



Las Familias como Educadoras de por Vida

El Centro nacional sobre la participación de los padres, la familia y la comunidad ha creado la serie llamada “De la investigación a la práctica” con respecto a los resultados de la participación familiar del documento de la Oficina Nacional de Head Start (OHS) de la participación de los padres, la familia y la comunidad (el Marco PFCE). Este documento de la serie aborda el resultado de las “Familias como educadoras de por vida”: “Los padres y las familias observan, guían, fomentan y participan en el aprendizaje diario de sus hijos en el hogar, en la escuela y en la comunidad”.

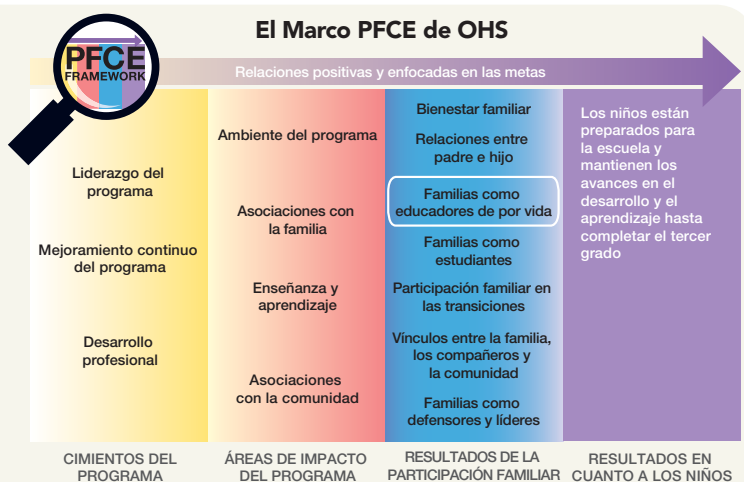
Alineada con las correspondientes normas de desempeño del programa de Head Start, este recurso presenta un resumen selecto de investigaciones, intervenciones comprobadas y estrategias programáticas cuyo propósito es el de ser útiles para la comunidad de Head Start (HS) y Early Head Start (EHS).

Introducción

Los padres y las familias son los educadores más importantes de sus hijos, y tienen muchas oportunidades para asentar los cimientos para toda una vida de aprendizaje. Las familias educan a sus hijos todos los días – de maneras formales tanto como informales. Mediante las interacciones positivas con sus hijos, los padres fomentan un desarrollo saludable y los preparan para iniciar la escuela, tener relaciones prósperas, obtener un trabajo satisfactorio y gozar de mejor salud. Las habilidades y actitudes que los padres inculcan en sus hijos les enseñarán a cuidarse a sí mismos y a otras personas, para que algún día se conviertan en adultos que podrán hacer lo mismo.

El aprender actividades con sus padres ayuda a los niños a desarrollar competencias sociales, motivación, persistencia y un amor generalizado hacia el aprendizaje (Dunst, Bruder, Trivette, & Hamby, 2006; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004). Todos estos componentes son clave para lograr un desempeño satisfactorio en la escuela. Los padres pueden alentar actitudes positivas de parte de sus hijos hacia la escuela contándoles cuentos, leyéndoles, cantándoles canciones y hablando con ellos sobre los temas que van a aprender en la escuela (McWayne et al., 2004). Los padres brindan a sus hijos oportunidades para la exploración y el descubrimiento de sí mismos (Rogoff, 1990) y los preparan para aprender las habilidades de lenguaje y matemáticas que van a requerir para encontrar buenos trabajos en un futuro.

A pesar de que las familias desean darles a sus hijos la mejor oportunidad para lograr el éxito, es posible que ellos consideren su papel como educadores de por vida de distintas maneras. Sus elecciones reflejan sus culturas, valores y prioridades. Por ejemplo, en algunas familias, se desea que los hijos hablen múltiples idiomas. Posiblemente desean preservar el lenguaje nativo en casa y apoyar el aprendizaje de dos idiomas en la escuela. Al colaborar



El Marco PFCE de la Oficina Nacional de Head Start es un enfoque hacia los cambios programáticos fundamentado en la investigación, que demuestra cómo los programas de HS/EHS pueden trabajar juntos como una entidad – a través de los sistemas y áreas de servicio – para fomentar la participación familiar así como el aprendizaje y el desarrollo de los niños.



con las familias, usted puede aprender lo que es importante para ellas y de esta manera pueden trabajar juntos para ayudar a que los niños prosperen.

Cuando los programas de Head Start y Early Head Start colaboran con las familias, los beneficios de la educación temprana se prolongarán a lo largo de toda la vida de los niños. Mucho tiempo después de que terminen su participación en estos programas, las familias que han formado parte de la educación de sus hijos seguirán brindándoles a ellos un ambiente estimulante, seguro y sin peligros, fomentándoles un amor al aprendizaje para toda la vida.



Las familias como educadoras de por vida: Lo que sabemos

Las experiencias tempranas forman los cimientos para el aprendizaje durante toda la vida

Los padres pueden comenzar a fomentar el aprendizaje de por vida en sus hijos desde la época del embarazo. Al proporcionar un ambiente seguro, nutritivo y libre de toxinas, los padres que están esperando bebé fomentan el desarrollo saludable del cerebro (McEwen, 2003). Después, comenzando en el primer año de vida, los niños aprenden con la repetición de experiencias con los demás, sobre todo con los padres y los otros cuidadores que interactúan frecuentemente con ellos.

Mediante estas experiencias, los bebés y niños pequeños desarrollan expectativas sobre los demás, así como de sí mismos, incluyendo las expectativas de éxito o fracaso en el aprendizaje. La calidad de estas interacciones entre padre e hijo afecta:

- el lenguaje y el desarrollo cognitivo,
- el éxito académico (Bowlby, 1969; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997; Fearon et al., 2010),
- las competencias sociales y emocionales (las habilidades para llevarse bien con los demás y de entender y enfrentar las emociones),
- los niveles de ansiedad y agresión,
- los sentimientos de autovalía, y
- cómo interpretan los niños su mundo social en un espectro más amplio.

En estas interacciones, la capacidad de entender y responder a las señales de sus hijos – la perceptibilidad de los padres – (Thompson, 2008) influye el desarrollo emocional de los niños (Thompson & Meyer, 2007). Desde el nacimiento, los niños utilizan expresiones faciales, movimientos y posturas corporales, balbuceos y el llanto.

Más tarde articulan palabras para dejar saber a los padres lo que necesitan – que los carguen y reconforten, que alguien los estimule o juegue con ellos y cuando desean dormir o lactar. También indican cuando se sienten el cansancio, hambre, dolor, frustración, aburrimiento, placer y afecto.

La perceptibilidad de los padres es clave para el papel que desempeña el padre de familia como el primer educador de su hijo (Bowlby, 1969, 1988). Señales tales como la atención callada y concentrada de parte de los niños o sus movimientos nerviosos o inquietos pueden ser un indicativo para los padres de que los niños están listos para aprender y cuando no lo están. Estas señales pueden indicarle a los padres cuando sus hijos necesitan un descanso o sencillamente un poco de aliento para poder mantener su entusiasmo en cuanto al aprendizaje. El personal del programa y los padres pueden trabajar juntos para entender y responder con efectividad ante las señales de los niños.

Cómo los padres promueven el amor al aprendizaje

Los padres que tienen relaciones positivas con los maestros de sus hijos y que pasan tiempo en el entorno de la guardería, programa preescolar o escuela de sus hijos, promueven el éxito académico de sus hijos de muchas maneras. Su participación mejora los resultados académicos, por ejemplo, aumentando la tasa de retención en los salones de clase, reduciendo el tiempo que se pasa en los salones de educación especial e incrementando la tasa de graduación (McWayne et al., 2004). Los hijos de padres que participan en los programas escolares tienen menos probabilidades de tener problemas de ansiedad, depresión y agresión (Yeboah, 2002). Los niños tienen más probabilidades de desempeñarse de manera más satisfactoria cuando los padres abogan a favor de sus necesidades (Trumbull, Rothstein-Fisch, Greenfield, & Quiroz, 2001) tales como los servicios de educación especial o de apoyo en cuanto a las habilidades lingüísticas tanto en el idioma materno como en el inglés. Los padres pueden abogar de manera efectiva a favor de las necesidades de sus hijos cuando saben cuáles son sus derechos y tienen acceso a recursos legales y a otros recursos comunitarios.

Por ejemplo, al colaborar con las escuelas para formular Programas Individualizados de Educación (IEP, por sus siglas en inglés), el personal del programa puede colaborar con los padres para asegurarse de que la versión final del IEP:

- incorpore las observaciones, inquietudes y conocimientos de los padres acerca de su hijo,
- especifique los apoyos y las intervenciones que el niño requiere – con un texto que sea comprensible para los padres y con el que ellos concuerden, y
- aborde las objeciones que hayan expresado los padres durante el proceso de planificación.

Los padres tienen una mayor capacidad para ayudar a su hijo a aprender cuando entienden el temperamento individual de su hijo y cómo su hijo aprende en cada etapa del desarrollo. Los padres y el personal del programa pueden lograr una comprensión compartida sobre el estilo de aprendizaje único del niño, compartiendo entre ellos sus observaciones e información. Pueden aprender juntos sobre cómo responder al temperamento del niño y comunicar sus puntos de vista sobre las expectativas adecuadas para ese niño.

Las conversaciones padre-maestro y padre-visitador domiciliario en relación con la información de la evaluación del niño pueden asimismo ayudar a inspirar y guiar las actividades de aprendizaje en el hogar y en el programa HS/EHS. De esta manera se puede aumentar la consistencia a lo largo de estos entornos y reforzar el aprendizaje de los niños. Los maestros y los visitadores domiciliarios pueden compartir el álbum del niño con los padres y escuchar los comentarios y opiniones acerca del trabajo de su hijo. Esto demuestra respeto por los puntos de vista de los padres y permite a los maestros y visitadores domiciliarios ajustar y equilibrar sus comentarios sobre los puntos fuertes y desafíos que enfrenta el niño.

Los esfuerzos que se llevan a cabo en el salón de clase para mejorar los resultados de los niños pueden potenciarse colaborando con las familias. Los maestros pueden elegir actividades para el salón de clase que los padres pueden llevar a cabo fácilmente en casa, tales como la lectura dialógica (intercambios verbales entre el adulto y el niño mientras leen) (Instituto de Ciencias Educativas [IES, por sus siglas en inglés], 2007) o juegos de movimientos rítmicos que involucran el conteo de números.



Los programas pueden alentar a los padres a traer al salón de clase actividades de aprendizaje, tales como canciones y cuentos de sus propias infancias y culturas. De esta manera se crea un puente entre el hogar y la escuela, así como una colaboración padre-maestro que fomenta las habilidades del lenguaje y de las matemáticas en los niños.

Establecimiento de puentes entre culturas y lenguajes mediante las asociaciones con las familias

Todos los padres enseñan a sus hijos, pero lo que les enseñan y cómo lo enseñan varía de acuerdo con las culturas familiares. Las diferencias en las creencias y valores culturales pueden llevar a los niños, los padres y los proveedores de servicios a tener diferentes expectativas sobre la educación y el desarrollo de los niños (Mallory & New, 1994) y sobre los papeles que desempeñan los padres en la educación de sus hijos (García & Jensen, 2007; Hughes et al., 2006). El personal del programa y las familias que tienen diferentes perspectivas culturales pueden aprender a entender las perspectivas del otro y trabajar en conjunto en el logro de las metas que tienen en común (Trumbull et al., 2001).

Para los niños, las familias y el personal del programa hay beneficios considerables como resultado de este tipo de aprendizaje multicultural. Por ejemplo, mediante un diálogo abierto entre

los padres y el personal del programa acerca de las culturas de cada cual, es más probable que los padres participen en la toma de decisiones y como portavoces de los derechos de sus hijos así como colaboradores con los programas de HS/EHS (Barrera, Corso, & Macpherson, 2003). Además, los padres que enseñan su idioma natal a sus niños – en colaboración con los programas que apoyan esta práctica a la vez que promueven el aprendizaje del inglés – mejoran el desarrollo cerebral de sus hijos más allá del desarrollo de los niños que aprenden un solo idioma (Conboy & Kuhl, 2011).

Intervenciones para apoyar a las familias como educadores de por vida

Los siguientes enfoques no constituyen las únicas intervenciones de campo útiles basadas en las pruebas, pero representan buenos ejemplos de las opciones que los programas pueden considerar. Algunas intervenciones se enfocan en alguno de los aspectos de la vida de la familia o en un periodo de tiempo específico, como el periodo prenatal. Otro tipo de intervenciones puede abordar una gama de temas dentro de un contexto grupal o entorno educacional. Los enfoques pueden ser integrales y/o de múltiples niveles. Los servicios integrales son la serie completa de servicios que aborda toda la gama de desafíos que enfrenta la familia. Los enfoques de niveles múltiples abordan los desafíos que se enfrentan dentro del seno familiar, así como en los diversos contextos y entornos que los afectan.

Intervenciones prenatales

Muchas de las intervenciones prenatales efectivas y prometedoras proporcionan relaciones de apoyo, conectan a los padres entre sí y facultan a los padres para que se hagan cargo de su propia salud durante este periodo vulnerable. Entre las anteriores se encuentran los programas de doulas (asistentes capacitadas para acompañar a las mujeres durante el embarazo y el periodo de postparto), los masajes prenatales (para ejemplos, consulte <http://www6.miami.edu/touch-research>), y grupos que se enfocan en el periodo prenatal y la preparación para la paternidad. Tanto madres como padres pueden beneficiarse de las intervenciones durante el periodo prenatal. Es el momento para empezar a visualizarse como padres, y para establecer y fortalecer una red social que les apoyará en los nuevos papeles que desempeñarán.

Un ejemplo de ellos es *Centering Pregnancy* [Embarazo equilibrado], que es una de las intervenciones que fomenta el autocuidado, el conocimiento sobre el desarrollo infantil y las conexiones con otros padres en un ambiente grupal para las madres que están esperando bebé (Rising, Kennedy, & Klima, 2004). Entre los resultados positivos están un mayor conocimiento de parte de las madres sobre el desarrollo infantil, más visitas prenatales, menos partos prematuros y un incremento en el peso de los bebés al nacer. Todos estos factores están relacionados con mejores resultados para el niño.

Intervenciones de educación para los padres

El simple hecho de proporcionar información a los padres no aumenta la probabilidad de que cambien su conducta. Pero al lograr respetuosamente la participación de los padres como aliados al mismo nivel y al acoger sus conocimientos, el orgullo que sienten

por sus hijos y las preocupaciones que tengan sobre ellos, puede preparar el terreno para que los padres estén más receptivos a la información – por ejemplo, cómo impulsar el desarrollo social y emocional de los niños, así como sus habilidades para el lenguaje y las matemáticas. Tal información puede abarcar asimismo el caudal de recursos culturalmente relevantes y basados en los estudios de investigación que los maestros y los padres pueden utilizar mientras que hablan, cantan, leen y cuentan los números con los niños (Bardige, 2009). Las conversaciones en los grupos para padres sobre el progreso que los niños han logrado pueden revelar nuevas maneras en que los padres pueden ser más efectivos como educadores de sus hijos. Al comenzar con los aspectos positivos, escuchando primero atentamente las observaciones de los padres, puede ayudar a que los padres se sientan más cómodos y a fomentar su confianza. El éxito de los grupos de padres depende de las relaciones positivas que se tengan con los profesionales y/o con los educadores de padres (Pinquart & Teubert, 2010).

Las clases de educación sobre la crianza y los grupos de apoyo pueden:

- guiar a los padres hacia expectativas que sean aptas para el nivel de desarrollo de sus hijos, y a la adquisición de habilidades y apoyos que incrementen conductas positivas en la crianza de parte de los padres (Horwitz, Chamberlain, Landsverk, & Mullican, 2010),
- aumentar la participación de los padres varones y reducir el estrés de ambos padres (McIntyre & Abbeduto, 2008), y
- proporcionar oportunidades para adquirir habilidades para la defensa de derechos y de liderazgo.



La intervención *Parents as Teachers (PAT)* [Padres como maestros] es un ejemplo de las intervenciones existentes para la educación de los padres que tiene como finalidad fomentar los conocimientos de los padres sobre el desarrollo infantil, las relaciones positivas entre padre e hijo y el sentido de competencia de los padres para criar a sus hijos (autoeficacia en la crianza). Los hijos de las familias que tomaron parte en este programa obtuvieron puntajes más altos en las mediciones estandarizadas de inteligencia y desarrollo social que las que obtuvieron los niños en grupos de comparación (Pfannenstiel, Lambson, & Yarnell, 1996).

Las intervenciones de educación para los padres proporcionan apoyos sociales, entre ellos, conexiones positivas con los otros padres. Esto puede reducir las repercusiones negativas en la salud mental causadas por vivir en la pobreza (Simpson & Rholes, 2008), mismas que pueden interferir con el papel de educadores que desempeñan los padres. El apoyo social informal puede provenir de otros padres, de la pareja y de los vecinos, y puede ayudar a

crear el sentido de pertenencia a la comunidad. Este factor influye profundamente y de forma positiva en la confianza que tienen los padres en sí mismos, en su percepción del temperamento y desarrollo de su hijo, así como en la satisfacción en general que sienten por ser padres de familia (Raikes & Thompson, 2005).

Intervenciones integrales y de múltiples niveles

Para las familias que viven en la pobreza, los servicios integrales para familias y los de múltiples niveles son particularmente importantes. El funcionamiento familiar y el desarrollo infantil se ven afectados por las abundantes tensiones vinculadas con la pobreza. La carestía de recursos (tales como el cuidado de niños de alta calidad o las colonias residenciales seguras) y un alto nivel de estrés e inestabilidad acrecentan el riesgo que corren los niños de tener resultados negativos en su salud y conducta (Duncan & Brooks-Gunn, 2000). De la misma manera, su desarrollo social, emocional, lingüístico y cognitivo se pone en peligro (Shonkoff & Phillips, 2000).

Los programas de Head Start y Early Head Start proporcionan una exhaustiva gama de servicios para abordar los múltiples y variados desafíos que conlleva la pobreza e incrementar el nivel de adaptación que frecuentemente la acompaña. Programas tales como Head Start y Early Head Start abordan la gama completa de las necesidades de los niños y las familias. Los análisis del impacto económico y social a largo plazo de este tipo de intervenciones tempranas y exhaustivas concluyen que los costos se justifican a largo plazo (Doyle et al., 2009). Estos métodos de enfoque integral impiden que los efectos negativos de la pobreza pasen de una generación a la siguiente.

Estos servicios integrales pueden ayudar a los padres a mejorar los logros académicos y lingüísticos de sus hijos, así como su desarrollo social y emocional. Entre dichos servicios se encuentran los siguientes:

- servicios médicos, sociales y de estabilidad económica para los padres y niños, los cuales tienen como objetivo mejorar los resultados de los niños en la educación,
- mejoramiento directo de las interacciones entre padre e hijo en las cuales los niños aprenden de sus padres (Ayoub et al., 2009; Bradley, Chazan-Cohen, & Raikes, 2009), y
- apoyo para la lectoescritura de los padres y sus metas educacionales que a su vez pueden mejorar el desarrollo del lenguaje de los niños (Hoff, 2006; Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005).

El colaborar con los padres para abordar la gama completa de sus necesidades y reforzar sus puntos fuertes puede ayudar a impulsar conductas más perceptivas y estimulantes en los padres para criar a sus hijos (Hess, Teti, & Hussye-Gardner, 2004).

El programa *Chicago Child-Parent Centers (CPC)* (por sus siglas en inglés) es uno de los centros que ejemplifica los programas integrales y de múltiples niveles. El programa CPC promueve a los padres como aliados en la educación de sus hijos y proporciona servicios de alta calidad educacional y de apoyo social para los niños y las familias desde el programa preescolar y a lo largo de toda la primaria. Este modelo mejora el desempeño académico de los niños a causa de la programación preescolar de alta calidad además del aumento en la participación familiar (Reynolds, Temple, Roberston, & Mann, 2002).



La comunicación abierta entre el hogar y el programa a través de las culturas requiere un sólido Liderazgo del programa y un Ambiente del programa acogedor e inclusivo. Un paso importante es asegurarse de que todos los suplementos y comunicaciones que se envíen a casa se proporcionen en el idioma que los padres prefieren (Espinosa, 2010).

Conclusión: Para conjuntarlo todo

En su papel de educadores de sus hijos de por vida, las familias ayudan a sus hijos a tener éxito en la escuela y a lo largo de toda su vida. El aprendizaje de los niños comienza con unas relaciones fuertes y positivas entre padres e hijos, y tiene sus raíces en las interacciones perceptivas y cálidas que tienen con sus cuidadores. Los programas pueden alentar a los padres a ser perceptivos a las señales de sus hijos desde el momento cuando son bebés, y apoyan en los padres su sentido de competencia. Estos factores pueden mejorar la capacidad que tienen los padres para observar y sustentar la preparación de sus hijos para el aprendizaje en todo momento. Cuando las señales de los niños indican, "Estoy listo para aprender," los padres pueden extender el currículum más allá del salón de clase, realizando actividades de aprendizaje que incluyan dulces interacciones al leer, o que sostengan conversaciones interesantes, o que canten, bailen, aprendan a contar y jugar.

Los programas de Head Start y Early Head Start pueden crear oportunidades para que las familias establezcan contacto con los recursos de apoyo social que fortalezcan y apoyen su papel como educadores de por vida. Las habilidades y la seguridad de los padres en sí mismos pueden mejorarse y reforzarse mediante relaciones de apoyo con otros padres y las conexiones que tengan con los programas comunitarios y toda una gama de servicios integrales. Cuando se facultan a las familias en su papel como los maestros más importantes de sus hijos, estas tendrán la propensión a continuar con su participación en los programas, a ser líderes en las escuelas y a abogar a favor del éxito de sus hijos – en el aprendizaje y en la vida.

Correspondientes normas de desempeño de Head Start

- 1304.20 (f) (1-2) Servicios de salud y desarrollo infantil
- 1304.21 (a) (iii) (v) (2) (6), (b) (i) (c) (1) Método para el desarrollo y la educación de todos los niños
- 1304.40 (d) (2-3), (e) (1, 2, 4, 5), (i) (1-5) Asociaciones con las familias
- 1308.21 (a) (1-7, SSI, 8-10), (b), (c) Participación de los padres y transición de los niños a Head Start y de Head Start a la escuela pública
- 1306.20 (f) Patrones de dotación de personal del programa

¿Qué pueden hacer los programas?

Encarar los múltiples factores que generan estrés con servicios integrales: Los programas pueden poner a los padres en contacto con toda una gama de servicios coordinados que refuercen sus puntos fuertes y protejan su papel como los maestros más importantes de su hijo. Por ejemplo, todos los servicios que ayuden a los padres a lograr sus metas de educación, a abordar sus necesidades de salud física y mental, a estabilizar su situación económica y de vivienda y a vincularlos con otros padres y apoyos sociales informales son servicios que mejoran las posibilidades de los padres de convertirse en los educadores de por vida para su hijo.

Colabore con los padres para saber qué funciona y qué no funciona: Para utilizar los recursos limitados con efectividad, involucre a las familias en un aprendizaje continuo y los cambios programáticos. Los programas necesitan saber qué está funcionando bien para los niños y las familias para poder expandir lo que funciona y ajustar lo que no funciona. Por ejemplo, el aprendizaje de los niños se ve afectado por las interacciones entre el personal del programa y los otros padres, y por lo tanto, es importante que los programas sepan cómo están funcionando estas interacciones. Los programas pueden pedir retroalimentación a los padres mediante encuestas o grupos de discusión para indagar sobre sus interacciones con el personal y los otros padres, y utilizar esa información para basar en ella la programación del desarrollo profesional y actividades para los padres de familia.

Logre la participación de los padres para crear consistencia entre el hogar y la escuela: La consistencia entre el hogar y la escuela significa que los padres y los programas trabajan juntos para reforzar el aprendizaje de los niños en todos los entornos donde aprendan. El liderazgo y el personal del programa pueden crear consistencia entre los programas HS/EHS y el hogar entablando un diálogo respetuoso con los padres. Pueden invitar a los padres a conjuntarse para ofrecer comentarios y sugerencias respecto del proceso de educación (Quiroz, Greenfield, & Altchek, 1999). La consistencia entre el hogar y la escuela depende del apoyo que se reciba del Liderazgo del programa y de los cambios correspondientes en el Desarrollo profesional, en la Enseñanza y aprendizaje y en el Ambiente del programa.

Proporcione oportunidades para un aprendizaje transcultural y una comunicación abierta: El papel que desempeñan las familias como educadores de por vida para sus hijos cobra una particular importancia conforme los niños aprenden quiénes son y de dónde provienen. Los programas pueden festejar la unicidad de cada una de las culturas de las familias mediante actividades en el salón de clase y el currículum, y a través de los eventos comunitarios. El personal y las familias pueden trabajar juntos para apoyar el aprendizaje en dos idiomas, a través del cual se promueve el desarrollo del cerebro infantil y se fomenta el logro académico. Los programas pueden mantener abiertas las líneas de comunicación cerciorándose de que el Ambiente del programa sea acogedor e incluyente para las familias de todas las culturas y etnias.

Referencias

- Administración para Niños y Familias (ACF por sus siglas en inglés), Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. (2012). *Head Start, child care, and public libraries: Partnerships to support young children and their families [Head Start, las guarderías y las bibliotecas públicas: Colaboraciones para apoyar a los niños pequeños y sus familias]*. Washington, D.C.: Author.
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Vallotton, C., Raikes, H. & Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start [Habilidades del desempeño cognitivo entre los niños pequeños que viven en la pobreza: Riesgos, cambios y los efectos promotores de Early Head Start]. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 289-305.
- Bardige, B. S. (2009). *Talk to me baby! How you can support young children's language development [¡Habla conmigo, bebé! Cómo puede apoyar el desarrollo del lenguaje de los niños pequeños]*. Baltimore, MD: Brookes.
- Barrera, I., Corso, R. M. & Macpherson, D. (2003). *Skilled dialogue: Strategies for responding to cultural diversity in early childhood [Diálogo habilidoso: Estrategias para responder a la diversidad cultural en la primera infancia]*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss [El apego y la pérdida (Vol. 1)]*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development [Cimientos seguros: El apego padre-hijo y el desarrollo humano saludable]*. New York: Basic Books.
- Bradley, R. H., Chazan-Cohen, R. & Raikes, H. (2009). The impact of Early Head Start on school readiness: New looks [El impacto de Early Head Start en la preparación para la escuela: Nuevos aspectos]. *Early Education & Development*, 20(6), 883-892.
- Conboy, B. T. & Kuhl, P. K. (2011). Impact of second-language experience in infancy: Brain measures of first- and second-language speech perception [El impacto de la experiencia del segundo idioma en el primer año de vida: Mediciones de la percepción cerebral del habla del primer y segundo idioma]. *Developmental Science*, 14(2), 242-248.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects [Contribuciones de los padres a la competencia emocional de los niños preescolares: Efectos directos e indirectos]. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.
- Doyle, O., Harmon, C. P., Heckman, J. J. & Tremblay, R. E. (2009). Investing in early human development: Timing and economic efficiency [Inversión en el desarrollo humano temprano: El momento propicio y la eficiencia económica]. *Economics & Human Biology*, 7(1), 1-6.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development [La pobreza familiar, reforma de la asistencia pública y el desarrollo infantil]. *Child Development*, 71(1), 188-196.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M. & Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices [Entornos cotidianos para actividades, ambientes naturales para el aprendizaje y prácticas de intervención temprana]. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 3-10.
- Espinosa, L. M. (2010). Getting it right for young children from diverse backgrounds: Applying research to improve practice. [Cómo obtener los resultados correctos con niños pequeños de orígenes diversos: Implementación de estudios de investigación para mejorar las prácticas]. Boston, MA: Pearson.
- Fearnon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study [El significado de un apego no seguro y la falta de organización en el desarrollo de la conducta externalizante de los niños: Un estudio meta analítico]. *Child Development*, 81(2), 435-456.
- García, E. E. & Jensen, B. (2007). Advancing school readiness for young hispanic children through universal prekindergarten [El fomento de la preparación para la escuela en los niños pequeños hispanos mediante el prekindergarten universal]. *Harvard Journal of Hispanic Policy*, 19, 25-37.
- Hess, C. R., Teti, D. M. & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development [Autoeficacia y la crianza de bebés con alto riesgo: El papel moderador de los conocimientos sobre el desarrollo infantil de parte de los padres]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development [Cómo los contextos sociales apoyan y moldean el desarrollo del lenguaje]. *Developmental Review*, 26, 55-58.
- Horwitz, S., Chamberlain, P., Landsverk, J. & Mullican, C. (2010). Improving the mental health of children in child welfare through the implementation of evidence-based parenting interventions [El mejoramiento de la salud mental de los niños en programas de asistencia pública mediante la implementación de las intervenciones en la crianza que se basan en las pruebas]. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 37(1), 27-39.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C. & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study [Las prácticas raciales y étnicas de socialización de los padres: Una revisión de la investigación e indicaciones para futuros estudios]. *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770.
- Institute of Educational Sciences (IES), U.S. Department of Education (2007). *What works clearinghouse intervention report: Dialogic reading [Lo que funciona. Informe de intervención del centro de información: La lectura dialógica]*. Washington, D.C.: Author.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds [La eficacia relativa de la participación de padres y maestros en una intervención de lectura compartida para niños preescolares de familias de bajos ingresos]. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Mallory, B. & New, R. (1994). *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education [La diversidad y las prácticas aptas para el desarrollo: Desafíos para la educación en la primera infancia]*. New York: Teachers College Press.
- McEwen, B. S. (2003). Early life influences on life-long patterns of behavior and health [La influencia de las primeras etapas de vida en los patrones de conducta y salud posteriores]. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(3), 149-154.
- McIntyre, L. L. & Abbeduto, L. (2008). Parent training for young children with developmental disabilities: Randomized controlled trial [Capacitación para padres con niños pequeños que sufren de discapacidades del desarrollo: Ensayo clínico aleatorio controlado]. *American Journal on Mental Retardation*, 113(5), 356-368.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children [Análisis multivariado de la participación de los padres y las competencias sociales y académicas de los niños de kinder en las zonas urbanas]. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D. & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families [Características maternas correlacionadas con el aumento de la producción de vocabulario en niños pequeños en familias de bajos ingresos]. *Child Development*, 76(4), 763-782.
- Pfannenstiel, J., Lambson, T. & Yarnell, V. (1996). *The Parents as Teachers program: Longitudinal follow-up to the second wave study [El programa Padres como maestros: Seguimiento longitudinal al estudio de la segunda ola]*. Overland Park, KS: Missouri Department of Elementary & Secondary Education and Parents as Teachers National Center, Inc.
- Pinquart, M. & Teubert, D. (2010). Effects of parenting education with expectant and new parents: A meta-analysis [Los efectos de la educación sobre la crianza para los nuevos padres de familia y los que están esperando bebé: Un meta-análisis]. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 316-327.
- Quiroz, B., Greenfield, P. M. & Altchech, M. (1999). Bridging cultures with a parent-teacher conference [Establecimiento de puentes entre culturas a través de las conferencias padre-maestro]. *Educational Leadership*, 56(7), 67-70.
- Raikes, H. A. & Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty [La eficacia y el apoyo social como factores predictores del nivel de estrés entre los padres de familias que viven en la pobreza]. *Infant Mental Health Journal*, 26(3), 177-190.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers [Análisis del costo-beneficio a la edad de 21 años con respecto a los centros para padres e hijos del Título I en Chicago]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 267-303.
- Rising, S. S., Kennedy, H. P. & Klima, C. S. (2004). Redesigning prenatal care through centering pregnancy [El rediseño de la atención prenatal mediante un embarazo equilibrado]. *The Journal of Midwifery & Women's Health*, 49(5), 398-404.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking [Aprendizaje en el pensamiento]*. New York: Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhood: The science of early childhood development [Desde las neuronas hasta las colonias residenciales: La ciencia del desarrollo en la primera infancia]*. Washington, D.C.: New Academies Press.
- Simpson, J. A. & W. S. (2008). Attachment, perceived support, and the transition to parenthood: Social policy and health implications [El apego, la percepción del apoyo y la transición a la paternidad: Implicaciones para la salud y la política social]. *Social Issues and Policy Review*, 2(1), 37-63.
- Thompson, R. A. (2008). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers [El apego en la primera infancia y el desarrollo posterior: Preguntas conocidas, respuestas nuevas]. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.; pp. 348-365). New York: Guilford.
- Thompson, R. A. & Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family [La socialización de la regulación emocional en la familia]. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York: Guilford.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M. & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers [Establecimiento de puentes entre las culturas del hogar y la escuela: Una guía para los maestros]*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature [Mejoramiento de la transición de la fase de la primera infancia a la educación primaria: Pruebas provenientes de la literatura de los estudios de investigación]. *Early Years*, 22(1), 51-68.

Reconocimientos:

Este documento fue elaborado por el Centro nacional para la participación de los padres, la familia y la comunidad para la Oficina Nacional de Head Start de acuerdo con la subvención #90HC0003. Los colaboradores del mismo son Ann Mastergeorge, Katherine Paschall y Joshua Sparrow. La supervisión editorial de este proyecto estuvo a cargo de Catherine Ayoub y Joshua Sparrow. Queremos extender nuestro agradecimiento a Kiersten Beigel, OHS; Lisa Desrochers, Elena Lopez, Christine Patton y Heather Weiss, NCPFCE; EHSNRC; NCCLR; Doug Klinman, Gail Joseph y Susan Sandall, NCQTL; Nancy Geyelin Margie, OPRE; Kim Adams, Office of ECE, NYC Department of Education; Amy Dombro; Early Childhood Staff, Children's Aid Society; Monica Ortiz, Family Services, Inc.; Thomas Rendon, Iowa HS State Collaboration Office; y Heather Schrotberger, U. of Kansas Medical Center-Project EAGLE por sus aportaciones en la revisión de este documento. © 2014 Boston Children's Hospital. Todos los derechos reservados.



THE NATIONAL CENTER ON
**Parent, Family, and
Community Engagement**

NCPFCE@childrens.harvard.edu

<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family>

