

# ED470214 2002-10-00 Modelos de instruccion para la educacion en la ninez temprana (Instructional Models for Early Childhood Education). ERIC Digest.

ERIC Development Team

[www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

---

## Table of Contents

If you're viewing this document online, you can click any of the topics below to link directly to that section.

<a href="#">Modelos de instruccion para la educacion en la ninez temprana (Instructional Models for Early Childhood Education). ERIC Digest.</a>	2
<a href="#">ESTUDIOS EMPIRICOS TEMPRANOS Y SEGUIMIENTO LONGITUDINAL.....</a>	2
<a href="#">INVESTIGACION RECIENTE.....</a>	3
<a href="#">UNA LLAMADA PARA NUEVOS PARADIGMAS.....</a>	4
<a href="#">CONCLUSION.....</a>	5
<a href="#">PARA MAS INFORMACION.....</a>	5



---

**ERIC Identifier:** ED470214

**Publication Date:** 2002-10-00

**Author:** Golbeck, Susan L.

**Source:** ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education  
Champaign IL.

## Modelos de instruccion para la educacion en la ninez temprana (Instructional Models for Early

## Childhood Education). ERIC Digest.

THIS DIGEST WAS CREATED BY ERIC, THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER. FOR MORE INFORMATION ABOUT ERIC, CONTACT ACCESS ERIC 1-800-LET-ERIC

Cual es la mejor manera de enseñar a niños pequeños? Ninguna cuestión podría ser más urgente para maestros, investigadores y formadores de políticas que se empeñan en asegurar que todos los niños estén "listos para aprender." Sin embargo, por ahora, no existe ninguna respuesta definitiva. Este Digest discute los conocimientos existentes sobre los efectos diferenciados de varios planteamientos educativos en la niñez temprana. Actualmente, en este ámbito se espera con ansias los resultados del proyecto recién financiado, *Preschool Curriculum Evaluation Research* (Investigación y Evaluación de Currículos Preescolares), que utilizara pruebas al azar para examinar una variedad de planteamientos curriculares de programas preescolares.

### ESTUDIOS EMPIRICOS TEMPRANOS Y SEGUIMIENTO LONGITUDINAL

Los estudios comenzaron a mediados de la década del 60 con el inicio de Head Start. Los programas bien implementados, de conceptos coherentes y fundados en teorías científicas contemporáneas se investigaron a fin de observar sus efectos en los niños tanto a corto como a largo plazo. Tres de los estudios son especialmente notables (vease Golbeck, 2001 para hallar más detalles sobre cada estudio).

Miller y Bizzell (1983a, 1983b) estudiaron (1) una guardería tradicional, también conocida como Bank Street; (2) un programa Montessori; (3) un planteamiento de instrucción directa llamado DISTAR; y (4) un programa llamado DARCEE, que combinaba objetivos específicos pre-académicos y de motivación. Los efectos de corto plazo de los programas eran compatibles con los objetivos. DISTAR y DARCEE produjeron los resultados más avanzados en las materias pre-académicas, mientras que los programas más "centrados en el niño" lograron que los niños mostraran más inventiva, curiosidad y participación social. No obstante, para el segundo grado, los niños varones del programa Montessori parecieron superar a los demás grupos en cuanto a la lectura y también mostraron un declive menos severo en el cociente intelectual. Esta ventaja se mantuvo durante los grados intermedios. A diferencia de los varones, las niñas parecieron pasarlo mejor en el programa pre-académico DARCEE.

Karnes y sus colegas (1983) estudiaron cinco planteamientos modelos, abarcando el tradicional, Montessori y la instrucción directa. Al fin del primer grado, los niños de los programas pre-académicos más estructurados habían logrado más éxito escolar. Pero en un estudio de seguimiento posterior, el grupo original de Montessori contenía el porcentaje más grande de graduados de la secundaria y el grupo tradicional estaba poco de igualarlo. Los demás programas demostraron tener tasas relativamente bajas.

Segun un indicador compuesto del exito escolar, los varones del programa Montessori superaron a los varones de otros programas.

Los investigadores en High/Scope Foundation compararon su propio Cognitively Oriented Curriculum (Curriculo con Orientacion Cognitiva), la instruccion directa y un planteamiento tradicional, tematico y centrado en el nino. Otra vez se observo una leve ventaja inicial de la instruccion directa, pero los datos de largo plazo recogidos en la adolescencia mostraron que los ninos en programas High/Scope y tradicionales tenian niveles mas altos de ajuste social (Schweinhart y Weikart, 1997). (Estos resultados deben considerarse con cautela debido a que quienes evaluaron el estudio tambien lo crearon.)

Estos estudios tienen limitaciones metodologicas pero considerados como conjunto presentan un patron digno de mas indagacion. Las diferencias, si las habia, entre programas pre- kindergarten al inicio de la escuela primaria solian favorecer a los planteamientos mas centrados en el maestro. No obstante, a largo plazo, los ninos en programas centrados en el nino lo pasaron al menos tan bien como los demas o mejor. En los tres estudios, los ninos en programas de instruccion directa tenian aumentos pequenos en los cocientes intelectuales o notas de logro inmediatamente despues de terminar el programa preescolar. Para los grados intermedios, estas ventajas habian disminuido y los varones en particular sufrian mas dificultades que sus companeros de al menos algunos de los programas centrados en el nino.

Es digno de mas escrutinio el exito de los modelos de Montessori investigados por Miller y sus colegas (1983a, 1983b) y tambien por Karnes et al. (1983). Aunque varian entre si los modelos de Montessori, en estos estudios los varones hasta superaron a los ninos de otros programas en los grados septimo y octavo. Karnes reporto que los ninos del programa Montessori mostraron los niveles mas altos de exito escolar, aunque no necesariamente tenian los cocientes intelectuales mas altos. Tal vez el trabajo independiente y la persistencia-- componentes del metodo Montessori--son elementos importantes del programa. Quizas haya similitudes entre las estrategias instructivas del programa DARCEE, el planteamiento Montessori y los planteamientos instructivos mas recientes al estilo Vygotskiano. El/la maestro/a Montessori parece proveer de andamios desde una distancia. Mantiene apuntes extensos de sus observaciones de ninos individuales, utilizando esta informacion para decidir cuando introducir nuevos materiales en una leccion de demostracion. Apoya al nino mientras trabaja con materiales didacticos cuidadosamente estructurados en experiencias instructivas sucesivas.

## INVESTIGACION RECIENTE

Completan estos estudios longitudinales unos mas recientes que entrelazan variables instructivas especificas en los programas preescolares y el kindergarten con las practicas instructivas apropiadas para el desarrollo. Se han estudiado diversas

variables dependientes, incluso el estres infantil, el razonamiento interpersonal y la motivacion para aprender. El estres infantil es aumentado por las tecnicas instructivas que enfatizan el adiestramiento, hojas de trabajo y lo pre-academico a la vez que minimizan la toma de decisiones y las opciones de los ninos (Burts et al., 1990; Hyson y Molinaro, en Golbeck, 2001). Los efectos parecen ser mas destacados entre los varones (Burts et al., 1992).

Los resultados de motivacion tambien varian en funcion de las practicas instructivas preescolares. Aunque los ninos en programas preescolares que mas se enfocaban en lo academico alcanzaron mejores notas en exámenes de logro en comparacion con los ninos en programas preescolares mas centrados en el nino, aquellos dieron tasaciones mas bajas de sus propias capacidades, mostraron expectativas mas bajas de exito en tareas academicas, exhibieron mas dependencia hacia los adultos, evidenciaron menos orgullo por sus logros y dijeron preocuparse mas por la escuela. Un estudio subsiguiente replico estos hallazgos en la etapa preescolar pero sugirio que estas relaciones se hacian mas complejas en el kindergarten, dificultando que se separara el tipo de instruccion del contexto social del comportamiento de los maestros (Stipek et al., 1995, 1998; Stipek y Greene, en Golbeck, 2001).

## UNA LLAMADA PARA NUEVOS PARADIGMAS

Se puede hallar apoyo empirico para los planteos de educacion preescolar centrados en el nino, sobre todo si se recalcan los objetivos de largo plazo y los factores social-emocionales relacionados con el exito academico (por ej., la auto-regulacion). La investigacion sugiere que el juego o la "construccion de significado" activa del nino durante la clase tiene un papel importante, pero esto tiene que ocurrir dentro de un ambiente que le ofrece al maestro un papel instructivo evidente (Case, Griffin y Kelly, en Golbeck, 2001; vease tambien Dickinson, 2002). Como anotan Stipek et al. (1995; 1998), la simple dicotomia entre una clase dirigida por el maestro y una centrada en el nino no es adecuada para caracterizar la complejidad de las practicas instructivas en la ninez temprana, y se necesita mas investigacion que combine la instruccion directa con mucho apoyo. Hay distintas variedades de planteamientos centrados en el nino y la investigacion indica que no todos tienen la misma eficacia. Similarmente, hay variacion entre los planteamientos centrados en el maestro. La discrepancia entre los resultados de corto y de largo plazo sugiere que hay beneficios, y riesgos, asociados con varios de los planteamientos investigados.

Una manera de buscar nuevos paradigmas instructivos es la de preguntar a los maestros como conceptualizan sus practicas. Marcon (1999) interrogo a maestros acerca de sus creencias y practicas. Ella descubrio que cuando tenian ideas claras y sus respuestas correspondian a una teoria unica y coherente de aprendizaje y desarrollo de los ninos pequenos (o basada en un planteamiento didactico del aprendizaje o en una orientacion mas tradicional respecto al desarrollo), los ninos lo pasaban mejor que cuando sus maestros tenian planteamientos "eclecticicos" o irregulares.

## CONCLUSION

Es preciso que los practicantes, investigadores y formadores de políticas imaginen nuevos planteamientos instructivos que integren las prácticas de éxito probado con la nueva investigación sobre el aprendizaje infantil. Las prácticas apropiadas para el desarrollo tienen que ofrecer un papel evidente del maestro, una secuencia de conocimientos y habilidades que los niños han de aprender y oportunidades para la auto-regulación (Ginsburg et al., en Golbeck, 2001; Roskos y Neuman, 2002). Además, los nuevos planteamientos tienen que reconocer el sistema complejo del aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños. Es imperativo que se incluyan (1) las interrelaciones entre las emociones, el entendimiento social y la cognición dentro del niño (Hyson y Molinaro, en Golbeck, 2001; Pianta, 1999); (2) factores dentro de la clase como el ambiente socio-emocional y la relación entre el maestro y el niño; y (3) el contexto más amplio de la escuela, la familia y la comunidad (Rogoff et al., 2001). [Traducción: Berkeley Hinrichs]

## PARA MAS INFORMACION

Bredenkamp, S., y Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. ED 403 023.

Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J. y Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 297-318. EJ 450 531.

Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R. 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.

Dickinson, D. K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31(1), 26-32. EJ 642 337.

Golbeck, S. L. (Ed.). (2001). *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Karnes, M. B., Schwedel, A. M. y Williams, M. B. (1983). A comparison of five approaches for educating young children from low-income homes. En *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs* (pp. 133-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum. ED 253 299.

Lazar, I., y Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *MONOGRAPHS OF THE SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT*, 47(2-3), 1-151. EJ 266 057.

Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 35(2), 358-375. EJ 582 451.

Miller, L. B. (1979). Development of curriculum models in Head Start. En E. Zigler y J. Valentine (Eds.), *PROJECT HEAD START: A LEGACY OF THE WAR ON POVERTY* (pp. 195-200). New York: Free Press.

Miller, L. B., y Bizzell, R. P. (1983a). Long-term effects of four preschool programs: Sixth, seventh, and eighth grades. *CHILD DEVELOPMENT*, 54(3), 727-741. EJ 284 356.

Miller, L. B., y Bizzell, R. P. (1983b). The Louisville experiment: A comparison of four programs. En *AS THE TWIG IS BENT: LASTING EFFECTS OF PRESCHOOL PROGRAMS* (pp. 171-200). Hillsdale, NJ: Erlbaum. ED 253 299.

Pianta, R. (1999). *ENHANCING RELATIONSHIPS BETWEEN CHILDREN AND TEACHERS*. Washington, DC: American Psychological Association. ED 435 073.

Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C. y Bartlett, L. (Eds.). (2001). *LEARNING TOGETHER: CHILDREN AND ADULTS IN A SCHOOL COMMUNITY*. New York: Oxford University Press.

Roskos, K., y Neuman, S. (2002). Environment and its influences for early literacy teaching and learning. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *HANDBOOK OF EARLY LITERACY RESEARCH* (pp. 281-294). New York: Guilford. ED 457 970.

Schweinhart, L. J., y Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *EARLY CHILDHOOD RESEARCH QUARTERLY*, 12(2), 117-143. EJ 554 350.

Stipek, D., Daniels, D., Galluzzo, D., Millburn, S. y Salmon, J. M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.

Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. y Millburn, S. (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 ED (documento de ERIC), EJ (revista de ERIC) o numero de PS se citan en la base de datos de ERIC. La mayoría de los documentos estan disponibles en la coleccion de microficha por todo el mundo, o pueden pedirse online a traves de EDRS. Visite o llame a EDRS para mas informacion: <http://edrs.com>;

(800) 433-ERIC. Los articulos de revista estan disponibles en la revista original, a travEs de servicios de prestamo entre-bibliotecas o a traves de centros de distribucion dedicados a la reproduccion de articulos como Ingenta (800) 296-2221.

ERIC Digests son de dominio publico y pueden ser reproducidos libremente. Este proyecto ha sido patrocinado, por lo menos en parte, con fondos federales de la Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, bajo el contrato numero ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicacion no refleja, necesariamente, las posturas ni las politicas del U.S. Department of Education ni la mencion de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones que impliquen ser aprobadas por el gobierno de Estados Unidos.

---

**Title:** Modelos de instruccion para la educacion en la ninez temprana (Instructional Models for Early Childhood Education). ERIC Digest.

**Note:** For English version, see ED 468 565.

**Document Type:** Information Analyses---ERIC Information Analysis Products (IAPs) (071); Information Analyses---ERIC Digests (Selected) in Full Text (073);

**Available From:** ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Children's Research Center, University of Illinois, 51 Gerty Dr., Champaign, IL 61820-7469. Tel: 800-583-4135 (Toll Free); Tel: 217-333-1386; Fax: 217-333-3767; e-mail: ericeece@uiuc.edu; Web site: <http://ericeece.org>. For full text: <http://ericeece.org/pubs/digests.html>.

**Descriptors:** Classroom Environment, Educational Research, Models, Outcomes of Education, Preschool Education, Student Centered Curriculum, Teaching Methods

**Identifiers:** ERIC Digests

###



[\[Return to ERIC Digest Search Page\]](#)