



Las Prácticas Apropriadas para el Desarrollo: ¿Qué Nos Dice la Investigación?

Loraine Dunn and Susan Kontos

Los que son voceros de las prácticas apropiadas para el desarrollo (PAD) cumplen su función debido a la convicción de que estas prácticas aumentan el desarrollo de los niños y facilitan el aprendizaje. Este Digest examina la investigación más reciente sobre PAD y el desarrollo social-emocional y cognitivo, y describe lo que se ha aprendido sobre PAD en los salones de clase de pregrado.

El Desarrollo Social-Emocional

Dado el contexto dentro del cual se dio a conocer la declaración de postura de "National Association for the Education of Young Children," principalmente la discusión del 'niño apurado' de Elkind (1981), no era sorprendente que los estudios más tempranos sobre PAD se hubieran enfocado en el estrés y el desarrollo emocional. Dos equipos de investigación documentaron el hecho de que los niños exhiben más estrés en ambientes didácticos que en ambientes iniciados por los niños. En el estudio de Hyson, Hirsh-Pasek, y Rescorla (1990), los niños de edad preescolar matriculados en programas iniciados por los niños mostraron niveles más bajos de ansiedad al rendir exámenes que los niños matriculados en programas académicos, sin reparar en las preferencias paternas en términos del programa utilizado en el salón de clase. En otro estudio (Burts y otros, 1990), los niños en salones de clase donde no se aplica PAD mostraron más comportamientos relacionados con el estrés total durante el día y más comportamientos relacionados con el estrés durante los trabajos de grupo y las actividades de cuaderno.

El Desarrollo Cognitivo

Enfocándonos ahora en el desarrollo cognitivo, nos fijamos en la creatividad, el desarrollo lingüístico, las percepciones de los niños de su competencia cognitiva, y las medidas tradicionales de sus logros. Los salones donde las actividades son iniciadas por los niños parecen facilitar el desarrollo creativo de los niños. El equipo de investigación de Hyson halló que los niños en este tipo de salón de clase obtienen resultados mejores en las medidas de creatividad, o sea, la capacidad de pensar de manera divergente, que los niños en salones de clase orientados académicamente (Hirsh-Pasek, Hyson, y Rescorla, 1990; Hyson, Hirsh-Pasek, y Rescorla, 1990).

En dos estudios adicionales sobre el desarrollo lingüístico en los salones donde las actividades son iniciadas por los niños (PAD) y en los que tienen una base académica, los primeros fueron asociados con resultados lingüísticos mejores. Los boletines de progreso académico de escuelas públicas con programas de pregrado indicaron que los niños en los salones de clase caracterizados por PAD tenían dones verbales mejores que los niños en programas de orientación

académica (Marcon, 1992). El lenguaje receptivo de los niños era mejor en los programas con ambientes de alfabetización de mayor calidad y cuando se utilizaban actividades relacionadas con PAD (Dunn, Beach, y Kontos, 1994).

Los niños pequeños en programas de PAD también parecían más confiados en términos de sus propios dones cognitivos. Los niños describían su capacidad cognitiva de manera más positiva cuando asistían a programas donde se aplicaba PAD que en los programas académicamente orientados (Mantzicopoulos, Neuharth-Pritchett, y Morelock, 1994; Stipek y otros, 1995).

Cuando se utilizan los métodos tradicionales de medir el logro como los exámenes y las calificaciones, es difícil decir cuál de los programas, los centrados en los niños o los didácticos, es superior. Muy semejante al estado del asunto en términos del desarrollo social, la investigación a nuestra disposición es equívoca con respecto a estas evaluaciones del desarrollo cognitivo. La mayoría de los estudios indica que un acercamiento didáctico no es necesario para promover el aprendizaje de destrezas académicas. Los estudios que apoyan PAD son los hechos por Sherman y Mueller (1996) y Marcón (1992). Sherman y Mueller (1996) observaron que hubo resultados más altos en términos de lectura y matemáticas por parte de los niños que asisten a programas de PAD hasta el segundo grado. Los niños de edad preescolar en el estudio de Marcon (1992) obtuvieron mejores resultados en los boletines de progreso académico general, y específicamente en matemáticas y ciencias, cuando asistían a programas donde las actividades eran iniciadas por los niños. Los logros en términos de matemáticas, sin embargo, eran similares para los niños en ambos tipos de programa. Hyson, Hirsh-Pasek, y Rescorla (1990) no encontraron diferencias en relación con los logros académicos como función del grado apropiado que tuviese un programa de preescolar al que asistían los niños.

Los estudios longitudinales sugieren que tal vez haya beneficios académicos a favor de PAD al largo plazo. Los niños que tienen contacto con programas de pregrado con un alto grado de PAD tienen buenos resultados académicos en el primer grado (Frede y Barnett, 1992). Además, los niños de bajo nivel socioeconómico que asisten a programas preescolares con PAD tienden a tener resultados relacionados con la lectura más altos en el primer grado que los niños que no asisten a escuelas que utilizan PAD (Burts y otros, 1993). Estos hallazgos son alentadores dado que el tipo de salón de clase al que están expuestos los niños tiene una relación directa con sus logros académicos. El que las diferencias entre los niños que asisten a salones de clase con o sin PAD sean evidentes hasta un año más tarde sugiere

que el ambiente de aprendizaje durante los primeros años de aprendizaje son importantes.

¿Qué Se Ha Aprendido?

¿Qué hemos aprendido de la investigación sobre PAD? Primero, la aplicación de PAD en los programas preescolares no es la norma. Aunque los maestros muestran su apoyo a favor de este método pedagógico, con frecuencia tienen dificultades con su implementación. Una preparación profesional para capacitar a los maestros en la implementación de PAD sería bastante efectiva. Es decir, se necesita aprender más sobre cómo apoyar de manera más eficiente la implementación de PAD.

Segundo, es posible que los padres y los maestros no estén de acuerdo en la importancia de PAD. Ayudar a los padres a entender el nexo entre PAD y la adquisición de las destrezas académicas básicas puede ayudar a que no existan tensiones entre los padres y los maestros sobre los métodos de instrucción. Los costos emocionales de los salones de clase académicamente orientados, en particular para los niños de grupos sociales de bajos ingresos, o lingüística o culturalmente diversos, nos obligan a poner al tanto a los padres de los posibles beneficios de PAD.

Tercero, PAD crea un ambiente en el salón de clase positivo y conducente al desarrollo emocional saludable. El desarrollo emocional es un área frecuentemente ignorada cuando se toman decisiones relacionadas con la programación académica. Estos estudios nos recuerdan que las emociones de los niños y su participación en las actividades en el salón de clase están íntimamente relacionadas.

Finalmente, estamos lejos de tocar fondo en términos de la comprensión sobre la influencia de PAD en el desarrollo social de los niños. Mientras que PAD aumenta los dones sociales de los niños en general, hacen falta resultados adicionales para determinar cómo afectan estas prácticas las otras facetas de la socialización, pues, las prácticas en el salón de clase y el desarrollo cognitivo de los niños son elementos que interactúan de manera compleja.

Conclusiones

Analizados conjuntamente, la investigación favorece al uso de PAD. En general, los ambientes donde las actividades son iniciadas por los niños se asocian con niveles más altos de funcionamiento cognitivo. Juntando esta información con los resultados sobre el estrés y la motivación ofrece un argumento fuerte a favor de PAD, especialmente en el caso de los niños que provienen de familias de bajos ingresos—los mismos niños cuyos padres tal vez prefieran programas de orientación académica. Mientras que los ambientes académicos dan, a veces, logros académicos mayores, éstos pueden resultar, a su vez, en costos emocionales con relación al niño. Dado que las ventajas cognitivas también ocurren en ambientes caracterizados por el uso de PAD, sería beneficioso explorar las maneras por las que se manifiesta cómo se mejora el desarrollo cognitivo a través de PAD.

Condensado con el permiso de L. Dunn y S. Kontos, Research in review: What have we learned about developmentally appropriate practice? Young Children, 52(5): 4-13. Copyright 1997 de la National Association for the Education of Young Children. PS 526 718.

[Traducción: John Paul Spicer-Escalante]

Para Más Información

Bredenkamp, Sue, y Copple, Carol (Editoras). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood*

programs (Rev. ed.) Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children. ED 403 023.

Burts, Diane C.; Hart, Craig H.; Charlesworth, Rosalind; y Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly, 5(3)*, 407-423. EJ 421 825.

Burts, Diane C.; Hart, Craig H.; Charlesworth, Rosalind; DeWolf, D. Michele; Ray, Jeanette; Manuel, Karen; y Fleege, Pamela O. (1993). Developmental appropriateness of kindergarten programs and academic outcomes in first grade. *Journal of Research in Childhood Education, 9(1)*, 24-34. EJ 510 543.

Dunn, Loraine; Beach, Sara Ann; y Kontos, Susan. (1994). Quality of the literacy environment in day care and children's development. *Journal of Research in Childhood Education, 9(1)*, 24-34. EJ 510 543.

Elkind, David. (1981). *The hurried child*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Frede, Ellen, y Barnett, W. Steve. (1992). Developmentally appropriate public school preschool: A study of the High/Scope curriculum and its effects on disadvantaged children's skills at first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 7(4)*, 483-499. EJ 458 102.

Hirsh-Pasek, Kathy; Hyson, Marion; y Rescorla, Leslie. (1990). Academic environments in preschool: Do they pressure or challenge young children? *Early Education and Development, 1(6)*, 401-423.

Hyson, Marion C.; Hirsh-Pasek, Kathy; y Rescorla, Leslie. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly, 5(4)*, 475-494. EJ 423 540.

Mantzicopoulos, Panayota Y.; Neuharth-Pritchett, Stacy; y Morelock, J. B. (1994, abril). *Academic competence, social skills, and behavior among disadvantaged children in developmentally appropriate and inappropriate classrooms*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans.

Marcon, Rebecca A. (1992). Differential effects of the three preschool models on inner-city 4-year-olds. *Early Childhood Research Quarterly, 7(4)*, 517-530. EJ 458 104.

Sherman, Carey Wexler, y Mueller, Daniel P. (1996, junio). *Developmentally appropriate practice and student achievement in inner-city elementary schools*. Ponencia presentada en la Head Start's Third National Research Conference, Washington, D.C. ED 401 354.

Stipek, Deborah; Feiler, Rachele; Daniels, Denise; y Milburn, Sharon. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development, 66(1)*, 209-223. EJ 501 879.

Las referencias identificadas con un número de ED (documento del ERIC) o EJ (revista del ERIC) se citan en las bases de datos del ERIC. La mayoría de los documentos está a la disposición del público en los archivos de microficha en más de 900 centros por todo el mundo, y pueden pedirse a través del EDRS: (800) 433-ERIC. Los artículos de revista están a la disposición del usuario en la revista original, a través de los servicios de préstamo interbibliotecario o a través de centros de distribución dedicados a la reproducción de artículos como, por ejemplo, UnCover (800-787-7979), UMI (800-732-0616) o ISI (800-523-1850).

Esta publicación fue auspiciada por la Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, bajo el contrato número DERR93002007. Las opiniones expresadas en esta publicación no reflejan, necesariamente, las posturas ni las políticas de la OERI. Los Digests del ERIC son del dominio público y pueden reproducirse libremente.