «La alimentación preescolar: educación para la salud de los 2 a los 6 años» *Enfermería Global* 11, n.º 27 (2012): 337-45, <https://bit.ly/3A8Vggy>

³⁶⁶ Noboa, Parada y Parada, «Prácticas dentro del hogar y salud en la primera infancia...

³⁶⁷ Vásquez de Velasco, «La alimentación escolar como oportunidad de aprendizaje infantil».

³⁶⁸ Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros: material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna».

³⁶⁹ Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California, «Seguridad y salud preventiva...

³⁷⁰ Luisa Cruz y Jorge Ulises Gonzales, «Análisis de los marcos jurídicos en materia de alimentación escolar El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua», *Organización de Las Naciones Unidas Para La Alimentación y La Agricultura*, 2016, <https://bit.ly/3ioOAon>

³⁷¹ Dixis Figueroa Pedraza y Sousa de Andrade Lucema, «La alimentación escolar analizada en el contexto de un programa» *Revista Costarricense de Salud Pública* 14, n.º 26 (2005): 28-29.

³⁷² Donald Bundy *et al.*, «Reconsiderando la alimentación escolar programas de protección social, desarrollo infantil y el sector educativo», *World Bank Publications*, 2011.

³⁷³ Karla Pérez Fonseca, «Alimentación escolar y las posibilidades de compra directa de la agricultura familiar, estudio nacional de Costa Rica», *FAO, Costa Rica*, 2013.

³⁷⁴ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños ...

³⁷⁵ FAO, «Alimentación escolar y las posibilidades de compra directa de la agricultura familiar. Estudio nacional de Guatemala», Cooperación Brasil-FAO, Fortalecimiento de Programas de Alimentación Escolar En El Marco de La Iniciativa América Latina y Caribe Sin Hambre 2025 (IALCSH), Proyecto GCP/RLA/180/BRA, 2013.

Formato de citación según APA

Nanne-Lippmann, I., Bonilla-Jarquín, A. M., Chévez-Reinoza, C. I., de la Cruz-Padilla, A. S., Guzmán-Taveras, L. N., Paz-Delgado, C. L. y Zúñiga-Arrieta, S. (2022). Buenas prácticas de atención y educación en la primera infancia en Centroamérica y República Dominicana. *Revista Espiga*, 21(43), 26-74.

Formato de citación según Chicago-Deusto

Nanne-Lippmann, Ingrid, Alex Martín Bonilla-Jarquín, Cándida Irene Chévez-Reinoza, Ana Sofía de la Cruz-Padilla, Lourdes Natalia Guzmán-Taveras, Carla Leticia Paz-Delgado y Sandra Zúñiga-Arrieta. «Buenas prácticas de atención y educación en la primera infancia en Centroamérica y República Dominicana». *Revista Espiga* 21, n.º 43 (enero-junio, 2022): 26-74.

Referencias

- Academia Norteamericana de Pediatría. «Guidance for effective discipline». *Pediatrics* 101, n.º 4 (1998): 723-28.
- Adams, Jean, Belinda Bateman, Frauke Becker, Tricia Cresswell, Darren Flynn, Rebekah McNaughton, Yemi Oluboyede, Shannon Robalino, Laura Ternent y Benjamin Gardner Sood. «Effectiveness and acceptability of parental financial incentives and quasi-mandatory schemes for increasing uptake of vaccinations in preschool children: systematic review, qualitative study and discrete choice experiment». *Health Technology Assessment* 19, n.º 94 (2015): 1-176.
- Adlerstein, Cynthia, Patricia Manns y Alberto González. *Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje*. Ediciones UC, 2016.
- Adonis Nuñez, Lorena, Daniela Antúnez Contreras, Evelyn Muñoz Villegas y Nelly Negrete León. «Liderazgo de la educación de párvulos, como factor preponderante, en la implementación de la reforma en educación parvularia». Universidad de Chile, 2009. <https://bit.ly/3iqwXEO>
- Akker, Jan Van den. *Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices*. Beyond Lisbon, 2010.
- Alcántara, José Ramón. «La in/tensión de la palabra: oralidad y teatralidad». En *Escritos Sobre Oralidad*, editado por Isabel Contreras Islas, 57-69. México: Universidad Ibero, 2009.
- Amar Amar, José Juan, Jorge Enrique Palacio Sañudo, Camilo Alberto Madariaga Orozco, Raimundo Abello Llanos, Carlos Reyes Aragón, Alberto Mario de Castro Correa, Soraya Lewis Harb et al. *Infantía: prácticas de cuidado en la primera infancia*. Editorial Universidad del Norte, 2016. <https://bit.ly/364DPUU>
- Amunátegui Barros, Loreto. *Más sanos y seguros: material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna*. Fundación Integra Chile, 2007. <https://bit.ly/3noOkcv>
- Ansari, Arya, Robert Pianta, Jessica Whittaker, Virginia Vitiello y Erik Ruzek. *Starting early: the benefits of attending early childhood education programs at age 3*. American Educational Research Journal, 2019.
- Aparicio, Cristina, Jose Perez, Iris Ramirez, y Luch Xiomara. «Conocimientos, actitudes y prácticas sobre estimulación temprana de padres y cuidadores de niños y niñas de 3 a 5 años que reciben atención a la primera infancia». *Revista Salud y Desarrollo* 2, n.º 1 (2018): 8-16.
- Arlemalm Hagser, Eva y Sue Elliot. «Special issue: contemporary research on early childhood education for sustainability». *International Journal of Early Childhood* 49, (2017): 267-272. <https://bit.ly/3uNdQdj>
- Arteaga González, Patricia, Alicia Hermosilla-Ávila, Carmen Mena Bastías y Sonia

- Contreras Contreras. «Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de párvulos» *Ciencia y Trabajo* 20, n.º 61 (2018). <https://bit.ly/3F91G36>
- Artiles, Alfredo. *Educación inicial y pre-primaria. síntesis de la evidencia internacional*. Guatemala, 2011.
- Bachrach, Steven J. *Individualized education programs (ieps): tips for teachers*. Nemours Kids Health, 2016. <https://kidshealth.org/en/parents/iep.html>
- Baker-Henningham, Helen y Florencia Lopez Boo. *Early Childhood stimulation interventions in developing countries: a comprehensive literature review*. Washington, DC, 2010.
- Banco Interamericano de Desarrollo. «No todos los pajaritos son amarillos», 2015.
- Banco Interamericano de Desarrollo. «Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas», 2015. <https://doi.org/10.1016/j.ijcard.2013.03.031>
- Banco Interamericano de Desarrollo y El diálogo Liderazgo para las Américas. *La calidad de los servicios de desarrollo infantil en América Latina*. Washington D.C., 2017.
- Barber, Michael y Mona Mourshed. «Asignación y gestión de los profesores». En *Profesores excelentes*, 39, 2015.
- Barton, Erin E., Karen Lawrence y Florian Deurloo. «Individualizing interventions for young children with autism in preschool». *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42, n.º 6 (2011): 1205-1217. <https://doi.org/10.1007/S10803-011-1195-Z>
- Bennett, John. «Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia», 2004.
- Bilton, Caroline y Sarah Tillotson. *Improving Literacy in Key Stage 1. Guidance Report*. London: The Education Endowment Foundation, 2018.
- Bisquerra, Rafael. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, 2000.
- Blanco, Rosa. «Educación inclusiva y atención a la diversidad». En *Antología de Experiencias de La Educación Inicial Iberoamericana*, editado por Victoria Peralta y Laura Hernández, 80-86. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012.
- Boyd, Donald, Hamilton Lankford, Susanna Loeb, Jonah Rockoff y Wyckoff James. «Desarrollar profesores de excelencia». En *Profesores excelentes*, 34. 2009.
- Branch, Gregory, Steven Rivkin y Eric Hanushek. «School leaders Matter». *Education Next* 13, n.º 1 (2013): 1-8. <https://stanford.io/3B0HX30>
- Bravo-Sanzana, Mónica, Sonia Salvo y Manuel Mieres-Chacaltana. «La importancia de la salud emocional en la escuela, un factor a considerar para la mejora de la salud mental y los logros en el aprendizaje», 2015.
- Bruns, Barbara y Javier Luque. *Profesores Excelentes*. Banco internacional de

- reconstrucción y fomento/Banco Mundial, 2015. <https://bit.ly/2WyattM>
- Bundy, Donald, Carmen Burbano de Lara, Margaret Grosh, Aulo Gelli, Matthew Jukes y Lesley Drake. *Reconsiderando la alimentación escolar programas de protección social, desarrollo infantil y el sector educativo*. World Bank Publications, 2011.
- Bush, Tony, Viviane Robinson, James Spillane, Melissa Ortiz, James Ryan, David Giles, Carolina Cuéllar. *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. Santiago: Universidad Diego Portales, 2017.
- Camargo, Geraldina, Raquel Montenegro, Sophia Maldonado Bode y Justo Magzul. *Aprendizaje de La Lectoescritura*. 2013.
- Cárdenas Restrepo, Ana Beatriz y Claudia Milena Gómez Díaz. *Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional, 2014. <https://bit.ly/3B4KgSR>
- Cardona Gómez, Liliana María. «Primera infancia y educación emocional». *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte* 52, n.º 1 (2017): 174-84.
- Cattaneo, Matias, Sebastian Galiani, Paul Gertler, Sebastian Martinez y Rocio Titiunik. «Housing, health, and happiness». *American Economic Journal: Economic Policy* 1, n.º 1 (2009): 75-105. <https://bit.ly/3onvfrI>
- CECC y SICA. «Recopilación de buenas prácticas educativas locales de Guatemala, Honduras y El Salvador en materia de atención a la primera infancia, pre-escolar, baja secundaria, formación y actualización de educadores, en el marco de la propuesta de territorialización». 2018.
- CEPAL y UNICEF. «Desnutrición Infantil en América Latina y El Caribe». 2006.
- Cerisara, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Cervera, Juan. *La lengua oral en la educación infantil*. Lenguaje y textos, 1996. <https://bit.ly/3FfsWwH>
- Chingos, Matthew y Paul Peterson. «Inducción de los profesores». En *Profesores excelentes*, 34. 2015.
- Concha Albornoz, Carlos. «Claves para la formación de directivos de instituciones escolares». *REICE* 5, n.º 5 (2007). <https://bit.ly/2WEkltl>
- Condemarán, Mabel. «Iniciación temprana en la lectura: interrogantes y respuestas». *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 7, n.º 2 (1986). <https://bit.ly/2HmWrjB>
- Condemarán, Mabel y Alejandra Medina. *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. República de Chile, 2000. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/143>
- Condemarán, Mabel y Alejandra Medina. *Evaluación de Los aprendizajes. Un medio para*

- mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. República de Chile: Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, 2000. <https://bit.ly/3FnjRST>
- Cormack Kynch, Maribel y Caby Fujimoto Gómez. «Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y El Caribe». 1992. <https://bit.ly/3uRFh5G>
- Correia Naidine, Camilo, Claudia Cecilia Aguiar y Fausto Amaro. «Children's right to participate in early childhood education settings: a systematic review». *Children and Youth Services Review* 100, (2019): 76-88.
- Cruz, Luisa y Jorge Ulises Gonzales. *Análisis de los marcos jurídicos en materia de alimentación escolar El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua*. Organización de Las Naciones Unidas Para La Alimentación y La Agricultura, 2016. <https://bit.ly/3ioOAon>
- Cubero, J, Emilio, Costillo, Lourdes Franco, Alberto Calderón, Ana Luisa Santos, Cristina Padez y Constantino Ruiz. «La alimentación preescolar: educación para la salud de los 2 a los 6 años». *Enfermería Global* 11, n.º 27 (2012): 337-45. <https://bit.ly/3A8Vggy>
- Cummins, Jim. «The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses». 9 (1976): 1-43.
- Dadvanda, Payam, Mark Nieuwenhuisen, Mikel Esnaola, Joan Fornsa, Xavier Basagaña, Mar Alvarez-Pedrerol, Ioar Rivas *et al.* «Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren». *Proceedings of the National Academy of Sciences* 112, n.º 26 (2015): 7937-7942. <https://doi.org/10.1073>
- Dardis, Melissa, Linda Koharchik y Shari Dukes. «Using the health belief model to develop educational strategies to improve pertussis vaccination rates among preschool staff». *NASN School Nurse* 30, n.º 1 (2015): 20-25.
- Dehaene, Stanislas. *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2015.
- Diálogo Interamericano. *Informe de progreso de políticas de primera infancia*. República Dominicana: UNICEF Diálogo Interamericano, 2020.
- Dobkin, Carlos y Fernando Ferreira. «Do school entry laws affect educational attainment and labor market outcomes?». *Economics of Education Review* 29, n.º 1 (2009): 40-54. <https://bit.ly/3FehIZE>
- Dodici, Beverly, Dianne Draper y Carla Peterson. «Early parent-child interactions and early literacy development». *Topics in Early Childhood Special Education* 23, n.º 3 (2003): 124-36. <https://bit.ly/3B0sQXn>
- Dwyer, Julie y Susan Neuman. «Selecting books for children birth through four: a developmental approach». *Early Childhood Education Journal* 35, n.º 6 (2008): 489-494. <https://bit.ly/313Ui0V>

- Elvir, Ana Patricia y Celso Luis Asencio. *La Atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas*. UNESCO, 2006. <https://bit.ly/3on1VSD>
- Engle, Patrice L, Maureen M. Black, Jere R Behrman, Meena Cabral de Mello, Paul J Gertler, Lydia Kapiriri, Reynaldo Martorell y Mary Eming Young. «Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in More than 200 Million Children in the Developing World». *The Lancet* 369, n.º 9557 (2007): 229-242. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60112-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60112-3)
- Escolar Llamazares, María del Camino, Tamara De la Torre Cruz, Jonathan Huelmo García y Carmen Palmero Cámara. «Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el desempeño docente». *Contextos Educativos*, n.º 20 (2017): 113-25. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- FAO. «Alimentación Escolar y Las Posibilidades de Compra Directa de La Agricultura Familiar. Estudio Nacional de Guatemala». Cooperación Brasil-FAO, Fortalecimiento de Programas de Alimentación Escolar en el Marco de la Iniciativa América Latina y Caribe sin Hambre 2025 (IALCSH), Proyecto GCP/RLA/180/BRA, 2013.
- Feigelson, Michael. «¿Qué hace Blancanieves por aquí? Derechos humanos, discriminación y diversidad en la primera infancia». En *La primera infancia (0-6 Años) y su futuro. Metas educativas 2021*. Editado por Jesús Palacios y Elsa Castañeda, 2011.
- Ferreira Davis, Leme Claudia, Marina Muniz Rossa Nunes, Patrícia Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva y Juliana Cedro de Souza. *Formação Continuada De Professores Em Alguns Estados E Municípios Do Brasil*. Sau Paulo, 2011.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez. *Nuevas Perspectivas Sobre Los Procesos de Lectura y Escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1986.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores, 1979.
- Ferrer, Álvaro. Donde todo empieza, Pub. L. No. M-30630-2019, Save the Children (2019).
- Figueroa Pedraza, Dixis y Sousa de Andrade Lucema. «La alimentación escolar analizada en el contexto de un programa». *Revista Costarricense de Salud Pública* 14, n.º 26 (2005): 28-29.
- Fitzpatrick, Maria, Cassandra Benson y Samuel Bondurant. «Beyond Reading, Writing, and Arithmetic: the role of teachers and schools in reporting child maltreatment». 2020. <https://bit.ly/3Dk2bWr>
- Flórez Romero, Rita, Adelaida Restrepo y Paula Schwanenflugel. *Alfabetismo emergente. investigación, teoría y práctica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina, 2006. <https://bit.ly/39VYyZN>
- Gaag, Jacques Van der. «From child development to human development». En *From Early Child Development to Human Development Investing in Our Children's Future*.

- Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development y The World Bank, 2000. <https://bit.ly/3isr4ad>
- GELN. *Essential instructional practices in early literacy: prekindergarten*. University of Michigan, 2016, 6.
- González, Eugenio. *Educación en la afectividad*. Madrid, España: Facultad de Educación, Universidad Complutense, 2002. <https://bit.ly/3p8loGI>
- Goodman, Yetta. «Las raíces de la alfabetización». *Infancia y Aprendizaje* 18, n.º 58 (1992): 29-42. <https://bit.ly/2F6Skun>
- Goodman, Yetta y Bess Altwerger. «Print awareness in pre-school children. A study of development of literacy in pre-school children». *Ocasional Paper*, n.º 4. (1981).
- Granada, Maribel, María Pilar Pomés y Pamela Jofré Bustos. «La enseñanza explícita: una oportunidad para facilitar el aprendizaje». En *Aprendizaje. Miradas desde la Psicología Educativa*, editado por Patricia Morales, Eugenio Saavedra, Gonzalo Salas y Claudia Cornejo, 109-126. Universidad Católica del Maule, 2014. <https://bit.ly/3D4LxJX>
- Grande Fariña, Patricia y Mar González Noriega. «La educación inclusiva en la educación infantil» *Tendencias Pedagógicas* 26, n.º 1133-2654 (2015): 145-162.
- Grau Tarruell, Maria, y Montserrat Vilà Santasusana. «La competencia prosódica y la comunicación no verbal». En *El Discurso Oral Formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, editado por Maria Grau Tarruell, Juli Palou Sangrà, Montserrat Vilà Santasusana, Cristina Ballesteros Gómez, Josep Maria Castellà Lidon y Anna Cros Alavedra, 89-100. España: Graó, 2005.
- Grau, Valeska, David Preiss, Katherine Strasser, Daniela Jadue y Magdalena Müller. «Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial». Escuela de Psicología: Facultad de Ciencias Sociales, August 30, 2018.
- Grindal, Todd, Jocelyn Bonnes, Yoshikawa Hrokazu, Schlinder Holly, Duncan Greg y Jack Shonkoff. «The Added impact of parenting education in early childhood education programs: a meta-analysis» *Children and Youth Services Review*, 2016. <https://bit.ly/3oxgMJJ>
- Guardia, Paula. *¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas what works*. MINEDUC, 2018. <https://bit.ly/3mmgnHz>
- Guil Bozal, Rocío, José Miguel Mestre Navas y Susana Foncubierta. «Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de educación infantil». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado* 14, n.º 3 (2011).
- Guil, Rocio, José Miguel Mestre, Paloma Gil-Olarte, Gabriel G. de la Torre, y Antonio Zayas. «Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para

- la intervención». *Universitas Psychologica* 17, n.º 4 (2018). <https://bit.ly/3zZ8NHu>
- Gustafsson-Wright, Emily, Katie Smith y Sophie Gardiner. *Public-private partnerships in early childhood development: the role of publicly funded private provision*. Washington DC, 2017. <https://brook.gs/318NbCY>
- Gutiérrez Moret, Margarita, Raquel Ibáñez Martínez y Remedios Aguilar Moya. «Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional. Reflexiones sobre su importancia en la docencia». *Edetania* 44 (2013): 77-92.
- Hall, Gillette y Harry Patrinos. «Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004». 2005. <https://bit.ly/3oHntJx>
- Hallman, Kelly y Sara Peracca. «Indigenous girls in Guatemala: poverty and location». En *Exclusion, Gender and Schooling: Case Studies from the Developing World*, editado por Maureen Lewis y Marlaine Lockheed. Center for Global Development, 2007. <https://bit.ly/3DaQwsP>
- Hamre, Bridget K., Robert Pianta, Margaret Burchinal, Samuel Field, Jennifer LoCasale-Crouch, Jason Downer, Carollee Howes, Karen LaParo y Catherine Scott-Little. «A course on effective teacher-child interactions: effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice». *American Educational Research Journal* 49, n.º 1 (2012): 88-123.
- Hanemann, Ulrike, Juliet McCaffery, Katy Newell-Jones y Cassandra Scarpino. *Learning together across generations: guidelines for family literacy and learning programmes*. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017. <https://bit.ly/2ZRPgCV>
- Hanushek, Eric y Steven Rivkin. «Inducción de los profesores y períodos de prueba». En *Profesores excelentes*, 179. 2015.
- Hart, Betty y Todd Risley. «The early catastrophe: the 30 million word gap by age 3». *American Educator* 27, n.º 1 (2003): 4-9. <https://bit.ly/364mcm0>
- Harte, Helene Arbouet. «The project approach: a strategy for inclusive classrooms». *Educational Research* 13, n.º 3 (April 16, 2010): 15-27. <https://bit.ly/3a1SdMI>
- Heckert, Jessica, Jef Leroy, Deanna Olney, Susan Richter, Elyse Iruhiriye y Marie Ruel. «The cost of improving nutritional outcomes through food-assisted maternal and child health and nutrition programmes in Burundi and Guatemala». *Maternal & Child Nutrition* 16, n.º 1 (2020). <https://bit.ly/3a5pJ4o>
- Heikka, Johanna. *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere, Finland: University of Tampere, 2014.
- Heikka, Johanna, Leena Halttunen y Manjula Waniganayake. «Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland». *Early Child Development and Care* 188, n.º 2 (2018): 143-56. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>

- Heras Sevilla, Davinia, Amaya Cepa Serrano y Fernando Lara Ortega. «Desarrollo emocional en la infancia: un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas». *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1, n.º 1 (2016): 67-73. <https://bit.ly/3BhKZzS>
- Hernández-del Campo, Mónica, Albertina Quezada-Bravo y María Venegas-Mejía. «Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión». *Educación y Educadores* 19, n.º 3 (2016): 357-369. <https://bit.ly/3izPheX>
- Hooker, Karen y Iris Fodor. «Teaching mindfulness to children». *Gestalt Review* 12, n.º 1 (2008): 75-91. <https://bit.ly/3isanf6>
- Hujala, Eeva, Mervi Eskelinen, Soili Keskinen, Christine Chen, Chika Inoue, Mariko Matsumoto y Masahiro Kawase. «Leadership tasks in early childhood education in Finland, Japan, and Singapore». *Journal of Research in Childhood Education* 30, n.º 3 (2016): 406-421. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179551>
- Humphries, Marisha, Brittney Williams y Tanginia May. «Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms». *Journal of Applied School Psychology* 34, n.º 2 (2018): 157-79. <https://bit.ly/3otBVEA>
- Jiménez Castro, Luis Manuel. «Enfoque curricular centrado en la persona». *Educación* 32, n.º 1 (2008): 63-76.
- Jiménez Ochoa, Emel. *Pedagogía multidimensional, currículo «socio-afectivo», Aulas Abiertas y Evaluación En Los Procesos de Aprendizaje Para Educación Inicial, Preescolar y Básica Primaria*. Medellín: Ediciones Pléyade, 2011. <https://bit.ly/3uxHR0t>
- Junta de Jardines Infantiles (JUNJI). «Referente curricular» *Santiago de Chile.*, 2010. <https://bit.ly/3A30Z7B>
- Kim, Young, Helen Boyle, Stephanie Simmons Zuilkowski y Pooja Nakamura. *Landscape report on early grade literacy*. Washington D.C., 2016.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. «Encontros e Desencontros Na Formação Dos Profissionais e Educação Infantil» En *Políticas de Formação y Carrera de Los Docentes de Educación Infantil En Brasil*, editado por Beatriz de Oliveira Abuchaim, n.d.
- Kramer, Sonia. *Profissionais Da Educação Infantil: Gestão e Informação*. 2005.
- Larraín Antonia, Katherine Strasser y Maria-Rosa Lissi. «Lectura Compartida de Cuentos y Aprendizaje de Vocabulario En Edad Preescolar: Un Estudio de Eficacia». *Estudios de Psicología* 33, n.º 3 (2012): 379-383.
- Larraín Antonia, Katherine Strasser, Soledad Lopez de Lerida y Maria Rosa Lissi. «La Comprensión Narrativa En Edad Preescolar: Un Instrumento Para Su Medición». *Pshyke* 19, n.º 1 (2010): 199-211. <https://bit.ly/39XIRC�>
- Loeb, Susanna, Demetra Kalogrides y Tara Bêteille. «Effective Schools: Teacher Hiring,

- Assignment, Development, and Retention». *Education Finance and Policy* 7, n.º 3 (2012): 269-304. <https://bit.ly/3is78V2>
- López -Cassá, Élia. *Educación Emocional. Programa 3-6 Años*. Madrid, España: Wolters, 2019.
- López de Maturana, Silvia. *Maestros en el territorio*. Universidad de la Serena, 2010.
- Mairena, Dánae y Alejandra Vijil Morín. «Lectoescritura inicial: una transición con sentido». *Revista UVG* 39, n.º 51 (2019). <https://bit.ly/3D4lhiP>
- Maluccio, John, John Hoddinott, Jere Behrman, Reynaldo Martorell, Agnes Quisumbing y Aryeh Stein. «The Impact of Improving Nutrition during Early Childhood on Education among Guatemalan Adults». *The Economic Journal* 119, n.º 537 (2009): 734-63. <https://bit.ly/3irwVwD>
- Mamani Ortiz, Yercin, Maria del Carmen Choque Ontiveros y Enrique Gonzalo Rojas Salazar. «Estado nutricional y su relación con el coeficiente intelectual de niños en edad escolar». *Gaceta Médica Boliviana* 37, n.º 1 (2014): 6-10. <https://bit.ly/3a1P8fC>
- Manhey Moreno, Mónica. «Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente» *Investigación y Postgrado* 29, n.º 2 (2014): 113-135. <https://bit.ly/39Z0jFJ>
- Martalock, Peggy. «What is a wheel?». The image of the child: traditional, project approach, and Reggio Emilia perspectives». *Dimensions of Early Childhood* 40, n.º 3 (2012): 3-12. <https://bit.ly/3oprmT6>
- Martyniak, Marzena y John Pellitteri. «The effects of short-term emotional intelligence training on preschool teachers in poland». *Psihologijske Teme* 29, n.º 1 (2020): 85-94. <https://bit.ly/3zti9ei>
- Melgosbee. «Concepts of print». Phonological awareness. Mego literary reference project, 2010. <https://bit.ly/3zWlQIK>
- Mi-Hwa, Park, Tiwari Ashwini y Jacob Neumann. «Emotional scaffolding in early childhood education». *Educational Studies* 46, n.º 5 (2019): 570-589. <https://bit.ly/2YcrT05>
- Mikulic, Isabel María. «La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas». *Educación Emocional y Social: Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2013*, 2013.
- Ministerio de Educación. «Manual de protocolos de seguridad y cuidado infantil». Chile, n.d.
- Ministerio de Educación . «Orientaciones para elaborar un reglamento interno en educación parvularia». Sub Secretaría de Educación Parvularia, 2018.
- Ministerio de Educación. «Programa de escuela de padres y madres de familia:

- alimentemos bien a la familia». San Salvador, El Salvador, 2009.
- Moreno, Amanda, Mark Nagasawa y Toby Schwartz. «Social and emotional learning and early childhood education: redundant terms?». *Contemporary Issues in Early Childhood* 20, n.º 3 (2019): 221–235. <https://bit.ly/3D1v49m>
- Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke y Michael Barber. «How the world's most improved school systems keep getting better». London: McKinsey & Co. (2010) <https://mck.co/3HTwh4W>
- Mujica Johnson, Felipe y María Angelica Toro Oyarzún. «Formación afectiva en la educación parvularia de Chile». *Cuadernos de Investigación Educativa* 10, n.º 2 (2019): 57-71. <https://bit.ly/3D616Bd>
- Múnica Cavadias, Liris. «Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia». *Saber, ciencia y libertad* 9, n.º 1 (2014): 147-156. <https://bit.ly/3op4hzW>
- NAEYC y NAECS/SDE. «Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation». *Position Statement*, 2003, 1-5.
- Navarro, Flavia Marco. *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. igualdad para hoy y mañana*. Santiago de Chile, 2014.
- Nelson, Joseph Derrick. «Relationships of (re)imagining: black boyhood, the race-gender discipline gap, and early-childhood teacher education». *The New Educator* 16, n.º 2 (2020): 122-130. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2020.1739932>
- Neuman, Michelle y John Bennett. «Starting Strong: Policy Implications for Early Childhood Education and Care in the U.S.». *Phi Delta Kappan* 83, n.º 3 (2001): 246-254. <https://bit.ly/3Bfkiw3>
- Neuman, Susan B. «The role of knowledge in early literacy». *Reading Research Quarterly* 36, n.º 4 (2001): 468-475.
- Noboa, Cecilia, Cecilia Parada y María Parada. *Prácticas dentro del hogar y salud en la primera infancia. Análisis para Uruguay a partir de la ENDIS*. Uruguay, 2018. <https://bit.ly/3zjXzge>
- Oficina Internacional de Educación y Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. «Herramientas de formación para el desarrollo curricular». 2017.
- Organización Internacional del Trabajo. «Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia». 2012.
- Olney, Deanna, Jef Leroy, Lilia Bliznashka y Marie Ruel. «PROCOMIDA, a food-assisted maternal and child health and nutrition program, reduces child stunting in Guatemala: A Cluster-randomized controlled intervention trial». *The Journal of Nutrition* 148, n.º 9 (2018): 1493-1505. <https://bit.ly/2ZIfbw>

- Organización Mundial de Salud, UNICEF, World Bank Group, ECDAN y The Partnership for Maternal, and Newborn and Child Health. *Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia*. OMS, 2018. www.nurturing-care.org
- Oyo-Ita, Angela Wiysonge, Charles Oringanje, Chioma Nwachukwu, Chukwuemeka Oduwole y Martin Olabisi Meremikwu. «Interventions for improving coverage of childhood immunisation in low-and middle-income countries». *Cochrane Database of Systematic Reviews* 7 (2016): 33-47. <https://bit.ly/3DbHv2J>
- Palmer, Glen. «Curricula in early childhood care and education». En *Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood Care and Education*, editado por Mmantsetsa Marope y Yoshie Kaga, 249-268. Paris, France: UNESCO, 2015. <https://bit.ly/3lj9ztw>
- Palmer, Glen. «Developing an early childhood curriculum with standards in mind». En *early childhood care and education in the pacific*, editado por Priscilla Puamau y Frances Pene, 123-134. Suva, Fiji: Institute of Education, 2008.
- Pardo, Marcela y Cynthia Adlerstein. *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y El Caribe. Documento de trabajo para la estrategia regional sobre docentes OREALC - UNESCO*, 2016.
- Pastén Vega, Claudia. *Liderazgo educativo ejercido por directoras de jardines infantiles públicos de Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017.
- Pearpoint, Jack y Marsha Forest. «Curriculum considerations in inclusive classrooms. facilitating learning for all students». En *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Editado por Susan Stainback y William Stainback, 19-36. 1992. <https://bit.ly/3E6N2Zz>
- Peralta Espinosa, María Victoria. «El Derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación* 47, n.º 1 (2008): 33-47.
- Peralta, María Victoria. *El desarrollo de una pedagogía de las oportunidades en los primeros tres años de vida*. Santiago de Chile, 2003. <https://bit.ly/3D1kfnQ>
- Peralta, María Victoria. *International Journal of Child Care and Education Policy Introduction I*. Korea: Institute of Child Care and Education, 2011.
- Peralta, Victoria y Laura Hernández. *Antología de Experiencias de La Educación Inicial Iberoamericana*. Editado por OEI. *Antología de Experiencias de La Educación Inicial Iberoamericana*. 2012.
- Pérez Fonseca, Karla. *Alimentación escolar y las posibilidades de compra directa de la agricultura familiar, estudio nacional de Costa Rica*. Costa Rica: FAO, 2013.
- Pérez Pedraza, Pilar y Teresa Salmerón López. «Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación». n.d.

- Pernas Lázaro, Elena. *Animación a la lectura y promoción lectora. Guía para bibliotecas escolares*. 2009.
- Picco, Paula y Claudia Soto. Experiencias de educación y cuidados para la primera infancia. Temas de 0 a 3 Años. República de Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2013. <https://bit.ly/3l0M3jQ>
- Pino, Mónica y Luis Bravo. «Visual memory as predictor of reading acquisition». *Psykhé* 14, n.º 1 (2005): 47-53. <https://bit.ly/3D1k242>
- Pozo Mir, Maria Lluïsa, Margalida Batle Siquier y Marta Hernández Ferrer. «Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia». *Revista Electrónica de Investigación Innovación Educativa y Socioeducativa* 1, n.º 1 (2009): 45-68.
- Prieto Muñoz, Karina, Emma Sáenz Enríque y Anette Frías Zapata. *El lenguaje escrito en Preescolar. Consideraciones a partir de la Práctica*. México, 2017.
- Pritchett, Lant, Rukmini Banerji y Charles Kenny. *Schooling is not education! Using assessment to change the politics of non-learning*. Center for Global Development, 2013. <https://bit.ly/3zWfYvm>
- Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California. «Seguridad y salud preventiva en los entornos de cuidado infantil: un plan de estudios para la formación de proveedores de cuidado infantil». 2018.
- Puche Navarro, Rebeca, Mariela Orozco Hormaza, Blanca C. Orozco Hormaza, Miralba Correa Restrepo y Corporación niñez y conocimiento. *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Revolución Educativa Colombia Aprende*. 2009. <https://bit.ly/3lmg6Dy>
- Quintero Arrubla, Sonia Ruth, Adriana María Gallego Henao, Libia Elena Ramírez Robledo y Bairon Jaramillo Valencia. «La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable». *Zona Próxima* 25 (2016): 22-33.
- Ribes, Ramona. «Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años)». *Cultura y Educación* 17, n.º 1 (2005): 5-17. <https://doi.org/10.1174/1135640053603337>
- Ribes, Ramona, Rafel Bisquerra, Jesús Agulló, Gemma Filella Guiu y Anna Soldevila Benet. «Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años)». *Cultura y Educación* 17, n.º 1 (2005): 37-41.
- Rios-Saldaña, Adriana, y Abdías Chávez Epiquén. «La grafomotricidad y su efecto en la preescritura en niños de cinco años en la institución educativa inicial n° 424 Jesús María-manantay-Coronel Portillo-2018». *Revista Infoc* 1, n.º 1 (2020): 1-14. <https://bit.ly/33A5TMs>
- Robledo-Castro, Carolina, Luis Hernando Amador-Pineda y José Julián Nájuez-Rodríguez. «Políticas públicas e políticas educacionais para a primeira infância: desafios da formação de professores na educação infantil». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 17, n.º 1 (2019): 169-91. <https://bit.ly/2XKd4RX>

- Rodd, Jillian. *Leadership in early childhood*. Australia: Allen y Unwin, 2006.
- Rodríguez de Pastorino, Elvira. *Enseñar o asistir ¿opuestos? Educación Inicial*, 2005.
- Rodríguez, Tania Presa. «Habilidades socioemocionales, lectura y escritura en la transición de educación inicial a primer año escolar». *Cuadernos Del CLAEH* 39, n.º 111 (2020): 117-34. <https://doi.org/10.29192/claeH.39.1.6>
- Rogers, Sue. «Positioning Play in Early Childhood Curriculum Pedagogy and Assessment». En *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, editado por Louise Hayward Dominic Wyse, Jessica Pandya y Jude Bowen. Los Angeles: SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA, 2016. <https://bit.ly/3A8GZkc>
- Rosa, Ana Nieves y Wanda Rodríguez Arocho. «Un modelo de educación en clave vygotskiana: estudio piloto del desarrollo socioemocional de preescolares con el currículo ‘key to learning’». *Revista Puertorriqueña de Psicología* 27, n.º 2 (2016): 334-352. <https://bit.ly/3EZREB8>
- Rosero Prado, Ana Lucia, y María Dilia Mieles-Barrera. «Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas». *Itinerario Educativo* 66 (2015): 205-224.
- Sala Roca, Josefina y Mireia Abarca Castillo. «La educación emocional en el currículum». *Teoría de La Educación* 13 (2002): 209-232. <http://hdl.handle.net/10366/71918>
- Salazar, Roxana y Verónica Paredes. «Vinculando juego, creatividad y educación para el arte». En *Antología de Experiencias de La Educación Inicial Iberoamericana*, 68. 2012.
- Saz-Choxin, Marco Antonio. «Lectoescritura inicial en contextos bilingües: una aproximación desde la teoría fundamentada». *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2 (2020), 46-61. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp46-61>
- Schneider, Alessandra y Vera Regina Ramires. *Primera infancia mejor: una innovación en política pública*. Brasília, 2008. <https://bit.ly/3z2Kbx7>
- Secretaría de Educación de Chile. *Identidad y autonomía: orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de educación parvularia*. Chile, 2016.
- Secretaría de Educación de Colombia. «Desarrollo socioafectivo: educar para la vida y en el afecto». 2015. <http://www.sedbogota.edu.co>
- Shawartz, Robert y Jal Mehta. «Asignación y gestión de los profesores». En *Profesores Excelentes*, 39. 2015.
- Shonkoff, Jack. *En breve la ciencia del desarrollo infantil*. Center of the Developing Child Harvard University, 2017.
- Siraj-Blatchford, Iram y Elaine Hallet. «Effective and caring leadership in the early years».

- En *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS)*. London, 2014.
- SISCA. «Consejo de La Integración Social Centroamericana, CIS». El Salvador, 2012. <https://bit.ly/3nLvQDn>
- Snow, Catherine E. «ProLEER 2020. Inaugural Talk by Catherine Snow, Professor, Harvard Graduate School of Education». *YouTube*, August 16, 2020. <https://bit.ly/3ipwEdB>
- Snow, Catherine E., Peg Griffin y Susan Burns. *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass. PsycNET, 2005. <https://bit.ly/3A2QHEE>
- Soldevila Benet, Anna, Gemma Filella Guiu, Ramona Ribes Castells y M. Jesús Agulló Morera. «Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria». *Educar* 30, n.º 1 (2002): 159-167. <https://bit.ly/3ztPnKt>
- Suárez González, Julie Viviana. «Estudios sobre oralidad en primera infancia». *Diálogos educativos* 14 (2014): 150-160.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. «Bases curriculares educación parvularia». 2018.
- Terigi, Flavia y Roxana Perazza. «Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/ comunidad/ escuela: una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires». *Journal of Education for International Development* 2, n.º 3 (2006).
- Texas Early Childhood Professional Development System. «Competencias básicas de Texas de la primera infancia para profesionales y administradores». 2013.
- Tickell, Clare. *The early years: foundations for life, health and learning*. London: Crown. Kew, 2011.
- Tucker, Marc. «Asignación y gestión de los profesores». En *Profesores excelentes*, 39. 2015.
- U.S. Bureau of Labor Statistics. «Does the age at which children start school make a difference?». *Monthly Labor Review* 135, n.º 5 (2008). <https://bit.ly/3uBc52v>
- UNESCO. «La progresión de las competencias y valores de los niveles pre primario a la primaria contribuye a una exitosa transición». 2017.
- UNICEF. «Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal». EE.UU., 2020.
- UNICEF. «Convención sobre los derechos del niño». Madrid, 2006. www.unicef.es
- UNICEF. «Un mundo listo para aprender: dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia» Nueva York, 2019.

- Vandenbroeck, Michel. «Meeting the challenges of inequality in and through ECCE», 105-118. *UNESCO*, 2015.
- Varela, Karen, Silvana Maria Viecco y Silvia Liliana Florez. «Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín». *Revista Del Instituto de Estudios Superiores En Educación* 20, (2014): 47-58. <https://bit.ly/3oqTxBd>
- Vásquez de Velasco, Carmen. «La alimentación escolar como oportunidad de aprendizaje infantil». Perú: FAO, 2012. <http://www.fao.org/3/as231s/as231s.pdf>
- Vegas, Emiliana. «Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos». 2005.
- Vegas, Emiliana, Gregory Elacqua, Ernesto Martínez, María Soledad Bos, Katherina Hruskovec Gonzalez, Christine Joo, Florencia Jaureguiberry, Livia Mueller y Rafael Contreras. «Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano». 2016.
- Vila Mendiburu, Ignasi. «Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas». *Revista Iberoamericana de Educación* 22 (1999): 41-60.
- Viloria, Carmen Andrés, y Antonio Fernández González. «Las prácticas de crianza de los padres: su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 9, n.º 1 (2016): 30-42. <https://bit.ly/3mpSTRU>
- Weisberg, Deena Skolnick, Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Michnick Golinkoff y David Klahr. «Making play work for education». *Phi Delta Kappan* 96, n.º 8 (2015): 9-13.
- Whitebook, Marcy, Lea Austin, Sharon Ryan y Fran Kipnis. *Center for the Study of Child Care Employment*. Berkeley, CA, 2012. <https://bit.ly/2ZW515z>
- Wright, Cream, Changu Mannathoko y Maida Pasic. «Manual escuelas amigas de la infancia». 2009. <https://bit.ly/3Fdy3gP>
- Yi-Hsuan, Marissa, Alexander Monique Ancrum, Erica Frydenberg y Janice Deans. «Early childhood social-emotional learning based on the cope-resilience program: impact of teacher experience». *Issues in Educational Research* 30, n.º 2 (2020): 782-807. <https://bit.ly/3oDZBGp>