

# Fundamentos del aprendizaje

en preescolar y kindergarten de transición de California

## Enfoques de aprendizaje



Preescolar universal



Para niños de tres a cinco años y medio en entornos basados en centros, en hogares y en el kindergarten de transición

# Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
Organización del dominio de los enfoques de aprendizaje	4
Categorías y subcategorías	4
Declaraciones fundamentales	5
Niveles de edad	5
Ejemplos	5
Diversidad en los enfoques de aprendizaje de los niños en materia de habilidades	6
Cómo crear oportunidades para jugar	8
Preparación del entorno	9
Proporcionar apoyo y aliento	9
Colaborar con las familias	10
Notas (bibliográficas)	11
<b>Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en el dominio de los enfoques de aprendizaje</b>	<b>15</b>
<b>Categoría: 1.0 — Motivación para aprender</b>	<b>16</b>
Subcategoría — Curiosidad e interés	17
Fundamento 1.1 Curiosidad e interés	17
Subcategoría — Iniciativa	21
Fundamento 1.2 Iniciativa	21
Subcategoría — Participación	24
Fundamento 1.3 Participación	24
Subcategoría — Perseverancia	27
Fundamento 1.4 Persistir a pesar de las dificultades	27
<b>Categoría: 2.0 — Funcionamiento ejecutivo</b>	<b>30</b>
Subcategoría — Memoria funcional	31
Fundamento 2.1 Memoria funcional	31
Subcategoría — Control inhibitorio	33
Fundamento 2.2 Manejo de conductas impulsivas	33
Fundamento 2.3 Manejar la atención y las distracciones	35
Subcategoría — Flexibilidad	37
Fundamento 2.4 Flexibilidad	37



<b>Categoría: 3.0 — Aprendizaje dirigido a objetivos</b>	<b>40</b>
Subcategoría — Resolución de problemas	41
Fundamento 3.1 Planificación	41
Fundamento 3.2 Reflexionar y analizar	43
Subcategoría — Esfuerzo colaborativo	45
Fundamento 3.3 Resolver problemas juntos	45
Fundamento 3.4 Comprender a los demás	47
<b>Glosario</b>	<b>50</b>
<b>Referencias y recursos</b>	<b>52</b>

## Introducción

Los Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten (PTKLF, por sus siglas en inglés) en el dominio de enfoques de aprendizaje describen las habilidades que ayudan a los niños a participar en actividades de aprendizaje, resolución de problemas y colaboración con pares y adultos. Los fundamentos de este dominio describen las crecientes habilidades de los niños para tomar iniciativa en el aprendizaje, mostrar perseverancia, regular su conducta, centrar su atención, adaptarse a las demandas cambiantes del entorno y colaborar con otros durante el juego y las actividades cotidianas. Estas habilidades son particularmente importantes para **preparación escolar** y para apoyar la adaptación de los niños a la educación formal tanto social como académicamente<sup>1</sup>.

Los enfoques tempranos para aprender habilidades continúan desarrollándose a medida que los niños hacen la transición a la escuela. Estas habilidades son importantes durante la escolarización y la edad adulta<sup>2</sup>. Por ejemplo, según los estudios, los niños con niveles más altos de perseverancia, iniciativa y participación en el jardín de infantes tienen niveles más altos de alfabetización y rendimiento en matemáticas desde primer grado<sup>3</sup> hasta quinto grado<sup>4</sup>. En los estudios, también se señalan asociaciones entre los enfoques de aprendizaje de habilidades en la primera infancia y los resultados en la edad adulta<sup>5</sup>. Los niños en edad preescolar con mejores habilidades en el **funcionamiento ejecutivo** tienen más probabilidades de alcanzar niveles más altos de educación cuando sean adultos<sup>6</sup>. Los programas de educación temprana, en asociación con las familias, tienen un papel importante en el apoyo al desarrollo temprano de los enfoques de aprendizaje de habilidades de los niños.



El PTKLF brinda orientación a todos los programas de educación temprana de California, incluido el kindergarten de transición (TK), los programas preescolares federales y estatales (por ejemplo, el Programa Preescolar del Estado de California, Head Start), el preescolar privado y los hogares de cuidado infantil en el hogar, en una amplia gama de enfoques para aprender habilidades que los niños de entre tres y cinco años y medio suelen alcanzar cuando asisten a un programa de educación temprana de alta calidad. Los maestros pueden utilizar el PTKLF para guiar sus observaciones, establecer objetivos de aprendizaje para los niños y planificar prácticas inclusivas, equitativas



y apropiadas para el nivel de desarrollo, incluido el diseño de entornos de aprendizaje y la creación de experiencias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de los niños en el dominio de los enfoques de aprendizaje. EL PTKLF puede usarse en los programas de educación temprana para seleccionar e implementar planes de estudio en línea con este, guiar la selección de evaluaciones en línea con el PTKLF, diseñar y ofrecer programas de coaching y desarrollo profesional para educadores para apoyar la comprensión y el uso efectivo del PTKLF, y para mejorar la continuidad de los niveles de preescolar de tercer grado (P–3) en materia de objetivos de aprendizaje y práctica en enfoques de aprendizaje.

## Organización del dominio de los enfoques de aprendizaje

### Categorías y subcategorías

El PTKLF en el dominio de enfoques de aprendizaje está organizado en categorías y subcategorías que abordan las habilidades que se apoyan más eficazmente en programas de educación temprana perceptivos y de alta calidad.

- **Motivación para aprender:** Esta categoría se centra en cómo los niños continúan desarrollando su curiosidad e interés, iniciativa, participación y perseverancia.
- **Funcionamiento ejecutivo:** Esta categoría aborda el desarrollo de los niños de **memoria funcional**, **control inhibitorio**, y **flexibilidad**. El término “funcionamiento ejecutivo” se refiere a la capacidad de manejar información, regular la atención, tomar decisiones y planificar<sup>7</sup>. La memoria funcional es la capacidad que tiene un niño de mantener activa la información en su mente durante un breve tiempo<sup>8</sup>. El control inhibitorio es la capacidad de gestionar impulsos y reacciones, así como la de **retrasar la gratificación**. El control inhibitorio permite a los niños adaptarse a **convenciones sociales** o normas en sus programas de educación temprana, incluso cuando estas convenciones o normas entran en conflicto con algo que quieren hacer (como tener que tomar turnos en lugar de gritar) o algo a lo que no están acostumbrados a hacer (como sentarse en un lugar asignado en la alfombra). El control inhibitorio también incluye la capacidad de los niños para gestionar su atención ante distracciones o interrupciones. Finalmente, la flexibilidad es la capacidad de pensar y comportarse de formas nuevas. Los niños demuestran flexibilidad cuando **adaptan** su conducta en función de cambios en sus entornos, ajustan un aprendizaje previo a una nueva situación,<sup>9</sup> inventan escenarios de juego basados en sus experiencias previas o utilizan objetos familiares de formas nuevas.
- **Aprendizaje dirigido a objetivos:** Esta categoría se centra en cómo los niños resuelven problemas, incluidas sus habilidades para llevar a cabo planes y establecer metas, reflexionar y colaborar con otros en la resolución de problemas.



## Declaraciones fundamentales

Dentro de cada subcategoría del dominio de enfoques para el aprendizaje hay declaraciones fundamentales individuales que describen las competencias, y habilidades, que se puede esperar que los niños demuestren en un programa de educación temprana de alta calidad. Los niños desarrollan estas competencias en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de su contexto hogareño, escolar y comunitario. El objetivo de las declaraciones fundamentales es ayudar a los maestros a identificar oportunidades de aprendizaje que puedan apoyar.

## Niveles de edad

Las declaraciones fundamentales basadas en la edad describen qué suelen saber y qué son capaces de hacer los niños como resultado de sus experiencias y su viaje de desarrollo único en las sus habilidades del enfoque de aprendizaje. Estas declaraciones se presentan en dos rangos de edad superpuestos con pleno reconocimiento de que el desarrollo de cada niño progresa durante los primeros años con períodos de crecimiento acelerado y de consolidación de habilidades en diferentes dominios en diferentes momentos:

- Un fundamento de "Edades tempranas" abarca las habilidades que los niños suelen demostrar entre los tres y los cuatro años y medio.
- Un fundamento de "Edades posteriores" abarca las habilidades que los niños suelen demostrar entre los cuatro y los cinco años y medio.

## Ejemplos

En cada nivel de cualquier fundamento determinado, hay ejemplos con los que se ilustran las diversas formas en que los niños pueden demostrar sus habilidades. Los ejemplos de los niveles básicos temprano y posterior muestran el desarrollo con el paso del tiempo. Los primeros ejemplos de cada fundamento están alineados con los niveles de edad temprana y avanzada. En los ejemplos se observa cómo los niños pueden demostrar la forma en que adquieren una habilidad como parte de sus rutinas diarias, experiencias de aprendizaje e interacciones con adultos y compañeros. Los ejemplos también proporcionan diversas formas en las que los niños pueden demostrar sus habilidades en desarrollo en diferentes contextos, ya sea en interiores o al aire libre, y en una variedad de actividades durante el día.

Los niños que aprenden en múltiples lenguas poseen habilidades lingüísticas fundamentales que han desarrollado en el contexto de sus relaciones en sus hogares y comunidades. El uso de su lengua del hogar en el programa de educación temprana sirve como una herramienta poderosa, que apoya el sentido de pertenencia de los niños, conecta sus conocimientos existentes y fomenta vínculos más profundos con sus hogares y comunidades. Los ejemplos en la lengua del hogar de los niños multilingües ilustran cómo los niños multilingües pueden desarrollar aún más estas habilidades



fundamentales si usan su lengua del hogar como parte de su aprendizaje y de las interacciones diarias con compañeros y adultos en el programa de educación temprana. En los casos en los que un maestro no domina con fluidez la lengua del hogar de un niño, varias estrategias pueden alentar a los niños multilingües a usar su lengua del hogar, algo que les permite aprovechar todas sus capacidades lingüísticas. Para facilitar la comunicación y la comprensión, el maestro puede asociarse con miembros del personal o familiares voluntarios que hablen la lengua del hogar del niño. El maestro también puede utilizar intérpretes y herramientas tecnológicas de traducción para comunicarse con las familias y obtener información sobre lo que un niño sabe y es capaz de hacer. Todos los maestros deben hablar con las familias sobre los beneficios del bilingüismo y cómo la lengua del hogar sirve como base fundamental para el desarrollo lingüístico del inglés. Los maestros también deben alentar a las familias a promover el desarrollo continuo de la lengua del hogar de los niños como un activo para el aprendizaje global.

Algunos ejemplos incluyen cómo el maestro puede apoyar a los niños a medida que avanzan al siguiente nivel de desarrollo en las habilidades básicas. Los maestros pueden hacer una pregunta abierta, reforzar el aprendizaje con sugerencias o dando indicaciones, o comentar lo que hace un niño. Los ejemplos deberían ayudar a los maestros a evaluar dónde se encuentra el desarrollo de un niño, considerar cómo apoyar su desarrollo dentro de su nivel de habilidad actual y en base a eso avanzar hacia el siguiente nivel de habilidad. Además, si bien los ejemplos pueden proporcionarles a los maestros ideas valiosas sobre cómo apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños a medida que desarrollan sus habilidades en los enfoques de aprendizaje, los ejemplos son un pequeño subconjunto de todas las diferentes estrategias que los maestros pueden usar para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en este dominio. Al final de esta introducción, la sección *Cómo los maestros pueden apoyar las habilidades de los enfoques de aprendizaje de los niños* ofrece ideas sobre formas de apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en *Enfoques de aprendizaje*. Además, en los fundamentos se incluyen recuadros con consejos y estrategias para la enseñanza para guiar la práctica en el dominio.

## **Diversidad en los enfoques de aprendizaje de los niños en materia de habilidades**

Es importante estar consciente de las diferencias individuales y las experiencias de los niños en el hogar al considerar el desarrollo de sus habilidades en los enfoques de aprendizaje. Las circunstancias de vida de los niños varían,<sup>10</sup> al igual que sus **temperamentos**, personalidades y experiencias adversas, lo que puede afectar la facilidad con la que se adaptan a las nuevas expectativas en el salón de clase. Factores como el sueño,<sup>11</sup> la inseguridad alimentaria,<sup>12</sup> o el estrés<sup>13</sup> pueden afectar la forma en que los niños abordan el aprendizaje. También es importante estar consciente de las diversas formas en que los niños demuestran sus enfoques para aprender habilidades; por ejemplo, los niños con diferentes temperamentos o personalidades pueden variar en el nivel de entusiasmo externo que muestran cuando se les presenta nuevas personas o actividades. Todos los niños tienen diferentes formas de demostrar habilidades o expresar preferencias.

Según las investigaciones, se estima que los valores culturales y las prácticas domésticas de una familia pueden influir en el desarrollo de los enfoques de aprendizaje de habilidades de sus hijos<sup>14</sup>.

Una diferencia visible en los enfoques de aprendizaje de los niños es la forma en que los niños de diferentes antecedentes culturales muestran iniciativa. Por ejemplo, en las comunidades indígenas, los niños realizan tareas domésticas y cuidan a hermanos y ancianos,<sup>15</sup> lo que apoya su iniciativa colaborativa<sup>16</sup>. Es más probable que se den cuenta de lo que pueden hacer para ayudar a los demás y tomen la iniciativa para ayudar al grupo más grande. Además, los niños de algunos antecedentes culturales pueden demostrar iniciativa al observar a otros en una actividad durante un rato antes de unirse a ella, mientras que a los niños de otras culturas se les puede animar a probar algo nuevo por su cuenta<sup>17</sup>. Los niños también muestran diferencias culturales en la forma en que expresan entusiasmo y atención en su aprendizaje; por ejemplo, algunos niños pueden tender a demostrar mucha energía y **brío** cuando están entusiasmados y comprometidos con el aprendizaje<sup>18</sup>. Participar en juegos corporales grandes (como rodar, dar vueltas y correr) puede apoyar la capacidad de los niños para controlar su atención y sus impulsos<sup>19</sup>.



Los niños que aprenden en múltiples lenguas pueden demostrar sus enfoques de aprendizaje de habilidades de diversas maneras. Por ejemplo, los niños que aprenden en múltiples lenguas pueden estar más dispuestos a interactuar con personas de diversos antecedentes raciales, culturales y lingüísticos,<sup>20</sup> y eso puede ser una ventaja al colaborar con sus compañeros en la resolución de problemas durante las actividades de juego y aprendizaje. Los niños que aprenden en múltiples lenguas pueden usar su lengua del hogar, el inglés o una combinación de los idiomas que hablan durante las interacciones diarias con sus compañeros y cuando expresan su interés y curiosidad durante las actividades. Los ejemplos en el dominio de enfoques de aprendizaje ilustran diferentes formas en que niños de antecedentes culturales y lingüísticamente diversos demuestran habilidades crecientes en enfoques de aprendizaje.

Los niños con discapacidades también pueden mostrar las habilidades descritas en los fundamentos de los enfoques de aprendizaje de diversas maneras y pueden necesitar apoyo adaptado a sus necesidades. Por ejemplo, los niños con **trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)** pueden tener dificultades para manejar sus **conductas impulsivas** y atención ante las distracciones<sup>21</sup>. Pueden beneficiarse de tiempo adicional en las transiciones y recordatorios del aula. Al mismo tiempo,



pueden mostrar una intensa curiosidad e iniciativa, ya que los niños que son más impulsivos también pueden tener un fuerte impulso para buscar nueva información y explorar el mundo que los rodea<sup>22</sup>. Los niños con **autismo** también pueden tener dificultades para controlar sus conductas impulsivas y su atención, pero pueden mostrar altos niveles de curiosidad y perseverancia<sup>23</sup>. Al dar apoyo a los niños para que aprendan a controlar sus impulsos, los maestros pueden ayudarlos a continuar desarrollando sus fortalezas.

Los programas de educación temprana pueden asociarse con familias y especialistas para encontrar la mejor manera de dar apoyo a los niños con discapacidades al consultar el Programa de educación individualizada (IEP) del niño. Garantizar que todos los niños con discapacidades tengan experiencias de enseñanza y aprendizaje efectivas requiere que las familias, los maestros y otros especialistas trabajen juntos para crear y llevar a cabo un IEP que satisfaga las necesidades únicas del niño. Los maestros también pueden brindar apoyo adicional a los niños con discapacidades; por ejemplo, pueden fomentar la curiosidad de un niño invitándolo a explorar nuevos objetos o entornos con sus sentidos, o pueden modelar una conducta para el niño y luego describir lo que observan a medida que el niño demuestra la conducta por sí mismo.

## Cómo los maestros pueden apoyar los enfoques de aprendizaje de habilidades en los niños

Los entornos que facilitan el aprendizaje activo y colaborativo apoyan el desarrollo de enfoques de aprendizaje de habilidades en los niños.

Dichos entornos incluyen una amplia gama de oportunidades para que los niños resuelvan problemas con otros, sean creativos, exploren con sus sentidos y participen en una variedad de actividades o materiales junto con sus compañeros. Los maestros pueden apoyar a varios niños en el desarrollo de sus enfoques

para aprender habilidades mediante el entorno físico al crear espacios adaptados a los diversos intereses y necesidades de los diferentes niños; por ejemplo, los maestros pueden tener un área tranquila, proporcionar varios lugares cómodos para sentarse y tener una variedad de materiales al alcance de los niños.

“Maestro” se refiere a un adulto (por ejemplo, un maestro principal, un auxiliar del maestro o un proveedor de cuidado infantil) responsable de la educación y del cuidado de niños en programas de educación temprana, incluidos el Programa preescolar estatal de California, un programa de kindergarten, un programa de Head Start u otros programas basados en centros y hogares de cuidado infantil familiar.

## Cómo crear oportunidades para jugar

El juego es una de las formas naturales en que los niños aprenden. Los niños desarrollan su curiosidad, perseverancia, funciones ejecutivas, resolución de problemas y habilidades de colaboración mediante

el juego<sup>24</sup>. En particular, las diferentes formas de juego apoyan el desarrollo de las habilidades de las funciones ejecutivas. Por ejemplo, durante el juego de imaginación, los niños usan su flexibilidad para asumir diferentes roles y utilizar objetos familiares de formas nuevas. Los juegos también son una excelente manera de ayudar a los niños a ejercitar sus funciones ejecutivas. Cuando los niños practican hacer una pausa antes de actuar, como en los juegos Simón Dice y Luz Roja y Luz Verde, están usando su control inhibitorio. Al jugar una variedad de juegos con los niños y crear oportunidades para que participen en el juego, los maestros pueden ayudarlos a desarrollar sus habilidades de funcionamiento ejecutivo.

El juego puede conducir a un aprendizaje más profundo cuando las experiencias de juego son activamente atractivas, socialmente interactivas y significativas; evocar alegría; involucrar experimentación; y conectar con los conocimientos previos de los niños<sup>25</sup>. Es importante apoyar el aprendizaje basado en el juego de los niños proporcionándoles actividades que permitan tanto la exploración libre que los niños inician como oportunidades de **juego guiado** facilitadas por los maestros, que son partes esenciales de un entorno de aprendizaje activo y colaborativo que fomenta los enfoques de aprendizaje de los niños<sup>26</sup>.

## Preparación del entorno

Los maestros pueden establecer entornos que promuevan los enfoques de aprendizaje de habilidades de los niños. Por ejemplo, los maestros pueden proporcionar objetos y materiales que promuevan la exploración práctica. Los maestros también pueden apoyar la curiosidad, el interés y la participación de los niños al crear espacios para que los niños participen en actividades específicas (por ejemplo, juego sociodramático, expresiones artísticas y exploración científica). Cuando los niños tienen materiales y espacios variados para las actividades, pueden tomar decisiones basadas en sus intereses y sumergirse por completo en el aprendizaje. Otro aspecto importante del entorno que puede apoyar la participación y ayudar a los niños con conductas desafiantes son las rutinas constantes, pero flexibles. Las rutinas y los horarios brindan previsibilidad y ayudan a los niños a sentirse seguros, aprender habilidades de autocontrol y mantenerse involucrados en el aprendizaje.

Permitir el espacio y el tiempo para realizar actividades en grupos pequeños también puede facilitar la participación y la curiosidad. Por ejemplo, cuando los niños trabajan juntos para lograr una meta clara, pueden participar y persistir por más tiempo. Es importante considerar la variedad de habilidades de los niños al planificar actividades en grupos pequeños para que cada niño pueda contribuir.

## Proporcionar apoyo y aliento

Las interacciones entre adultos y niños son una parte integral de cómo los niños desarrollan sus enfoques para aprender habilidades. Por ejemplo, ayudar atentamente a los niños en ejercicios desafiantes y brindarles la ayuda suficiente (ni demasiada ni muy poca) apoya el desarrollo de la



iniciativa, la persistencia, la participación y la motivación de los niños. Observar a los niños y esperar a que pidan ayuda o darse cuenta cuando empiezan a frustrarse puede ayudar a los maestros a determinar cuándo intervenir con ayuda. Los maestros también pueden mostrar enfoques positivos para el aprendizaje de habilidades para influir en esas habilidades en los niños; por ejemplo, presentar una nueva actividad con entusiasmo y asombro promueve la emoción y la curiosidad en los niños.

Los maestros pueden apoyar la capacidad de los niños para abordar ejercicios de manera positiva, resolver problemas, concentrarse y persistir en ejercicios difíciles brindándoles apoyo socioemocional y académico apropiado para el desarrollo, al mismo tiempo que consideran los intereses y preferencias de los niños durante las actividades de aprendizaje<sup>27</sup>. Cuando los niños se sienten apoyados emocionalmente por los adultos en sus vidas, es más probable que muestren perseverancia y esfuerzos de colaboración<sup>28</sup>. Consulte el dominio de desarrollo social y emocional para obtener más información sobre cómo los maestros pueden interactuar positivamente con los niños de una manera que apoye sus experiencias de aprendizaje.

## Colaborar con las familias

Las interacciones y colaboraciones con las familias también tienen un papel importante en el desarrollo de los enfoques de aprendizaje de los niños. Los maestros pueden aprender cómo interactúan y se comportan los niños en casa para involucrar a diversos alumnos de múltiples maneras. Además, es importante reconocer que los niños pueden participar o comportarse de manera diferente en casa que en un programa de educación temprana. Cuando los maestros colaboran y se comunican con las familias sobre los valores y las prácticas domésticas de las familias y hacen conexiones entre las experiencias del hogar y del aula, los niños pueden estar más motivados para aprender y mostrar perseverancia y participación<sup>29</sup>. Los maestros pueden considerar invitar a las familias a contribuir a las actividades y al ambiente del aula de manera significativa, por ejemplo, al presentar algunos de los libros, actividades o juegos favoritos del niño en casa. Compartir los enfoques y actividades de aprendizaje del programa con las familias es otra forma de fomentar la colaboración entre familias y maestros. Las rutinas y prácticas familiares en el hogar también pueden contribuir a la preparación escolar de los niños. Por ejemplo, el juego, las actividades de creación artística o participar juntos en actividades de alfabetización puede apoyar la iniciativa, la perseverancia y el manejo de la atención de los niños<sup>30</sup>. Aprovechar las fortalezas de las familias, aprender de ellas e invitarlas a ser parte de las experiencias de aprendizaje de los niños es un importante impulsor del desarrollo de enfoques de habilidades de aprendizaje en los niños<sup>31</sup>.

## Notas (bibliográficas)

- 1 A. S. Bustamante y A. H. Hindman, “Construyendo en la Fuerza: Approaches to Learning and School Readiness Gains in Latino Children Served by Head Start,” *Early Childhood Research Quarterly* 52 (junio 2020): 124–137; P. A. McDermott, S. H. Rikoon, y J. W. Fantuzzo, “Tracing Children’s Approaches to Learning Through Head Start, Kindergarten, and First Grade: Different Pathways to Different Outcomes,” *Journal of Educational Psychology* 106, no. 1 (febrero 2014): 200–213; C. M. McWayne, J. W. Fantuzzo, y P. A. McDermott, “Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success,” *Developmental Psychology* 40 (julio 2004): 633–645.
- 2 F. Cunha et al., “Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation,” in *Handbook of the Economics of Education*, eds. E. A. Hanushek y F. Welch (Amsterdam, the Netherlands: North-Holland, 2006): 697–812; C. P. Li-Grining et al., “Children’s Early Approaches to Learning and Academic Trajectories Through Fifth Grade,” *Developmental Psychology* 46, no. 5 (septiembre 2010): 1062–1077.
- 3 J. Sung y K. A. Wickrama, “Longitudinal Relationship Between Early Academic Achievement and Executive Function: Mediating Role of Approaches to Learning,” *Contemporary Educational Psychology* 54 (julio 2018): 171–183.
- 4 Li-Grining et al., “Children’s Early Approaches to Learning,” 1062.
- 5 T. E. Moffitt et al., “A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety,” *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108, no. 7 (febrero 2011): 2693–2698.
- 6 S. F. Ahmed et al., “Preschool Executive Function and Adult Outcomes: A Developmental Cascade Model,” *Developmental Psychology* 57, no. 12 (diciembre 2021): 2234–2249.
- 7 C. Blair y C. C. Raver, “School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach,” *Annual Review of Psychology* 66 (enero 2015): 711–731; Harvard University Center on the Developing Child, A Guide to Executive Function, <https://developingchild.harvard.edu/guide/a-guide-to-executive-function>; P. D. Zelazo, “Executive Function and Psychopathology: A Neurodevelopmental Perspective,” *Annual Review of Clinical Psychology* 16 (febrero 2020): 431–454.
- 8 S. Gathercole y T. P. Alloway, *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers* (Thousand Oaks, CA: Sage, 2008).

- 9 A. Diamond, “Executive Functions,” *Annual Review of Psychology* 64 (February 2013): 135–168.
- 10 M. K. Georgieff, K. E. Brunette, y P. V. Tran, “Early Life Nutrition and Neural Plasticity,” *Development and Psychopathology* 27, no. 2 (mayo 2015): 411–423; E. L. Prado and K. G. Dewey, “Nutrition and Brain Development in Early Life,” *Nutrition Reviews* 72, no. 4 (abril 2014): 267–284; M. Teicher et al., “The Effects of Childhood Maltreatment on Brain Structure, Function and Connectivity,” *Nature Reviews Neuroscience* 17 (octubre 2016): 652–666.
- 11 A. Bernier et al., “Sleep and Cognition in Preschool Years: Specific Links to Executive Functioning,” *Child Development* 84, no. 5 (febrero 2013): 1542–1553; G. Curcio, M. Ferrara, y L. De Gennaro, “Sleep Loss, Learning Capacity and Academic Performance,” *Sleep Medicine Reviews* 10, no. 5 (marzo 2006): 323–337; C. Hoyniak et al., “Sleep Across Early Childhood: Implications for Internalizing and Externalizing Problems, Socioemotional Skills, and Cognitive and Academic Abilities in Preschool,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61, no. 10 (octubre 2020): 1080–1091.
- 12 C. Blair, “Stress Relief Can Be the Key to Success in School,” *Scientific American Mind* 23, no. 4 (agosto 2012): 64–67; P. Shankar, R. Chung, y D. A. Frank, “Association of Food Insecurity with Children’s Behavioral, Emotional, and Academic Outcomes: A Systematic Review,” *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 38, no. 2 (marzo 2017): 135–150.
- 13 Blair, “Stress Relief Can Be the Key,” 64–67; J. E. Finch y J. Obradović, “Adversity and Stress: Implications for the Development of Executive Functions,” in *Executive Function: Development Across the Life Span* (New York, NY: Routledge, 2017), 147–159.
- 14 Bustamante y Hindman, “Construyendo en la Fuerza,” 124–137.
- 15 L. Alcalá et al., “Children’s Initiative in Contributions to Family Work in Indigenous-Heritage and Cosmopolitan Communities in Mexico,” *Human Development* 57, no. 2–3 (junio 2014): 96–115; A. D. Coppens et al., “Two Cultural Paradigms of Children’s Contributions in Family Work,” in *Familial and Friendship Relations and Spatial Socialities: Vol. 5*, eds. S. Punch, R. M. Vanderbeck, y T. Skelton (Heidelberg: Springer, 2015): 187–213.
- 16 A. D. Coppens y L. Alcalá, “Supporting Children’s Initiative: Appreciating Family Contributions or Paying Children for Chores,” *Advances in Child Development and Behavior* 49 (noviembre 2015): 91–112.
- 17 See, for example, R. Paradise y B. Rogoff, “Side by Side: Learning by Observing and Pitching In,” *Ethos* 37, no. 1 (marzo 2009): 102–138.

- 18 B. L. Wright y S. L. Counsell, *The Brilliance of Black Boys: Cultivating School Success in the Early Grades* (New York, NY: Teachers College Press, 2018).
- 19 California Department of Education, *Creating Equitable Early Learning Environments for Young Boys of Color: Disrupting Disproportionate Outcomes* (Sacramento, CA: California Department of Education, 2022); F. Carlson, *Big Body Play: Why Boisterous, Vigorous, and Very Physical Play Is Essential to Children's Development and Learning* (Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2011).
- 20 K. Byers-Heinlein et al., "Monolingual and Bilingual Children's Social Preferences for Monolingual and Bilingual Speakers," *Developmental Science* 20, no. 4 (julio 2017): e12392; L. Singh et al., "Bilingualism Is Associated with Less Racial Bias in Preschool Children," *Developmental Psychology* 56, no. 5 (mayo 2020): 888–896; L. Singh et al., "Cognitive Flexibility and Parental Education Differentially Predict Implicit and Explicit Racial Biases in Bilingual Children," *Journal of Experimental Child Psychology* 204 (abril 2021): 105059.
- 21 National Institute of Mental Health, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd>.
- 22 C. B. Marvin, E. Tedeschi, y D. Shohamy, "Curiosity as the Impulse to Know: Common Behavioral and Neural Mechanisms Underlying Curiosity and Impulsivity," *Current Opinion in Behavioral Sciences* 35 (octubre 2020): 92–98.
- 23 K. T. Cost et al., "'Best Things': Parents Describe Their Children with Autism Spectrum Disorder Over Time," *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51 (diciembre 2021): 4560–4574.
- 24 J. Fantuzzo, E. Tighe, y S. Childs, "Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education," *Journal of Educational Psychology* 92, no. 2 (junio 2000): 367–376; R. Gibb et al., "Promoting Executive Function Skills in Preschoolers Using a Play-Based Program," *Frontiers in Psychology* (diciembre 2021): 5843; M. Yogman et al., "The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children," *Pediatrics* 142, no. 3 (septiembre 2018): 1–17.
- 25 R. Parker, B. S. Thomsen, y A. Berry, "Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice," *Frontiers in Education* 7 (febrero 2022): 751801; C. Sinnema, A. Sewell, y A. Milligan, "Evidence-Informed Collaborative Inquiry for Improving Teaching and Learning," *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39, no. 3 (agosto 2011): 247–261; J. M. Zosh et al., "Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum," *Frontiers in Psychology* 9 (agosto 2018): 1124.
- 26 R. Parker, B. S. Thomsen, y A. Berry, "Learning Through Play at School," 751801.

- 27 B. Y. Hu et al., “Teacher–Child Interactions and Children’s Cognitive and Social Skills in Chinese Preschool Classrooms,” *Children and Youth Services Review* 79 (agosto 2017): 78–86; A. J. Mashburn et al., “Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children’s Development of Academic, Language, and Social Skills,” *Child Development* 79, no. 3 (mayo 2008): 732–749; S. E. Rimm-Kaufman et al., “The Contribution of Classroom Setting and Quality of Instruction to Children’s Behavior in Kindergarten Classrooms,” *The Elementary School Journal* 105, no. 4 (marzo 2005): 377–394.
- 28 J. N. Futterer, R. J. Bulotsky-Shearer, y R. L. Gruen, “Emotional Support Moderates Associations Between Preschool Approaches to Learning and Academic Skills,” *Journal of Applied Developmental Psychology* 80 (abril 2022): 101413.
- 29 S. N. Lang, S. Jeon, y E. Tebben, “Relationships Between Families and Head Start Staff: Associations with Children’s Academic Outcomes Through Home Involvement and Approaches to Learning,” *Early Education and Development* (enero 2023): 1–18; S. Jeon et al., “Profiles of Family Engagement in Home- and Center-Based Early Head Start Programs: Associations with Child Outcomes and Parenting Skills,” *Early Childhood Research Quarterly* 53 (abril 2020): 108–123; J. Fantuzzo, M. A. Perry, y P. McDermott, “Preschool Approaches to Learning and Their Relationship to Other Relevant Classroom Competencies for Low-Income Children,” *School Psychology Quarterly* 19, no. 3 (septiembre 2004): 212–230.
- 30 K. L. Turnbull et al., “Family Routines and Practices That Support the School Readiness of Young Children Living in Poverty,” *Early Childhood Research Quarterly* 58 (octubre 2022): 1–13.
- 31 N. Forry et al., *Family–Provider Relationship Quality: Review of Conceptual and Empirical Literature of Family–Provider Relationships*, OPRE Report #2012-46 (Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2012); S. N. Lang, S. Jeon, y E. Tebben, “Relationships Between Families and Head Start Staff: Associations with Children’s Academic Outcomes Through Home Involvement and Approaches to Learning,” *Early Education and Development* (enero 2023): 1–18.

## Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en el dominio de los enfoques de aprendizaje

Los niños comunican sus enfoques de aprendizaje de habilidades de diversas formas, tanto verbales como no verbales. Su comunicación puede incluir su lengua del hogar, el idioma de instrucción, una combinación de idiomas o el uso de dispositivos de comunicación aumentativos y alternativos. Esto también puede incluir formas de comunicación no verbal, como dibujar y modelar con diferentes materiales o expresarse mediante movimientos, acciones o juegos de roles.





## Categoría: 1.0 — Motivación para aprender

Cuando los niños trabajan y dominan ejercicios o actividades desafiantes, demuestran **motivación para el aprendizaje de habilidades nuevas**. La motivación para el aprendizaje de habilidades nuevas juega un papel importante en la preparación escolar y las habilidades académicas de los niños. Abarca una gama de habilidades que dan apoyo para el aprendizaje, como la curiosidad, la iniciativa, la perseverancia y la participación. **Una mentalidad de crecimiento** también contribuye a cómo los niños enfocan el aprendizaje. La creencia de que las habilidades no son fijas y pueden cambiar con la práctica se conoce como “mentalidad de crecimiento”. Cuando los niños creen que el esfuerzo, el trabajo duro, cometer errores y asumir riesgos mejoran sus habilidades y su aprendizaje, es más probable que desarrollen una mentalidad de crecimiento y estén más motivados para aprender.



## Subcategoría — Curiosidad e interés

### Fundamento 1.1 **Curiosidad e interés**

#### **Edades tempranas**

##### **Entre 3 y 4 años y medio**

Expresar interés en algunos objetos, personas y actividades conocidas y nuevas en su entorno inmediato. Buscar información al explorar con los sentidos, describir las observaciones y hacer preguntas sencillas.

#### **Edades posteriores**

##### **Entre 4 y 5 años y medio**

Expresar interés en una gama más amplia de objetos, personas y actividades conocidas y nuevas, y explorar más ampliamente con los sentidos, describir las observaciones con mayor detalle y hacer preguntas más detalladas.

Los niños pueden demostrar curiosidad e interés de diversas maneras, según las diferencias individuales y culturales. En algunas culturas no se espera que los niños hagan preguntas a los adultos, mientras que en otras se los anima a hacerlo.

#### **Ejemplos en edades tempranas**

■ Un niño mira de cerca una flor para explorarla mientras toca los pétalos, las hojas y el tallo.

#### **Ejemplos en edades posteriores**

■ Un niño mira de cerca una flor para explorarla mientras toca las hojas, las compara y nota las similitudes y diferencias entre ellas. El niño le expresa a un compañero: “Estas flores son peludas y blancas, pero éstas son amarillas y suaves”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

**(Continuación)**
**Fundamento 1.1 Curiosidad e interés**
**Edades tempranas**  
**Entre 3 y 4 años y medio**
**Edades posteriores**  
**Entre 4 y 5 años y medio**
**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

● Un niño ciego muestra entusiasmo y pregunta: “¿Qué es eso?” cuando el maestro saca los bongos y comienza a tocarlos. El niño extiende ambos brazos y dice: “¿Cómo son?” indicando un deseo de tocar y explorar los bongos manualmente.

Un niño que juega solo escucha a otro niño hablar de ir al parque el fin de semana. Se vuelve hacia su compañero y le comenta: “Yo también voy al parque. ¡Con mis primos! ¿Con quién vas?”

Un niño hojea las páginas de un libro nuevo con un maestro y señala una imagen del libro. El niño comunica: “¡Mira! Un *doumbek*”<sup>\*</sup> y comienza a bailar. El maestro pregunta: “¿En serio? ¡Vaya, no lo sabía! ¿Cómo supiste qué era eso? El niño responde: “Mi *amty* [tía en árabe] tiene uno.” El maestro pregunta al niño si le gustaría preguntarle a su *amty* si pueden traer el *doumbek* para mostrar y contar.

<sup>\*</sup>Un *doumbek* Es un instrumento parecido a un tambor del Medio Oriente.

**Ejemplos en edades posteriores (continuación)**

● Un niño muestra entusiasmo cuando el maestro saca un *dizi*<sup>\*\*</sup> durante el tiempo de música. El niño pregunta: “¿Qué es eso? ¿Una flauta? ¿Cómo hace ese ruido?” El maestro responde: “Estás haciendo preguntas reflexivas. ¿Quieres sostenerlo y tratar de descubrir cómo hacer sonidos con esto?”

Durante el tiempo de juego libre, un niño con autismo juega con ranas de juguete por segundo día consecutivo y usa una tableta de comunicación para preguntar: “¿Qué comen las ranas?”

Durante una actividad de pintura, un niño explora pinturas mezclando amarillo y azul, y se comunica usando árabe e inglés: “¡Mezclé amarillo y azul para pintar mi pájaro favorito! ¡Ahora es verde!”

<sup>\*\*</sup> Un *dizi* es una flauta transversa china.

**(Continúa en la página siguiente)**

■● Los símbolos iguales indican la alineación de los ejemplos en distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.1 **Curiosidad e interés**

**Edades tempranas**  
**Entre 3 y 4 años y medio**

**Edades posteriores**  
**Entre 4 y 5 años y medio**

**Ejemplos en edades tempranas**  
**(continuación)**

Mientras hace harina de bellota\* con la ayuda del maestro, un niño toca la harina después de haberla molido y tamizado y dice: “Ahora está suave”.

\* Históricamente, la harina de bellota ha sido un alimento básico para algunas naciones indígenas y comunidades tribales de California. Se elabora moliendo bellotas con ayuda de un mortero.



**Ciencias:** el fundamento anterior es similar al fundamento de ciencias 1.3 sobre la formulación de preguntas. Ambos dominios incluyen intencionalmente fundamentos sobre las muestras de curiosidad e interés mediante la exploración activa, la realización de observaciones y la formulación de preguntas. En Enfoques de aprendizaje, este fundamento describe la disposición de los niños hacia la exploración del mundo y el aprendizaje sobre objetos, personas y actividades en su entorno.

## Apoyar a los niños curiosos

Los niños muestran una curiosidad natural mientras exploran su entorno y hacen nuevos descubrimientos. Los maestros pueden ayudarlos a desarrollar y mantener su curiosidad al crear entornos seguros y acogedores donde se valoren el asombro y el descubrimiento. Aquí hay algunas ideas para apoyar la curiosidad de los niños:

- Incorpore periódicamente objetos, materiales y experiencias interactivas nuevas, y brinde a los niños la oportunidad de explorar por sí mismos. Los niños pueden encontrar formas innovadoras de utilizar objetos o materiales cuando se sienten seguros para explorar y se les da la oportunidad de hacerlo.
- Reconocer y ampliar los intereses de los niños. Cuando los niños muestran interés en un tema o actividad en particular, el maestro puede proporcionarles materiales y libros o adaptar experiencias de aprendizaje que se centren en ese tema. Por ejemplo, si un grupo de niños muestra interés en los animales de la jungla, el maestro podría agregar libros a la biblioteca de la sala o crear una actividad artística sobre los animales de la jungla. También puede resultar útil establecer una relación con la familia de un niño para aprender más sobre sus intereses.
- Haga a los niños preguntas de “qué”, “por qué” y “cómo”, en su idioma materno cuando sea posible, para promover el asombro y recompensar sus preguntas respondiendo con entusiasmo. Cuando los maestros no saben la respuesta a las preguntas de los niños, pueden modelar la curiosidad de los niños. Por ejemplo, un maestro podría decir: “Esa es una buena pregunta. Yo también me lo preguntaba. Leamos este libro para descubrirlo” o “Pidamos a alguien que nos ayude a resolverlo”. Modelar soluciones ayuda a los niños a comenzar a identificar sus propias estrategias la próxima vez que tengan una pregunta.
- Conéctese con familias para aprender sobre la cultura y los orígenes de los niños, y anímelos a compartir con otros aspectos de su cultura (como música, bailes o tradiciones familiares). Cuando los niños se ven representados en experiencias de aprendizaje, se sienten atraídos e interesados en aprender más. Aprender sobre los demás también puede despertar curiosidad y asombro entre los compañeros. Por ejemplo, los niños pueden encontrar fascinantes aspectos de la cultura de otro niño y querer aprender más sobre ellos.



## Subcategoría — Iniciativa

### Fundamento 1.2 **Iniciativa**

#### **Edades tempranas**

##### **Entre 3 y 4 años y medio**

Demostrar iniciativa al comenzar actividades (como escenarios de juego simples), iniciar interacciones sociales (como ayudar a otros) y buscar soluciones a problemas.

#### **Edades posteriores**

##### **Entre 4 y 5 años y medio**

Demostrar iniciativa al comenzar actividades (como escenarios de juego detallados y más complejos), iniciar interacciones sociales (como ayudar a otros) con más frecuencia y buscar soluciones a los problemas de manera más persistente.

Los niños pueden demostrar iniciativa de diversas maneras según las diferencias individuales y culturales. En algunas culturas, los niños aprenden a observar a los demás y luego se unen para trabajar juntos. En otras culturas, se anima a los niños a demostrar iniciativa de forma independiente.

#### **Ejemplos en edades tempranas**

■ Durante el tiempo de limpieza, un niño termina de recoger los bloques con los que estaba jugando y, por motivación del maestro, comienza a ayudar a un compañero a guardar los carritos de juguete en los recipientes.

● Durante el juego al aire libre, un niño se acerca a su compañero y le dice: “Soy un *hunwut*” (*hunwut* es oso en luiseño, una lengua indígena), y comienza a actuar como un oso. “¿Qué eres tú?”

#### **Ejemplos en edades posteriores**

■ Durante el tiempo de limpieza, un niño observa a un compañero que tiene dificultades para abrir un cajón y guardar los carritos de juguete. Después de un minuto de mirar, el niño se une, lo abren y guardan juntos los carritos de juguete.

● Durante el juego, un niño inicia un juego con sus compañeros. El niño se comunica usando una mezcla de tagalo e inglés: “Ahora juguemos a los zombis. Te pones la máscara verde y tratas de atraparnos. Estaremos a salvo si corremos hacia el castillo”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.2 **Iniciativa**

**Edades tempranas**

**Entre 3 y 4 años y medio**

**Edades posteriores**

**Entre 4 y 5 años y medio**

**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Un maestro anuncia: “¡Es hora de salir a jugar afuera! ¡Vamos a ponernos las chaquetas! El maestro nota que un niño intenta repetidamente subirse el cierre de su chaqueta y espera a ver si necesita ayuda (en lugar de saltar para ofrecer ayuda de inmediato). El niño comienza a expresar cierta frustración y le pide ayuda al maestro, momento en el que el maestro pone en marcha el cierre y le pide al niño que suba el resto.

Un niño levanta la mano y grita: “¡Yo!” cuando el maestro pregunta quién le gustaría ser el primero en ayudar a montar las maracas\* para una actividad musical.

\* Las maracas son un tipo de instrumento de percusión que hacen un ruido cuando se agitan. Se utilizan en algunos géneros de la música latina y caribeña.

**Ejemplos en edades posteriores (continuación)**

Un niño con parálisis cerebral se acerca a su maestro durante el juego libre y le dice: “¿A qué puedo jugar?” El maestro les ayuda a ejercitar su iniciativa planteando una actividad en el *tablero de opciones*\*\*.

El niño señala la imagen de un pincel y responde: “Voy a pintar un elefante. Mi mamá dice que los elefantes traen mucha suerte”. Luego, el niño le pide al maestro su pincel especial (adaptable) para pintar.

Un niño intenta bajar la el cierre de su chaqueta, pero está atascado. El niño intenta abrir el cierre y, cuando eso no funciona, se quita la chaqueta por la cabeza.

\*\* Los tableros de opciones son un menú de apoyo visual de opciones de actividades que permite a los niños comunicar en qué actividad les gustaría participar.

## Anime a los niños a ser emprendedores

Los niños muestran iniciativa de varias maneras: iniciando actividades, iniciando interacciones y contribuyendo a proyectos grupales. Los maestros pueden alentar a los niños a seguir siendo emprendedores de la siguiente forma:

- Ofrecer regularmente a los niños opciones significativas para ayudarlos a practicar la toma de sus propias decisiones. Por ejemplo, el tiempo de libre elección les da a los niños la oportunidad de decidir qué actividad quieren realizar, cómo y con quién. Tener muy pocas opciones puede ser demasiado limitante para algunos niños, mientras que demasiadas opciones pueden abrumar la capacidad de otros niños para persistir y comprometerse profundamente en un ejercicio.
- Dar a los niños tiempo suficiente para que intenten hacer cosas por sí solos. Por ejemplo, si un niño recién está aprendiendo a atarse los zapatos, es posible que le lleve un tiempo completar este ejercicio. Aun así, completarla por su cuenta lo ayudará a sentirse competente.
- Darles a los niños oportunidades para asumir diversas responsabilidades y roles, como convertirse en líderes de línea o repartir refrigerios.



## Subcategoría — Participación

### Fundamento 1.3 Participación

#### Edades tempranas entre 3 y 4 años y medio

Participar activamente centrándose y concentrándose en actividades durante períodos cortos con el apoyo de un adulto.

#### Edades posteriores entre 4 y 5 años y medio

Participar activamente centrándose y concentrándose en actividades durante períodos más largos con menos apoyo de un adulto.

En general, un niño puede participar en una actividad durante aproximadamente 3 a 12 minutos en el rango de edad del Fundamento temprano y hasta 8 a 20 minutos en el rango de edad del Fundamento posterior. El nivel de participación de un niño depende de diversos factores, incluidas las características individuales, el nivel de interés en una actividad, el entorno de aprendizaje y el apoyo que recibe de los adultos.

#### Ejemplos en edades tempranas

- Un niño pasa unos 10 minutos de juego construyendo una torre de bloques junto con sus compañeros.
- Un niño se involucra en una historia corta y responde a las preguntas sencillas del maestro sobre la historia.

Un niño se concentra en clasificar osos de colores durante unos minutos durante una actividad de clasificación, pero comienza a perder interés hasta que su maestro lo vuelve a involucrar preguntándole: "¿Puedes poner el oso azul en su pila?" El niño coloca el osito azul en la pila azul. El maestro responde con entusiasmo: "¡Esa es la pila azul! ¿Qué tal si ubicamos al oso amarillo en su lugar? ¿A dónde va el oso amarillo? El niño continúa la actividad con su maestro.

#### Ejemplos en edades posteriores

- Un niño pasa unos 15 minutos de juego libre jugando con fichas magnéticas, prestando mucha atención a la estructura de la casa que está construyendo.
- Un niño a menudo se involucra en historias más largas y le hace preguntas al maestro sobre los personajes y los entornos de la historia.

Un niño se concentra en el patrón que está armando al enhebrar cuentas para hacer un collar de graduación de preescolar y a menudo le muestra al maestro su progreso. Al día siguiente, durante el tiempo de libre elección, el niño pregunta si puede seguir trabajando en su collar.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 1.3 Participación

**Edades tempranas**  
**Entre 3 y 4 años y medio**

**Edades posteriores**  
**Entre 4 y 5 años y medio**

**Ejemplos en edades tempranas**  
**(continuación)**

Un niño baila música *folclórica*\* durante la mayor parte de su tiempo musical de 10 minutos. El niño se comunica en español: “Mi mamá me enseñó esto”.

\* Folclórico es otro término que se usa en español. Hace referencia a danzas tradicionales de diferentes culturas y regiones de México.

**Ejemplos en edades posteriores**  
**(continuación)**

Un niño juega durante varios minutos con dinosaurios y les pone nombre. El niño encuentra uno que no puede clasificar y se detiene a mirarlo durante un rato antes de preguntarle a un compañero en una mezcla de inglés y su lengua del hogar: “¿Qué tipo de dinosaurio es? ¿Un triceratopo?”

Un niño con un retraso en el desarrollo organiza piedras de pequeñas a grandes para un proyecto de arte, pero dos piedras son similares en tamaño. El niño se queda mirando fijamente estas dos piedras durante un rato y mira a su alrededor buscando a alguien a quien pedir ayuda, pero no identifica a nadie. Luego, el niño coloca las dos piedras una al lado de la otra y puede decidir cuál es más grande.

## Apoyar a los niños comprometidos

Los entornos de aprendizaje suelen ser muy estimulantes y a algunos niños les resulta resultar fácil distraerse cuando hay mucha información visual o auditiva, o falta de material interesante. Sin embargo, se pueden diseñar actividades y entornos para maximizar el nivel de participación de los niños. A continuación, se presentan algunas estrategias que los maestros pueden utilizar para apoyar la participación de los niños:

- Establecer rutinas claras y un entorno predecible para ayudar a los niños a concentrarse y participar en el aprendizaje; por ejemplo, tenga un horario predecible con señales visuales que los niños puedan seguir durante todo el día.
- Proporcione varios espacios con indicaciones claras sobre lo que se puede hacer en cada área, idealmente con límites en el tamaño del grupo para que los niños no se sientan abarrotados. Por ejemplo, designar un área de arte con fotografías de cómo se pueden usar los diferentes materiales de arte permite a los niños participar plenamente en la creación artística y usar varios materiales disponibles. También puede ser útil crear un espacio separado que los niños puedan elegir cuando sientan que necesitan alejarse de las distracciones para concentrarse, por ejemplo, un área acolchada con mantas o una mesa en un rincón.
- Rote los materiales con regularidad para promover el interés y el entusiasmo por los nuevos materiales, por ejemplo, jugar con ollas y sartenes durante la hora de la música una semana y jugar con palos de lluvia afuera otra semana.
- Planifique actividades en grupos pequeños con objetivos claros y donde cada niño pueda participar de manera significativa. Sin objetivos o roles claros, los niños pueden desconectarse fácilmente. Es posible que los niños con discapacidades necesiten adaptaciones específicas, como equipos o materiales de adaptación, como un lápiz adaptable o un dispositivo de comunicación, para participar plenamente en el trabajo en grupo.



## Subcategoría — Perseverancia

### Fundamento 1.4 Persistir a pesar de las dificultades

#### Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Mostrar perseverancia, con el apoyo de un adulto, al participar en una actividad a pesar de encontrar contratiempos o aburrimiento. Hace un esfuerzo, con el apoyo de un adulto, para afrontar las emociones que surjan (por ejemplo, frustración, tristeza, ira, excitación), aunque puede cambiar a otra actividad en poco tiempo.

#### Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Mostrar perseverancia durante períodos más prolongados al realizar una actividad a pesar de encontrar contratiempos o aburrimiento. Afronta de manera más consistente las emociones que surgen (por ejemplo, frustración, enojo, tristeza, entusiasmo) y puede seguir participando en una actividad con menos apoyo de los adultos.

#### Ejemplos en edades tempranas

- Un niño comienza a resolver un rompecabezas desafiante, pero se frustra o se aburre después de unos minutos. Cuando el maestro se ofrece a ayudar a encontrar algunas piezas que coincidan, el niño dedica otro minuto al rompecabezas y luego anuncia que quiere hacer otra cosa.
- Un niño expresa frustración porque una parte de la vía del tren que está construyendo no encaja correctamente. Luego, el niño lo intenta varias veces antes de pasar a jugar con troncos de madera.

#### Ejemplos en edades posteriores

- Un niño trabaja duro en un proyecto de arte que ha captado su interés. A pesar de que el proyecto tardó mucho en completarse y encontró contratiempos, dedicó todo su tiempo de juego libre durante dos días.
- Al aire libre, un niño expresa frustración cuando su aro de hula se cae repetidamente. El maestro dice: “Me encanta que sigas intentándolo”. El niño toma un aro más pequeño y puede usarlo sin mayor ayuda del maestro.

(Continúa en la página siguiente)

- Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



**(Continuación)**

**Fundamento 1.4 Persistir a pesar de las dificultades**

**Edades tempranas**

**Entre 3 y 4 años y medio**

**Edades posteriores**

**Entre 4 y 5 años y medio**

**Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Mientras busca piedras afuera para una actividad artística, un niño se aburre y se acerca al columpio. Sabiendo que a este niño en particular le gusta cantar y bailar, la maestra los vuelve a involucrar sugiriéndoles que salten y canten una canción juntos mientras ambos buscan piedras. El niño muestra entusiasmo y comienza a saltar y cantar con el maestro mientras continúa recolectando piedras para la actividad artística.

Un niño intenta vestir una muñeca con un suéter, pero no puede pasar la cabeza por el agujero del cuello del suéter. Después de unos minutos, le piden ayuda al maestro usando una combinación de español e inglés.

Mientras hace una canoa de tiro con rollos de toallas de papel cortados, un niño se frustra y comienza a llorar cuando el pegamento no aguanta. El maestro se ofrece a ayudar a sujetar las piezas y los dos las vuelven a pegar. Luego, el niño comunica que quiere tomar un descanso del proyecto y volver más tarde.

**Ejemplos en edades posteriores (continuación)**

Durante una búsqueda del tesoro en un lugar cerrado, un niño se siente molesto porque un compañero encuentra más formas que él. El niño se aleja de ese compañero y busca formas con otro compañero diferente hasta que han terminado su búsqueda del tesoro.

Un niño con una discapacidad ortopédica rueda su silla de ruedas hacia la cancha de baloncesto durante el período de juego al aire libre. Lanzan el balón y fallan, luego ajustan su posición sentada a un ángulo diferente y continúan lanzando el balón una y otra vez.

## Apoyar a los niños persistentes

Con el apoyo de los maestros, los niños pueden aprender a persistir en las dificultades y buscar desafíos porque disfrutan de aprender y dominar habilidades. Aquí hay algunas maneras de apoyar la capacidad de los niños para persistir:

- Brinde a los niños oportunidades para participar en actividades desafiantes basadas en sus habilidades. Por ejemplo, mientras que a un niño puede resultarle difícil usar tijeras para cortar un trozo de papel, otro niño puede usarlas fácilmente. Un maestro podría brindar más oportunidades para que el primer niño practique cortar papel en líneas rectas mientras le da al segundo niño patrones para cortar curvas o en ángulo.
- Proporcione a los niños suficiente apoyo y estímulo para ayudarlos a progresar en su aprendizaje. Los maestros pueden ayudar a los niños cuando lo necesitan (cuando piden ayuda o cuando dan señales de que se están frustrando) y poco a poco les permiten persistir con menos apoyo.
- Los maestros pueden reconocer los esfuerzos de los niños incluso cuando están experimentando dificultades y describir las estrategias y acciones que los niños utilizan para persistir en ejercicios desafiantes, por ejemplo, “Veo que te tomaste un momento para hacer una pausa. Eso te ayudará a pensar en otras soluciones”.



## Categoría: 2.0 — Funcionamiento ejecutivo

El desarrollo temprano de las funciones ejecutivas es importante para el aprendizaje de los niños y cómo se adaptan en una variedad de contextos. Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos que desempeñan un papel importante en la resolución de problemas, la planificación y la toma de decisiones de los niños. Los componentes del funcionamiento ejecutivo incluyen los fundamentos de esta rama sobre la memoria funcional, el control inhibitorio y la flexibilidad. El control inhibitorio incluye dos procesos cognitivos: (1) manejar conductas y reacciones impulsivas y (2) manejar la atención a pesar de las distracciones.

El estrés y las emociones fuertes pueden alterar la capacidad de la memoria funcional de los niños, su capacidad para manejar conductas impulsivas y su flexibilidad cognitiva, lo que dificulta que los niños sean reflexivos y utilicen funciones ejecutivas para perseguir metas y resolver problemas. Diferentes niveles de estrés pueden ser el resultado de no dormir bien por la noche, tener hambre, sentirse enfermo o experimentar un trauma. Las emociones fuertes pueden incluir ira, tristeza, miedo, excitación o frustración.



## Subcategoría — Memoria funcional

### Fundamento 2.1 Memoria funcional

#### Edades tempranas

##### Entre 3 y 4 años y medio

Mantener uno o dos datos en su mente durante un breve periodo y utilizar el conocimiento para guiar la conducta al realizar ejercicios y jugar, con el apoyo de un adulto.

#### Edades posteriores

##### Entre 4 y 5 años y medio

Mantener aproximadamente dos o tres datos en la mente durante períodos de tiempo más largos y utilizar el conocimiento para guiar la conducta cuando se realizan ejercicios de varios pasos y juegos más complejos, con menos apoyo de un adulto.

#### Ejemplos en edades tempranas

- Mientras juega un juego de Luz Roja, Luz Verde facilitado por el maestro, un niño corre cuando escucha “luz roja”. El maestro les recuerda que “luz roja” significa detenerse. “Después de este recordatorio, el niño corre cuando escucha “luz verde” y luego se detiene cuando escucha “luz roja”.
- Durante la hora del cuento, el maestro pasa la página de un libro y pregunta: “¿El conejito estaba enojado o triste? ¿Qué dijeron?” Un niño responde en su lengua del hogar: “Está triste porque se le cayó el helado”.

#### Ejemplos en edades posteriores

- Un niño que participa en el juego Simón dice facilitado por el maestro sigue con precisión los movimientos a medida que las instrucciones aumentan de un paso a varios pasos (por ejemplo, de “Simón dice: ‘Date palmaditas en la cabeza’” a “Simón dice: ‘Date palmaditas en la barriga, tócate los dedos de los pies y salta’”). El maestro demuestra los movimientos mientras dice las frases.
- Al final de un cuento, el maestro pregunta a los niños: “¿Qué pasó en el cuento que acabamos de leer?” Los niños responden y complementan las respuestas de los demás para explicar los tres eventos principales de la historia en el orden en que sucedieron y, a la vez, hacen énfasis en los personajes principales.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

**(Continuación)****Fundamento 2.1 Memoria funcional****Edades tempranas**  
**Entre 3 y 4 años y medio****Edades posteriores**  
**Entre 4 y 5 años y medio****Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Cuando termina el tiempo libre para pintar, el maestro les dice a los niños que guarden los materiales de arte y se laven las manos antes de sentarse en la alfombra. Un niño guarda sus materiales de arte y se va a la alfombra, pero olvida lavarse las manos. Después de que el maestro le proporciona un recordatorio visual, el niño va a lavarse las manos.

Un niño se ofrece como voluntario para buscar la pelota y los conos para jugar al fútbol con sus compañeros. Luego, el niño se acerca al recipiente con las pelotas, agarra una pelota de fútbol y busca los conos en otro lugar.

Un niño juega un juego de memoria con seis pares de cartas iguales. Cuando su compañero toma su turno, el niño observa que le da la vuelta a una tarjeta con una manzana. Durante el siguiente turno del niño, le dan la vuelta a una tarjeta diferente con una manzana. Recuerdan dónde está la primera tarjeta de manzana y la recogen para formar un par.

**Ejemplos en edades posteriores (continuación)**

Un niño usa la secuencia visual del lavado de manos para mostrarle a un compañero los cuatro pasos del lavado de manos. Luego le muestran a su compañero cómo se lavan las manos, sin volver a mirar la imagen.

Cuando un niño juega con bloques, apila algunos y cuenta que son cuatro. Luego, en una pila aparte, apila algunos bloques y cuenta que son tres. El niño se acerca a su compañero y le dice: "Pásame un bloque. Necesito uno más para que coincidan".

Un niño juega Serpientes y escaleras y cuenta un número particular de peldaños en la escalera mientras está pendiente de quién es el siguiente turno. El niño se comunica con su compañero mediante una combinación de árabe e inglés: "Ahora es tu turno".



A medida que los niños hacen la transición a programas de educación temprana, es posible que necesiten apoyo para ajustar su conducta para cumplir con las expectativas del nuevo entorno. Los niños provienen de diversos entornos familiares y tienen diferentes antecedentes culturales y habilidades que pueden influir en la forma en que regulan sus impulsos y reacciones y retrasan la gratificación en entornos nuevos. Para ayudar a los niños a adaptarse a un nuevo entorno, los maestros pueden conocerlos como individuos (por ejemplo, lo que les gusta y lo que no, su temperamento, sus familias) y mantener interacciones empáticas y cálidas con ellos.

### Subcategoría — Control inhibitorio

#### Fundamento 2.2 Manejo de conductas impulsivas

##### Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Demostrar una capacidad emergente para manejar reacciones habituales (hábitos que no son útiles en un contexto particular), conductas impulsivas (actuar por capricho) y retrasar la gratificación (resistir la tentación de una recompensa instantánea) con el apoyo de un adulto.

##### Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Manejar las reacciones habituales (hábitos que no son útiles en un contexto particular), conductas impulsivas (actuar por capricho) y retrasar la gratificación (resistir la tentación para obtener una recompensa instantánea) con menos apoyo de los adultos.

##### Ejemplos en edades tempranas

- Cuando el maestro se lo recuerda, un niño levanta la mano y espera a que lo llamen antes de responder.
- Un niño que está entusiasmado por jugar al aire libre comienza a correr para hacer fila antes de jugar al aire libre, pero camina después de que un adulto se lo recuerda.

##### Ejemplos en edades posteriores

- Un niño levanta la mano y espera para compartir una respuesta durante la hora del cuento sin necesidad de que el maestro se lo recuerde.
- Un niño que está entusiasmado por jugar al aire libre camina para hacer fila antes de jugar al aire libre y se dice en voz alta: “Caminando. Caminando”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.

**(Continuación)****Fundamento 2.2 Manejo de conductas impulsivas****Edades tempranas**  
**Entre 3 y 4 años y medio****Edades posteriores**  
**Entre 4 y 5 años y medio****Ejemplos en edades tempranas (continuación)**

Un niño espera su turno para jugar con un nuevo robot de juguete, pero se adelanta al siguiente niño de la fila. El maestro le recuerda que hay algunos niños delante de él. “Pronto será tu turno. Esperemos un poco más”. Luego, el niño vuelve a la fila y espera su turno.

Un niño se enfada y arroja al suelo el juguete con el que está jugando cuando el maestro anuncia que ha terminado el tiempo de juego libre. Ante la frustración del niño, el maestro le comunica que pondrán el juguete en un lugar específico para jugar con este por la tarde. Después de un minuto, el niño recoge el juguete y lo coloca en su cesta.

Durante la hora del cuento, un niño grita: “¿Qué pasa después?” y el maestro le recuerda que tendrá que esperar unas cuantas páginas más para descubrirlo. Espera pacientemente después del recordatorio del maestro.

**Ejemplos en edades posteriores (continuación)**

Al ponerse en fila con sus compañeros para salir, un niño que tiende a ser hiperactivo camina hasta el final de la fila para estar cerca de su maestro. Se comunica en vietnamita: “Regresé aquí. Están caminando lento”. El maestro responde: “Recordaste que puedes caminar junto a mí en lugar de empujar a tus compañeros. ¡Eres muy considerado!”

Un niño observa que su refrigerio favorito, *Moi moi*\*, se sirve hoy. Mientras el niño espera su refrigerio, se distrae haciendo un baile alegre.

\* *Moi moi* es un plato popular nigeriano elaborado con guisantes de ojo negro al vapor.



## Fundamento 2.3 Manejar la atención y las distracciones

### Edades tempranas

#### Entre 3 y 4 años y medio

Demostrar una capacidad emergente para ignorar distracciones e interrupciones durante actividades independientes o grupales; sin embargo, es necesario el apoyo de un adulto para controlar la atención cuando se distrae o se le interrumpe.

### Edades posteriores

#### Entre 4 y 5 años y medio

Demostrar una capacidad emergente para ignorar distracciones e interrupciones durante actividades independientes o grupales con menos apoyo de un adulto.

Mientras que los niños más pequeños pueden manejar la atención y las distracciones durante períodos de tiempo más cortos, especialmente en actividades que disfrutan y en las que tienen interés, los niños mayores pueden manejar la atención y las distracciones durante períodos de tiempo más largos, incluso en actividades que pueden parecerles menos agradables o interesantes.

### Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño deja de jugar con bloques durante el juego libre porque nota que hay un nuevo adulto en la habitación. El maestro recuerda al niño que solo tiene cinco minutos más de juego libre, por lo que vuelve a jugar con bloques.

● Durante la hora del cuento, un niño se distrae con un camión de basura que ve afuera de la ventana. Cuando termina de recoger la basura, el maestro le pide al niño que lo ayude a pasar la página para volver a centrar su atención. El niño pasa la página y se reincorpora a la historia.

### Ejemplos en edades posteriores

■ Durante el juego libre, un niño nota que el abuelo de un compañero entra para recoger temprano a su nieto. El niño mira la interacción, pero continúa ordenando palos y hojas como parte de su actividad artística.

● Durante la hora del cuento, un niño levanta la vista y señala un camión de basura que ve por la ventana. El maestro asiente y luego pone suavemente su mano sobre el hombro del niño, quien rápidamente vuelve a dirigir su atención a la historia.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.3 **Manejar la atención y las distracciones**

**Edades tempranas**  
**Entre 3 y 4 años y medio**

**Edades posteriores**  
**Entre 4 y 5 años y medio**

**Ejemplos en edades tempranas**  
**(continuación)**

Un niño con una lesión cerebral traumática participa durante el juego libre, luego comienza a llorar, corre hacia el fondo de la habitación y se sienta solo. El maestro lo sigue y le pregunta qué sucede. El niño se queja de que hay demasiado ruido en la habitación y que debería parar. El maestro le pide al auxiliar del maestro que lleve al niño afuera, donde todo está tranquilo y los dos pueden jugar un rato antes de regresar al salón.

Un niño que simula hacer tamales\* con plastilina, se detiene e intenta mirar por la ventana porque escucha a dos niños jugando a “quien la lleva” afuera. El maestro les dice en su lengua del hogar: “Saldremos después de la merienda. Ahora mismo es hora del juego libre”. Luego el niño vuelve a jugar con la plastilina.

\* Los tamales son un plato mesoamericano elaborado con *masa* (harina de maíz molida) que se cuece al vapor en una hoja de maíz o de plátano.

**Ejemplos en edades posteriores**  
**(continuación)**

Mientras un niño se concentra en dibujar un símbolo del tatuaje de su padre, otro niño golpea la mesa. Entonces el niño se traslada a una mesa cercana más pequeña y explica que hay demasiado ruido y que quiere terminar su dibujo.

Un niño sigue jugando a que está preparando un caldero mongol\*\* en la cocina de juguete con sus compañeros, a pesar de que los niños caminan a su alrededor y agarran otros alimentos de juguete.

\*\* El caldero mongol es un plato que se cocina en las regiones del este y sudeste de Asia. Se elabora añadiendo carne o verduras a una olla con caldo que se hierve continuamente a fuego lento.



## Subcategoría — Flexibilidad

### Fundamento 2.4 Flexibilidad

#### Edades tempranas

##### Entre 3 y 4 años y medio

Demostrar una capacidad emergente para cambiar la conducta y pensar en las cosas de una manera nueva, con el apoyo de un adulto.

#### Edades posteriores

##### Entre 4 y 5 años y medio

Cambiar la conducta con mayor constancia y pensar en las cosas de una manera nueva, con menos apoyo de los adultos.

#### Ejemplos en edades tempranas

■ Después de clasificar una baraja de cartas por color una y otra vez, un niño clasifica las cartas por forma, siguiendo el ejemplo de un adulto.

● Un niño juega con una muñeca y dice: “¡Ay, el bebé llora! Tiene hambre”. El maestro contribuye al juego del niño ofreciéndole un rodillo y preguntándole: “¿Quieres alimentar al bebé con este biberón?” El niño agarra un rodillo y simula que es un biberón.

#### Ejemplos en edades posteriores

■ Después de clasificar una baraja de cartas por color una y otra vez, un niño comienza a clasificar las cartas por forma, sin que un adulto se lo muestre.

● Un niño juega con una muñeca y dice: “¡Ay, el bebé llora! Tiene sueño”. El niño recoge algunas hojas para hacer una cama imaginaria y acuesta a la muñeca.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.4 **Flexibilidad**

**Edades tempranas**  
Entre 3 y 4 años y medio

**Edades posteriores**  
Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas**  
(continuación)

Un niño que construye un puente quiere hacerlo más alto. Un maestro le pregunta qué podría usar además de bloques para hacer que el puente sea más alto, mientras señala el estante con materiales disponibles. El niño saca troncos de madera y corchos de los recipientes para hacer que el puente sea más alto.

Un niño canta “*Head, Shoulders, Knees, and Toes* (Cabeza, hombros, rodillas y pies)” junto con un maestro y los demás niños en inglés. Cuando el maestro comienza de nuevo la canción en karuk (una lengua indígena), el niño sigue con flexibilidad la canción en karuk junto con los movimientos.

**Ejemplos en edades posteriores**  
(continuación)

Un niño sigue los movimientos del maestro durante una actividad musical diseñada para fomentar la flexibilidad de los niños. Cuando el maestro mueve el bastón de lado a lado, el niño mueve su bastón de lado a lado durante unos minutos. El maestro les dice a los niños: “Ahora, cuando yo me mueva de lado a lado, ustedes se moverán hacia arriba y hacia abajo, y cuando me mueva lentamente, ustedes moverán su bastón rápido”. El niño puede cambiar rápidamente la forma en que estaba moviendo su bastón para hacer los movimientos opuestos a los del maestro.

Al escuchar a un compañero usar la palabra “铅笔” (lápiz en mandarín), un niño pregunta: “¿Qué? ¿Cómo llamaste a eso?” El compañero repite la palabra y el niño pregunta: “¿Quieres decir lápiz?”, mientras sostiene un lápiz. El niño le dice a su compañero: “Mi mamá dice *lápiz*”, y los dos se repiten las palabras en mandarín y español entre sí.

## Apoyar las habilidades de funcionamiento ejecutivo de los niños

Todos los niños tienen el potencial de desarrollar habilidades de las funciones ejecutivas. Para ayudar a los niños a desarrollar estas habilidades, los maestros pueden brindarles varias oportunidades para practicar. Estas son algunas de las formas en que los maestros pueden crear contextos para que los niños practiquen las habilidades de las funciones ejecutivas:

- Cree un entorno que fomente el juego imaginario. Durante el juego imaginario, los niños usan su memoria funcional para recordar símbolos o personajes e interpretar un rol, por ejemplo, simular ser un doctor y escuchar los latidos del corazón de un osito de peluche. También actúan con flexibilidad cuando utilizan un objeto conocido para representar un objeto nuevo, por ejemplo, cuando usan auriculares como un estetoscopio.
- Lea a los niños y anímelos a contar cuentos. Cuando los niños recuerdan partes de cuentos o libros (como entornos, personas, objetos) y comparten detalles con los demás, utilizan su memoria funcional.
- Ofrezca diversas oportunidades de juego que se ajusten a las habilidades de los niños (que no sean demasiado difíciles ni demasiado fáciles). Los niños ejercitan su capacidad para inhibir conductas o impulsos cuando juegan con los demás, por ejemplo, al compartir juguetes o hacer fila para bajar por un deslizador. Los niños también utilizan la inhibición, la flexibilidad y la memoria funcional cuando juegan juegos como Simón dice y Yo espío, hacen actividades de emparejar y clasificar, resuelven rompecabezas y juegan juegos de mesa.
- Brinde varias oportunidades para que los niños regulen su conducta mediante movimientos que utilizan grupos de músculos grandes, como rodar, correr, trepar, perseguir, dar vueltas y jugar bruscamente. Participar en juegos físicos activos mejora el control inhibitorio de los niños, especialmente para los niños con altos niveles de energía.



## **Categoría: 3.0 — Aprendizaje dirigido a objetivos**

Las habilidades de funcionamiento ejecutivo son pilares importantes para el aprendizaje dirigido a objetivos de los niños. La memoria funcional de los niños es la base de su capacidad para hacer planes. Al utilizar la memoria funcional, los niños pueden tener en cuenta los pasos y las metas. También pueden aprender a manejar sus impulsos y resistirse a las distracciones para poder concentrarse en la resolución de problemas y utilizar su flexibilidad para pensar en soluciones creativas y eficaces. Las habilidades de funcionamiento ejecutivo de los niños también influyen en la forma en que juegan y resuelven problemas con los demás.



## Subcategoría — Resolución de problemas

### Fundamento 3.1 Planificación

#### Edades tempranas

##### Entre 3 y 4 años y medio

Demostrar una capacidad emergente para establecer y llevar a cabo metas simples (por ejemplo, planes y metas de uno o dos pasos), con el apoyo de un adulto.

#### Edades posteriores

##### Entre 4 y 5 años y medio

Demostrar capacidad para establecer y llevar a cabo planes más complejos (por ejemplo, planes y objetivos de dos o tres pasos), con menos apoyo de los adultos.

#### Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño reúne los materiales necesarios para crear un hábitat animal de su elección (como hojas, animales de juguete y tierra), pero es necesario recordarle que debe conseguir una caja de zapatos para colocar el hábitat.

● Un niño que juega en el área de juegos de la cocina comunica: “Voy a cocinar arroz jollof”\* y coloca una cacerola de juguete en la estufa.

\* El arroz jollof es un plato de África occidental que se elabora con arroz de grano largo, tomates, cebollas, especias, verduras y carne.

#### Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño expresa que quiere hacer un collar. El maestro pregunta: “¿Qué necesitarás para hacer un collar?”. El niño hace una pausa antes de seleccionar los materiales. Decide usar hilo, cuentas y un plato.

● Durante el juego, un niño quiere crear un espectáculo de títeres. Reúne a sus compañeros y les dice que necesitarán animales de peluche que vean el espectáculo de títeres, una caja para usar como soporte para los títeres y títeres.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



**(Continuación)**

**Fundamento 3.1 Planificación**

**Edades tempranas**  
**Entre 3 y 4 años y medio**

**Edades posteriores**  
**Entre 4 y 5 años y medio**

**Ejemplos en edades tempranas**  
**(continuación)**

Después de decidir crear una estrella y un árbol con plastilina, un niño se acerca a su maestro. El maestro le pregunta en su lengua del hogar: “Si vas a hacer una estrella y un árbol, ¿qué formas necesitas?” Con ayuda del maestro, el niño junta plastilina y busca el cortador de plastilina con forma de estrella y árbol y comienza a hacer las formas.

Durante el juego, un niño con pérdida auditiva que usa un aparato auditivo le muestra a su maestro que quiere jugar a la banda de música con sus compañeros. El maestro le pregunta: “¿Vas a tocar la guitarra? ¿Quién será el cantante?”. El niño señala a una compañera y dice: “Tatiana será la cantante”, luego le muestra a su compañera dónde conseguir un micrófono.

**Ejemplos en edades posteriores**  
**(continuación)**

Un niño planea llevar carritos de juguete afuera para deslizarlos por el deslizador. Luego, el niño toma su chaqueta, su sombrero y una canasta para guardar los autos y le dice al maestro en su lengua del hogar: “Estoy listo”.

Un niño decide pintar durante el tiempo de juego libre y toma un pincel, pintura, papel y un vaso. Luego, el niño le pide ayuda al maestro para llenar el vaso con agua y conseguir toallas de papel.



### Fundamento 3.2 Reflexionar y analizar

#### Edades tempranas

##### Entre 3 y 4 años y medio

Intentar ajustar un enfoque o estrategia de resolución de problemas mediante la reflexión y el análisis de su enfoque actual, con el apoyo de un adulto.

#### Edades posteriores

##### Entre 4 y 5 años y medio

Intentar ajustar un enfoque o estrategia de resolución de problemas mediante la reflexión y el análisis de su enfoque actual, con menos apoyo de los adultos.

#### Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño que trabaja en un rompecabezas con un maestro selecciona piezas al azar e intenta encajarlas. Cuando eso no funciona, el maestro sugiere que intente buscar piezas del mismo color. El niño selecciona piezas del mismo color pero aún no puede unir las. Luego, el maestro sugiere reducir el ritmo y observar los bordes de las piezas. El niño observa los bordes antes de seleccionar la siguiente pieza y une las piezas después de solo unos pocos intentos.

● Un niño intenta alcanzar una toalla de papel detrás del fregadero. Cuando no puede alcanzarla, intenta extender el brazo. Todavía no puede alcanzarla, por lo que el maestro le sugiere que use un taburete para pararse. Después de volver a extender el brazo mientras está de pie en el taburete, alcanza con éxito la toalla de papel.

#### Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño que intenta armar un rompecabezas usa primero todas las piezas amarillas. Se da cuenta de que las piezas no encajan. El maestro nota que el niño está estancado y responde: “Mmm... ¡Esto es difícil! Miraste los colores, ¿qué puedes probar ahora?”. El niño intenta un enfoque diferente mirando los bordes de las piezas y puede unir las piezas del rompecabezas.

● Un carrito de juguete se queda atascado debajo del mueble de lectura. Un niño intenta usar los brazos para buscar debajo del mueble. Cuando eso no funciona, hace una pausa y mira alrededor de la habitación. Ve una escoba de juguete y la usa para sacar el carrito de debajo del mueble de lectura.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



**(Continuación)**

**Fundamento 3.2 Reflexionar y analizar**

**Edades tempranas**  
**Entre 3 y 4 años y medio**

**Edades posteriores**  
**Entre 4 y 5 años y medio**

**Ejemplos en edades tempranas**  
**(continuación)**

---

Un niño construye una pista de canicas y, con la ayuda del maestro, cambia la inclinación para ver si cambia la distancia que alcanzan las canicas.

---

**Ejemplos en edades posteriores**  
**(continuación)**

---

Un niño juega con un laberinto de bolas y, cuando lo ajusta para que la bola atravesase el laberinto, se atasca. El niño continúa girando el juguete en una nueva dirección para hacer que la pelota atravesase el laberinto.

---

Un niño que pela palitos se frustra cuando la piel del palito se sigue rompiendo. El niño observa al maestro, que también está pelando un palito, luego le da la vuelta al suyo y puede arrancar trozos largos de corteza de una vez.

---



## Subcategoría — Esfuerzo colaborativo

### Fundamento 3.3 Resolver problemas juntos

#### Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Colaborar con sus compañeros en la resolución de problemas durante las actividades de juego y aprendizaje, a veces durante un período corto y otras veces durante más tiempo.

#### Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Participar en la resolución colaborativa ampliada de problemas durante las actividades de juego y aprendizaje. Comunicar con los compañeros sobre cómo resolver un problema y ayudarlos cuando sea necesario.

#### Ejemplos en edades tempranas

■ Al construir una torre con un compañero, el niño toma un nuevo bloque para colocar en la torre mientras su compañero apila bloques. El niño pasa unos minutos construyendo la torre con su compañero antes de pasar a una nueva actividad.

● Durante una actividad en un grupo pequeño, un niño tiene dificultades para identificar la letra “B” de un pequeño grupo de letras. El maestro pide a los demás niños que ayuden a su compañero. Otro niño sostiene una tarjeta con una letra que tiene una “B” y dice: “Se ve así”. El niño busca, encuentra la letra “B” correspondiente y la levanta para que todos la vean. Un maestro elogia a los niños: “¡Hicieron un gran trabajo en equipo!”

#### Ejemplos en edades posteriores

■ Un grupo de niños trabaja durante varios días para construir un castillo con varias torres. Un niño pregunta: “¿Se caerá cuando nos hayamos ido?”. Otro niño sugiere poner una barrera alrededor de su castillo. Luego trabajan juntos para formar la barrera.

● Durante una actividad de matemáticas que el maestro organizó para ayudar a los niños a trabajar con sus compañeros para resolver problemas, un niño intenta descubrir cómo llevar una báscula de alimentos a cinco libras. Para ayudar a su compañero, un niño trae lápices, crayones y un alimento de juguete y otro niño trae libros para tratar de poner suficiente peso en la báscula.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.3 Resolver problemas juntos

**Edades tempranas**  
Entre 3 y 4 años y medio

**Edades posteriores**  
Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas**  
(continuación)

Un niño intenta decidir qué pieza usar cuando trabaja en un rompecabezas con un compañero. Su compañero escoge una pieza y dice: “Esta. ¡Es esta pieza!”

Tres niños construyen juntos un fuerte mientras juegan en un altillo (*loft*). Dos niños levantan una manta mientras otro intenta meter la manta entre las sillas.

**Ejemplos en edades posteriores**  
(continuación)

Un niño nota que un compañero está molesto porque otro tomó su lugar en la alfombra de lectura. El niño le pregunta al compañero que está molesto: “¿Le dijiste que estuviste allí primero?”. Luego el niño le pregunta al compañero que tomó el lugar del otro: “¿Sabías que ese era su lugar primero?”. Luego, el niño sugiere que el compañero que está molesto podría decirle al maestro lo que está pasando.

Junto con otros niños, un niño decide cómo dividir las tareas del aula, como limpiar las mesas, poner sillas sobre las mesas y enrollar las colchonetas.



**Historia–ciencias sociales:** el fundamento anterior es similar al fundamento 3.7 de Historia–ciencias sociales sobre la resolución colaborativa de problemas. Ambos dominios incluyen intencionalmente fundamentos para la resolución de problemas con los demás. En la sección Enfoques de aprendizaje, es fundamento describe cómo los niños emplean la iniciativa, la perseverancia y las habilidades de funcionamiento ejecutivo cuando colaboran y trabajan para resolver problemas con los demás.



### Fundamento 3.4 Comprender a los demás

#### Edades tempranas

##### Entre 3 y 4 años y medio

Observar, con el apoyo de un adulto, que los demás tienen enfoques y preferencias diferentes, aunque a menudo tiene dificultades para aceptar los enfoques o preferencias de los demás.

#### Edades posteriores

##### Entre 4 y 5 años y medio

Demostrar comprensión y explicar que los demás pueden tener enfoques y preferencias diferentes y aceptar de forma más constante los enfoques y preferencias de los demás, con menos apoyo de los adultos.

#### Ejemplos en edades tempranas

- Durante una comida estilo familiar, un niño tiene la tarea de repartir plátanos y manzanas a sus compañeros. El niño empieza repartiendo principalmente manzanas porque le gustan las manzanas. Luego, un compañero le dice que prefiere un plátano y el niño comienza a preguntarles qué les gusta antes de darles un plátano o una manzana.
- Un niño trabaja con un compañero para construir un puente para sus carritos de juguete. El compañero usa bloques para hacer su lado del puente más alto. El niño continúa usando libros para su lado. El maestro señala que el puente puede estar desnivelado y el niño comienza a usar bloques.

#### Ejemplos en edades posteriores

- Un niño sordo ayuda durante la hora de la merienda. Antes de entregarles una bolsa de leche a sus compañeros, hace señas para decir: “¿Bebes leche?” a cada niño, luego entrega una bolsa de leche a los compañeros que dicen o indican “Sí”.
- Al crear castillos de arena en el arenero, un compañero se acerca a un niño y le dice: “¡Hagamos el castillo de arena más grande que jamás haya existido! Usa el envase grande, no el pequeño, para que quede grande”. El niño sigue usando el envase pequeño, pero cuando nota que los envases grandes crean castillos más grandes, comienza a usar los envases grandes.

(Continúa en la página siguiente)

- Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.4 **Comprender a los demás**

**Edades tempranas**  
**Entre 3 y 4 años y medio**

**Edades posteriores**  
**Entre 4 y 5 años y medio**

**Ejemplos en edades tempranas**  
**(continuación)**

Un niño pregunta: “¿Cómo pudiste hacer eso con las manos?”, después de observar a un compañero despedirse de su tío por la mañana chocando el puño y dándole un abrazo. Luego el niño presta atención mientras el maestro le explica que las familias se despiden de diferentes maneras.

Escucha a un compañero decir: “*woof, woof*” (guau, guau en inglés) mientras juega con un perro de juguete. El niño le dice a su compañero: “¡No, un perro dice 'guau'!” Después de que el maestro explica que las personas usan diferentes palabras para emitir sonidos de animales, el niño responde: “Bueno, mi perro dice 'guau'” y toma otro perro para jugar junto a su compañero.

Antes de ir a diferentes centros de actividades, un niño le comenta a un compañero: “¿Vas a volver a jugar con bloques? ¡Yo voy a hacer arte!”

Cuando un niño se prepara para la hora del círculo en una alfombra, se comunica con un compañero mediante una combinación de español e inglés: “Siempre te sientas ahí. Yo me siento aquí”.

**Ejemplos en edades posteriores**  
**(continuación)**

Un niño nota que su compañero está usando una cuerda para atar una forma de animal precortada, pero no sigue las instrucciones de “de un extremo a otro” y los cordones se entrecruzan. Le recuerda a su compañero, utilizando la lengua del hogar de su compañero, “No, tienes que ir a uno y luego al siguiente”. El compañero responde: “No, lo quiero así”. El niño le muestra al maestro que su compañero está atando los cordones de una forma nueva. El maestro responde: “¡Está bien! Todos podemos atar a nuestros animales de manera diferente”.

En un juego de dramatización, una niña describe el plan a una compañera: “¿Vas a hacer de mamá otra vez? Siempre eres la mamá”. La compañera asiente: “Sí” y la niña responde: “Está bien, yo seré la doctora y tú la mamá”. Se une una nueva compañera y también quiere hacer de mamá. La niña le dice a la nueva compañera: “No puedes ser mamá ni doctora. Ella siempre hace de mamá. Puedes ser la abuela o el bebé”.

## Apoyar las habilidades para resolución de problemas de los niños

Hacer una pausa y reflexionar son habilidades importantes para la forma en que los niños planifican y resuelven problemas. Hacer una pausa interrumpe su impulso de actuar por capricho y permite reflexionar sobre la situación en desarrollo. La reflexión implica prestar atención y comprender el problema en cuestión para elaborar un plan eficaz. Con el apoyo de los adultos, los niños pueden aprender a solucionar problemas de forma eficaz. Las siguientes son algunas estrategias que pueden servir para fomentar las habilidades de resolución de problemas de los niños:

- Brinde a los niños oportunidades para jugar y trabajar juntos, especialmente en ejercicios desafiantes en las que recurran a su imaginación, por ejemplo, construir una estructura con diversos materiales o trabajar juntos para calcular cuántas monedas o frijoles se necesitan para hundir un bote de juguete. Los niños aprenden a comunicarse, comentar las opciones y llegar a acuerdos cuando trabajan con los demás.
- Modele la resolución de problemas, por ejemplo, “Mmm... Planeé una actividad al aire libre para hoy, pero ahora está lloviendo. ¡Íbamos a jugar fútbol! ¿Qué debemos hacer ahora? [pausa]. Si mañana no llueve, podemos jugar fútbol mañana. Hoy podemos jugar fútbol cangrejo en el interior o a la papa caliente”.
- Dé tiempo a los niños y ofrézcales recordatorios sutiles para que hagan una pausa cuando se enfrenten a un problema. Ofrezca orientación apropiada para el nivel de desarrollo, como una pregunta abierta para ayudarlos a pensar en una solución mientras describe lo que están haciendo, por ejemplo: “Intentaste usar los bloques más pequeños para hacer la torre más alta. ¿Qué otros bloques podemos usar para hacer la torre más estable?” Los maestros también pueden modelar cómo resolver el problema, si es necesario.



## Glosario

**adaptar.** Modificar o ajustar la conducta para satisfacer las demandas de la situación.

**autismo.** Una discapacidad del desarrollo que afecta significativamente la comunicación y la interacción social. Otras características a menudo asociadas con el autismo son la participación en actividades repetitivas y movimientos estereotipados, la resistencia al cambio en el entorno o al cambio en las rutinas diarias y respuestas inusuales a las experiencias sensoriales.

**brío.** Preferencia y entusiasmo por ambientes activos y llenos de muchas interacciones y múltiples actividades.

**conductas impulsivas.** Conductas que tienen poca o ninguna previsión o consideración de los resultados o consecuencias de una acción.

**control inhibitor.** Capacidad para manejar los impulsos, las reacciones, las emociones y la atención. Capacidad para retrasar la gratificación y ajustar conductas para satisfacer las expectativas de una situación.

**convenciones sociales.** Reglas y prácticas que se han establecido como normas de conducta en un entorno.

**flexibilidad.** Capacidad para pensar de nuevas maneras y ajustar la conducta según las necesidades.

**funcionamiento ejecutivo.** Procesos cognitivos de planificación, manejo de la conducta y la atención, retención de información en la mente y uso de la información para completar ejercicios y objetivos. Esto incluye procesos de control inhibitorio, memoria funcional y flexibilidad cognitiva.

**juego guiado.** Exploración y juego dirigidos por niños con la enseñanza estructurada y el apoyo de los adultos para alcanzar objetivos de aprendizaje.

**mentalidad de crecimiento.** La creencia de que las habilidades no son fijas y pueden cambiar con la práctica.

**memoria funcional.** Capacidad para mantener y manipular información en la mente durante un breve período.



**motivación para el aprendizaje de habilidades nuevas.** La motivación para permanecer involucrado en un ejercicio o actividad desafiante, resolver un problema o dominar una habilidad.

**preparación escolar.** Habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan desde el nacimiento hasta la edad escolar en las áreas de desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, de alfabetización y socioemocional que son necesarios para tener éxito en la escuela.

**retrasar la gratificación.** Ajustar la conducta y los impulsos propios para posponer la recompensa inmediata y obtener una recompensa mayor, más deseada o más placentera en el futuro.

**temperamento.** Disposiciones emocionales, conductuales y fisiológicas y formas de relacionarse con el mundo que están asociadas con el nivel de actividad, la autorregulación, la sociabilidad, el estado de ánimo y la distracción.

**trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).** Un trastorno del desarrollo neurológico caracterizado por un patrón continuo de falta de atención o hiperactividad e impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo. Los síntomas afectan la calidad del funcionamiento social, escolar o laboral.

## Referencias y recursos

- Ahmed, S. F., M. Kuhfeld, T. W. Watts, P. E. Davis-Kean, y D. L. Vandell. 2021. "Preschool Executive Function and Adult Outcomes: A Developmental Cascade Model." *Developmental Psychology* 57 (12): 2234.
- Alcalá, L., B. Rogoff, R. Mejía-Arauz, A. D. Coppens, y A. L. Dexter. 2014. "Children's Initiative in Contributions to Family Work in Indigenous-Heritage and Cosmopolitan Communities in Mexico." *Human Development* 57 (2–3): 96–115.
- Bernier, A., M. H. Beauchamp, A. A. Bouvette-Turcot, S. M. Carlson, y J. Carrier. 2013. "Sleep and Cognition in Preschool Years: Specific Links to Executive Functioning." *Child Development* 84 (5): 1542–1553.
- Blair, C. 2012. "Stress Relief Can Be the Key to Success in School." *Scientific American Mind* 23 (4).
- Blair, C., y C. C. Raver. 2015. "Preparación escolar y autorregulación: un enfoque psicobiológico del desarrollo". *Revisión Anual de Psicología* 66: 711–731.
- Brown, S., y C. Vaughan. 2009. *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. Nueva York, NY: Avery/Penguin Group EE. UU.
- Bustamante, A. S., y A. H. Hindman. 2020. "Construyendo en la Fuerza: Approaches to Learning and School Readiness Gains in Latino Children Served by Head Start." *Early Childhood Research Quarterly* 52: 124–137.
- Byers-Heinlein, K., D. A. Behrend, L. M. Said, H. Girgis, y D. Poulin-Dubois. 2017. "Monolingual and Bilingual Children's Social Preferences for Monolingual and Bilingual Speakers." *Developmental Science* 20 (4): e12392.
- Departamento de Educación de California. 2022. *Creating Equitable Early Learning Environments for Young Boys of Color: Disrupting Disproportionate Outcomes*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/boysofcolor.pdf>.
- Carlson, F. 2011. *Big Body Play: Why Boisterous, Vigorous, and Very Physical Play Is Essential to Children's Development and Learning*. Washington, DC: Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños.

- Carlson, S. M. 2005. "Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children." *Developmental Neuropsychology* 28 (2): 595–616.
- Coppens, A. D., y L. Alcalá. 2015. "Supporting Children's Initiative: Appreciating Family Contributions or Paying Children for Chores." *Advances in Child Development and Behavior* 49: 91–112.
- Coppens, A. D., L. Alcalá, R. Mejía-Arauz, y B. Rogoff. 2015. "Two Cultural Paradigms of Children's Contributions in Family Work." In *Familial and Friendship Relations and Spatial Socialities: Vol. 5*, editado por S. Punch, R. M. Vanderbeck, y T. Skelton. Heidelberg, Alemania: Springer.
- Cost, K. T., A. Zaidman-Zait, P. Mirenda, E. Duku, L. Zwaigenbaum, I. M. Smith, W. J. Ungar, C. Kerns, T. Bennett, P. Szatmari, S. Georgiades, C. Waddell, M. Elsabbagh, y T. Vaillancourt. 2021. "'Best Things': Parents Describe Their Children with Autism Spectrum Disorder Over Time." *Journal of Autism Developmental Disorders* 51: 4560–4574.
- Cunha, F., J. J. Heckman, L. Lochner, y D. V. Masterov. 2006. "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation." In *Handbook of the Economics of Education*, editado por E. A. Hanushek y F. Welch. Ámsterdam, Países Bajos: Holanda Septentrional.
- Curcio, G., M. Ferrara, y L. De Gennaro. 2006. "Sleep Loss, Learning Capacity and Academic Performance." *Sleep Medicine Reviews* 10 (5): 323–337.
- Dewey, J. 1910. *How We Think*. D. C. Heath.
- Diamond, A. 2013. "Executive Functions." *Annual Review of Psychology* 64: 135–168.
- Fantuzzo, J., M. A. Perry, y P. McDermott. 2004. "Preschool Approaches to Learning and Their Relationship to Other Relevant Classroom Competencies for Low-Income Children." *School Psychology Quarterly* 19 (3): 212–230.
- Fantuzzo, J., E. Tighe, y S. Childs. 2000. "Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education." *Journal of Educational Psychology* 92 (2): 367–376.
- Finch, J. E., y J. Obradović. 2017. "Adversity and Stress: Implications for the Development of Executive Functions." In *Executive Function: Development Across the Life Span*, editado por S. A. Wiebe y J. Karch. Nueva York, Nueva York: Routledge.

- Forry, N., J. Bromer, A. Chrisler, L. Rothenberg, S. Simkin, y P. Daneri. 2012. *Family–Provider Relationship Quality: Review of Conceptual and Empirical Literature of Family–Provider Relationships* (OPRE Report #2012-46). Washington, DC: Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación, Administración para Niños y Familias, Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU.
- Futterer, J. N., R. J. Bulotsky-Shearer, y R. L. Gruen. 2022. “Emotional Support Moderates Associations Between Preschool Approaches to Learning and Academic Skills.” *Journal of Applied Developmental Psychology* 80: 101413.
- Gathercole, S., y T. P. Alloway. (2008). *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Georgieff, M. K., K. E. Brunette, y P. V. Tran. 2015. “Early Life Nutrition and Neural Plasticity.” *Development and Psychopathology* 27 (2): 411–423.
- Gibb, R., L. Coelho, N. A. Van Rootselaar, C. Halliwell, M. MacKinnon, I. Plomp, y C. L. R. Gonzalez. 2021. “Promoting Executive Function Skills in Preschoolers Using a Play-Based Program.” *Frontiers in Psychology* 12: 720225.
- Centro para el Niño en Desarrollo de la Universidad de Harvard. 2023. *A Guide to Executive Function*. <https://developingchild.harvard.edu/guide/a-guide-to-executive-function>.
- Hoyniak, C. P., J. E. Bates, M. E. McQuillan, A. D. Staples, I. T. Petersen, K. M. Rudasill, y V. J. Molfese. 2020. “Sleep Across Early Childhood: Implications for Internalizing and Externalizing Problems, Socioemotional Skills, and Cognitive and Academic Abilities in Preschool.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61 (10): 1080–1091.
- Hu, B. Y., X. Fan, Z. Wu, J. LoCasale-Crouch, N. Yang, y J. Zhang. 2017. “Teacher–Child Interactions and Children’s Cognitive and Social Skills in Chinese Preschool Classrooms.” *Children and Youth Services Review* 79: 78–86.
- Jeon, S., K. A. Kwon, S. Guss, y D. Horm. 2020. “Profiles of Family Engagement in Home- and Center-Based Early Head Start Programs: Associations with Child Outcomes and Parenting Skills.” *Early Childhood Research Quarterly* 53: 108–123.
- Lang, S. N., S. Jeon, y E. Tebben. 2023. “Relationships Between Families and Head Start Staff: Associations with Children’s Academic Outcomes Through Home Involvement and Approaches to Learning.” *Early Education and Development* 1–18.

- Li-Grining, C. P., E. Votruba-Drzal, C. Maldonado-Carreño, y K. Haas. 2010. "Children's Early Approaches to Learning and Academic Trajectories Through Fifth Grade." *Developmental Psychology* 46 (5): 1062.
- Marvin, C. B., E. Tedeschi, y D. Shohamy. 2020. "Curiosity as the Impulse to Know: Common Behavioral and Neural Mechanisms Underlying Curiosity and Impulsivity." *Current Opinion in Behavioral Sciences* 35: 92–98.
- Mashburn, A. J., R. C. Pianta, B. K. Hamre, J. T. Downer, O. A. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, D. M. Early, y C. Howes. (2008). "Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills." *Child Development* 79 (3): 732–749.
- McDermott, P. A., S. H. Rikoon, y J. W. Fantuzzo. 2014. "Tracing Children's Approaches to Learning Through Head Start, Kindergarten, and First Grade: Different Pathways to Different Outcomes." *Journal of Educational Psychology* 106 (1): 200.
- McWayne, C. M., J. W. Fantuzzo, y P. A. McDermott. 2004. "Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success." *Developmental Psychology* 40: 633–645.
- Moffitt, T. E., L. Arseneault, D. Belsky, N. Dickson, R. J. Hancox, H. Harrington, R. Houts, R. Poulton, B. W. Roberts, S. Ross, M. R. Sears, W. M. Thomson, y A. Caspi. 2011. "A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108 (7): 2693–2698.
- Mokrova, I. L., M. O'Brien, S. D. Calkins, E. M. Leerkes, y S. Marcovitch. 2013. "The Role of Persistence at Preschool Age in Academic Skills at Kindergarten." *European Journal of Psychology of Education* 28: 1495–1503.
- Instituto Nacional de Salud Mental. 2023. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Institutos Nacionales de Salud, Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd>.
- Paradise, R., y B. Rogoff. 2009. "Side by Side: Learning by Observing and Pitching In." *Ethos* 37 (1): 102–138.
- Parker, R., B. S. Thomsen, y A. Berry. 2022. "Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice." *Frontiers in Education* 7: 751801.
- Prado, E. L., K. G. Dewey. 2014. "Nutrition and Brain Development in Early Life." *Nutrition Reviews* 72 (4): 267–284.

- Rimm-Kaufman, S. E., K. M. La Paro, J. T. Downer, y R. C. Pianta. 2005. "The Contribution of Classroom Setting and Quality of Instruction to Children's Behavior in Kindergarten Classrooms." *The Elementary School Journal* 105 (4): 377–394.
- Shankar, P., R. Chung, y D. A. Frank. 2017. "Association of Food Insecurity with Children's Behavioral, Emotional, and Academic Outcomes: A Systematic Review." *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 38 (2): 135–150.
- Silvia, P. J. (2008). "Interest — The Curious Emotion." *Current Directions in Psychological Science* 17 (1): 57–60.
- Singh, L., Y. Moh, X. Ding, K. Lee, y P. C. Quinn. 2021. "Cognitive Flexibility and Parental Education Differentially Predict Implicit and Explicit Racial Biases in Bilingual Children." *Journal of Experimental Child Psychology* 204: 105059.
- Singh, L., P. C. Quinn, M. Qian, y K. Lee. 2020. "Bilingualism Is Associated with Less Racial Bias in Preschool Children." *Developmental Psychology* 56 (5): 888.
- Sinnema, C., A. Sewell, y A. Milligan. 2011. "Evidence-Informed Collaborative Inquiry for Improving Teaching and Learning." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39 (3): 247–261.
- Sung, J., y K. A. Wickrama. 2018. "Longitudinal Relationship Between Early Academic Achievement and Executive Function: Mediating Role of Approaches to Learning." *Contemporary Educational Psychology* 54: 171–183.
- Tang, X., K. A. Renninger, S. E. Hidi, K. Murayama, J. Lavonen, y K. Salmela-Aro. 2022. "The Differences and Similarities Between Curiosity and Interest: Meta-Analysis and Network Analyses." *Learning and Instruction* 80: 101628.
- Teicher, M. H., J. A. Samson, C. M. Anderson, y K. Ohashi. 2016. "The Effects of Childhood Maltreatment on Brain Structure, Function and Connectivity." *Nature Reviews Neuroscience* 17: 652–666.
- Turnbull, K. L., D. M. C. Mateus, J. LoCasale-Crouch, F. L. Coolman, S. E. Hirt, y E. Okezie. 2022. "Family Routines and Practices That Support the School Readiness of Young Children Living in Poverty." *Early Childhood Research Quarterly* 58: 1–13.
- Warner, G. J., J. N. Lensing, y D. Fay. 2017. "Personal Initiative: Developmental Predictors and Positive Outcomes from Childhood to Early Adolescence." *Journal of Applied Developmental Psychology* 52: 114–125.



- Whitebread, D., M. Basilio, M. Kvalja, y M. Verma. 2012. *The Importance of Play*. Bruselas, Bélgica: Toy Industries of Europe.
- Wright, B. L., y S. L. Counsell. 2018. *The Brilliance of Black Boys: Cultivating School Success in the Early Grades*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Yogman, M., A. Garner, J. Hutchinson, K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Council on Communications Media, R. Baum, T. Gomb, A. Lavin, G. Mattson, L. Wissow, D. L. Hill, N. Ameenuddin, Y. R. Chassiakos, C. Cross, R. Boyd, R. Mendelson, M. A. Moreno, J. Radesky, W. S. Swanson, J. Hutchinson, y J. Smith. 2018. "The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children." *Pediatrics* 142 (3): 1–17.
- Zelazo, P. D. 2020. "Executive Function and Psychopathology: A Neurodevelopmental Perspective." *Annual Review of Clinical Psychology* 16: 431–454.
- Zelazo, P. D., C. B. Blair, y M. T. Willoughby. 2016. *Executive Function: Implications for Education*. NCER 2017-2000. Washington, DC: Centro Nacional de Investigación en Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de EE. UU.
- Zelazo, P. D., y S. M. Carlson. 2020. "The Neurodevelopment of Executive Function Skills: Implications for Academic Achievement Gaps." *Psychology & Neuroscience* 13 (3): 273–298.
- Zelazo, P. D., y S. M. Carlson. 2022. "Reconciling the Context-Dependency and Domain-Generality of Executive Function Skills from a Developmental Systems Perspective." *Journal of Cognition and Development* 24 (2): 1–19.
- Zosh, J. M., K. Hirsh-Pasek, E. J. Hopkins, H. Jensen, C. Liu, D. Neale, S. L. Solis, y D. Whitebread. 2018. "Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum." *Frontiers in Psychology* 9: 1124.