



Marco conceptual del currículo infantil de California

Departamento de Educación de California
Sacramento, 2012



Información editorial

El Marco conceptual del currículo infantil de California fue creado por el Departamento de Educación de California, División de Educación Temprana y Apoyo (CDE/CDD). La publicación en inglés fue editada por John McLean, en colaboración con Tom Cole y Lisa Duerr, Asesores, División de Educación Temprana y Apoyo. La preparación para su impresión fue realizada por el personal de CDE Press, con diseño de la portada y del interior de Juan D. Sánchez. Esta obra fue publicada por el Departamento de Educación de California, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901 y se distribuyó conforme las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria (*Library Distribution Act*) y la Sección 11096 del Código Gubernamental (*Government Code Section 11096*).

Esta obra fue traducida al español por David Sweet-Cordero, bajo la dirección de Alicia Tuesta del Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd, y con la colaboración del panel editorial:
Edilma Cavazos y Edna Rivera.

© 2012 Departamento de Educación de California (inglés)
© 2017 Departamento de Educación de California (español)
Todos los derechos reservados

ISBN: 978-0-8011-1723-7

Información para pedidos

Se pueden adquirir copias de esta obra del Departamento de Educación (CDE). Para consultar precios y detalles sobre pedidos, vaya a: <https://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/>, o llame a la oficina de ventas de CDE Press al 1-800-995-4099.

Aviso

Las pautas del *Marco conceptual del currículo infantil de California* no son obligatorias para las agencias educativas locales ni ninguna otra entidad. Salvo las leyes, reglamentos y fallos judiciales a los que se alude en el presente documento, esta obra representa un modelo y su seguimiento no es obligatorio. (Vea la Sección 33308.5 del Código Educativo (*Education Code Section 33308.5*)).

Contenido

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado v

Reconocimientos vi

Capítulo 1: Introducción al Marco conceptual 1

- Los niños de cero a tres años de California 1
- Principios generales 4
- La organización del Marco conceptual del currículo infantil 9
- El aprendizaje y el desarrollo en dos idiomas en todos los dominios del desarrollo 10
- El diseño universal para el aprendizaje 12
- Las características del programa que fomentan un currículo infantil eficaz 12
- El proceso de aprendizaje y desarrollo infantil: El punto de partida 13
- La planificación del currículo 20
- Reflexiones acerca de la observación, la documentación, la evaluación y la planificación 33
- La implementación de un plan 45
- Notas 50
- Bibliografía 51

Capítulo 2: El Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California 55

- Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil 56
- Marco conceptual del currículo infantil 58
- Sistema de Evaluación de Resultados Deseados—Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP por sus siglas en inglés) 58
- Guías para programas y otros recursos 62
- El desarrollo profesional 63
- El conocimiento profundo y la planificación para el aprendizaje infantil integrado 63
- Bibliografía 64

Capítulo 3: El desarrollo socioemocional 67

- Principios generales 69
- Resumen de los fundamentos 71
- Los ambientes y los materiales 71
- Las interacciones 73
- Cómo involucrar activamente a las familias 79
- Preguntas para la reflexión 81
- Reflexiones finales 81
- Mapa de los fundamentos 82
- Recursos para maestros 82
- Notas 83
- Bibliografía 85

Capítulo 4: El desarrollo del lenguaje 87

Principios generales	89
Resumen de los fundamentos	92
Los ambientes y los materiales	92
Las interacciones	93
Cómo involucrar activamente a las familias	98
Preguntas para la reflexión	99
Reflexiones finales	99
Mapa de los fundamentos	100
Recursos para maestros	101
Notas	102
Bibliografía	102

Capítulo 5: El desarrollo cognitivo 105

Principios generales	106
Resumen de los fundamentos	111
Los ambientes y los materiales	111
Las interacciones	115
Cómo involucrar activamente a las familias	121
Preguntas para la reflexión	122
Reflexiones finales	123
Mapa de los fundamentos	124
Recursos para maestros	125
Notas	126
Bibliografía	127

Capítulo 6: El desarrollo perceptual y motor 129

Principios generales	133
Resumen de los fundamentos	136
Los ambientes y los materiales	136
Las interacciones	139
Cómo involucrar activamente a las familias	145
Preguntas para la reflexión	146
Reflexiones finales	146
Mapa de los fundamentos	148
Recursos para maestros	149
Notas	150
Bibliografía	153

Apéndice: Recursos para maestros de niños con discapacidades u otras necesidades especiales 155

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Es un placer presentarles el *Marco conceptual del currículo Infantil de California*. La infancia temprana es un periodo único y diferente en la vida de un niño que exige respuestas muy particulares de los adultos. Durante los últimos 20 años, los estudios de investigación nos han enseñado mucho acerca del desarrollo cerebral, de cómo aprenden los niños y cuál es la mejor manera de facilitar dicho aprendizaje. En la actualidad sabemos que los bebés están listos para aprender desde el momento en que nacen, y son capaces de absorber la información con rapidez para entender el mundo que los rodea.

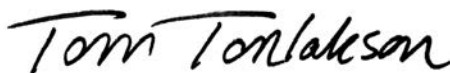
Este Marco conceptual se creó para acompañar a la publicación *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*, para servir de apoyo a los cuidadores que se esfuerzan por conseguir que la enseñanza sea sensible y significativa para los niños de cero a tres años.

El Marco conceptual presenta estrategias e información para enriquecer las oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo y proporciona a los proveedores de cuidado infantil y los administradores una estructura que pueden utilizar para tomar decisiones bien informadas al planificar los ambientes y las experiencias del aprendizaje para los niños más pequeños. Al igual que los Fundamentos, el marco se basa en los estudios de investigación más recientes respecto a cómo aprenden y se desarrollan los niños de cero a tres años en cuatro dominios: (1) socioemocional, (2) lingüístico, (3) cognitivo, y (4) del desarrollo perceptual y motor.

El Marco conceptual hace hincapié tanto en el papel central de la familia en

el aprendizaje y desarrollo de un niño pequeño como en la diversidad que existe en las familias de California. Se dedica atención especial a la importancia del cuidado sensible e individualizado que tenga como base la existencia de relaciones seguras entre los niños, sus padres y sus cuidadores principales. El Marco conceptual del currículo infantil se considera parte de un sistema integral que fomenta la planificación eficaz y el ciclo constante de observación, documentación y reflexión, además de la implementación del currículo adecuado.

El *Marco conceptual del currículo infantil de California* se creó para los profesionales de cuidado infantil, los directores de programa, el personal docente de las instituciones de enseñanza superior y las familias. Al entender el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños de cero a tres años, los profesionales de la infancia temprana pueden fomentar eficazmente el aprendizaje temprano, los directores de programa pueden crear ambientes de aprendizaje de buena calidad y el personal docente puede preparar mejor a los maestros de cuidado infantil del mañana. Los miembros de la familia pueden compartir mejor sus conocimientos acerca de sus hijos y colaborar con los cuidadores para fomentar la exploración y el aprendizaje activo de los niños de cero a tres años. Espero que este recurso ayude a todos los adultos a entender cómo crear una base sólida para el bienestar y el éxito del niño a largo plazo.



TOM TORLAKSON
Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Reconocimientos

La creación del *Marco conceptual del currículo infantil de California* incluyó la participación de muchas personas. Reconocemos con nuestro agradecimiento a cada uno de los siguientes colaboradores de esta obra.

Jefe de Proyecto

Peter Mangione, WestEd

Comité de expertos

Marc Bornstein, National Institute of Health and Human Development

Vera Gutierrez-Clellen, San Diego State University

Jeree Pawl, Psicóloga Clínica

Ross Thompson, University of California, Davis

Marlene Zepeda, California State University, Los Angeles

Escritores

Capítulo 1: Introducción al Marco conceptual

J. Ronald Lally, WestEd

Mary Jane Maguire-Fong, American River College

Peter Mangione, WestEd

Capítulo 2: El Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California

Jenna Hilmes, WestEd

Melinda Brookshire, WestEd

Jan Davis, WestEd

Peter Mangione, WestEd

Charlotte Tilson, WestEd

Capítulo 3: El desarrollo socioemocional

Min Chen, WestEd

Deborah Greenwald, WestEd

Janis Keyser, Cabrillo College

Peter Mangione, WestEd

Margie Perez-Sesser, Asesora

Charlotte Tilson, WestEd

Cathy Tsao, WestEd

Elita Amini Virmani, WestEd

Capítulo 4: El desarrollo del lenguaje

Min Chen, WestEd

Deborah Greenwald, WestEd

Peter Mangione, WestEd

Margie Perez-Sesser, Asesora

Charlotte Tilson, WestEd

Cathy Tsao, WestEd

Elita Amini Virmani, WestEd

Capítulo 5: El desarrollo cognitivo

Min Chen, WestEd

Deborah Greenwald, WestEd

Mary Jane Maguire-Fong, American River College

Peter Mangione, WestEd

Margie Perez-Sesser, Asesora

Charlotte Tilson, WestEd

Cathy Tsao, WestEd

Elita Amini Virmani, WestEd

Capítulo 6: El desarrollo perceptual y motor

Min Chen, WestEd

Deborah Greenwald, WestEd

Peter Mangione, WestEd

Alice Nakahata, Asesora

Margie Perez-Sesser, Asesora

Charlotte Tilson, WestEd

Cathy Tsao, WestEd

Elita Amini Virmani, WestEd

Apéndice: Recursos para maestros de niños con discapacidades u otras necesidades especiales

Kai Kaiser, WestEd

Asesores del Diseño Universal

Linda Brault, WestEd

Kai Kaiser, WestEd

WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia—Personal y Asesores del Proyecto

Eva Gorman

J. Ronald Lally

Peter Mangione

Katie Monahan
Amy Schustz-Alvarez
Charlotte Tilson
Cathy Tsao
Sara Webb-Schmitz

Departamento de Educación de California

Lupita Cortez Alcala, Superintendente
Delegada de Instrucción y Aprendizaje
Sucursal Auxiliar

Camille Maben, Directora, División de
Educación Temprana y Apoyo

Cecelia Fisher-Dahms, Administradora,
Oficina de Mejoramiento de Calidad,
División de Educación Temprana y
Apoyo

Tom Cole, Asesor, División de Educación
Temprana y Apoyo

Lisa Duerr, Asesora, División de Educación
Temprana y Apoyo

Mary Smithberger, Ex-Asesora, División de
Educación Temprana y Apoyo

Gwen Stephens, Ex-Subdirectora, División
de Educación Temprana y Apoyo

Grupos de opinión

Gracias a los participantes de los grupos de opinión por sus valiosos comentarios y sugerencias.

Fotógrafa

Sara Webb-Schmitz, WestEd

Fotografías

Agradecemos a los siguientes programas por la amabilidad de habernos permitido fotografiar a los miembros del personal, a los niños y a las familias:

Associated Students, Inc., Children's
Center, California State University,
Sacramento

Associated Students, Inc., Children's
Center, San Francisco State University

Blue Skies for Children

The Cameron School

Contra Costa Community College Early
Learning Center

Covina Child Development Center

Little Munchkins Academy

Marin Head Start, 5th Avenue Early Head
Start

Marin Head Start, Hamilton Campus

Marin Head Start, Indian Valley Campus

Marin Head Start, Meadow Park Campus

Merced College Child Development Center

Solano Community College Children's

Programs

University of California, Los Angeles,

Infant Development Program

Willow Street School House

Yerba Buena Gardens Child Development

Center

Esta guía fue traducida al español por David Sweet-Cordero, bajo la dirección de Alicia Tuesta del Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd y con la colaboración de los miembros del panel editorial, constituido por representantes de varios países hispanohablantes, quienes a su vez son especialistas en el campo de la infancia temprana y del Programa para el Cuidado Infantil: Edilma Cavazos (México), Edna Rivera (Puerto Rico), Alicia Tuesta (España). Se agradece la labor del equipo de traducción.

Notas sobre la traducción: En los diferentes países de habla hispana se utilizan distintos términos para referirse a los niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad, por ejemplo, “los bebés”, “los lactantes”, “los trotones”, “los andarines”, “los párvulos”, etc. Para evitar confusión, en los materiales educativos del Programa para el Cuidado Infantil (PITC por sus siglas en inglés) se refiere a los niños de esta edad como “los niños de cero a tres años”. Para referirse a las distintas edades de la infancia, se usan los siguientes términos: “bebés tiernos” (0–9 meses); “bebés que se movilizan” (6–18 meses) y “bebés mayorcitos” (16–36 meses). Se usa la palabra “bebé” por sí sola para referirse a un bebé de cero a 18 meses y las expresiones “bebé mayorcito” o “niño pequeño” para referirse a lo en inglés se llama “toddler” de 16 a 36 meses de edad.

Nota: Los nombres, títulos y afiliaciones de las personas que se nombran en estos reconocimientos eran vigentes cuando se llevó a cabo esta publicación.



Introducción al Marco conceptual

El propósito del *Marco conceptual del currículo infantil de California* es proporcionar a los profesionales de la infancia temprana una estructura que puedan utilizar para tomar decisiones bien informadas acerca de las prácticas curriculares. Este Marco conceptual se basa en los estudios de investigación actuales acerca de cómo aprenden y se desarrollan los niños de cero a tres años en cuatro dominios: socioemocional, lingüístico, cognitivo y del desarrollo perceptual y motor. Además, presenta principios para apoyar el aprendizaje temprano, un proceso de planificación y estrategias para ayudar a los maestros de cuidado infantil* en sus esfuerzos por apoyar el aprendizaje infantil durante los primeros tres años de vida.

Este documento presenta pautas generales respecto a la planificación de los ambientes del aprendizaje y de las experiencias de los niños pequeños. El Departamento de Educación de California (CDE por sus siglas en inglés) reunió a especialistas destacados en la teoría y los estudios de investigación acerca del desarrollo infantil y obtuvo aportaciones de profesionales de la infancia temprana de California, para garantizar que el Marco conceptual del currículo infantil fuera un fiel

*El término *maestros de cuidado infantil* se utiliza a lo largo de esta publicación para describir a los profesionales de la infancia temprana que trabajan directamente con los niños pequeños de cero a tres años, proporcionándoles apoyo emocional y social además de fomentar el desarrollo lingüístico, perceptual y motor de los niños. Con frecuencia se utiliza la palabra *maestros* simplemente, en lugar del término completo.

reflejo de los estudios de investigación, la teoría y las prácticas de amplia aceptación en el campo de la infancia temprana. El Marco conceptual también tiene la intención de ser compatible con una amplia gama de currículos y metodologías curriculares específicas e incluye ejemplos de estrategias para el fortalecimiento de las competencias e intereses infantiles en los cuatro dominios importantes del desarrollo, además de describir los tipos de ambientes y materiales que estimulan el aprendizaje de los niños pequeños.

La audiencia principal de este Marco conceptual son los maestros de cuidado infantil (que trabajan en los centros de cuidado infantil o los programas de cuidado infantil en el hogar) y los directores o supervisores de los programas de cuidado infantil. También les podría ser de utilidad el Marco conceptual a los padres, los profesores de temas sobre la infancia temprana, en las instituciones de enseñanza superior, y los capacitadores.

Los niños de cero a tres años de California

Una consideración fundamental en la planificación del currículo individual para cada niño es responder sensiblemente a las competencias, experiencias, intereses y necesidades que cada niño trae consigo al programa preescolar. La población de niños de cero a tres años en California incluye a niños con diversidad cultural y lingüística, así como habilidades y niveles socioeconómicos diversos.

La colaboración con las familias es una estrategia importante para mostrar sensibilidad hacia cada niño y para lograr que el currículo tenga relevancia a nivel individual y cultural.

Un factor cada vez más destacado en la diversidad de los niños del estado de California son sus experiencias tempranas con el lenguaje. El desarrollo del idioma y de la lectoescritura contribuye a que los niños pequeños aprendan y tengan éxito a largo plazo. Los niños que ingresan a un programa de cuidado infantil con una capacidad emergente en un idioma distinto al inglés se apoyan en el idioma de su familia para aprender. El fortalecer su competencia en el idioma de su familia permite a los niños adquirir todos sus conocimientos y habilidades como punto de partida para seguir participando en el aprendizaje.

La diversidad socioeconómica es otro dato al que se debe prestar atención. El porcentaje de los niños que viven en viviendas de bajos ingresos es alto. Al mismo tiempo, las ventajas del cuidado y educación de alta calidad son más pronunciadas en niños con familias de bajos ingresos que en otros subgrupos de la población. Los niños con niveles socioeconómicos diversos tienen una mayor probabilidad de beneficiarse del cuidado y la educación infantil de alta calidad cuando el currículo está en sincronía con sus habilidades y necesidades educativas.

Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales son otro segmento de la población de niños pequeños de California. Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales se benefician de aprender en ambientes de inclusión junto a los niños que están siguen un patrón de desarrollo típico. Los estudios de investigación han demostrado que, con el apoyo y la ayuda adecuados, los niños que aprenden en ambientes de inclusión tienen mayores logros que los

niños en ambientes aislados.¹

Como muestran los siguientes datos, la diversidad entre los niños muy pequeños significa que cada programa de cuidado infantil necesita una metodología flexible para abordar el currículo, para poder responder con sensibilidad a todos los niños que ingresen al programa.

La diversidad

En comparación con la mayoría de otros estados, California tiene una población infantil extraordinariamente diversa, especialmente entre los niños menores de 5 años. Más de seis millones de niños se inscribieron en escuelas, desde Kindergarten hasta el grado 12, en el ciclo escolar de 2008-2009; el 49 por ciento eran latinos/hispanos, el 27.9 por ciento eran de raza blanca, el 8.4 por ciento eran asiáticos, el 7.3 por ciento eran afroamericanos y el 2.7 por ciento eran filipinos.² De manera semejante, entre los 3.2 millones de niños menores de cinco años de edad que vivían en California en el 2008, el 51 por ciento eran latinos, el 30 por ciento eran de raza blanca, el 10 por ciento eran asiáticos y el 7 por ciento eran afroamericanos.³ Se prevé que estas tendencias continuarían a lo largo de varias décadas.

Los niños que aprenden en dos idiomas

Datos del ciclo escolar 2008-2009 indican que en California hay más niños que aprenden en dos idiomas que están inscritos en los grados inferiores que en los grados superiores.⁴ En su publicación *California Report Card 2010*, la organización Children Now calcula que el 40 por ciento de los niños que se encuentran en clases de Kindergarten en California aprenden en dos idiomas.⁵ En un informe anterior del 2004, las organizaciones Children Now y Preschool Califor-

nia indicaron que los niños que vivían en hogares lingüísticamente aislados tienen una menor probabilidad de estar inscritos en programas preescolares.⁶

La gran variedad de idiomas que hablan los niños en el estado es un factor evidentemente importante en el desarrollo del currículo para niños de cero a tres años. Durante el ciclo escolar 2008-2009, el 84.8 por ciento de los niños en California desde Kindergarten hasta el grado 12 que estaban aprendiendo el inglés también hablaban el español, seguido del vietnamita (2.4 por ciento), el filipino (1.5 por ciento), el cantonés (1.4 por ciento), el hmong (1.2 por ciento) y el coreano (1.0 por ciento).⁷ Muchas familias provienen de las mismas regiones geográficas fuera de los Estados Unidos, pero dichas familias no necesariamente hablan el mismo idioma.⁸ En muchos programas de cuidado infantil, los niños cuyas familias hablan un idioma diferente en su casa podrían estar siendo expuestos al idioma inglés por primera vez.

Es importante fomentar el desarrollo de los niños en el idioma de su familia mientras ellos comienzan a aprender el inglés. El poder hablar dos idiomas permite a los niños llegar a ser adultos que

pueden contribuir tanto a la economía global como a sus comunidades locales. Los programas de cuidado infantil en los que se habla el inglés pueden dar un mejor apoyo a los niños pequeños al responder con sensibilidad a las comunicaciones de los niños tanto en el idioma de sus familias como en inglés, a la vez que apoyan el desarrollo continuo del idioma de la familia de los niños.

El nivel socioeconómico

El Centro Nacional para Niños en la Pobreza, (National Center for Children in Poverty o NCCP, por sus siglas en inglés) informó que, en el 2008, aproximadamente el 45 por ciento de los niños en California menores de tres años vivían en una familia con bajos ingresos. En comparación con otros estados, California ocupa el puesto número veinte a nivel nacional de niños menores de dieciocho años que viven en la pobreza.⁹ Según el NCCP, los niños menores de seis años tienen una mayor probabilidad de vivir en una vivienda de bajos ingresos.¹⁰ Los niños de padres inmigrantes tienen una probabilidad de un 20 por ciento mayor de vivir en una familia de bajos ingresos que niños con padres nacidos en los Esta-



dos Unidos. Los niños afroamericanos, latinos e indígenas de los Estados Unidos en California también tienen una mayor probabilidad que los niños de raza blanca a vivir en familias de bajos ingresos.¹¹

Los niños con necesidades especiales

En el 2008, más de 77,000 niños menores de cinco años a los cuales se les había identificado una discapacidad asistieron a programas preescolares en California.¹² Esta cifra no incluye a niños con riesgo de padecer una discapacidad o dificultades en su desarrollo. Los niños con discapacidades se incluyen en la diversidad que existe en toda la población de niños pequeños de California y necesitan de consideraciones adecuadas de cuidado y educación en los programas de cuidado infantil. Los niños menores de tres años con discapacidades ya identificadas tienen planes de servicios familiares individualizados (Individualized Family Service Plans, o IFSP, por sus siglas en inglés) que reflejan los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil del Departamento de Educación de California.

Principios generales

El Marco conceptual del currículo infantil tiene como base los siguientes principios:

- La familia es la base del aprendizaje y el desarrollo del niño pequeño.
- El aprendizaje y el desarrollo infantil están basados en las relaciones.
- Las emociones impulsan el aprendizaje y el desarrollo temprano.
- La respuesta sensible a la exploración iniciada por los niños fomenta el aprendizaje.
- La enseñanza y el cuidado individualizados benefician a todos los niños.

- La respuesta sensible a la cultura y el idioma de la familia fomentan el aprendizaje infantil.
- La enseñanza y el cuidado intencionales enriquecen las experiencias de aprendizaje de los niños.
- El tiempo para la reflexión y la planificación beneficia la enseñanza y el cuidado infantil.

Estos principios han servido de guía para el desarrollo de este Marco conceptual. A continuación, se presentan los razonamientos subyacentes a estos principios.

La familia se encuentra al centro del aprendizaje y el desarrollo del niño pequeño

Las pautas de los programas de aprendizaje y desarrollo de los niños de cero a tres años de California describen la influencia de la familia en el aprendizaje y el desarrollo de la siguiente manera:

Las relaciones familiares influyen más en el desarrollo y el aprendizaje infantil que cualquier otra relación que tenga el niño, ya que los miembros de la familia lo conocen mejor que nadie. Ellos conocen la manera en que acostumbra a abordar las cosas, sus intereses, cómo le gusta interactuar, qué le consuela y cómo aprende. Los miembros de la familia conocen sus cualidades y saben cómo ayudarlo con cualquier necesidad que tenga. De igual importancia, es el hecho de que las relaciones del niño con los miembros de su familia determinan la manera en que él experimenta las relaciones fuera de casa.¹³

En vista del papel central que juega la familia en las experiencias y el desarrollo temprano del niño, los programas necesitan colaborar con los miembros de la familia en todos los aspectos de la planificación del currículo. Las relacio-

nes sólidas con las familias son producto del respeto y la valoración de diferentes puntos de vista, expectativas y metas que las familias tienen para sus hijos. Los programas demuestran el respeto hacia las familias al intercambiar información acerca del aprendizaje y el desarrollo de los niños, así como ideas acerca de cómo fomentar el aprendizaje tanto en casa como en el programa de cuidado infantil. La colaboración con las familias se extiende a la comunidad en la que las familias viven, se reúnen y reciben apoyo unas de otras.

El establecer conexiones con la comunidad circundante le permite al programa darse a conocer y aprovechar los recursos de la comunidad. Al llegar a conocer a la comunidad, los maestros también hacen descubrimientos acerca de experiencias de aprendizaje y competencias que los niños traen consigo al programa de cuidado infantil y sirven de referencia a los intentos de conseguir que la enseñanza y el cuidado infantil sean sensibles y significativos para los niños.

El aprendizaje y el desarrollo infantil tienen su base en las relaciones

Las relaciones proporcionan a los niños de cero a tres años una base emocional segura a partir de la cual ellos pueden explorar y aprender. Gran parte del aprendizaje cognitivo, lingüístico, social y físico que el niño experimenta ocurre al interactuar con un adulto. De hecho, las relaciones con los demás ocupan un lugar central en las vidas de los niños pequeños. Las relaciones cariñosas con los miembros de la familia más cercana proporcionan la base para que los niños interactúen con los demás, exploren con confianza y busquen el apoyo que necesitan, además de que tenderán a percibir las interacciones con los demás como positivas e interesantes. Al

reconocer el gran poder de las relaciones tempranas, los maestros y los programas de cuidado infantil establecen relaciones sólidas con los niños y sus familias. Es de igual importancia que los maestros de cuidado infantil fomenten el desarrollo socioemocional de los niños pequeños por medio de las relaciones. Los estudios de investigación muestran que el desarrollo socioemocional saludable ayuda a los niños pequeños a aprender, por ejemplo: a mantener la atención con mayor facilidad, a establecer y mantener amistades y a comunicar sus necesidades e ideas. Un ambiente de cariño y respeto que fomente las relaciones cariñosas entre los niños y dentro de la comunidad de familias fomenta el aprendizaje infantil en todos los dominios del desarrollo.

Las emociones impulsan el aprendizaje y el desarrollo temprano

El estado emocional de un niño impulsa el aprendizaje temprano e influye mucho en el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo. El placer que el bebé experimenta al recibir una respuesta positiva de un adulto cariñoso o al hacer un descubrimiento motiva al niño a seguir participando en interacciones positivas y a continuar explorando. Para los niños de cero a tres años, el aprendizaje siempre tiene un componente emocional. Ellos son altamente sensibles a las señales emocionales de otras personas y expresan sus emociones en cada situación. Debido a la naturaleza intrínseca de las emociones en el aprendizaje temprano, los adultos que planifican el currículo de los niños de cero a tres años siempre deben considerar el impacto emocional que el ambiente y las experiencias van a tener en el niño.¹⁴

Durante la infancia, los niños demuestran tanto su susceptibilidad emocional como su capacidad para aprender.



Los bebés dependen completamente del cariño y cuidado de un adulto para su sobrevivencia. Ellos dependen de los adultos para que se satisfagan sus necesidades y pueden llegar a ser emocionalmente seguros o inseguros, dependiendo de las respuestas que hayan recibido de los adultos. Ellos ven a los adultos como personas mayores con sabiduría que pueden ayudarles a tratar con situaciones difíciles y guiarles en sus interacciones con los demás. A la vez, los niños de cero a tres años son increíblemente capaces. Ellos aprenden con mucha curiosidad y motivación, explorando activamente el mundo de las personas y las cosas a su alrededor. La participación activa de los niños en el aprendizaje impulsa su aprendizaje en todos los dominios del desarrollo. El contexto óptimo para su participación activa en el aprendizaje son las relaciones en que se respeten y alienten sus capacidades y se regule su vulnerabilidad emocional por medio de cariño y un cuidado predecible y positivo.

Una respuesta sensible a la exploración que los niños inician por sí mismos fomenta el aprendizaje

Los estudios de investigación muestran que el cuidado sensible y cariñoso no sólo fomenta el desarrollo de la seguridad emocional en los niños, sino también el aprendizaje y el desarrollo en general, por ejemplo: los bebés tiernos, que reciben respuestas uniformes, adecuadas y prontas a sus llamadas, lloran con menor frecuencia cuando son mayores, que los bebés tiernos que reciben un cuidado poco sensible.¹⁵

El responder de forma sensible a las señales, que no indican malestar, de los niños también tiene un impacto. En un capítulo titulado: *La respuesta sensible del cuidador infantil y el desarrollo y aprendizaje infantil: De la teoría a las investigaciones y la práctica*, publicado en *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el desarrollo y el aprendizaje cognitivo*, del Programa para el Cuidado Infantil (PITC), Bornstein ofrece el siguiente resumen:

Un grupo de niños de madres que mostraban un mayor grado de respuesta sensible a las señales placenteras de sus hijos (como las vocalizaciones, las expresiones faciales y los movimientos). A los trece meses, tendían a exhibir mayor avance en el lenguaje y el juego. Un segundo grupo de niños de cuatro años cuyas madres habían mostrado un mayor grado de respuesta sensible cuando sus hijos eran bebés, resolvían problemas de manera más eficiente y alcanzaron calificaciones más altas en una prueba estandarizada de inteligencia que sus compañeros con madres con un menor grado de respuesta sensible.¹⁶

Conforme a la metodología que se recomienda en este Marco conceptual del currículo, el PITC proporciona pautas a los maestros de cuidado infantil acerca

de cómo establecer relaciones sensibles con los niños de cero a tres años. En esencia, la observación y la reflexión son una parte esencial de la sensibilidad a los intereses y las necesidades de los niños de cero a tres años.

La enseñanza y el cuidado individualizados benefician a todos los niños

Cada niño es único y singular. Los maestros de cuidado infantil utilizan su entendimiento de cómo se combinan los temperamentos, las experiencias familiares y culturales, las experiencias con el lenguaje, las cualidades personales, los intereses, las habilidades y las disposiciones de cada niño para fomentar su aprendizaje y desarrollo. Al reconocer y adaptarse al desarrollo individual de cada niño, los maestros pueden ofrecer experiencias de aprendizaje que sean sensibles, significativas y adecuadas al desarrollo de cada niño. El proporcionar interacciones, experiencias y un ambiente que satisfaga las necesidades individuales de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales puede enriquecer las experiencias de todos los niños en el programa.* Un ambiente en el salón de clases en que todos los niños reciban apoyo y se sientan bienvenidos genera experiencias de aprendizaje enriquecedoras para todos.

Cuando se incluye a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales, se vuelve especialmente importante la colaboración con las familias. La familia es el puente principal entre el personal del programa preescolar y los

*Un recuso adicional que sirve de apoyo a su trabajo con los niños con necesidades especiales es: *Inclusion Works! Creating Child Care Programs that Promote Belonging for Children with Special Needs* (¡La inclusión funciona! La creación de programas que fomenten la pertenencia de los niños con necesidades especiales), una obra del Departamento de Educación de California. El libro aparece en la bibliografía al final del capítulo.

servicios especiales que el niño podría estar recibiendo. La familia, el maestro y otros miembros del personal del programa pueden colaborar e incluir a otros especialistas del programa preescolar.

El adaptarse a un niño en particular podría significar el modificar el ambiente de aprendizaje para incrementar el acceso del niño, su potencial y su disposición al aprendizaje por medio de una organización bien pensada de los materiales y el espacio".¹⁷ El apoyo profesional y las oportunidades de desarrollo diseñados específicamente, así como estrategias educativas especializadas, pueden ayudar a los maestros a proporcionar una educación y un cuidado individualizados que satisfagan las necesidades de todos los niños en el programa.

La respuesta sensible a la cultura y el idioma fomenta el aprendizaje infantil

Los programas infantiles que responden de forma sensible generan un



ambiente de respeto hacia la cultura y el idioma de cada niño. Los maestros y otros miembros del personal colaboran y se comunican con regularidad con los miembros de la familia para llegar a conocer las características culturales que cada niño aporta al programa. Una parte esencial de ser cultural y lingüísticamente sensible es valorar y apoyar el uso que cada niño hace del idioma de la familia, dado que “el uso y el desarrollo continuo del idioma de la familia del niño beneficiará al niño conforme aprenda el inglés.¹⁸ De igual importancia son las interacciones cariñosas con los niños y sus familias en que los “maestros traten, en la medida de lo posible, de aprender acerca de la historia, las creencias y las prácticas de los niños y las familias de su programa”.¹⁹ Además de mostrar

sensibilidad hacia el legado cultural, las creencias, los valores, las maneras de comunicarse y las prácticas de los niños y las familias, los maestros generan ambientes de aprendizaje que incluyen recursos como fotos y libros que reflejen la riqueza cultural y valoren la diversidad, especialmente de las culturas y los idiomas de los niños y las familias de su programa de cuidado infantil.^{20, 21}

Una enseñanza y cuidado infantil intencionales enriquecen las experiencias de aprendizaje de los niños

La planificación eficaz del currículo ocurre cuando los maestros tienen conocimiento del aprendizaje de los niños y se esfuerzan por fomentarlo de forma intencional. En *The Intentional Teacher (El*



maestro intencional), una publicación de la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (National Association for the Education of Young Children o NAEYC por sus siglas en inglés), Ann Epstein ofrece la siguiente descripción:

El maestro intencional actúa con el conocimiento y el propósito de asegurarse que los niños pequeños adquieran los conocimientos y las habilidades que necesitan para tener éxito en la escuela y en la vida. Los maestros intencionales utilizan sus conocimientos, su capacidad de juicio y su competencia profesional para organizar experiencias de aprendizaje para los niños; cuando ocurre una situación imprevista...ellos pueden reconocer una oportunidad para enseñar y son capaces de aprovecharla también.²²

Con su comprensión del aprendizaje y el desarrollo temprano, el maestro fomenta el aprendizaje en las áreas identificadas por los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California. El maestro intencional es flexible para poder adaptarse a las diferencias en las cualidades y necesidades de los niños. Las estrategias de enseñanza que son reflexivas e intencionales incluyen la planificación de los ambientes de aprendizaje, las experiencias y las rutinas, así como las respuestas espontáneas motivadas por el tema en el que se centran los niños, el cual cambia de un momento a otro.

El tiempo para la reflexión y la planificación beneficia a la enseñanza

Los maestros de cuidado infantil son profesionales que cumplen un papel importante en la sociedad. Al fomentar el desarrollo de los niños de cero a tres años, los maestros participan en un proceso constante de observación, documentación y evaluación, reflexión y planificación y de implementación de estrategias

para poder proporcionar experiencias de aprendizaje individualizadas y en grupos pequeños. Ya que una cantidad cada vez mayor de niños con condiciones diversas, incluyendo los niños con discapacidades, participan en los programas de cuidado infantil, la colaboración, el trabajo en equipo y la comunicación son esenciales para poder proporcionar las ventajas que conlleva el cuidado infantil de buena calidad a todos los niños. La planificación del currículo requiere de tiempo para que los maestros reflexionen acerca del aprendizaje infantil y planifiquen estrategias que fomenten los avances de los niños respecto al fortalecimiento de sus conocimientos y el dominio de sus habilidades. Los programas de cuidado infantil que fomentan una enseñanza y cuidado infantil intencionales asignan un tiempo durante los horarios de trabajo de los maestros, dedicado a la reflexión y la planificación individual y al trabajo en equipo. Con el apoyo adecuado, los maestros son capaces de crecer profesionalmente a través de un proceso colectivo y continuo de aprendizaje y exploración de las maneras de responder a los intereses y las necesidades de los niños pequeños.

La organización del Marco conceptual del currículo infantil

Como se indicó anteriormente, el Marco conceptual del currículo infantil amplía los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil, el cual describe el aprendizaje y el desarrollo que los niños de cero a tres años normalmente muestran cuando reciben el apoyo adecuado en los siguientes cuatro dominios del desarrollo:

- El desarrollo socio-emocional
- El desarrollo del lenguaje, el cual incluye el desarrollo de la lectoescritura temprana

- El desarrollo cognitivo
- El desarrollo perceptual y motor

Este capítulo de introducción presenta las consideraciones generales que sirven como la base del Marco conceptual del currículo infantil, incluyendo información acerca de la población diversa de los niños de cero a tres años en California, los principios generales, el desarrollo y aprendizaje en dos idiomas, el diseño universal, las características de los programas que fomentan un currículo infantil eficaz, cómo aprenden los niños de cero a tres años y la planificación e implementación del currículo.

El Capítulo 2 describe El Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California, el cual incluye a los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California, al Marco conceptual del currículo infantil, el Sistema de Evaluación de Resultados Deseados, las Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil, otros recursos relacionados y la formación profesional. Se define cada uno de estos recursos y el capítulo presenta un panorama general de cómo estos diferentes recursos forman un sistema integrado que favorece a los ambientes y las experiencias de buena calidad para los niños de cero a tres años.

Los capítulos 3 al 6 se enfocan en los cuatro dominios del desarrollo de los Fundamentos infantiles. Cada capítulo abarca un dominio y presenta: principios generales; un resumen de los Fundamentos del dominio; descripciones de los ambientes, los materiales y las interacciones que fomentan el aprendizaje y el desarrollo en dicho dominio; preguntas para la reflexión; y recursos para los maestros.

El aprendizaje y el desarrollo en dos idiomas en todos los dominios del desarrollo

Los avances de los niños de cero a tres años, conforme aprenden ya sea en uno o dos idiomas, varía enormemente entre un niño y otro. Algunos niños ingresan a un programa cuando son bebés tiernos que recurren a la comunicación no verbal casi exclusivamente. Algunos niños ingresan a un programa con experiencias anteriores en un idioma distinto al inglés. Otros niños pueden tener alguna experiencia anterior con el inglés, aunque recurran principalmente al idioma de la familia para comunicarse. Y podría haber bebés mayorcitos que están aprendiendo el inglés como segundo idioma y tener un grado de comprensión y uso del inglés bastante avanzado. Los niños



de cero a tres años que aprenden el inglés mientras desarrollan habilidades en el idioma de su familia recurren a sus conocimientos y habilidades en su lengua natal para seguir avanzando en todos los demás dominios del desarrollo. Los niños que aprenden en dos idiomas también varían mucho en cuanto al nivel con que dominan su lengua materna, lo cual, a su vez, influye en sus avances en el desarrollo del inglés.

En un currículo integrado, la clave para apoyar a todos los niños es planificar los ambientes y experiencias de aprendizaje basándose en el conocimiento de los intereses, necesidades, la familia y las experiencias culturales de cada niño. Para los niños pequeños que aprenden en dos idiomas, este enfoque exige centrarse en las experiencias de cada niño al adquirir un segundo idioma y entender cómo hacer uso del idioma del niño para ayudarle a aprender un segundo idioma. Al aplicar una metodología integrada, los maestros aprovechan cada momento para proporcionar a los niños oportunidades para comunicarse con mayor comprensión y habilidad. Hay varias consideraciones clave para fomentar el aprendizaje de los niños de su idioma natal y del inglés en los programas de cuidado infantil, incluyendo las siguientes:

- Los niños que aprenden el inglés como segundo idioma también poseen el idioma de su familia, el cual puede servir de base para proporcionar apoyo de manera eficaz.
- Los niños que aprenden el inglés como segundo idioma pueden demostrar conocimientos y habilidades del lenguaje en el idioma de su familia antes de exhibir los mismos conocimientos y habilidades en inglés.
- Los niños que aprenden el inglés como segundo idioma podrían necesitar

apoyo y tiempo adicional para emprender la comunicación que incluya conocimientos y habilidades en inglés; los maestros de cuidado infantil necesitan proporcionar el andamiaje necesario a las experiencias de aprendizaje de los niños y utilizar modos de comunicación múltiples, especialmente las señales no verbales.

- Al usar una metodología integrada para la planificación del currículo en los programas de cuidado y educación temprana, es necesario en todo momento tener en cuenta el proceso de aprender el inglés como segundo idioma.

El nivel de apoyo y tiempo adicional que los niños que aprenden en dos idiomas necesitan para demostrar sus conocimientos y habilidades, que se describen en los Fundamentos en cuanto al desarrollo socioemocional, el desarrollo cognitivo y los dominios perceptual y del desarrollo motor, serán sujetos a la influencia del desarrollo del niño tanto en su idioma natal como en inglés. El idioma que el niño hable en casa, así como la cantidad y variedad de experiencias que el niño tenga en el idioma de su familia, probablemente afectarán la cantidad y el tipo de apoyo que el niño necesite.

Aunque se centra en niños en edad preescolar, el DVD del Departamento de Educación de California titulado: *A World Full of Language: Supporting Preschool English Learners (Un mundo lleno de lenguaje: cómo apoyar a los niños que aprenden el inglés en los programas preescolares)*, ofrece recomendaciones que se aplican al cuidado de los niños de cero a tres años. Este recurso en particular destaca la importancia de un ambiente de aceptación y pertenencia como punto de partida para dar apoyo adicional a los niños que están aprendiendo el inglés como segundo idioma. En los programas eficaces, los esfuerzos intencionales:

- Se enfocan en el sentido de pertenencia de los niños y su necesidad de comunicarse;
- Permiten a los niños participar voluntariamente;
- Crean oportunidades para la interacción y el juego con otros niños.

Mientras aprenden el inglés y tratan de utilizarlo, los niños necesitan sentirse cómodos con todo el mundo en el programa de cuidado infantil, y poder usar tanto el idioma de su familia como maneras no verbales de expresarse.

El diseño universal para el aprendizaje

El Marco conceptual del currículo infantil se aplica a todos los niños pequeños de California, incluyendo a niños con discapacidades u otras necesidades especiales. En algunos casos, los niños con discapacidades u otras



necesidades especiales demuestran los avances en su desarrollo de maneras diversas. Con el reconocimiento de que los niños siguen trayectorias diferentes en el aprendizaje, este Marco conceptual incorpora un concepto conocido como el diseño universal para el aprendizaje.

El diseño universal dispone de medios diversos para la representación, expresión y estimulación.²³ *Los medios de representación diversos* se refieren a proporcionar información de diversas maneras para que se satisfagan las necesidades de aprendizaje de todos los niños. *Los medios de expresión diversos* se refieren a permitir a los niños utilizar formas alternativas para comunicar o demostrar lo que saben o lo que sienten. *Los medios de estimulación diversos* se refieren a proporcionar opciones dentro del ambiente o programa que faciliten el aprendizaje al ampliar los conocimientos de los niños. La información en este Marco conceptual del currículo se ha redactado de forma que se incorporen medios diversos de representación, expresión y estimulación.

Las características del programa que fomentan un currículo infantil eficaz

El impacto del currículo aumentará o disminuirá dependiendo del contexto en el cual se imparta. Es muy importante crear un contexto sólido en el programa para la implementación del currículo. Las pautas del programa sientan las bases del aprendizaje y el desarrollo infantil. Las pautas del programa que fomentan la planificación e implementación del currículo infantil eficaz incluyen estos elementos:

- **El sistema del cuidador principal:** el asignar a un maestro de cuidado infantil a cada niño y su familia

- **Los grupos pequeños:** la creación de grupos pequeños de niños y cuidadores
- **La continuidad:** el mantener la constancia en la asignación de maestros y grupos a lo largo del tiempo
- **El cuidado personalizado:** el responder a las necesidades, habilidades y horarios individuales
- **La continuidad cultural:** el mantener la semejanza cultural entre el hogar y el programa por medio del diálogo y la colaboración con las familias
- **La inclusión de los niños con necesidades especiales:** el proporcionar apoyo y hacer adaptaciones para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

Se pueden consultar descripciones más completas de estas pautas recomendadas para los programas en la publicación del CDE del 2006, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil*, un documento que acompaña el documento *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil* y este Marco conceptual del currículo.

El proceso de aprendizaje y desarrollo infantil: El punto de partida

En los últimos 20 años, los estudios de investigación han descubierto una gran cantidad de datos acerca de cómo los niños pequeños aprenden y cómo se facilita mejor el aprendizaje. Los estudios han demostrado que los bebés están listos para aprender desde que nacen; ellos son capaces de absorber datos a partir de lo que ven, oyen y huelen a su alrededor, además de almacenarlos, clasificarlos y utilizarlos.²⁴ Esta información ayuda a los bebés a entender el mundo y las personas a su alrededor.

Los estudios de investigación también han demostrado que los niños de cero a

tres años son muy dependientes de sus relaciones primarias, con las personas más allegadas a ellos, para satisfacer sus necesidades físicas y emocionales. Conscientes de esta necesidad, los maestros planifican sus interacciones con los niños de cero a tres años para atender tanto a la vulnerabilidad como a la competencia de los niños. Al hacerlo, los maestros atienden simultáneamente a las necesidades de los niños de tener relaciones estrechas y continuas con adultos cariñosos y a la curiosidad y motivación de los niños por aprender.

El desarrollo infantil y su facilitación

Debido a que todo es nuevo para los niños de cero a tres años, y sus cerebros se desarrollan con rapidez, la infancia es un periodo único en la vida que requiere que los adultos respondan de maneras muy específicas. La forma en que los niños de cero a tres años piensan, sienten y actúan difiere en cierto grado de la manera en que piensan, sienten y actúan los niños en los periodos de desarrollo preescolar, escolar y adolescente. La formación de sinapsis relacionadas con distintas áreas del desarrollo infantil alcanza su nivel más alto en diferentes momentos desde el nacimiento hasta los tres años de edad.

El Consejo Científico Nacional sobre el Niño en Desarrollo (National Scientific Council on the Developing Child) caracteriza el desarrollo durante la infancia de la siguiente manera:

Debido a que los circuitos de bajo nivel maduran temprano y los circuitos de alto nivel maduran más tarde, es crítico tener diferentes tipos de experiencias a diferentes edades para que el cerebro se desarrolle de manera óptima. Este es un concepto llamado *la experiencia adecuada a la edad (Age-appropriate experience)*.



Poco después de nacer, las experiencias sensoriales, sociales y emocionales son esenciales para optimizar la estructura de los circuitos de bajo nivel. En edades posteriores, las experiencias más complejas son vitales para la formación de los circuitos de más alto nivel. Cuando los adultos o las comunidades tienen la expectativa de que los niños pequeños dominen habilidades para las cuales no se han formado los circuitos cerebrales necesarios, pierden tiempo y recursos, e incluso podrían impedir el desarrollo cerebral saludable, al provocar un estrés excesivo en el niño.²⁵

Cuatro aspectos principales del desarrollo infantil iluminan los tipos de “experiencias sensoriales, sociales y emocionales básicas” que son “esenciales para la optimización de la estructura de los circuitos de bajo nivel” del cerebro.²⁶ Los siguientes cuatro aspectos del desarrollo infantil exigen un enfoque especial para la planificación y fomento del aprendizaje:

1. Los bebés tienen su propia agenda de aprendizaje.
2. Los bebés aprenden de manera integral.

3. Los bebés experimentan transiciones importantes en su desarrollo durante los primeros tres años de vida.
4. Los bebés están en proceso de desarrollar, por primera vez, un sentido de sí mismos.

El siguiente resumen describe estos aspectos distintos del aprendizaje y el desarrollo infantil.

1. Los bebés tienen su propia agenda de aprendizaje

Todos los seres humanos están impulsados por una fuerza interna a aprender y desarrollarse, pero este impulso interno funciona de maneras y grados ligeramente distintos en diferentes puntos de la vida. Respecto al contenido del aprendizaje, la agenda de aprendizaje del bebé está mucho más centrada en las competencias fundamentales que la agenda de un niño mayor. Los fundamentos del aprendizaje posterior se fijan durante la infancia temprana. Por ejemplo, los niños de cero a tres años instintivamente:

- Buscan y establecen relaciones con personas que los cuiden y protejan;

- Aprenden el lenguaje por primera vez para poder comunicarse;
- Adquieren un conocimiento sobre conceptos básicos, como la relación entre causa y efecto y cómo se mueven y encajan las cosas en el espacio;
- Dominan las habilidades motoras finas y motoras gruesas rudimentarias.

Todos los bebés intentan dominar activamente los diferentes componentes de estas competencias en momentos relativamente semejantes de su desarrollo. La trayectoria común del aprendizaje y el desarrollo que siguen los bebés depende completamente de las interacciones constantes con los adultos. Sin adultos, los bebés no son capaces de proseguir con su agenda de aprendizaje. De hecho, parte de su agenda de aprendizaje es interactuar con adultos para tener experiencias esenciales en sus relaciones. El entender esta agenda de aprendizaje ayuda a los adultos a interactuar con los niños de cero a tres años de maneras que faciliten mejor el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* reflejan la agenda de aprendizaje durante los primeros tres años de vida. La mayoría de los bebés están predispuestos a buscar relaciones y a desarrollar habilidades que les ayuden a sobrevivir y prosperar durante sus primeros meses y años de vida. Los bebés con un desarrollo típico tienen la motivación interna para comunicarse con los demás, moverse, explorar y manipular objetos y resolver problemas. Por lo tanto, no es adecuado que los adultos introduzcan su propia agenda de aprendizaje. Para los bebés, no existe una fuerte necesidad de que

los adultos presenten temas específicos a dominar ni que proporcionen la motivación para aprender. Más bien, los bebés se centran ellos solos en los temas de mayor importancia sin tener que seguir la iniciativa de los adultos. Lo que los bebés necesitan de los adultos son interacciones y experiencias que se asemejen mucho a la agenda de aprendizaje de los niños de cero a tres años.

2. *Los bebés aprenden de manera integral*

Los niños de cero a tres años absorben información de manera continua, natural y fluida. Aunque ellos con frecuencia se centran en una sola cosa, su punto de enfoque puede cambiar con rapidez. A partir de sus actos, interacciones y



observaciones, ellos asimilan todo tipo de información y la utilizan para fortalecer sus conocimientos y habilidades. Una sola interacción puede llevar a aprender muchas cosas en muchas áreas. Aunque un niño puede comenzar una experiencia concentrándose en algo que le interesa en un determinado dominio del desarrollo, los componentes físicos, emocionales, intelectuales, sociales y lingüísticos de dicha experiencia se procesan casi simultáneamente. El bebé explora cada interacción para absorber toda la información que contenga.

Debido a que los niños de cero a tres años aprenden de manera integral, es posible que ellos no siempre se centren en el área de contenido que el adulto quiera enfatizar. Si los adultos estructuran una interacción con el propósito de producir resultados específicos en un área de contenido en particular, como el lenguaje o las formas geométricas, a ellos con frecuencia se les pasará por alto la experiencia de aprendizaje más importante del niño. Por ello, los planes para ayudar con el aprendizaje infantil se producen mejor de maneras que reflejen la libre disposición del niño ante todos los aspectos de una experiencia.

Por ejemplo, un maestro podría pensar que el diseñar una lección especial sobre los colores resultará en un aprendizaje específico acerca del color. Sin embargo, los bebés no separan sus lecciones de acuerdo a temas separados. Para el niño de cero a tres años, el centrar su atención en el tema de interés u objetivo del adulto no concuerda con la manera en que el niño emprende el aprendizaje. La atención del niño podría cambiar a la parte de la interacción que le resulta más importante personalmente, como la textura de los materiales que se usen para representar el color, el movimiento de la muñeca para transferir el color del pincel al papel, el tono emocional que se

utilice durante la interacción o el estilo social que utilice el adulto para presentar la actividad. Desde la perspectiva del niño de cero a tres años, la lección (o lecciones) que se aprendan podrían acabar no teniendo nada que ver con los colores. Por ello, los adultos pueden facilitar el aprendizaje mejor si prestan atención a las muchas posibilidades de aprendizaje que existen para un niño de cero a tres años en una experiencia en particular.

3. Los bebés experimentan transiciones importantes en su desarrollo durante los tres primeros años de vida

Durante los primeros tres años de vida, gran parte de la vida del niño se organiza en torno a la seguridad, la exploración y la identidad. Mientras que los niños prestan atención a los tres temas a lo largo de la infancia, cada uno de estos temas generalmente ocupa un papel central en diferentes momentos del desarrollo. Cuando un tema se convierte en el más destacado, sucede una transición en el desarrollo. La conducta del niño comienza a cambiar y a reflejar maneras nuevas de organizar sus experiencias. El conocimiento que los maestros de cuidado infantil tengan de estos cambios en el desarrollo les ayudará a adaptarse a los procesos de aprendizaje de los niños.

La seguridad

Desde que nacen hasta alrededor de los ocho meses, muchos bebés organizan su atención y conducta en torno a la sensación de seguridad. En la obra *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*, el fundamento de “las relaciones con los adultos” describe al niño de alrededor de ocho meses de edad de la siguiente manera:

Los niños buscan una relación especial con un (o algunos) adulto(s) conoci-

do(s) al iniciar interacciones y buscar la cercanía, especialmente cuando sienten malestar.²⁷

Durante los primeros ocho meses de vida, los bebés se concentran en conseguir la seguridad, el cariño y la protección. Ellos exploran el ambiente a su alrededor por medio de los sentidos y de su creciente habilidad para moverse. Con una consciencia cada vez mayor de que dependen del cuidado de los adultos, ellos comienzan a darse cuenta que son individuos con identidades separadas.

Los adultos que cuidan a los niños pequeños necesitan estar especialmente atentos a las necesidades de los niños para sentirse seguros. La comodidad física y el cuidado sensible, los cuales ayudan a los bebés pequeños a regularse a sí mismos, fortalecerán la confianza de los bebés en sí mismos y en el cuidado que proporcionen los demás.

La exploración

El que los bebés estén centrados en la seguridad durante los primeros ocho meses de vida produce una conducta organizada en torno a las relaciones. Durante los siguientes meses, los bebés utilizan a las relaciones cercanas como bases seguras desde donde iniciar la exploración. Ellos utilizan sus crecientes capacidades mentales y físicas para la exploración. Cautivados por el emocionante mundo que tienen frente ellos, exploran a través del movimiento, la manipulación y la inspección visual. El fundamento de “Relaciones con los adultos” de los niños de cero a tres años describe al bebé de aproximadamente 18 meses de edad de la siguiente manera: “Alrededor de los 18 meses de edad, los niños se sienten seguros explorando el ambiente en presencia de los adultos con quienes

han establecido una relación a lo largo de un periodo prolongado de tiempo”.²⁸

Los bebés de ocho a 18 meses de vida se consideran exploradores activos y durante periodos breves ya no sienten la necesidad de estar físicamente apegados al adulto de confianza. Sin embargo, ellos siguen necesitando la seguridad, por lo que comprueban a menudo que su base segura sigue estando allí mientras ellos exploran. Ellos parecen estar practicando la independencia, motivados por un fuerte instinto de explorar, aunque siguen dependiendo bastante de que el adulto de confianza esté cerca cuando lo necesiten. En esta edad, los niños recurren a sus maestros para comprobar que ellos aprueban sus impulsos de explorar y también para que les brinden su confianza en que ellos pueden desarrollar esta habilidad.

Conforme los niños exploran activamente durante este periodo de edad, los adultos necesitan modificar las maneras en que cuidan al bebé, le dan seguridad e incorporan en sus interacciones el creciente sentido de sí mismo del niño. Los niños de esta edad se desarrollan plenamente cuando tienen un ambiente seguro y protegido y se les permite recurrir al maestro como base de seguridad desde la cual pueden ir y venir para



reabastecerse emocionalmente, manteniendo un vínculo con el maestro por medio del contacto visual y la comunicación vocal.

La identidad

Los niños de 18 a 36 meses de edad cambian su centro de atención principal a la identidad. Ellos se concentran en temas de *mí* y *mío*, nociones de *bueno* y *no tan bueno* y los conceptos de *sí mismo* y del *otro*. Las interacciones con los demás llevan al aprendizaje acerca de sí mismos como seres independientes, dependientes e interdependientes. Ellos interpretan su sentido de seguridad y sus exploraciones a través de este lente nuevo. Los bebés exploran ahora no solo el ambiente que les rodea, sino también su capacidad de cambiarlo. Ellos ahora se resisten con frecuencia a aquellos que les han estado proporcionando seguridad emocional para ver hasta dónde pueden llegar por su cuenta y estar separados. Les consume la exploración y la toma de decisiones y comienzan a aprender



acerca de cómo asumir la responsabilidad de las acciones que resultan de sus propias decisiones.

El fundamento de “La identidad del ser en relación a los demás” caracte-

riza a este cambio en el desarrollo de la siguiente manera:

Alrededor de los 36 meses de edad, los niños identifican sus sentimientos, necesidades e intereses y se identifican a sí mismos y a los demás como miembros de uno o más grupos al referirse a categorías.²⁹

Para ayudar al crecimiento del sentido de sí mismos en relación a los demás en los niños, el adulto necesita cambiar su enfoque para así apoyar la exploración de la identidad por parte de los niños. Los maestros ayudan a los bebés mayorcitos con la seguridad y la exploración al fijar límites que guían a los niños a aprender las reglas de la conducta social y al hacerle saber a cada niño que un adulto de confianza estará disponible emocionalmente durante los momentos de estrés.

Estas transiciones del desarrollo pueden ser difíciles para el maestro de cuidado infantil porque el tipo de cuidado tiene que cambiar conforme los niños experimentan cambios rápidos durante sus primeros tres años de vida.

Para orientar la planificación del currículo, los Fundamentos se han organizado en torno a tres transiciones principales. El maestro debe tener en cuenta el foco de atención principal de los niños durante cada periodo del desarrollo (seguridad, exploración o identidad) al planificar el currículo para fomentar el aprendizaje y el desarrollo en áreas como la empatía, el control de los impulsos, la lectoescritura, el sentido numérico y las habilidades motoras finas.

4. **Los bebés están desarrollando su primer sentido de sí mismos.**

Una manera en que los bebés adquieren el sentido de sí mismos por primera

vez es por medio de sus experiencias con la forma en que les tratan otras personas. Ellos reciben mensajes importantes de los demás: “Soy una persona que le cae bien a los demás, me alientan, me dan opciones, me protegen, me escuchan, o bien, no lo soy”. La infancia temprana es la época en que se define la identidad de uno por primera vez. La distinción entre el bebé que desarrolla por primera vez un sentido de sí mismo y el niño mayor que continúa definiendo el sentido de sí mismo que comenzó a adquirir durante la infancia temprana, tiene muchas implicaciones para el cuidado infantil. Los maestros de cuidado infantil influyen en el sentido de sí mismos que los bebés adquieren por primera vez. Ellos contribuyen a dar forma a la manera en que los bebés se ven a sí mismos.

Los bebés tiernos confían plenamente, y aceptan abiertamente los mensajes provenientes de los adultos que los cuidan. Los bebés no juzgan si son adecuadas, o no, las maneras en que los adultos los tratan o lo que los adultos les permiten hacer o esperan que ellos hagan. Más bien, ellos utilizan la respuesta de los adultos para formar su primera opinión acerca de sí mismos. Aunque los adultos aún tienen una profunda influencia en el sentido de sí mismos de los niños de cuatro años de edad, los niños mayores ya tienen un sentido de sí mismos como individuos y pueden afirmarse a sí mismos y expresar cómo ven ellos las cosas. Por ejemplo, ellos pueden resistirse a tomar alimentos que no les gustan y juzgar a alguien que trata de obligarles a consumirlos como antipático o injusto. Incluso cuando los bebés rehúsan consumir ciertos alimentos, ellos no juzgan conscientemente a la persona que trata de alimentarlos. Más bien, ellos asimilan las formas en que se les trata como ejemplos de cómo se hacen las cosas. Ellos forman sus

expectativas: “Esta es la manera en que me alimentan”; “Esta es la manera en que las personas expresan emociones”; “Estas son las cosas que provocan que se les grite a las personas”; “Estas son las maneras de abordar a las personas”; y “Así es como se acepta mi curiosidad”. Así, el establecer una relación cálida, cariñosa y personal con el bebé contribuye de manera importante al sentido positivo de sí mismo del niño.

Qué significan los diferentes aspectos del desarrollo infantil para la enseñanza y el cuidado infantil

Los cuatro aspectos del desarrollo infantil requieren una enseñanza y cuidado que se adapten individualmente a quiénes son y en quién se están convirtiendo los niños de cero a tres años. Debido a que los bebés pasan por distintos periodos del desarrollo con tanta rapidez, los adultos necesitan respetar y ser sensibles a la agenda de aprendizaje de cada niño. Debido a que el aprendizaje temprano es integral, los planes para facilitar el aprendizaje de los bebés deben reflejar la consideración de todos los dominios del desarrollo que podrían ser afectados por esa experiencia. Debido a que los bebés ponen un énfasis diferente en la seguridad, la exploración y la formación de la identidad en diferentes momentos de su desarrollo, los adultos pueden ser más eficaces cuando las respuestas que dan a cada niño concuerdan su nivel de desarrollo. Por último, debido a que los bebés se encuentran en las primeras etapas de llegar a tener una consciencia de sí mismos como individuos y aún no juzgan si los mensajes que reciben de los demás son adecuados, los adultos necesitan ser especialmente sensibles en su papel de dar forma al sentido de sí mismo de cada bebé. El entender las característi-

cas únicas de la infancia temprana nos lleva a la siguiente pregunta: debido a lo que se sabe del desarrollo de los niños de cero a tres años, ¿cómo puede la planificación del currículo satisfacer de manera óptima los conocimientos, las habilidades, las aptitudes, los intereses y las necesidades emergentes de los niños pequeños?

La planificación del currículo

Los niños de cero a tres años tienen una capacidad sorprendente de emprender el aprendizaje y la organización de abundantes cantidades de datos nuevos. Es evidente que al explorar un bebé tierno o mayorcito la manera en que algo funciona, o al interactuar con un adulto u otros niños, se revela una mente activa que descubre el mundo de personas y

cosas a su alrededor y trata de encontrarle sentido.

Los niños de cero a tres años experimentan el mundo y adquieren conocimientos de manera integral durante los momentos dedicados al juego, exploración e interacción con los objetos y con otras personas. Ellos reúnen constantemente datos nuevos y les encuentran sentido. Sus mentes absorben activamente los sonidos, las palabras, los patrones de movimiento y los actos y reacciones de las personas, los animales y los objetos. Ellos integran datos nuevos a un sistema de conocimientos cada vez más complejo. Conforme los bebés amplían sus encuentros con los objetos y las personas, ellos ponen a prueba sus habilidades emergentes, descubren acciones nuevas y también experimentan



sentimientos de formas nuevas. Durante los momentos dedicados al juego, ellos experimentan, investigan e inventan soluciones, tratando de descifrar cómo funcionan las cosas.

Los niños de cero a tres años se encuentran en todo momento ocupados en desarrollar competencias fundamentales que servirán de base para toda una vida de aprendizaje constante. Estas competencias fundamentales se describen en los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California. Como se dijo anteriormente, durante los primeros años de vida, los niños comienzan a desarrollar su identidad, a entender y regular sus emociones y a fortalecer sus conocimientos y habilidades sociales. Los conceptos centrales de las ciencias naturales, las matemáticas, las ciencias sociales, el lenguaje, la literatura y las artes también tienen sus raíces en las competencias fundamentales que se desarrollan durante la infancia temprana. Por ejemplo, conforme los bebés exploran cómo se llenan, encajan y se mueven los objetos en el espacio, ellos adquieren conceptos que se relacionan con la física. Cuando los bebés colocan un bloque en una canasta, seguido de otro y luego otro, adquieren el sentido numérico. Conforme se deleitan en las expresiones y los actos de un amiguito al jugar, ellos adquieren conceptos relacionados con las ciencias sociales. Al leer un libro con el maestro, señalando la fotografía de un perro y diciendo: “Guau”, “Guau”, ellos amplían su comprensión del lenguaje y su interés por los libros, que son la base de la lectoescritura. Los maestros de cuidado infantil pueden apoyar cada una de estas experiencias por medio de la planificación reflexiva del currículo. Este Marco conceptual del currículo guía a los maestros en la planificación del currículo que se relaciona con el desarrollo de los

conceptos y habilidades emergentes de los niños.

La planificación del currículo infantil exige que los maestros entiendan y respeten la manera en que los niños de cero a tres años aprenden. Como se describió anteriormente, los niños de cero a tres años tienen una motivación instintiva de buscar información y experiencias. Al jugar, ellos con frecuencia inician el aprendizaje, fortalecen activamente habilidades, conceptos y conexiones entre ideas. La conversión de los pensamientos en conceptos y acciones nuevas, de los sentimientos en un sentido de identidad y las palabras y frases en representaciones de pensamientos, ideas y sentimientos, con frecuencia ocurre simultáneamente. A medida que los bebés emprenden activamente su aprendizaje de forma integral, el papel del maestro se convierte en proporcionar posibilidades para que ellos exploren e investiguen todo aquello con lo que se encuentran.

Los contextos del currículo infantil

Al planificar el currículo para el periodo de cero a tres años, los maestros deben tener presente qué es lo que los niños de cero a tres años hacen cuando juegan, tanto cuando actúan sobre los objetos como cuando interactúan con los adultos y sus compañeros. En esencia, el juego es el “trabajo” de los niños de cero a tres años. Cuando los maestros son conscientes de las distintas maneras en que cada bebé experimenta un momento dedicado al juego, la agenda de aprendizaje de ese niño se les revela. Es entonces cuando los maestros serán capaces de planificar un currículo que concuerde con la agenda de aprendizaje instintivo del bebé.

Al desarrollar el currículo para los niños de cero a tres años, los maestros planifican teniendo presentes tres contextos de aprendizaje:



1. **El ambiente de juego como currículo.** Los planes de currículo incluyen la selección de materiales de juego que aumenten el interés y la complejidad de áreas determinadas en que los niños de cero a tres años jueguen con libertad. Una selección de materiales bien pensada invita a los niños de cero a tres años a considerar experiencias que presenten desafíos a sus habilidades, conceptos e ideas emergentes.
2. **Las interacciones y las conversaciones como currículo.** Los planes de currículo abordan maneras de ser con los niños de cero a tres años durante las interacciones, incluyendo las interacciones no verbales, las conversaciones, la cooperación, los conflictos y los momentos en que los bebés expresan sentimientos intensos, como la alegría, la tristeza, el enojo o la frustración.
3. **Las rutinas de cuidado infantil como currículo.** Los planes de currículo incluyen las rutinas de cuidado infantil, especialmente las comidas, los cambios de pañal y

las siestas. La enseñanza intencional invita a los niños de cero a tres años a participar en las rutinas de cuidado infantil que puedan profundizar sus experiencias con las relaciones y ofrezcan oportunidades para el fortalecimiento de habilidades y conceptos emergentes.

La siguiente sección describe la manera en que los maestros de cuidado infantil pueden planificar eficazmente el currículo para cada contexto de aprendizaje.

1. El ambiente de juego como currículo

Las áreas de interés para fomentar el aprendizaje iniciado por el niño por medio del juego

El currículo para niños de cero a tres años incluye maneras en que los maestros planifican los entornos físicos en áreas de interior y al aire libre para fomentar el juego y el aprendizaje. Los espacios de juego intencionalmente diseñados para niños son como el estudio de un artista o el laboratorio de un científico. Cuando se planifica el entorno físico tomando en cuenta el aprendizaje

iniciado por los niños, ellos se encuentran en lugares donde pueden explorar libremente cómo son las cosas y cómo funcionan. En estos ambientes, los niños investigan, inventan y experimentan. Para fomentar el juego iniciado por los niños, así como el aprendizaje integral, los maestros crean ambientes con una serie de áreas de interés, cada una ellas con un tema distinto y con materiales predecibles. Cada área es aprovechada por los maestros para ampliar la búsqueda activa de conocimientos que emprenden los niños. Las áreas de interés están diseñadas para ofrecer un inventario básico de materiales con los cuales los niños pueden practicar sus habilidades emergentes y desarrollar conceptos por medio del juego. Algunos ejemplos de áreas de interés en un ambiente para niños de cero a tres años son:

- Un área acogedora para leer libros y contar historias;
- Un área para el desarrollo de los músculos pequeños;
- Un área para la percepción sensorial;
- Un área para movimientos activos;
- Un área para la expresión creativa.



Cuando los maestros planifican el currículo, consideran maneras de aumentar o añadir artículos nuevos al

inventario básico de materiales en un área. Los planes de currículo que se centran en el ambiente de juego amplían o añaden complejidad al juego infantil. Con la misma intención, los maestros consideran qué adaptaciones deben hacerse para proporcionar un mayor acceso a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

La siguiente viñeta ilustra cómo un grupo de bebés de alrededor de ocho meses de edad utiliza diferentes áreas de interés en un ambiente de cuidado infantil. Se incluyen consideraciones para la planificación del currículo.

Jaylen y Amira, junto con otros dos niños que gatean, se encuentran sobre una sábana grande extendida en el suelo en un patio al aire libre. En una esquina, los maestros de cuidado infantil han colocado varias canastas bajas y anchas, cada una de ellas con objetos diversos. Su intención es crear un área con juguetes para sujetar y descubrir. Jaylen gatea a la orilla de una de las canastas y pausa. Ella se asoma al interior y ve una variedad de aros pequeños: algunos de metal, algunos de madera lisa. También hay dos canastas redondas, idénticas excepto por el color. Una es azul, la otra verde. Jaylen mete la mano en la canasta y toma uno de los aros de madera. Él lo mueve hacia arriba y hacia abajo, mirando cómo se mueve, luego se acuesta de lado y toca la superficie lisa. Él vuelve la mirada a la canasta, se rueda para ponerse boca abajo, suelta el aro y vuelve a meter la mano para sacar otro aro de la canasta: el aro metálico de la tapa de frasco de conserva. Él repita una serie de actos semejantes con el aro. Luego voltea la mirada en busca del primer aro y, al hacerlo, suelta el que ha estado palpando. Gatea para recuperar el primer aro.

En la otra esquina de este espacio de juego al aire libre, Amira, quien comenzó a gatear hace varias semanas, gatea

en dirección hacia una colchoneta baja, colocada cerca de una estructura cuadrada, baja y hueca que es del tamaño ideal para atravesarla a gatas. (Los maestros han preparado esta área de interés como área de movimiento activo). Amira coloca una mano y luego la otra sobre la colchoneta y comienza a subirse a la superficie blanda. Ella mueve el cuerpo hacia delante poco a poco en impulsos intermitentes de movimiento, subiéndose sobre la colchoneta y se vuelve a bajar. Sonríe, da la vuelta completa y vuelve a subir sobre la colchoneta, esta vez desde el lado opuesto.

Esta viñeta muestra dos tipos diferentes de áreas de juego al aire libre que se han preparado para bebés de alrededor de ocho meses de edad. En una esquina del área de juego al aire libre los maestros han preparado una gama de objetos, seleccionados cuidadosamente para ofrecer propiedades físicas diferentes, aunque semejantes, así como características que estimulen el “agarre de pinza” o “pinza digital” emergente. En otra esquina, los maestros han creado un espacio que proporciona una gama de superficies de baja altura para presentar desafíos a los bebés, para que gateen de maneras nuevas. Al igual que el ambiente de interior se puede llevar al aire libre, el ambiente al aire libre se puede llevar al interior fácilmente. Los ambientes tanto de interior como de exterior ofrecen oportunidades para crear áreas de interés que de múltiples maneras expanden el juego, la exploración y la “construcción de significados”.

El tiempo sin interrupciones para explorar y jugar en el ambiente

Para aprovechar plenamente las posibilidades de aprendizaje que ofrecen las áreas de interés, los niños necesitan periodos prolongados sin interrupciones para el juego que inician por sí mismos. Los maestros facilitan el aprendizaje

auto-iniciado al crear áreas de interés bien pensadas y también siguiendo las pautas que les proporcionan los niños. Los niños de cero a tres años se desarrollan plenamente cuando tienen oportunidades para explorar y manipular materiales que ellos mismos escogen, y lo pueden hacer sin interrupciones. Dichos momentos dedicados al juego y exploración activa de los bebés permiten a los maestros observar el juego de los niños y descubrir qué es lo que capta el interés del niño. Al hacerlo, los maestros también toman apuntes sobre los avances en el desarrollo de cada niño individual. Dichos apuntes con frecuencia son de utilidad cuando los maestros preparan el Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados del Departamento de Educación de California (DRDP, por sus siglas en inglés). La siguiente viñeta ilustra el valor que tiene tanto para el bebé como para el maestro el juego sin interrupciones, en las distintas áreas de interés creadas intencionalmente.

La maestra Angélica observa mientras Jacobo, de nueve meses de edad, juega con una canasta pequeña, la cual ha sacado de un grupo de canastas pequeñas en un rincón del salón. Mientras Angélica observa el juego de Jacobo, a ella le llama la atención la manera tan concentrada con que él explora la canasta y cómo parece experimentar con ésta al jugar. Ella sigue observando y luego saca el cuaderno que guarda en el bolsillo. Ella anota lo siguiente:

Observación. *Jacob, acostado boca abajo, sujeta una canasta redonda de plástico, de tejido abierto. Él la sacude con el brazo estirado, luego la tira al suelo y observa cuando cae y se tambalea sobre su base circular. Jacob observa cómo la canasta tambaleante se mueve más lentamente hasta detenerse. Con la mano abierta, él golpetea el borde de la canasta con suficiente fuerza como para que la canasta se vuelva a tambalear. Él*

observa cómo se queda inmóvil. Luego, él vuelve a golpear el borde, pero esta vez con mucha más fuerza y la canasta se voltea. Jacob abre más los ojos mientras inspecciona la canasta ya invertida que yace completamente quieta sobre el suelo. Jacob le pega a la canasta con la mano y la mueve de lado a lado con la mano. Al hacerlo, la canasta hace un sonido al raspar contra el suelo. Él sonríe y se ríe, vuelve a empujar la canasta y se ríe cuando vuelve a hacer el mismo sonido de raspar.

Más tarde, Angélica saca sus apuntes sobre la anécdota del juego de Jacob con la canasta. Ella quiere leérsela en voz alta al padre de Jacob cuando él llega a recoger a Jacob al terminar el día. Ella invita al padre de Jacob a que escuche acerca del pequeño experimento de física de Jacob, acerca de cómo se mueven los objetos en el espacio. (Nota: Al reflexionar acerca de su observación, Angélica ya ha comenzado a interpretarla como un experimento de física.) Después que se van Jacob y su padre, Angélica añade lo siguiente a su anécdota por escrito y la coloca en la carpeta de observaciones de Jacob.

Interpretación. Angélica escribió: Jacob parece estar reuniendo información acerca de cómo es la canasta y cómo se mueve. Él descubrió que él puede hacer que se mueva de maneras predecibles. Él utiliza lo que averigua acerca de la canasta para crear un pequeño experimento. Es como si él se preguntara: “¿Qué pasa cuando empujo hacia abajo el borde de esta canasta?” Luego, él expresa emoción conforme sigue explorando. Él parece decirse a sí mismo: “¡Increíble! ¡Se tambalea de un lado a otro! Ah, ¡qué divertido fue ver eso! ¿Podré lograrlo de nuevo? Ah, ¡no esperaba yo eso!” La canasta se había volteado. Su expresión y sus actos hacían pensar que se estaba preguntando: “¿Qué pasa cuando empujo el borde de la canasta ahora?” Y luego su rostro y movimientos del cuerpo expresan

sorpreza, como si él estuviera expresando: “Mm. Eso no era lo que esperaba. Pensé que se tambalearía de un lado a otro como antes, pero está quieta. Trataré de nuevo. Mm, un ruido... ¡Me gusta eso! A ver si puedo hacerlo de nuevo”. En este pequeño experimento, Jacob está fortaleciendo sus conocimientos sobre la causa y efecto. Él también está explorando la manera en que las cosas se mueven en el espacio.

2. Las interacciones y conversaciones como currículo

El cuidar a los niños de cero a tres años en grupos pequeños permite a los maestros interactuar con los niños de maneras que fomenten la exploración de ideas y experiencias y que amplíen su aprendizaje. Por medio de las interaccio-



nes verbales y no verbales, los maestros actúan como guías, escuchan y plantean problemas a los niños de cero a tres años. A veces, basándose en la observación continua, un maestro espontáneamente inicia la interacción o el juego. Por ejemplo, un maestro podría imitar los gorgoritos de un bebé tierno, cantar una canción o hacer juegos de dedos con un niño o con un grupo pequeño de niños.

Por supuesto, desde el principio de la vida, los bebés inician interacciones con

los adultos que los cuidan. A medida que los niños de cero a tres años se desarrollan, ellos inician interacciones verbales cada vez más complejas o conversaciones y experiencias como el mirar un libro con un adulto, hacer juegos de dedos o cantar una canción. Sin importar si los maestros o los niños inician el juego interactivo, en ambas situaciones el papel del maestro es observar las respuestas de los niños en el momento y observar y escuchar sus ideas, las cuales pueden manifestarse mediante gestos, otros movimientos del cuerpo, expresiones faciales, sonidos o palabras. Al observar y escuchar, el maestro podría entonces interactuar sensiblemente con el niño o niños. A veces el maestro podría proporcionar un andamiaje a los niños, así como usar un lenguaje alentador, dar ideas o iniciar movimientos que animen al niño a explorar una idea, concepto o movimiento más complejo. Por ejemplo, una pregunta abierta es también un andamio que motiva a los niños a expandir o ampliar sus ideas y facilita el pensamiento o la exploración nueva o más compleja. La siguiente viñeta ilustra la manera en que un maestro inicia el interés en nombrar los colores, siendo sensible a la exploración auto-iniciada del niño.

Durante un momento dedicado a jugar en el área de arte, la maestra de cuidado infantil Joette observa que la niña Lucila, de dos años de edad, toma un marco de madera que contiene dos láminas de plexiglás azul. Lucila pega los ojos al plexiglás y mira a través de éste. Ella le ofrece el marco a Joette, señalándole que lo tome. Joette responde: “Quieres que yo vea lo que tú viste, ¿verdad? ¡Me encantaría! Joette mira a través del plexiglás y exclama: “¡Todo se ve azul! Toma, es tu turno, Lucila”. Lucila mira a través del vidrio. Otro niño se les acerca y toma otro marco con plástico de color amarillo. Los dos niños se ríen juntos mientras se

intercambian los marcos y se los ponen delante de los ojos. La maestra Joette los observa y luego toma un tercer marco que tiene láminas de plástico rojo. Ella lo sostiene cerca de la ventana y aparece un cuadro rojo en el suelo. Ella señala a los dos bebés mayorcitos y dice: “Ah, ¡mira lo que está allá!” Ellos corren al cuadro rojo. Lucila pisa el cuadro rojo y ríe emocionada. “¡Hizo rojo!” dice ella. “¡Sí!” dice la maestra Joette: “¿Puedes tú también hacer un color sobre el suelo? ¿Quieres intentar?” Lucila sostiene el marco mirando al sol, ve una mancha azul y dice: “¡Sí, hice azul!”

3. Las rutinas de cuidado infantil como currículo

El currículo incluye maneras de involucrar a los niños de cero a tres años en las rutinas de cuidado y hacer que las rutinas sean un contexto importante del aprendizaje. Las rutinas cotidianas proporcionan oportunidades naturales para que los niños apliquen conocimientos y



habilidades emergentes. Los maestros integran oportunidades para el aprendizaje en los rituales cotidianos de llegada al programa y de salida, las comidas, las siestas, el cambio del pañal, el lavado de manos, la preparación y la limpieza, tanto en áreas de interior como al aire libre. Los bebés tiernos generalmente muestran un interés activo en las rutinas cotidianas y responden de manera positiva cuando se les alienta a participar. Por ejemplo, cuando se les invita a elegir entre dos prendas de vestir, un niño de 10 meses podría mirar a una prenda y luego a otra varias veces antes de señalar una de ellas con alegría. Los bebés mayorcitos aplican sus habilidades emergentes con entusiasmo durante las rutinas cotidianas. Los bebés mayorcitos, por ejemplo, disfrutan poniendo los vasos en la mesa para la comida o recogiendo los platos sucios de la mesa. Como lo ilustra la viñeta siguiente, las rutinas cotidianas ofrecen oportunidades a los niños de fortalecer sus habilidades del lenguaje, aprender rituales para convivir con otros y relacionar un acto con otro dentro de una secuencia.

Cuatro bebés mayorcitos están sentados en una mesa baja para almorzar. Su maestro de cuidado principal se sienta con ellos a la mesa. A la derecha, sobre una banca baja, el maestro tiene un recipiente donde guarda todo lo que necesita para la comida. Él saca los baberos para los bebés mayorcitos y ayuda a cada uno a ponérselo. Cada bebé mayorcito encuentra una silla de cubo para sentarse. El maestro de cuidado infantil coloca un tazón vacío frente al bebé mayorcito a su izquierda. Él le ofrece a este bebé mayorcito un par de tenazas de plástico pequeñas, sostiene un plato de sándwiches pequeños y le pregunta: “¿Te gustaría tomar un sándwich?” El bebé mayorcito toma las tenazas y, al cabo de varios intentos, logra tomar uno de los sándwiches y ponerlo en su plato.

Luego, después que cada bebé mayorcito ha tomado un sándwich, el maestro saca una jarra de medir de plástico transparente que tiene una línea roja a la altura de la medida de una taza. Él llena el vaso hasta la línea roja. Luego, él coloca un vaso vacío frente al bebé mayorcito y le ofrece la jarra de medir, diciéndole: “¿Quieres servirte?” El bebé mayorcito sujeta el asa y empuja la jarra sobre el vaso. Él tira un poco al principio, pero ajusta la mano y logra vaciar la jarra de medir. Él levanta los ojos, mira al maestro y sonríe. El maestro sonríe en respuesta, diciendo: “¡Te serviste la leche, Stephan! ¡Ya sabes hacerlo!” El bebé mayorcito sentado junto a Stephan toma la jarra de medir vacía. El maestro dice: “Y ahora tú puedes servirte la leche también, Alexi. Yo te pongo la leche en la jarra de medir primero”.

La planificación del currículo infantil

La planificación del currículo infantil comienza cuando los maestros descubren el desarrollo de cada niño, escuchando y observando detenidamente. La observación es una habilidad esencial en la enseñanza. Cuando los maestros observan detalladamente, ellos se dan cuenta de cómo los niños hacen descubrimientos y encuentran significado en los momentos dedicados al juego y a las interacciones de cada día. La observación con el propósito de evaluar el aprendizaje de cada niño en particular significa observar y escuchar con atención, contemplando y reflexionando. Al hacerlo, los maestros encuentran pruebas de cómo los niños encuentran significado: cómo expresa o demuestra sentimientos un niño, cómo responde a los sentimientos de los demás un niño y también cómo responde al impacto de sus acciones sobre los objetos con los que se encuentra o a las personas con quienes interactúa. Cuando los maestros

observan a los bebés jugar e interactuar, ellos acumulan evidencia relacionada con el desarrollo socioemocional, lingüístico, cognitivo y perceptual y motor. Una observación puede ayudar a los maestros a ver, describir y entender cómo un bebé organiza sentimientos, ideas, habilidades y conceptos. A veces, los maestros pueden escribir lo que observan en una nota. Ellos también pueden tomar una foto, o bien, con los bebés mayorcitos, guardar una muestra del trabajo de cada niño. Al hacerlo, los maestros acumulan datos de sus observaciones que les proporcionan evidencias claras del desarrollo de los niños. Al observar la manera en que los niños exploran y juegan con materiales o ideas recientemente introducidos, con frecuencia se hace posible que los maestros den seguimiento a los avances en el desarrollo de los niños respecto a varias medidas del DRDP, como se ilustra en la siguiente viñeta.

Li es una bebé mayorcita de 18 meses. Todos los días, ella trae a Carol, su maestra, un libro predilecto sobre animales de granja. La madre de Li le había dicho a Carol lo mucho que le gustaba ese libro en particular a Li, y Carol colocó una copia del libro en el área de interés de libros. Carol comienza a preguntarse cómo podría apoyar el interés de Li y ampliarlo para añadir encuentros de juego cada vez más complejos para Li y los demás bebés mayorcitos del salón. Ella y las demás maestras del salón hablan acerca de posibles materiales que podrían añadir a las áreas de interés. Ellos deciden tomar el libro favorito de Li, el cual tiene una foto de un animal de granja en cada página, hacer una copia de cada página, laminar las copias y pegar una cinta auto-adherente (como Velcro) en la parte de atrás de cada copia. Ellos colocan estas fotos en una canasta cerca de un tablero de fieltro, el cual se encuentra en la parte de atrás de un estante divisorio entre

las áreas de interés de construcción y de equilibrio. Ellos colocan cerca una granja de juguete, con animales de granja. Ellos también toman prestados animales de plástico de otros salones para poder tener un surtido variado de animales, algunos que son semejantes y otros que son idénticos en todos los aspectos excepto el tamaño, etc. Ellos recolectan títeres de animales de granja y los colocan en una canasta en esta área de interés y añaden una selección de otros libros de cartón sobre granjas o animales de granja. Antes que los maestros terminen de añadir materiales, hablan acerca de cómo estas posibilidades adicionales de juego y exploración podrían ayudar a los niños a adquirir algunas de las competencias fundamentales para esta edad, como por ejemplo: en las áreas del desarrollo del lenguaje, el juego social, los números, el espacio y el tamaño, la clasificación y la correspondencia y el interés por los libros, los cuentos, las canciones y el reconocimiento de símbolos. Al repasar los recién terminados DRDP infantiles, los cuales proporcionaron perfiles de los avances de cada uno de los niños en diferentes competencias fundamentales, los maestros acordaron que sus ideas para el currículo podrían ofrecer una manera de observar las competencias emergentes que se relacionan con algunas de las medidas del DRDP infantil, para las cuales ellos deseaban recolectar evidencias adicionales.

Cuando los maestros observan el juego, la exploración y las interacciones infantiles, ellos descubren maneras de fomentar el aprendizaje de los niños. Las ideas para los siguientes pasos en la planificación del currículo surgen conforme los maestros reflexionan acerca de cómo podrían ampliar o prolongar la exploración, la resolución de problemas, la reflexión, las interacciones y el lenguaje de los niños. La observación, la reflexión y la documentación en el momento dan inicio a la evaluación continua de los avances

en el aprendizaje de cada niño y, simultáneamente, al ciclo de planificación del currículo.

El ciclo de planificación del currículo

Observar y reflexionar

Observar y reflexionar acerca de cada momento significa estar presentes con los niños y atentos mientras ellos interactúan con los demás y con el ambiente. Esta forma de estar presente y consciente es diferente que participar en los juegos o dirigirlos. Ya sea durante un minuto o 15, la presencia atenta y consciente significa observar y esperar a ver qué pasa, momento a momento, mientras los niños de cero a tres años juegan. Al observar, preguntarse y reflexionar, los maestros adquieren una imagen cada vez más completa de la exploración y el descubrimiento de los niños. Al observarlos atentamente, el maestro descubrirá a pequeños científicos en acción: reuniendo datos, comparando, haciendo suposiciones, evaluando las suposiciones por medio de sus actos, experimentando y, con el tiempo, fortaleciendo su dominio de una amplia gama de conceptos y habilidades.

Documentar y reflexionar

Documentar y reflexionar significa acumular evidencia de la exploración y los intereses de los niños para usarlas en el futuro. Una forma de documentación común en los programas de cuidado infantil es un apunte escrito, al que con frecuencia se le llama *observación anecdótica*. Otras formas de documentación incluyen las fotos, las grabaciones de video y las muestras del trabajo de los niños (en el caso de los bebés mayorcitos). La documentación sirve un propo-



sito doble. Primero, guarda los recuerdos de los maestros de sus observaciones del aprendizaje infantil, las expresiones de los niños de sus sentimientos, ideas, conceptos y habilidades. Los maestros pueden utilizar apuntes anecdóticos y otras evidencias para profundizar su comprensión de los niños y apoyar las evaluaciones periódicas de los avan-



ces de cada niño (medidos por el DRDP del niño de cero a tres años). Segundo, la documentación sirve de guía a los maestros en tanto ellos determinan los siguientes pasos en la planificación continua del currículo, día tras día, para ampliar y crear posibilidades más complejas para el aprendizaje infantil.

Reflexionar, dialogar y planificar

A medida que los maestros reflexionan acerca de la exploración y las interacciones de los bebés mayorcitos, ellos descubren posibilidades para apoyar, ampliar y ayudar a los niños a que su juego sea más complejo y, de esta forma, fomentan el aprendizaje continuo de los niños. Los maestros consideran así posibles ideas para los próximos pasos del currículo. Estos podrían incluir el añadir materiales a las áreas de interés, para ofrecer nuevas experiencias o experiencias que presentan desafíos a las competencias emergentes; ampliar la participación de los bebés en las rutinas de cuidado; o ser intencionales respecto a la participación de los bebés en las conversaciones acerca de ciertos temas. Los maestros incluyen en dichos planes maneras de fomentar el aprendizaje de cada uno de los niños, adaptando siempre las experiencias para garantizar la plena participación de los niños con necesidades especiales del desarrollo. La siguiente viñeta muestra cómo una maestra creó un plan con su equipo de maestras.

Sylvia, una maestra de bebés mayorcitos, decide que es hora de invitar a su grupo de niños a comenzar a usar los utensilios para servir y las jarras pequeñas durante las comidas. Al hacerlo, ella se da cuenta que a los niños se les dificulta un poco, pero que realmente les interesa utilizar estos utensilios. Sylvia y las demás maestras del salón, Sandra y Tatyana, reflexionan acerca del fuerte interés y las habilidades aún emergen-

tes de los bebés mayorcitos en cuanto al uso de estos utensilios. Las maestras dialogan acerca de las maneras de añadir herramientas sencillas a las áreas de interés para ampliar las oportunidades para que los bebés mayorcitos las utilicen. Las maestras buscan un surtido de pinzas para servir sencillas, cucharas de mangos corto, tazones, tazas y espátulas. Ellas colocan los nuevos objetos en varias canastas del área de interés de matemáticas y ciencias físicas. Ellas también planifican seguir ofreciendo a los bebés mayorcitos una oportunidad para servirse a sí mismos durante las comidas y observar cómo se desarrollan sus habilidades.

Implementar y reflexionar

Una vez redactado el plan, las maestras lo ponen en práctica. Al implementarlo, las maestras observan, reflexionan y documentan. El ciclo de planificación del currículo vuelve a comenzar (o continúa) conforme las maestras observan para descubrir cómo responden los niños al currículo planificado y cómo los niños muestran evidencias de su desarrollo durante los encuentros de aprendizaje planificados. Las maestras con frecuencia abordan este paso con una actitud de intriga, pues las respuestas de los niños las podrían sorprender o impresionar. Para tener constancia de las respuestas, las maestras pueden tomar apuntes, tomar fotos, o bien, etiquetar, fechar y guardar las obras de los bebés mayorcitos, todos los cuales se pueden revisar en un momento posterior. En dichas revisiones, las maestras evalúan el impacto de los planes de currículo para plantear ideas adicionales de cómo fomentar el aprendizaje de los niños. Ellas evalúan a la vez el aprendizaje de cada uno de los niños. Por ejemplo, las maestras podrían reflexionar acerca de las siguientes preguntas:

- ¿Están respondiendo los niños de la manera prevista, o hubo sorpresas?
- ¿Qué revelan las respuestas de los niños? ¿Cómo se podrían describir los intereses o intenciones de los niños? ¿Qué conceptos e ideas formulan los niños en sus juegos?
- ¿Existe evidencia de algún avance en los niños cuanto a alguna de las medidas del DRDP?

La siguiente viñeta describe cómo Sandra, Sylvia y Tatyana reflexionaron acerca de su observación y documentación de una idea que implementaron.

En su siguiente reunión sobre planificación, Sandra, Sylvia y Tatyana intercambiaron sus apuntes sobre la añadidura de los nuevos utensilios. Sylvia se fijó que Germaine movía un cucharón dentro de uno de los cilindros altos y huecos del área de interés de construcción y equilibrio, como si estuviera mezclando algo. Sylvia decidió incluir esta observación en la carpeta de Germaine, en la sección de cognición. Las maestras

se preguntaron acerca de maneras de incluir en la experiencia a Leah, un bebé mayorcito que utiliza un tubo de alimentación. Ellas se reunieron con los padres de Leah para explorar la siguiente pregunta: ¿Hay maneras de incorporar la manera de tomar alimentos de Leah? En colaboración con los padres, las maestras decidieron encontrar una muñeca de tela y coserle al estómago un parche de tela auto-adherible, para que los bebés mayorcitos pudieran pegarle un tubo y jeringa simulados. Las maestras también se preguntaron acerca de maneras de incluir utensilios de cocina hechos de materiales distintos al plástico, como el bambú o el metal, para ampliar la exposición de los bebés mayorcitos a las propiedades físicas de estos materiales. Ellas también decidieron colocar cerca del área para firmar las familias, cuando llegan al programa, un documento con fotografías breve sobre el juego de los niños con utensilios, para invitar a las familias de los niños a traer utensilios que no sean peligrosos para jugar. Además, ellas planificaron pedir utensilios que fueran típicos de la cultura de cada familia.

El proceso reflexivo de planificación del currículo



La colaboración con las familias en la planificación del currículo

Como lo ilustran varias viñetas de este capítulo, el proceso de planificación del currículo incluye a tres colaboradores: el bebé, quien se dedica activamente a su propio programa de aprendizaje; los miembros de la familia del bebé, quienes proporcionan al bebé la experiencia de tener relaciones primarias, son sus primeros maestros y fomentan el aprendizaje y el desarrollo del niño; y el maestro de cuidado infantil, quien establece relaciones con el bebé y la familia, aprende de ellos y ofrece observaciones y orientación que dan cohesión a esta colaboración. Cada uno tiene una perspectiva singular al dar forma al diseño y la orientación del currículo, y cada uno depende del otro para implementar el currículo con eficacia. Los maestros encuentran especialmente útil el compartir documentos acerca del aprendizaje de los niños con los miembros de la familia. Cuando las familias y los



maestros reflexionan juntos acerca de la documentación sobre la exploración y el aprendizaje de los niños, los miembros de la familia añaden sus observaciones respecto a la conducta y las ideas de los niños, además de compartir sus expectativas y metas para los niños tanto en casa como dentro de la comunidad. Así,

los maestros y las familias descubren juntos las maneras de vincular las experiencias de los niños en el programa de cuidado infantil con las experiencias en su casa y en su comunidad.

Las experiencias de los niños de cero a tres años en casa y en sus comunidades son una forma muy poderosa de formar conexiones para ellos. Los maestros fomentan los deseos de los niños de aprender y encontrar significado, al fortalecer los conocimientos que los niños traen consigo al programa de cuidado infantil. Cuando los maestros integran elementos del hogar y de la comunidad de los niños al programa de cuidado infantil, los niños se encuentran en el programa con conceptos, lenguaje y materiales que les resultan conocidos. Esta familiaridad produce una base fértil para la construcción de significado y ayuda a los niños de cero a tres años a explorar con comodidad y facilidad. El conectar las experiencias en casa con aquellas en el centro infantil también da coherencia a las experiencias de construcción de significado de los niños de cero a tres años en cada momento. De igual importancia son los vínculos entre el hogar y el programa ya que también dan apoyo emocional y social a los niños. Este apoyo emocional ayuda a los bebés a sentirse seguros y les permite explorar y experimentar con objetos nuevos y enfrentar y resolver problemas en un entorno nuevo. La clave es llegar a conocer a las familias lo suficiente como para averiguar qué conexiones son significativas para cada niño. Cuando los maestros descubren lo que podría ser particularmente significativo para un niño, existen buenas posibilidades de estimular al niño para que genere significado y aprenda.

Las siguientes secciones analizan los componentes del proceso de planificación del currículo con mayor profundidad. Las estrategias para la observación, reflexión,

documentación, evaluación, planificación e implementación se consideran en mayor detalle y en el contexto más general de la relación de enseñanza-aprendizaje. Una revisión detallada de cada una de estas partes de la planificación del currículo permite entender el papel del maestro. A la vez, es importante recordar que todas estas partes actúan en conjunto y de manera simultánea.

Reflexiones acerca de la observación, la documentación, la evaluación y la planificación

La observación y la documentación

La observación y la documentación cumplen muchos propósitos. En su conjunto, ofrecen una manera de entender mejor los avances en el desarrollo de los niños de cero a tres años, ayudando así a entender cómo fomentar el aprendizaje y proporcionar una base para la planificación del currículo. A partir de la observación y la documentación, los maestros descubren maneras de adaptar el ambiente, adaptarse a la manera de interactuar de un niño en particular y ampliar los intereses del niño. La documentación sobre las observaciones también sirve como valioso historial del niño, el cual los maestros y la familia del niño pueden disfrutar.

Cuando la observación y la documentación son parte del proceso de planificación del currículo, los maestros observan detenidamente a los bebés mientras interactúan activamente con ellos. Al hacerlo, los maestros descubren los intereses, las habilidades, los sentimientos y las necesidades de los niños. Ellos pueden darse cuenta de lo que mantiene ocupados tanto a las mentes como a los cuerpos de los niños. Los gestos, las

miradas, los sonidos y los actos de los niños comunican lo que les interesa y lo que están tratando de comprender. Los maestros toman apuntes selectivos para documentar las cosas que les parezcan importantes. Esta metodología de la observación es activa y participativa. Los maestros utilizan sus conocimientos y todos los sentidos al observar, tomar apuntes, reflexionar e interpretar la conducta de los niños. Ellos se preguntan constantemente qué significan los actos de los niños, para entender mejor a cada niño, planificar el currículo e intercambiar observaciones con las familias de los niños. La observación también se debe enfocar en las relaciones en el programa de cuidado infantil y así revelará información valiosa acerca de las relaciones entre el niño y el maestro, entre los niños, entre los maestros, entre el niño y los miembros de su familia, entre el maestro y los miembros de la familia y entre el maestro, el niño y el grupo.

El observar a consciencia a la vez que se participa activamente en el cuidado infantil se puede describir como la observación participativa. Esto es distinto del estudio tradicional a base de observaciones en el que el observador se sienta en silencio y sin interferir, permaneciendo física y psicológicamente aparte de los niños, documentando la observación de datos objetivos, evitando hacer suposiciones, predicciones ni interpretaciones. En contraste, cuando los maestros de cuidado infantil observan, ellos participan activamente en el cuidado, permaneciendo emocional y físicamente a disposición de los niños. Ellos responden a los niños, interactúan con ellos y siguen proporcionándoles cuidados mientras observan. Conforme observan, ellos están completamente atentos a lo que está pasando con los bebés. Esta presencia consciente permite a los maestros recopilar datos acerca de los bebés que

serán de utilidad para entender el desarrollo infantil y fomentar su aprendizaje.

Al observar, los maestros de cuidado infantil toman nota de los aspectos tanto verbales como no verbales de la conducta del niño, así como el contexto de la conducta, por ejemplo, los actos de los adultos que están cerca, otros niños que estén cerca del niño a quien se observa, los aspectos del ambiente, la hora del día, etc. A veces, los maestros toman apuntes mentales al cuidar a los bebés o interactuar con ellos, posiblemente anotando sus observaciones más tarde. Otros maestros pueden tener la costumbre de llevar consigo un cuadernito para que cuando vean algo que valga la pena anotar, puedan hacerlo lo antes posible. En algunos casos, un miembro del equipo de maestros de cuidado infantil observa mientras otro miembro interactúa con los niños. Ante todo, los maestros de cuidado infantil se aseguran que su necesidad de observar con fines de la planificación del currículo no interfiera con el cuidado de los niños. En todo caso, los maestros deben dar la más alta prioridad a responder sensiblemente a las necesidades e intereses apremiantes de los niños.

La observación a consciencia ocurre a lo largo del día: durante las rutinas de

cuidado infantil, a la hora de la llegada y salida de los niños, a la hora de recoger y durante las transiciones, así como cuando los niños emprenden espontáneamente el juego, la exploración y las interacciones. Los maestros de cuidado infantil posiblemente elijan enfocarse en determinados aspectos del desarrollo o de la exploración, como los siguientes:

- Las cualidades y las características temperamentales de cada niño en particular
- Las señales de vulnerabilidad y competencia de cada niño
- Las interacciones verbales y no verbales que cada niño mantiene con otros niños y con los adultos
- Las maneras en que funciona el grupo pequeño de bebés
- Las exploraciones que emprende cada niño de los materiales y los espacios en el ambiente

Conforme observan, los maestros se plantean preguntas diversas, las cuales pueden incluir las siguientes:

- ¿Qué detecta, percibe, siente, experimenta y entiende cada bebé?
- ¿Qué significados está construyendo cada niño?



- ¿Qué ideas o hipótesis explora cada niño?
- ¿Qué experimentan los niños como parte de un grupo pequeño bajo el cuidado de uno o dos maestros principales?
- ¿Cómo influyen los maestros en cada situación?
- ¿Qué le gustaría a un miembro de la familia saber acerca de un niño o del grupo?

El tipo de observación que sirve de referencia a la planificación del currículo se enfoca en todos los aspectos de las experiencias que los maestros tienen con los niños de cero a tres años. El maestro se centra primero en los intereses del niño, pero es receptivo a todo lo que sucede. Por ejemplo, un maestro podría ver que un niño observa, se acerca y trata de alcanzar objetos relucientes, como un collar, una campana metálica o el grifo cromado del lavamanos. Cuando el niño recoge una campana lustrosa, ésta hace un sonido y el niño aprende rápidamente cómo repetir el sonido varias veces, sacudiendo la campana. Al explorar este objeto, el niño hace un descubrimiento acerca de las relaciones de causa y efecto. El maestro luego toma nota (mental o en papel) de las observaciones como esta, las cuales ayudarán a planificar cómo ayudar al niño a explorar y hacer descubrimientos acerca de otros objetos.

Sin embargo, durante la misma observación, es posible que el maestro detecte barreras al aprendizaje y las elimine. Por ejemplo, es posible que el maestro vea que el niño es incapaz de oír el tenue sonido de la campana cuando hay ruidos fuertes a su alrededor, como el llanto

de un bebé o el ruido que hace la caída de una torre de bloques de madera. Los datos sobre las posibles barreras afectan directamente la planificación de cómo facilitar el aprendizaje. Por ejemplo, es posible que se tenga que adaptar el ambiente para limitar los ruidos de fondo.

La observación y la documentación y el proceso de la respuesta sensible del PITC

En el enfoque que usa el Programa para el cuidado infantil (PITC, por sus siglas en inglés), los maestros sensibles siempre están observando a los niños. “Observar”, o la observación, es el primer paso del proceso de tres pasos de la respuesta sensible (*Responsive Process*) del PITC. La observación permite a los maestros interpretar las señales de los bebés y satisfacer sus necesidades en cada momento. Una de las prácticas centrales del PITC es ayudar a los bebés a establecer bases seguras desde donde explorar y aprender. La observación de los mensajes de los bebés en cada momento y las respuestas oportunas y contingentes derivadas de la observación fortalecen las relaciones entre los bebés y sus maestros y resultan en el establecimiento de bases seguras.

El proceso de “Observar, preguntar y adaptar” del PITC va unido a la planificación del currículo e incluye la observación, la documentación y la evaluación. Los maestros de cuidado infantil observan para poder ser sensibles y establecer relaciones con los bebés. En este proceso, los maestros también observan y documentan, lo cual les ayuda a profundizar su comprensión del aprendizaje y desarrollo de los niños y descubrir nuevas maneras de fomentarlos.

El proceso de la respuesta sensible*

Primer paso:

OBSERVAR

Comience simplemente observando, sin apresurarse a hacerle las cosas al bebé.

Esté pendiente de las señales verbales y no verbales.

Segundo paso:

PREGUNTAR

Pregúntese a sí mismo: ¿Qué mensaje está transmitiendo el niño?

¿Cuáles son las partes emocionales, sociales, intelectuales y físicas del mensaje?

¿Me está pidiendo algo el niño en este momento?

Si así es, pregunte al niño: ¿Qué quieres?

Tercer paso:

ADAPTAR

Adapte sus actos de acuerdo a lo que crea que son los deseos del niño.

Observe cómo el niño responde a los actos de usted.

Modifique sus actos de acuerdo a la respuesta del niño y vuelva a observar, preguntar y adaptar.

*Adaptado del Manual pedagógico del Programa para el cuidado infantil de WestEd: Módulo I: El crecimiento socioemocional y la socialización (Sacramento: Departamento de Educación de California, 2007), págs. 41 a 43.

Cómo observar mientras se participa en el cuidado infantil

Uno de los desafíos clave para los maestros de cuidado infantil es poder observar y documentar sus observaciones mientras proporcionan el cuidado y la educación temprana. El aprender cómo abordar este desafío requiere de tiempo y un buen sistema de apoyo. Los maestros pueden establecer juntos planes para observar y documentar la conducta en el contexto de las rutinas y los sucesos cotidianos. Algunos maestros se turnan, otros tienen sistemas como cámaras y tarjetas para apuntes que colocan en las áreas de interior y al aire libre para poder tomar apuntes o fotos espontáneamente y con rapidez. Hay muchas maneras de participar y observar a la vez. Los niños se acostumbran a que los maestros tomen apuntes y fotos, por lo que el proceso de observar y documentar la conducta se vuelve una parte normal de las rutinas cotidianas. Las observaciones de los maestros que trabajan con los niños a diario son las de mayor utilidad, debido a que el maestro entiende el contexto del niño, desde cómo durmió el niño la noche anterior hasta sus intereses actuales. Los maestros de cuidado infantil que observan con regularidad son más capaces de proporcionar un cuidado y una educación que tenga una conexión personal con cada niño del grupo.³⁰

Observar y escuchar

Al observar y escuchar a los niños con cariño y atención podemos descubrir una manera de realmente “verles” y llegar a conocerles. Al hacerlo también nos volvemos capaces de respetar quiénes son y qué quisieran comunicarnos. Sabemos que, si tenemos la mirada y el oído atentos, los bebés comunican

muchos datos acerca de ellos mismos, incluso mucho antes de poder hablar. Ya para esta etapa, el observar y escuchar son una experiencia recíproca, dado que al observar cómo los niños aprenden, nosotros aprendemos también.

— L. Gandini y J. Goldhaber, en *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*³¹

Herramientas para documentar las observaciones

Las herramientas de la documentación incluyen los cuadernos de apuntes (tanto de papel como digitales), los aparatos para grabar audio y video. Los maestros también incluyen en su documentación los trabajos de los niños mayores, como sus dibujos.

Cada método de documentación proporciona datos distintos. Al usar varios



tipos de herramientas de documentación en lugar de una sola, los maestros con frecuencia pueden obtener una imagen más completa del aprendizaje y el desarrollo del niño. Por ejemplo, las grabaciones de video no necesariamente captan toda la información debido a que hay actividades importantes que pueden ocurrir fuera del encuadre de la cámara. Por este motivo, podría ser útil tomar apuntes después de usar una cámara de video para documentar de manera más completa.

El análisis, la interpretación y el uso de la documentación

Cuando los maestros analizan los apuntes anecdóticos, las fotos, las grabaciones en video y las muestras infantiles, a ellos se les revela una historia que relata el desarrollo de los niños de cero a tres años en su programa. Por ejemplo:

- Los maestros pueden hacer descubrimientos al ver varias veces la misma interacción documentada en video. Este tipo de evaluación puede resultar en la edición de segmentos de video para crear una secuencia de momentos clave. El material de video editado podría ilustrar cómo una experiencia de aprendizaje se vincula con otra. Los apuntes acerca del contexto de la

conducta de un niño pueden añadir un nuevo significado al video.

- Los maestros pueden colocar un grupo de fotografías juntas para mostrar una secuencia de actos o experiencias de aprendizaje. Esta técnica puede ayudar a ilustrar una amplia gama de aprendizajes (por ejemplo, la comprensión que tiene un niño de las rutinas o su desarrollo motor fino).
- Los maestros pueden comparar sus apuntes sobre las observaciones varias semanas después de terminar una evaluación de las observaciones acerca de los avances en el desarrollo y aprendizaje de un niño. Los apuntes sobre las observaciones pueden aclarar por qué un niño está avanzando rápidamente en un dominio del desarrollo mientras que sigue desempeñándose alrededor del mismo nivel de competencia en otro dominio.
- Los maestros podrían evaluar varios tipos de documentaciones (grabaciones en video, apuntes, fotografías, etc.) para profundizar su comprensión acerca de un niño en particular.

Hay una multitud de posibilidades para incrementar el entendimiento del aprendizaje y el desarrollo temprano por

medio del estudio y la interpretación de las observaciones anecdóticas, las fotografías y las muestras del trabajo infantil. Dicha documentación tiene el potencial de cumplir varios propósitos. Por ejemplo:

- Los apuntes, las fotografías y los videos pueden utilizarse para hacer visible el enfoque del aprendizaje del niño. Por ejemplo, un maestro podría documentar a lo largo de varios días el interés de un niño en nombrar los objetos. La docu-



mentación podría incluir apuntes sobre palabras nuevas que el niño haya aprendido recientemente, fotos de la conducta de señalar del niño y apuntes sobre los tipos de cosas que le resultan particularmente interesantes.

- Las fotos del juego dramático de los bebés mayorcitos mayores se pueden organizar para exhibirlas en el salón. Los niños al mirar las fotos de sus juegos podrían utilizar las ideas que sugieren las fotos para seguir explorando durante el juego dramático.
- Los maestros que trabajan en equipo en un salón podrían hacer planes basados en las observaciones y la documentación. Ellos podrían reflexionar acerca de la documentación acumulada a lo largo de varios días que muestra a los niños caminando con apoyo. Al estudiar y comentar la documentación, los maestros podrían decidir añadir un accesorio nuevo al salón, para proporcionar a los niños la oportunidad de explorar las nuevas habilidades motoras que están desarrollando.
- Los maestros podrían combinar fotos con apuntes para crear un libro de las experiencias de aprendizaje de un niño, para mostrar a la familia del niño. Ellos pueden mostrar el libro del niño con los miembros de la familia, para que vean como disfruta el niño aprendiendo.
- Los apuntes, las fotos y otros artículos que recopila el maestro se pueden utilizar para documentar una medida del DRDP. Esta documentación podría proporcionar la justificación para asignar a un niño a determinado nivel de la medida (“Responde con reflejos”; “Amplía sus respuestas”; “Actúa con propósito”; “Descubre ideas”; “Desarrolla ideas”; o “Vincula ideas”). Por ejemplo, una serie de fotos que mues-

tran cómo un niño explora la manera en que los objetos se acomodan y se mueven en el espacio se puede utilizar para sustentar una calificación de la medida de “Entiende el espacio” del DRDP y también se pueden incluir en un libro que se muestre a la familia del niño.

A partir de la observación y la reflexión continuada, la documentación permite hacer descubrimientos constantes acerca de cada niño. Estos descubrimientos profundizan la comprensión que los maestros tienen sobre el desarrollo de cada niño, los cuales se pueden comunicar a la familia del niño, además de ayudar a facilitar los siguientes pasos del aprendizaje y los descubrimientos del niño.

El contexto para la observación y la documentación

Los maestros necesitan apoyo, tiempo y equipo para obtener e integrar la documentación. La observación y la documentación se efectúan en el contexto del sistema de cuidador principal y con frecuencia durante un momento dedicado al cuidado infantil (por ejemplo, al cambiar el pañal, alimentar a un bebé tierno o consolar a un niño afligido). Las observaciones, la reflexión y la documentación continuas ayudan a los maestros a llegar a conocer a cada niño y, cuando se hace correctamente, lograr que el trabajo de cada maestro sea más fácil y agradable. Los maestros que trabajan en equipo con frecuencia organizan sus horarios de trabajo de manera que uno u otro pase tiempo recolectando y revisando la documentación. Con un mayor énfasis en aprender de la documentación, los líderes de los programas de cuidado infantil asignan un tiempo durante los horarios de los maestros para documentar, reflexionar en equipo, evaluar el desarrollo y planificar el aprendizaje

de niños individuales. Los líderes de los programas también dan apoyo a los maestros con el equipo necesario para documentar sus observaciones y hacer visible el desarrollo infantil.

La observación, la documentación y los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California

La observación y la documentación son un primer paso indispensable en la planificación del currículo. Para ser realmente útiles, la observación y la documentación necesitan basarse en la comprensión correcta del aprendizaje y el desarrollo. Por ese motivo, el estudio de los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California fortalece la preparación para la observación, la documentación y la planificación del currículo. El conocimiento de los Fundamentos permite a los maestros entender las competencias fundamentales que adquieren los niños de cero a tres años. Al observar a los bebés con los Fundamentos de referencia, los maestros ven y entienden mucho mejor lo que está sucediendo durante este fascinante periodo en la vida de un niño.

Cuando los maestros observan y reflexionan acerca de lo observado, ellos pueden utilizar los Fundamentos para interpretar lo que podría ser el objetivo de las exploraciones y el aprendizaje del bebé. De esta manera, los maestros aplican lo que saben acerca del desarrollo infantil al juego y las interacciones que los bebés emprenden en cada momento. Considere la siguiente viñeta, en la que el maestro de cuidado infantil observa el juego de un bebé mayorcito.

Observación: *Kaysha, una bebé mayorcita, sostiene un vaso vacío bajo un chorrillo de agua que fluye de una manguera. La manguera descansa sobre un sendero de piedras, donde pequeñas*

plantas han crecido entre el empedrado. Kaysha vacía el agua que junta con el vaso sobre el sendero y observa mientras ésta se absorbe y desaparece entre las plantas. Su mirada se dirige al agua que baja escurriéndose por la pendiente de tierra, oscureciendo la tierra seca. Ella se agacha para tocar la tierra mojada. Luego, vuelve a llenar el vaso. Esta vez, ella vacía el agua sobre la tierra, observando cómo el suelo la absorbe. Ella vuelve a llenar su vaso y vacía el agua sobre la tierra, repitiendo el acto tres veces más. Cada vez que el agua se encharca sobre la superficie del suelo, ella exclama con emoción: “Sí!”, pero calla cuando el agua se infiltra en el suelo.

El maestro de cuidado infantil documentó su observación del juego de Kaysha con una anécdota clara y descriptiva. Ella no hizo suposiciones acerca de por qué Kaysha hizo lo que hizo. Por ejemplo, no supuso que Kaysha estaba contenta ni frustrada, ni analizó el aprendizaje dentro del juego. Más bien, el maestro se propuso captar con precisión una imagen nítida del juego.

Con esta observación a su disposición como anécdota escrita, es decir, una crónica breve de lo observado, el maestro de cuidado infantil puede regresar a ella después para reflexionar acerca de lo observado e interpretar el significado del juego de Kaysha. Con documentación precisa que mantenga vivo el recuerdo del juego de Kaysha, el maestro puede fácilmente compartir el apunte anecdótico y reflexionar acerca de él con sus colegas. Cuando los maestros hablan entre sí acerca de estos documentos escritos, colaboran para entender mejor los avances en el aprendizaje de la niña y para generar ideas para el currículo que puedan ampliar los descubrimientos de ella. En el caso de los descubrimientos que hizo Kaysha con el agua, lo que sur-

gió de dicha reflexión y conversación fue la siguiente interpretación por escrito de la observación:

Interpretación: *Parece que Kaysha podría estar pensando: “Entonces, ¿qué pasa si lleno este vaso vacío con agua y luego lo vacío sobre las piedras?” Y luego ella se emociona mucho cuando ve que las piedras cambian de color. Entonces, ella parece querer causarlo de nuevo y repite sus actos. Es como un pequeño experimento. Pero cuando ella vacía el agua sobre la tierra, el agua desaparece en el suelo, lo cual parece confundirle. Es como si ella se dijera a sí misma: “¿Dónde se fue el agua?” Pero luego ella parece mirar el suelo y cómo cambia de aspecto, a un tono más oscuro. Cuando ella vacía el agua sobre la tierra, es como si ella pasara a un nuevo experimento, es decir, si ella puede hacer que la tierra cambie de color, posiblemente de la manera en que ella hizo que la piedra cambiara de color. Ella parece emocionarse por un momento con los pequeños charcos que crea. Sin embargo, su emoción parece desvanecerse cuando los charcos desaparecen en el suelo. Quizás, al repetir sus acciones una y otra vez, ella esté tratando de que los charcos no desaparezcan. Sus actos se vuelven más rápidos. Quizás esté pensando: “Trataré de vaciar mucha agua muy rápido para ver si puedo lograr que los charcos permanezcan”. Parece ser que Kaysha está descubriendo cómo el agua afecta los objetos y los cambia. Ella también está experimentando con las cantidades del agua y la fuerza del agua.*

En esta viñeta, el maestro observó a consciencia y reflexionó acerca de lo que vio y escuchó. Él luego documentó sus observaciones.

El maestro decidió anotar una breve anécdota para poder recordar el juego observado de la manera más precisa posible. Él guardó el apunte, sabiendo que quería pasar más tiempo reflexionando acerca de lo que acababa de

observar y mostrar el apunte a la familia del bebé y compartirlo con los colegas de su equipo.

Un anécdota por escrito le permite a un maestro recordar una observación de manera mucho más fiable que simplemente confiándose de lo que uno recuerda acerca de lo que ocurrió en ese momento. Sin apoyo de la documentación de una observación, el recuerdo del momento puede ofuscarse fácilmente por las creencias que tenga el observador acerca de lo que es importante y lo que no lo es, lo cual, a su vez, puede provocar dar énfasis a algunos aspectos de lo observado y omitir otros. La documentación que proporciona una imagen más completa de los juegos y el aprendizaje de un niño da cabida a una interpretación más profunda de las observaciones del maestro, como hacer ver la viñeta sobre el juego de Kaysha.

Más tarde, al conversar con sus colegas, el maestro lee su anécdota sobre sus observaciones. Los maestros hablan acerca de los actos de la niña. Ellos interpretaron lo ocurrido, tratando de descifrar cómo la niña encontraba significado en el momento. Ellos también reflexionaron acerca de los conceptos de los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California, para identificar y describir lo que ellos interpretaron que había sido lo que la niña aprendió.

El maestro de cuidado infantil principal de Kaysha decidió incluir la anécdota sobre sus observaciones en la carpeta de Kaysha. Él la colocó en una sección donde habían puesto anteriormente documentaciones sobre los juegos y las interacciones de Kaysha. Esta observación de la exploración que hacía Kaysha del agua sirvió como evidencia útil para dar seguimiento a sus habilidades cognitivas. Unas pocas semanas después, el maestro preparó el DRDP de Kaysha y esta documentación le ayudó mucho a

evaluar con precisión el nivel de desarrollo que Kaysha estaba alcanzando.

Las anécdotas escritas, las fotografías y las muestras de las obras de los niños les permiten a los maestros dar seguimiento a los intereses, los sentimientos, los conceptos y las habilidades de cada niño. Como se ilustra en la viñeta anterior, los maestros dan seguimiento a las maneras en que un niño aprende y los avances en su desarrollo a través de carpetas para cada niño, con anécdotas, fotografías y muestras. Cuando un maestro determina que una observación proporciona una buena descripción del aprendizaje y el desarrollo de un niño, él o ella la añade a la carpeta del niño para conservar evidencias de los avances en el desarrollo del niño.

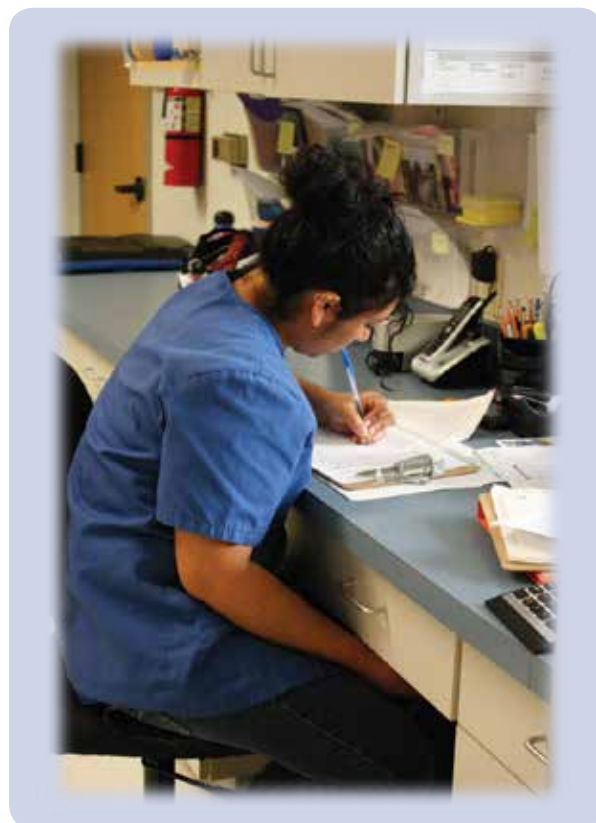
El usar la observación y la documentación de manera integrada ayuda a los maestros a profundizar su comprensión del aprendizaje y el desarrollo de cada niño día tras día. Además, les permite reunir evidencia para las evaluaciones que pudieran efectuarse más adelante.

Las evaluaciones basadas en la observación y la documentación

Los maestros añaden con regularidad anécdotas, fotografías o muestras de las obras de los niños a sus carpetas, lo cual sirve de base para evaluar los avances en el desarrollo de cada niño de cero a tres años. Los maestros utilizan dichas evidencias para efectuar las evaluaciones formales de acuerdo a un horario regular, como cada cuatro meses o cada seis meses. Las evaluaciones periódicas generan perfiles de los avances en el desarrollo de cada niño en el grupo pequeño principal de cada maestro. Estos perfiles de evaluación proporcionan al maestro una guía general para dar apoyo a cada niño de cero a tres años a lo largo de semanas y meses, y ayudan al maestro

a ser sensible a los siguientes pasos del desarrollo de cada niño.

Las observaciones que hagan los maestros al interactuar con los bebés sirven de referencia para el proceso de evaluación. Por ejemplo, es posible que un maestro observe y se fije que cuando saca un pañal limpio para cambiarle el pañal al niño, el niño deja de moverse y señala el pañal hasta que el maestro dice la palabra “pañal”, y luego el niño sonríe y hace el sonido “pa”. Esta observación se podría utilizar conforme el maestro determina si el niño se encuentra en el nivel de desarrollo de “Actuar con propósito” de las medidas de “La comunicación y el lenguaje” del DRDP. Conforme los maestros se familiarizan con el DRDP, ellos con frecuencia descubren que pueden utilizar sus observaciones cotidianas para contestarlo y no tener que tomarse tiempo durante la jornada para dar atención especial a los formularios. Con el tiempo, los maestros recopilan datos





acerca de cada niño, por ejemplo: interacciones que hayan observado, problemas que los niños hayan resuelto o cómo participaron en una rutina de cuidado infantil. Los apuntes anecdóticos se colocan en la carpeta de cada niño. Estos apuntes sobre las observaciones sirven como evidencia que los maestros pueden utilizar al preparar un DRDP.

Al preparar el instrumento de evaluación de niños de cero a tres años del DRDP, los maestros también utilizan anécdotas de sus observaciones, apuntes y datos de la familia y de otros maestros para determinar el grado de avance del niño en cada uno de los dominios del desarrollo. Para cada niño, el perfil del desarrollo resultante muestra los avances en el desarrollo en cada dominio y si el niño necesita apoyo adicional en determinados dominios del desarrollo.

La planificación basada en las observaciones, la documentación y las evaluaciones

Los maestros utilizan las observaciones, la reflexión, la documentación y las evaluaciones para planificar eficazmente el currículo y para fomentar el aprendizaje infantil. Cuando los maestros

documentan por escrito los juegos y las interacciones de los niños de cero a tres años, ellos documentan el aprendizaje infantil. Como se indicó anteriormente, el documentar significa anotar, fotografiar o grabar aspectos diversos de las experiencias de los niños en el ambiente de cuidado infantil. Por medio de la documentación, los maestros ilustran las maneras en que los niños de cero a tres años aprenden. Los apuntes anecdóticos o las fotografías hacen posible reflexionar con otras personas acerca de las experiencias de aprendizaje de un niño (o de un grupo pequeño de niños). Al hacerlo, los maestros y los padres de familia son capaces conjuntamente de valorar y evaluar los avances en el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Dichas evidencias, que se derivan de las observaciones, sirven de apoyo a los maestros al planificar la manera de prolongar, ampliar y hacer más complejo el aprendizaje de los niños, a través de un currículo eficaz.

Los maestros de cuidado infantil estudian la documentación de sus observaciones y los datos para las evaluaciones, tanto de manera individual como con sus colegas y los miembros de la familia. El tomarse tiempo para, evaluar y

reflexionar acerca de la conducta, el temperamento, los intereses del aprendizaje, el perfil del desarrollo y las necesidades de los niños ayuda a los maestros a profundizar su comprensión y valoración de cada niño, ofreciéndoles ideas de cómo seguir fomentando el aprendizaje y el desarrollo del niño.³²

La documentación basada en las observaciones ayuda a los maestros a planificar los siguientes pasos en el aprendizaje del niño, además de servir de referencia para los planes curriculares, ya que los maestros pueden predecir en qué cosas es probable que los niños muestren interés durante los próximos días o semanas. Por ejemplo, si un maestro ha documentado con una fotografía y un apunte que el niño ha comenzado a ponerse de pie con apoyo, el siguiente paso en el desarrollo motor del niño será caminar de un lugar a otro mientras se apoya en algo. Al saber esto, el maestro puede modificar el área de interés de movimiento activo para incluir apoyos con los que el niño pueda ponerse de pie y comenzar a caminar de un lugar a otro del área de juego. Conforme los maestros observan, reflexionan y documentan se vuelven más atentos y sensibles al desarrollo continuo de cada niño.

Además, las reflexiones de los maestros acerca de sus observaciones de un niño en particular pueden llevar a reflexiones adicionales acerca de los intereses, los conceptos y las habilidades emergentes de otros niños en el grupo pequeño. La viñeta acerca de la exploración que hace Kaysha del agua ilustra cómo el foco de interés de aprendizaje de un niño puede ser compartido por otros niños.

Mientras hablaban de las observaciones que se habían hecho de la exploración que Kaysha hacía con el agua, los maestros comenzaron a preguntarse si a otros niños de más o menos la misma edad que Kaysha les podría interesar el agua

y a dónde va cuando se vierte sobre la tierra, sobre el cemento o las piedras. Los maestros intercambiaron ideas acerca de cómo incluir experiencias relacionadas con echar agua en la zona de arena/tierra y sobre las superficies de cemento del patio. Ellos comentaron que dichas experiencias podrían presentar abundantes oportunidades a los niños pequeños para estimular su interés emergente por la causa y efecto. También les podrían ayudar a experimentar cómo las diferentes superficies influyen en la manera en que el agua se mueve. Ellos también se preguntaron si podrían observar la manera en que los bebés mayorcitos colaboraban en dicho juego. Los maestros reflexionaron acerca del vocabulario tanto conocido como nuevo que podría volverse parte de la exploración que los niños hacían del agua.

Cuando los maestros utilizan la observación y la documentación para planificar el currículo, ellos interpretan los juegos de los niños como una manera de producir experiencias curriculares que se relacionen con los diversos dominios del desarrollo y que añadan complejidad al aprendizaje tanto de cada niño como de grupos pequeños de niños. En otras palabras, la planificación del currículo que se basa en la observación y la documentación garantiza que el currículo estimule los intereses, los conceptos y las habilidades emergentes de los niños. Además, al planificar el currículo con los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California en mente, los maestros fortalecen los intereses de los niños y a la vez fomentan las competencias fundamentales que están desarrollando.

Basándose en las ideas derivadas de la reflexión, el maestro de cuidado infantil genera los siguientes pasos a tomar para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño, incluyendo las posibles adaptaciones a las interacciones, el ambiente, las actividades y las rutinas. Las Guías

para programas de aprendizaje y desarrollo infantil de California describen el proceso de la manera siguiente:

Esta parte importante del proceso puede ser emocionante y estimulante para los maestros en tanto que generan ideas y reflexionan acerca de cómo podrían adaptar el entorno o las rutinas, o bien, introducir una nueva rutina o material basándose en las observaciones, los apuntes, los datos del DRDP, la reflexión y el diálogo. Parte del proceso de planificación incluye reducir la lista de ideas a una o dos que se relacionen directamente con los intereses y las habilidades de un niño o de un grupo pequeño de niños. Una vez que los maestros tengan un plan para el siguiente paso en el fomento del aprendizaje y el desarrollo del niño, ellos introducirán la adaptación o el cambio de manera que se le permita al niño hacer elecciones e interactuar libre y creativamente con el material, la experiencia o la reorganización del ambiente.³³

El maestro podría planificar la expansión o el apoyo del aprendizaje en determinadas áreas, dependiendo de los resultados de su análisis de los datos acerca del niño durante la fase de reflexión. Los resultados del DRDP que sean pertinentes al nivel del desarrollo del niño en diferentes áreas pueden servir de referencia al plan. Los planes pueden ser breves y flexibles debido a que el principio general de la sensibilidad a los intereses y las necesidades del niño de un momento a otro se aplica a esta parte del proceso de planificación del currículo, al igual que a otras partes del proceso.

Un plan permite al maestro experimentar y por tanto aprender más acerca del niño y acerca de sí mismo como maestro. La implementación de un plan puede producir un resultado inesperado o sorprendente. Una sorpresa, a su vez, podría llevar a nuevos descubrimientos:

la oportunidad para afinar su comprensión del niño por medio de la observación o de la comunicación con los miembros de la familia o los colegas. Por ello, se recomienda que los programas “apoyen a los maestros para que pongan en práctica planes con un espíritu de experimentación: cada vez que un plan funcione o no funcione, los maestros pueden aprender y crecer gracias a la experiencia.³⁴

Los planes también presentan una oportunidad para fortalecer las relaciones entre los programas y las familias y para alentar la participación de la familia en el cuidado de sus hijos. A través de la fase de planificación, los maestros pueden comunicarse y colaborar con los padres. En los centros de cuidado infantil, la colaboración puede incluir a los demás maestros o miembros del personal. Los planes se intercambian para proporcionar datos acerca de los cambios y para fortalecer las relaciones con las familias y los colegas. Los cambios en las rutinas pueden ser un tema de enfoque especialmente importante de la comunicación con los padres y los colegas. La comunicación acerca de los planes puede fortalecer en los padres su sentido de pertenencia al programa y proporcionarles oportunidades para comunicarse acerca de su hijo. Es posible también que los padres estén interesados en observar los cambios en la conducta de sus hijos como resultado de las adaptaciones efectuadas en el programa de cuidado infantil. El mostrarles los planes curriculares puede ser una manera acercar a los maestros y las familias, fortaleciendo así su sentido de colaboración al compartir la experiencia de ver a los niños crecer y desarrollarse.

La implementación de un plan

Todos los días, los maestros de cuidado infantil introducen o ponen en práctica posibilidades para que los niños

amplíen su aprendizaje y desarrollo. Una vez que se haya observado a los niños en el programa y se hayan documentado sus experiencias, los maestros ponen sus planes a prueba, realizando cambios al entorno, introduciendo materiales en el ambiente, relacionándose con los niños e interactuando con ellos de maneras nuevas y destacando objetos o conceptos para captar su atención. Sin embargo, este proceso de implementación no debe verse como el punto final del proceso de la planificación del currículo. Los pensamientos, sentimientos, necesidades e intereses muy particulares de cada niño, al reaccionar al plan o estrategia, deben influir en la manera en que se lleve a cabo la puesta en práctica. La manera en que cada niño de cero a tres años responda a las propuestas del maestro es impredecible. Una vez que se haya planteado una posibilidad o sugerencia, el maestro continúa observando lo que hace cada niño, y respondiendo sensiblemente a la participación de cada uno de los niños en el aprendizaje.

Al igual que cualquier otro paso en el proceso de planificación del currículo, la implementación incluye la observación, la reflexión, la documentación y la interpretación. Los maestros toman nota tanto de su forma de implementar como de las respuestas de los niños (o su falta de respuesta). Conforme los maestros ponen a prueba sus planes con los niños, la observación y la documentación tienen un objetivo adicional. El estudio continuo produce ideas adicionales para planificar e implementar el currículo.

Una vez que comience una interacción con un niño o con un grupo pequeño de niños, los maestros necesitan estar listos para adaptar sus planes y acciones a las necesidades y los intereses de cada niño, los cuales suelen ser momentáneos y cambian frecuentemente. La adaptación y el cambio son aspectos críticos de los pro-

cesos de aprendizaje, tanto de los niños como de los maestros, y constantemente entran en juego durante el proceso de implementación o puesta en práctica.

El enfoque general a seguir para la implementación

Las actividades, los ambientes y las oportunidades para la interacción que se introduzcan deben reflejar el respeto hacia (1) las competencias que los niños de cero a tres años aplican a cada interacción y (2) la necesidad de los niños de tener experiencias basadas en las relaciones. Para que funcione bien, la puesta en práctica debe adaptarse a los intereses y necesidades cambiantes del bebé a lo largo del día. De esta manera, el currículo será sensible a lo que el bebé tierno traiga consigo durante sus primeras experiencias y a lo que los niños busquen de esas experiencias. La implementación o puesta en práctica debe:

- Orientar al maestro de cuidado infantil respecto su papel de facilitador del aprendizaje;
- Ayudar al maestro a interpretar las señales de cada bebé en el grupo pequeño;
- Abordar integralmente la experiencia de los niños, incluyendo el ambiente de aprendizaje y las pautas del programa que contribuyen al ambiente de aprendizaje;
- Motivar los intereses de cada bebé y alentar y fomentar su exploración;
- Reflejar las etapas del desarrollo, aunque permitiendo también las variaciones individuales en cuanto al temperamento, la forma de abordar las cosas y el ritmo;
- Tener un alcance lo suficientemente amplio como para permitirle al maestro responder a todos los dominios del desarrollo de manera simultánea.



Las estrategias de interacción del maestro se complementan con un ambiente de apoyo que ofrece:

- Un lugar seguro e interesante para aprender;
- Una gama de materiales que sean adecuados a las necesidades y los intereses de los niños de cero a tres años individuales en el grupo;
- La organización del aprendizaje y el cuidado en grupos pequeños;
- La adherencia a pautas que maximicen la sensación de seguridad de cada niño en el programa y la continuidad de la relación con los maestros;
- La optimización de las conexiones entre el programa y la familia del niño.

Por ejemplo, un maestro podría haber observado a lo largo de varios días, que a un grupo pequeño de bebés mayorcitos le fascina el juego dramático. El maestro debe prestar atención a este interés debido a su relación con varios de los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil, en especial el juego simbólico. Por medio de la reflexión acerca de las observaciones y la documentación de los intereses emergentes

de los niños, es posible que un maestro decida colocar títeres adicionales en el entorno. El maestro se podría preguntar si los títeres podrían motivar a los niños a seguir fortaleciendo su interés por el juego dramático. En lugar de dirigir atención a los títeres, el maestro podría simplemente decidir colocar los títeres en el área de juego dramático del salón. El maestro también podría añadir algunos accesorios relacionados con la jardinería al área al aire libre. Luego, con la curiosidad acerca de lo que niños harán con los nuevos materiales de juego, el maestro esperaría a ver lo que sucede a continuación. Cualquier cosa podría suceder: los niños podrían no estar interesados en los materiales nuevos, o bien, podrían comenzar a emprender animadamente un juego dramático, sugiriendo nuevas posibilidades al maestro.

El ejemplo anterior de fomentar el juego dramático de los bebés mayorcitos es una de las muchas ideas que los maestros podrían probar con los bebés como parte de una manera metódica y sensible de abordar la puesta en práctica del currículo. Además de modificar el ambiente e introducir muebles, juguetes y materiales, los maestros adaptan sus estrategias de



interacción con los niños basándose en lo que descubren por medio de la observación, la documentación y la reflexión.

En otro ejemplo, un maestro podría darse cuenta que los niños comienzan a explorar el ambiente de una forma nueva. Con lo que han descubierto acerca del desarrollo continuo de los niños, el maestro podría hacerse a un lado cuando los niños exploran el entorno. Al relacionarse con los niños un poco más a distancia, el maestro podría descubrir que a algún niño en particular le gusta establecer contacto a distancia, mientras que otro podría necesitar mantenerse más cerca y busca el contacto físico con frecuencia.

El mismo maestro podría observar que algunos de los niños tienen un interés emergente en la atención conjunta o mirar las cosas junto con el maestro. Como resultado, el maestro podría asegurarse de leer con más frecuencia libros con niños que quieran verlos con un adulto. Al leer libros con los niños, el maestro podría darse cuenta que dos de los niños pasan mucho tiempo mirando cada imagen, mientras que otro niño prefiere voltear las páginas con rapidez. Aunque el implementar una estrategia de interacción para fomentar el aprendizaje infantil podría comenzar de la misma manera, la trayectoria que tome cada niño con la nueva posibilidad requerirá que el maestro haga adaptaciones. Tan pronto como comienza una interacción con el bebé, el proceso de planificación del currículo y el proceso de la respuesta sensible del PITC (Observar, preguntar, adaptar) entran en acción de forma conjunta. Para una estrategia o plan basado en observaciones, documentación y reflexiones previas, el maestro debe seguir las pautas de cada niño y crear una experiencia de aprendizaje con el niño que sea personalmente significativa y sensible, en cada momento.

Herramientas auxiliares para la implementación: El Programa para el cuidado infantil (PITC) y las Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil: Cuaderno de trabajo

El PITC ofrece abundante información que ayuda a los maestros a poner en práctica planes de currículo de manera sensible y respetuosa. En esencia, el PITC es un enfoque centrado en la familia, que hace hincapié en las relaciones estrechas con los niños de cero a tres años como punto de partida para facilitar el aprendizaje y el desarrollo temprano. El proceso de la respuesta sensible del PITC permite a los maestros interactuar con un bebé de manera espontánea al observarlo, buscando la respuesta que satisfaga los intereses o necesidades del niño y luego adaptándose al poner a prueba una respuesta a las señales del niño. El PITC va acompañado de otros recursos del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California, en particular, la publicación del CDE: Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil: Cuaderno de trabajo. Este recurso contiene muchas sugerencias útiles para la puesta en práctica, así como actividades que un maestro pueden incorporar de manera individual o con un grupo de maestros. El cuaderno se puede adquirir de CDE Press. Si desea más información, vaya a <https://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/> o llame al 1-800-995-4099.

Notas

1. M. J. Guralnick, *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing, 2001).
2. Departamento de Educación de California, *Students by Ethnicity*, Estado de California, 2008-09 (Sacramento, 2009).
3. Children Now, *California Report Card 2010: Setting the Agenda for Children*.
4. Departamento de Educación de California, *Number of English Learners by Language*, 2008-09 (Sacramento, 2009).
5. Children Now, *California Report Card 2010: Setting the Agenda for Children*.
6. Preschool California, *Kids Can't Wait to Learn: Achieving Voluntary Preschool for All in California* (Oakland, CA, 2004).
7. Departamento de Educación de California, *Number of English Learners by Language*, 2008-09 (Sacramento, 2009).
8. Departamento de Educación de California, *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*, 2a edición (Sacramento, 2009).
9. U.S. Census Bureau, *2006 American Community Survey: United States and States, R1704. Percent of Children Under 18 Years Below Poverty Level in the Past 12 months*.
10. A. Douglas-Hall y M. Chau, *Basic Facts About Low-Income Children: Birth to Age 6* (Nueva York: National Center for Children in Poverty, 2007).
11. Children Now, *California Report Card 2006-2007: The State of the State's Children*.
12. Departamento de Educación de California, *Special Education Enrollment by Age and Disability: Statewide Report* (Sacramento, 2008).
13. Departamento de Educación de California, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* (Sacramento, 2006), pág. 10.
14. S. Greenspan y N. T. Greenspan, *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child* (Nueva York: Penguin Books, 1985).
15. S. M. Bell y M. D. Salter Ainsworth, "Infant Crying and Maternal Responsiveness", *Child Development* 43, Núm. 4 (Dec 1972).
16. Departamento de Educación de California y WestEd, *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje*, segunda edición, págs.15 a 16 (Sacramento, 1995).
17. Departamento de Educación de California, *Prekindergarten Learning and Development Guidelines* (Sacramento, 2000), pág. 39.
18. Departamento de Educación de California, *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*, 2a edición (Sacramento, 2009), pág. 43.
19. Departamento de Educación de California, *Prekindergarten Learning and Development Guidelines* (Sacramento, 2000), pág. 45.



20. J. E. Hale-Benson, *Black Children: Their Roots, Culture, and Learning Styles*, edición corregida. (Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 1986).
21. B. Y. Terrell y J. E. Hale, "Serving a Multicultural Population: Different Learning Styles", *American Journal of Speech-Language Pathology* 1 (1992).
22. A. S. Epstein, *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning* (Washington, DC: NAEYC, 2007), pág. 1.
23. Center for Applied Special Technology (CAST), *Universal Design for Learning* (2007).
24. National Research Council and Institute of Medicine, *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (Washington, DC: National Academies Press, 2000).
25. National Scientific Council on the Developing Child, *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5* (2008), pág. 4.
26. Ibid.
27. Departamento de Educación de California, *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (Sacramento, 2009), pág. 16.
28. Ibid.
29. Ibid, p. 21.
30. Departamento de Educación de California, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* (Sacramento, 2006), pág. 101.
31. L. Gandini y J. Goldhaber, "Two Reflections About Documentation: Documentation as a Tool for Promoting the Construction of Respectful Learning". (Nueva York: Teachers College Press, 2001), pág. 126.
32. Departamento de Educación de California, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* (Sacramento, 2006), pág. 39.
33. Ibid, pp. 39-40.
34. Ibid, p. 107.

Bibliografía

- Bell, Sylvia M. y Mary D. Salter Ainsworth. "Infant Crying and Maternal Responsiveness". *Child Development* 43, no. 4 (Dec 1972): págs. 1171 a 90.
- Departamento de Educación de California. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.
- . *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2006.
- . *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.
- . *Number of English Learners by Language, 2008-09*. Sacramento: California Department of Education, 2009. (consultado el 18 de octubre del 2010).
- . *Prekindergarten Learning and Development Guidelines*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2000.
- . *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*. 2nd ed. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.
- . *Special Education Enrollment by Age and Disability: Statewide Report*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2008. (consultado el 26 de octubre del 2010).
- . *Students by Ethnicity, State of California, 2008-09*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.

- . *A World Full of Language: Supporting Preschool English Learners*. DVD. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2007.
- Departamento de Educación de California y WestEd. *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, segunda edición*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2016.
- Center for Applied Special Technology (CAST). *Universal Design for Learning*. 2007. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (consultado el 26 de octubre del 2010).
- Children Now. *California Report Card 2006- 2007: The State of the State's Children*. 2007. (consultado el 26 de octubre del 2010).
- . *California Report Card 2010: Setting the Agenda for Children*. 2010. (consultado el 18 de octubre del 2010).
- Douglas-Hall, A. y M. Chau. *Basic Facts About Low-Income Children: Birth to Age 6*. New York: National Center for Children in Poverty, 2007.
- Epstein, A. S. *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2007.
- Gandini, L. y J. Goldhaber. "Two Reflections About Documentation: Documentation as a Tool for Promoting the Construction of Respectful Learning", en *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. Editado por L. Gandini y C. Pope Edwards. New York: Teachers College Press, 2001.
- Greenspan, S. y N. T. Greenspan. *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child*. New York: Penguin Books, 1985.
- Guralnick, M. J. *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company, 2001.
- Hale-Benson, J. E. *Black Children: Their Roots, Culture, and Learning Styles*. Edición corregida, Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 1986.
- National Center for Children in Poverty (NCCP). *California Early Childhood Profile*. 2009. (consultado el 18 de octubre del 2010).
- National Research Council and Institute of Medicine. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development*. Editado por J. P. Shonkoff y D. A. Phillips. Board on Children, Youth, and Families National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: National Academies Press, 2000.
- National Scientific Council on the Developing Child. *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5*, 2008. (consultado el 27 de octubre del 2010).
- Preschool California. *Kids Can't Wait to Learn: Achieving Voluntary Preschool for All in California*. Oakland, CA: Preschool California, 2004.
- Terrell, Brenda Y. y Janice E. Hale, "Serving a Multicultural Population: Different Learning Styles". *American Journal of Speech-Language Pathology* 1 (1992): págs. 5 a 8.
- U.S. Census Bureau. *2006 American Community Survey: United States and States- RL 704. Percent of Children Under 18 Years Below Poverty Level in the Past 12 months*. 2006. (consultado el 25 de enero del 2012).
- WestEd, Programa para el cuidado infantil. *Manual pedagógico, Módulo I: El crecimiento socio-emocional y la socialización*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2007.





El Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California

El capítulo 1 destaca cómo los niños de cero a tres años participan activamente en el aprendizaje por medio de la interacción con otras personas y la exploración de su ambiente. Los estudios de investigación acerca del cuidado infantil de buena calidad confirman el papel esencial que cumplen los maestros de cuidado infantil sensibles en el aprendizaje y desarrollo temprano. Los maestros necesitan tener conocimiento de la manera en que aprenden los niños de cero a tres años, y también tener la habilidad de facilitar el aprendizaje que los bebés inician por su cuenta. Este Marco conceptual del currículo infantil es un componente del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California, el cual está diseñado para impulsar la formación de los profesionales del cuidado y la educación temprana. Cada componente tiene un enfoque determinado. En conjunto, los componentes proporcionan un sistema integral de apoyo para los profesionales de la infancia temprana y los programas de cuidado infantil, en su trabajo con los niños y las familias. El sistema incluye los siguientes componentes relacionados con los niños de cero a tres años:

- Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil
- Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil
- El sistema de evaluación del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés)
- El sistema de capacitación del Programa para el Cuidado Infantil (PITC, por sus siglas en inglés)
- Marco conceptual del currículo infantil

El Marco conceptual del currículo infantil destaca otros componentes del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano e incluye recomendaciones acerca de cómo utilizarlos. Por ejemplo, el Capítulo 1 menciona los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil, ya que las estrategias que se presentan en los capítulos 3 al 6 se organizan en torno a los Fundamentos. Se proporcionan pautas acerca de cómo utilizar el contenido de los Fundamentos, los cuales identifican tres puntos importantes de transición durante el periodo de la infancia temprana: alrededor de los ocho meses, alrededor de los 18 meses y alrededor de los 36 meses. De manera semejante, el Capítulo 1 cita las Guías para programas de aprendizaje y desarrollo



infantil y destaca el DRDP. El proceso de planificación del currículo que se describe en este Marco conceptual ayudará a los educadores de la infancia temprana a utilizar los otros cuatro componentes del sistema, los cuales, a su vez, se diseñaron para enriquecer el uso del Marco conceptual del currículo infantil.

Para dar apoyo a los maestros de cuidado infantil, El Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California se diseñó con los datos más actualizados sobre el aprendizaje y el desarrollo temprano e incluye las mejores prácticas para el cuidado y la educación temprana. Cada área de componentes del sistema proporciona recursos que se enfocan en diferentes aspectos del apoyo a los maestros de cuidado infantil y se vincula con los recursos que se proporcionan en los demás componentes del sistema. Este capítulo proporciona

una panorámica general de los componentes y de algunos recursos. Uno de ellos, el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés), se describe con mayor detalle que los demás. El DRDP permite a los maestros evaluar los avances de los niños en áreas clave del aprendizaje, lo cual es un aspecto esencial de la planificación del currículo. A continuación, se presenta una descripción de cada componente del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California.

Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil

Los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California son la base del Sistema de aprendizaje y desarrollo temprano del estado. Los Fundamentos describen competencias,



es decir, conocimientos y habilidades, que todos los niños pequeños adquieren típicamente cuando reciben el apoyo adecuado. Los Fundamentos también presentan el aprendizaje y desarrollo temprano como un proceso integrado que incluye el desarrollo socioemocional, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y el desarrollo perceptual y motor. Los Fundamentos ofrecen un panorama completo de lo que los niños de cero a tres años aprenden por medio de la exploración y el descubrimiento, las experiencias que facilitan los maestros y los ambientes bien planificados, por lo que ofrecen abundante información general que los maestros pueden considerar al planificar el currículo para los niños.

Los Fundamentos identifican áreas clave del aprendizaje y el desarrollo. Al seguir la dirección que identifica cada fundamento, cada niño avanzará siguiendo una trayectoria muy particular que refleja su individualidad y sus experiencias culturales y lingüísticas. Los Fundamentos ayudan a los maestros a entender el aprendizaje de los niños y también pueden ayudar a centrar la enseñanza intencional. Otros recursos que dan apoyo a la enseñanza intencional están organizados en torno a los Fundamentos. Como se explica en el Capítulo 1 de este Marco conceptual, las estrategias para el fomento del aprendizaje infantil en cada área se organizan según los dominios especificados en los Fundamentos. Además, el DRDP está alineado con los Fundamentos y dicha correspondencia fomenta una imagen integrada de cada niño. A diferencia de un perfil del desarrollo con una gran cantidad de indicadores, el DRDP proporciona un perfil de los avances de cada niño individual en cada dominio del desarrollo. Con los datos del perfil del desarrollo en cada dominio del desarro-

llo, los maestros podrán utilizar el Marco conceptual del currículo para fomentar el aprendizaje de cada niño en varios dominios de manera integrada.

Para impulsar el desarrollo profesional a partir de los Fundamentos, el Departamento de Educación de California (CDE) ha creado la serie en DVD titulada: Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California. El DVD, filmado en diferentes programas de cuidado infantil alrededor del estado, hace que los Fundamentos cobren vida e ilustren la conducta que se describe en ellos a través de la conducta de niños muy diversos. Este paquete de tres DVD incluye una introducción a los Fundamentos y comentarios acerca de los mismos, así como introducciones a los dominios del desarrollo y escenas prolongadas (con comentarios optativos) que muestran la naturaleza integrada del aprendizaje temprano.

Los Fundamentos son un elemento central de los otros componentes del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano: las Guías para programas y otros recursos y el desarrollo profesional. Las Guías de los programas y otros recursos abarcan una amplia gama de pautas y prácticas que influyen en la calidad del programa, como el diseño de los entornos de interior y al aire libre, las colaboraciones con las familias, la diversidad cultural, la inclusión de los niños con necesidades especiales y la ética profesional. Al implementar las pautas y prácticas recomendadas, los directores de programa y los maestros sientan las bases para una planificación intencional de currículo que concuerde con los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil. Respecto al desarrollo profesional, el CDE ha impulsado una estrategia multidimensional de capacitación y asistencia técnica que se corresponde con los Fundamentos de



aprendizaje infantil para fomentar el uso de todos los recursos en el sistema de aprendizaje temprano.

Marco conceptual del currículo infantil

La planificación continua en el salón de clases es una parte integral de la enseñanza intencional. El Marco conceptual del currículo infantil es un recurso del sistema de aprendizaje temprano que se enfoca en la planificación del aprendizaje infantil. El Marco conceptual incluye principios, conceptos y prácticas que reflejan un enfoque adecuado al nivel de desarrollo del niño, para la planificación de ambientes del aprendizaje, interacciones, experiencias y rutinas cotidianas para niños pequeños. Dicho Marco conceptual se diseñó para fomentar el respeto hacia la diversidad de los niños de cero a tres años, sus familias, los maestros, las comunidades y los programas en California y además es flexible, dado que no dicta actividades que los maestros tengan que realizar. Más bien, el Marco conceptual alienta a los maestros a adaptarse a la diversidad individual, cultural y lingüística en tanto que facilitan la exploración y el descubrimiento constante de los niños.

Como se mencionó anteriormente, los capítulos 3 al 6 del Marco conceptual del currículo están estrechamente alineados con los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil. Cada uno de estos capítulos se enfoca en un dominio del desarrollo específico destacado en los Fundamentos: el desarrollo socio-emocional (capítulo 3); el desarrollo del lenguaje (capítulo 4); el desarrollo cognitivo (capítulo 5); y el desarrollo perceptual y motor (capítulo 6). La intención del Marco conceptual es fomentar el aprendizaje de los niños pequeños en todos estos dominios, además de ofrecer una

perspectiva más profunda de las maneras de ayudar a los niños de cero a tres años a adquirir conocimientos y habilidades en áreas específicas, siempre en el contexto de una metodología integral de fomento del aprendizaje.

Sistema de Evaluación de Resultados Deseados— Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP por sus siglas en inglés)

Los maestros adquieren conocimientos generales acerca del aprendizaje de los niños pequeños a partir de los Fundamentos y de las ideas para fomentar el aprendizaje del Marco conceptual del currículo infantil. Sin embargo, ninguno de estos recursos sirve de referencia a los maestros respecto a los avances en el aprendizaje y desarrollo de niños individuales. El instrumento del Perfil de Resultados Deseados del Desarrollo (DRDP) infantil, un componente del Sistema de resultados deseados del CDE, es el recurso del sistema de aprendizaje temprano que ayuda a los maestros a documentar los avances de niños individuales. El DRDP es un instrumento de evaluación basado en las observaciones que está alineado con los Fundamentos y proporciona a los maestros un perfil del desarrollo de los avances de cada niño. Además, los maestros pueden analizar los perfiles individuales de todo un salón de clases para ver el grado al cual todos los niños de un grupo están avanzando y beneficiándose de la planificación que hacen los maestros del salón de clases.

La información que se obtenga del DRDP ayuda a los maestros a planificar en beneficio de niños individuales y grupos pequeños de niños. Como se describe en el Capítulo 1, los maestros eva-



lúan los perfiles del desarrollo de niños individuales en busca de conocimientos y habilidades que ellos puedan fomentar. En un ejemplo, el maestro detectó que un niño estaba logrando avances en ponerse de pie con apoyo para poder caminar con apoyo. La información del DRDP del niño provocó que el maestro revisara el entorno para asegurarse que incluyera muebles que facilitaran ese tipo de movimiento.

Es importante que los maestros documenten el aprendizaje de cada niño en particular. Al hacerlo, ellos pueden entender más a fondo la manera de fomentar el aprendizaje y desarrollo de cada niño. Conforme los maestros observan y documentan lo que estimula el aprendizaje de los niños, especialmente durante los juegos iniciados por el niño, ellos reflexionan a su vez acerca de lo que observan, documentando aspectos importantes con apuntes o fotografías, y comienzan a entender cómo cada niño construye significado. La observación, reflexión y documentación se hacen de forma continua y ocurren a lo largo de cada día. Los maestros constantemente hacen descubrimientos y encuentran nuevas maneras de tener en cuenta las competencias que los niños van desarrollando, ampliando su pensamiento y alentando una exploración más profunda de alguna idea o habilidad nueva. La documentación diaria de las experiencias de aprendizaje de los niños, se convierte en la fuente de las evaluaciones periódicas del avance en el desarrollo infantil.

Los maestros utilizan la documentación recopilada a lo largo del tiempo para preparar un DRDP para cada niño. Estos instrumentos de evaluación producen perfiles del desarrollo para cada niño a lo largo de los principales dominios del aprendizaje y el desarrollo, como el desarrollo socioemocional, el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura emergente, el

desarrollo cognitivo y el desarrollo perceptual y motor.

El perfil del desarrollo que resulta para cada niño muestra los dominios del desarrollo en los que el niño ha logrado avanzar y si hay algún dominio en el cual él o ella necesite apoyo. Como se comenta en el Capítulo 1, los maestros utilizan la información del DRDP para proporcionar a cada niño un grado de desafío adecuado en áreas específicas de conocimientos y habilidades conforme los niños participan en experiencias de aprendizaje integradas.

Para facilitar la planificación del currículo, el instrumento del DRDP infantil resume los avances de los niños en cada área del aprendizaje a lo largo de un continuo de cinco o seis niveles: **Responde con reflejos, Amplía sus respuestas, Actúa con propósito, Descubre ideas y desarrolla ideas**. Cada nivel de este continuo es cualitativamente diferente del de otros niveles. A continuación, se presentan descripciones breves de la conducta infantil en cada nivel:

Responde con reflejos. Los niños en este nivel producen respuestas básicas, como el reflejo de Moro, girar la cabeza, mirar en su campo visual inmediato y hacer gorgoritos.

Amplía sus respuestas. Con el tiempo, conforme los bebés interactúan con las personas que los cuidan y exploran los objetos a su alrededor, además de adquirir un control motor rudimentario, ellos pasan al siguiente nivel del continuo. Ellos añaden a sus respuestas básicas, por ejemplo: comienzan a emitir sonidos nuevos, consiguen controlar los movimientos de la cabeza, tratan de alcanzar los objetos y sonríen en respuesta a las experiencias agradables.

Actúa con propósito. Los niños a este nivel comienzan a organizar sus respuestas para alcanzar objetivos, resolver problemas, fortalecer su sensación de segu-





ridad emocional, comunicarse, explorar el entorno, coordinar actos sencillos con los actos de otras personas y prestar atención a los actos rutinarios de los demás.

Descubre ideas. Los niños de este nivel exploran y expresan conceptos sencillos acerca de sí mismos, de los demás y de las cosas; mantienen la atención durante periodos cada vez más prolongados; comienzan a participar en interacciones cooperativas, como jugar un juego sencillo; y siguen las pautas de los demás.

Desarrolla ideas. Los niños de este nivel prevén situaciones, preparándose a sí mismos y tomando medidas de antemano; utilizan un lenguaje cada vez más complejo para describirse a sí mismos, a otros, a las rutinas y a los sucesos; participan en juegos sencillos en torno a una idea común; inician y dan seguimiento a sus actos; responden a peticiones cada vez más complejas; se basan en las orientaciones recibidas previamente; y participan en interacciones para expresar pensamientos, sentimientos y experiencias para resolver problemas y hacer planes.

Conectar ideas. Los niños de este nivel combinan palabras, frases o actos para expresarse a sí mismos, jugar y

resolver problemas; siguen secuencias de actos cada vez más complejos, como el significado de cuentos sencillos; y se comunican acerca de sucesos en el futuro.

En todo momento, el aprendizaje de los niños pequeños está integrado. Cada experiencia les ofrece la oportunidad de desarrollar una amplia gama de conocimientos y habilidades. De manera semejante, cada experiencia normalmente involucra más de una sola competencia conforme los niños aprenden. Una de las competencias más importantes que los niños de cero a tres años desarrollan es el lenguaje. Como se describe en el capítulo 1, los niños que aprenden en dos idiomas utilizan ambos idiomas conforme aprenden en todos los dominios del desarrollo. Debido a que los niños que aprenden en dos idiomas pueden utilizar el idioma de su familia para demostrar su comprensión de descubrimientos específicos (como las relaciones de causa y efecto y cómo los objetos se acomodan y se mueven en el espacio), los maestros con frecuencia documentan y evalúan el grado al cual el niño demuestra conocimientos y habili-

*



dades en el idioma de su familia. La guía del usuario del DRDP y la información de capacitación correspondiente proporcionan pautas a los maestros sobre cómo documentar y evaluar competencias que los niños que aprenden en dos idiomas demuestran al usar el idioma de su familia. Las familias juegan un papel esencial en el aprendizaje de sus hijos. Ellos conocen a sus hijos mejor que nadie y son más capaces de proporcionar perspectivas e ideas que suplementen el entendimiento que los maestros tienen de los niños. Reflexionar con los miembros de la familia acerca de la documentación y el perfil de avances en el desarrollo de un niño de cero a tres años individual fortalece el proceso de planificación del currículo. El colaborar con las familias en este proceso reconoce el papel que ellas desempeñan en el aprendizaje de sus hijos y les comunica respeto. Juntos, los maestros y las familias pueden generar ideas y actividades para fomentar el desarrollo de los conocimientos y las habilidades de los niños en la escuela y en el hogar.

El DRDP es parte del sistema de evaluación de resultados deseados, el cual, a su vez, es parte de un Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California más amplio. Además del DRDP, el sistema de resultados deseados incluye la Encuesta para padres. (Desired Results Parent Survey) sobre resultados deseados y la Escala de calificación ambiental (Environment Rating Scale, o ERS, por sus siglas en inglés). La información que se recopila con las herramientas de evaluación de los Resultados Deseados permite a los educadores de la infancia temprana evaluar y reflexionar acerca de:

- Las cualidades positivas de su programa (por ejemplo, un programa podría ya proporcionar una abundante colección de libros adecuados para la edad);

- Las maneras de aumentar la calidad de su programa (por ejemplo, un programa podría descubrir la necesidad de colaborar con las familias de los niños para incrementar la diversidad de actividades e interacciones que ofrece en apoyo al desarrollo perceptual y motor infantil, tanto en el programa de cuidado infantil como en el hogar);
- La eficacia del currículo de su programa (por ejemplo, los datos acerca de los avances actuales de los niños en cuanto a regular las emociones ayudaría a los maestros a enfocar la planificación de su currículo en el área del desarrollo socioemocional).

A continuación, se presentan descripciones de la Encuesta para padres sobre los resultados deseados y el ERS.

La encuesta para padres sobre los resultados deseados

La Encuesta para padres sobre los Resultados Deseados se utilizan (1) para evaluar la satisfacción de los padres con el programa de cuidado infantil y (2) para lograr entender las ventajas y necesidades de las familias respecto a fomentar el aprendizaje y desarrollo de sus hijos y alcanzar sus objetivos. Los programas realizan esta encuesta anualmente como parte de su autoevaluación.

Los maestros reflexionan acerca de las respuestas en la encuesta para padres para así entender otros datos que han obtenido acerca de los niños y el programa, para identificar las cualidades positivas del programa y para determinar las maneras de facilitar que las familias se involucren de forma activa en el programa y ayudar a los miembros de la familia a fortalecer su capacidad de fomentar el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos.



Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (ERS, por sus siglas en inglés)

La ERS evalúa la calidad del ambiente de aprendizaje. En concreto, los maestros utilizan la ERS para evaluar la calidad de las interacciones, el espacio, el horario y los materiales que proporcionan a su grupo de niños. El ERS se contesta, se resume, se analiza y luego se toma en cuenta cuando se crean los planes de mejoramiento una vez al año. Los maestros combinan los datos que obtienen de la ERS con otras fuentes para emprender la planificación a largo plazo y el mejoramiento continuo del programa.

Guías para programas y otros recursos

Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil

Las Guías para programas del aprendizaje y desarrollo infantil recomiendan pautas y prácticas que mejoran la calidad de los programas de cuidado infantil. Además de proporcionar un panorama general del aprendizaje y el desarrollo y de la planificación del currículo, las pautas abarcan una gama de temas que contribuyen a la calidad de los programas, especialmente los siguientes:

- Proporcionar programas centrados en las familias
- Proporcionar un cuidado infantil basado en las relaciones
- Garantizar la salud y la seguridad
- Crear y mantener ambientes para niños de cero a tres años
- Participar en el desarrollo de los programas y comprometerse a su mejora continua

- Ayudar a los maestros a seguir creciendo profesionalmente
- Entender que el aprendizaje y el desarrollo están integrados a lo largo de todos los dominios del desarrollo
- La implementación de un proceso de planificación del currículo infantil

Como se dijo anteriormente en este capítulo, las recomendaciones en las Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil son el punto de partida para la enseñanza intencional y la planificación del currículo centrado en los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil.

Las Guías para programas se complementan con dos recursos cuya intención es ayudar a los educadores y capacitadores en el trabajo que hacen con maestros de cuidado infantil como parte de su desarrollo profesional. Un cuaderno de trabajo, oficialmente titulado: *Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines: The Workbook (Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil: Cuaderno de trabajo)*, incluye experiencias de aprendizaje activo para cada sección de las Guías para programas. Las experiencias de aprendizaje fomentan la comprensión de las pautas y aconsejan cómo poner en práctica pautas y prácticas recomendadas. El cuaderno de trabajo fomenta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en la cual los maestros de cuidado infantil, y los individuos que se preparan para volverse maestros de cuidado infantil, tienen oportunidades múltiples para explorar pautas y prácticas de programa recomendadas y aprender unos de otros. *La serie en DVD de Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* presenta un grupo adicional de actividades de aprendizaje para acompañar al cuaderno de trabajo para los programas. En los segmentos en DVD,

*Vea Harms, Clifford y Cryer, 2005, pág. 92.



los maestros que hayan terminado una actividad del cuaderno de trabajo hablan acerca de sus experiencias y reflexionan acerca de lo que aprendieron de ella. Por ello, el cuaderno y los DVD se diseñaron para complementarse uno a otro. Las actividades del cuaderno permiten a los maestros explorar ideas de primera mano, en tanto que los DVD acentúan las experiencias de aprendizaje activo al mostrar a maestros dialogando acerca de las observaciones y descubrimientos que hicieron durante las actividades.

El desarrollo profesional

El desarrollo profesional hace posible que El Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California se materialice para los maestros y directores de programa. El CDE ha adoptado una metodología multidimensional a la promoción del uso del sistema de aprendizaje temprano en el desarrollo profesional. Las iniciativas incluyen la formación y el desarrollo profesional continuo de los maestros de cuidado infantil en carreras universitarias de dos y cuatro años. Además, se ha creado una red de apoyo para el desarrollo continuo de maestros de cuidado infantil. Para guiar y fomentar el desarrollo profesional, el CDE se ha asociado con First 5 California para diseñar Competencias del Educador de la Infancia Temprana (*Early Childhood Educator (ECE) Competencies*) que están alineadas con los Fundamentos del aprendizaje infantil y todos los demás recursos del Sistema de Aprendizaje Temprano. Estas Competencias describen los conocimientos, las habilidades y las disposiciones de los educadores de la infancia temprana y se convertirán en la piedra angular del CDE para el desa-

† Visite el sitio electrónico sobre desarrollo infantil del CDE, para tener acceso a las competencias del ECS y otros recursos del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California.

rollo profesional, la capacitación y la asistencia técnica.

El conocimiento profundo y la planificación para el aprendizaje infantil integrado

Los diferentes recursos y actividades que constituyen El Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California ofrecen a los directores de programas y maestros de cuidado infantil oportunidades para explorar a fondo una amplia gama de temas. Como parte del sistema, este Marco conceptual del currículo infantil invita a los maestros a explorar los detalles de la planificación del currículo en cada dominio del desarrollo. A su vez, en lugar de estar aislado del aprendizaje en otros dominios, las estrategias que se presentan para un dominio se vinculan con el aprendizaje en otros dominios. Al profundizar su comprensión de cada dominio, los maestros pueden ver nuevas posibilidades para integrar la planificación del currículo y vincular las experiencias del aprendizaje infantil. Los siguientes capítulos exploran en gran detalle los dominios del desarrollo socio-emocional, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y el desarrollo perceptual y motor. Como lo ilustran los ejemplos en forma de viñetas del Capítulo 1, los maestros aprovechan su conocimiento global del aprendizaje de los niños en dominios del desarrollo diferentes. Conforme los maestros observan, documentan y reflexionan sobre la exploración y los descubrimientos de cada niño, sus conocimientos de las estrategias que fomentan el aprendizaje en diversos dominios les ayudan a utilizarlos de manera integrada al planificar el currículo. Con un conocimiento a fondo acerca de cómo fomentar el desarrollo de conocimientos y habilidades en todos los dominios, los maestros pueden más



fácilmente enfocarse en un área específica del aprendizaje, en tanto que responden con sensibilidad a la experiencia de aprendizaje integral de cada niño.

Bibliografía

- Departamento de Educación de California.
Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.
- . *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California, serie en DVD*. DVD. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.
- . *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2006.
- . *Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines, serie en DVD*. DVD. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.
- . *Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines: The Workbook*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.
- Harms, T., R. M. Clifford y D. Cryer. *Early Childhood Environment Rating Scale*. Edición corregida. Nueva York: Teachers College Press, 2005.







El desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional incluye la experiencia, la expresión y la regulación de las emociones, además de la habilidad para establecer relaciones positivas y gratificantes con los demás.¹ El desarrollo socioemocional abarca los procesos tanto intrapersonales como interpersonales.

Las características esenciales del desarrollo emocional incluyen la habilidad para identificar y entender los sentimientos de uno mismo, interpretar y comprender correctamente los estados emocionales de los demás, regular las emociones fuertes y su manifestación de manera constructiva, regular la conducta propia, ser comprensivo con los demás y establecer y mantener relaciones sociales.²

Los bebés experimentan, expresan y perciben las emociones antes de entenderlas plenamente. Al aprender a reconocer, clasificar, regular y comunicar sus emociones y percibir e intentar entender las emociones de los demás, los niños adquieren habilidades que los vinculan con su familia, sus compañeros, sus maestros y su comunidad. Estas crecientes capacidades ayudan a los niños pequeños a volverse competentes al sobrellevar interacciones sociales cada vez más complejas, para participar

eficazmente en las relaciones y actividades de grupo, además de aprovechar las ventajas del apoyo social, el cual es indispensable para un desarrollo y desempeño humano saludable.

El desarrollo socioemocional saludable de los niños de cero a tres años ocurre dentro de un contexto interpersonal, a saber, el de las relaciones positivas constantes con adultos conocidos y cariñosos. Los niños pequeños son muy sensibles a los estímulos sociales y emocionales y los recién nacidos parecen prestar más atención a los estímulos que se asemejan al rostro humano.³ Ellos también prefieren las voces de sus madres a las voces de otras mujeres.⁴ Por medio del cuidado cariñoso, los adultos dan apoyo a las primerísimas experiencias de los bebés con la regulación de las emociones.^{5, 6}

El cuidado sensible ayuda a los bebés a comenzar a regular sus emociones y adquirir una sensación de previsibilidad, seguridad y protección en sus entornos sociales. Durante los primeros años de la vida de un niño, las relaciones son tan importantes que los expertos han concluido lo siguiente: “Las relaciones cariñosas, estables y constantes son la clave del crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje saludables”.⁷ En otras palabras,

las relaciones de buena calidad aumentan la probabilidad de resultados positivos para los niños pequeños.⁸ Las experiencias con los miembros de la familia y los maestros proporcionan una oportunidad para que los niños pequeños aprendan acerca de las relaciones sociales y las emociones por medio de la exploración y las interacciones predecibles. Los profesionales que trabajan en los programas de cuidado infantil pueden fomentar el desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años de maneras diversas, por ejemplo: al interactuar directamente con los niños pequeños, comunicándose con las familias, organizando los ambientes de cuidado infantil y al planificar e implementar el currículo.

Los estudios de investigación en torno al cerebro indican que las emociones y la cognición son procesos profundamente interrelacionados. En concreto, “descubrimientos recientes de la neurociencia cognitiva señalan que los mecanismos neurales que subyacen a la regulación de las emociones podrían ser los mismos que subyacen a los procesos cognitivos”.⁹ Las emociones y la cognición actúan en conjunto, sirviendo de referencia a las impresiones que un niño tiene de una situación e influyendo en su conducta. La mayor parte del aprendizaje de los primeros años de vida ocurre en el contexto de los apoyos emocionales.¹⁰ Además, en las palabras de J. Panksepp: “la riqueza de las interpenetraciones de las emociones y las cogniciones establece los patrones psíquicos más importantes en la vida de un niño”.¹¹ Además, los procesos cognitivos, como la toma de decisiones, se ven afectados por las emociones.¹² Las estructuras cerebrales que participan en los circuitos

neurales de la cognición influyen en las emociones y viceversa.¹³ Las emociones y las conductas sociales afectan la habilidad del niño pequeño para persistir en actividades con metas definidas, para pedir ayuda cuando la necesite y participar en las relaciones sociales y beneficiarse de ellas.

Los niños pequeños que exhiben adaptaciones sociales, emocionales y conductuales sanas tienen una mayor probabilidad de tener un buen desempeño académico en la escuela primaria.¹⁴ ¹⁵ La tajante distinción que se ha marcado históricamente entre la cognición y las emociones podría ser tan solo una invención de los estudiosos y no tanto una representación de la manera en que estos procesos ocurren en el cerebro. ¹⁶ Estos estudios recientes dan credibilidad a la postura que sostiene que los programas de cuidado infantil favorecen a futuros resultados educativos positivos en todos los dominios del desarrollo al enfocarse en el fomento del desarrollo socioemocional saludable.^{17, 18, 19} Teniendo en cuenta los estudios de investigación más recientes, las experiencias socioemocionales necesitan ser la parte central de la planificación del currículo infantil.



Principios generales

Aprender de la familia acerca del desarrollo socioemocional del niño

El desarrollo socioemocional de los bebés comienza en casa. Ellos comienzan a aprender cómo los adultos responden a las señales, como el llanto, las sonrisas y los gorgoritos. Sus primeras experiencias con las interacciones recíprocas, el lenguaje y la comunicación y las rutinas del cuidado infantil son con los miembros de la familia. Por medio de estas experiencias tempranas con las relaciones, los bebés comienzan a generar expectativas acerca de cómo las personas les tratarán y los miembros de la familia van entendiendo más a fondo a sus hijos. Debido a las experiencias de la familia con su bebé, los maestros tienen mucho que aprender de la familia acerca del niño. Por medio de las colaboraciones con las familias, los maestros pueden obtener información importante acerca de cómo fomentar el desarrollo socioemocional de los bebés y encontrar maneras de fortalecer el aprendizaje y el desarrollo de los niños en casa.

Considerar a las relaciones como el punto central de la planificación del currículo

La necesidad más fundamental de los niños de cero a tres años es tener relaciones estrechas y cariñosas que les ayuden a adquirir una sensación de seguridad emocional. El Capítulo 1 de este Marco conceptual del currículo infantil afirma que: “Las relaciones proporcionan a los niños de cero a tres años una base emocional segura a partir de la cual pueden explorar y aprender. Gran parte del aprendizaje cognitivo, lingüístico, social y físico que un niño experimenta ocurre durante sus interacciones con un adulto”. Debido a que

las relaciones son la base del aprendizaje y el desarrollo infantil, los maestros comienzan la planificación del currículo contemplando cómo facilitar experiencias positivas con las relaciones. Los maestros buscan maneras de organizar el ambiente de aprendizaje para facilitar sus interacciones con los niños y las interacciones entre los niños. Los maestros proporcionan suficientes materiales de juego para que los niños tengan una mayor probabilidad de jugar de forma positiva en lugar de tener que pelear por una cantidad insuficiente de materiales. Conforme los maestros observan a los niños jugar, ellos buscan oportunidades para ser sensibles a las necesidades de cada niño, reconocer sus logros, mostrar interés en la exploración y los descubrimientos del niño, hacer sugerencias que ayuden a los niños a resolver problemas, participar en interacciones recíprocas y proporcionar una base segura para la exploración y el aprendizaje.

Interpretar y responder a las señales emocionales de los niños

Como se indica en el Capítulo 1, las emociones impulsan el aprendizaje temprano. Los niños de cero a tres años aprenden activamente y con curiosidad, y experimentan placer al recibir una respuesta positiva de un adulto cariñoso o al hacer un descubrimiento. El placer que los niños experimentan les motiva a seguir participando en las interacciones positivas, explorar y aprender. Las respuestas emocionales de los niños de cero a tres años expresan sus intereses y sus necesidades. Es importante para los maestros interpretar las señales de los niños para identificar lo que les interesa aprender y satisfacer sus necesidades. Al interpretar sus señales emocionales, los maestros determinan si deben participar en la interacción con un niño o esperar en silencio para ver





lo que el niño hará a continuación. Las señales emocionales hacen saber a los maestros si los niños están listos para seguir interactuando, si desean que se añada complejidad a su juego o si están cansados y necesitan estar tranquilos. La sensibilidad a las señales emocionales del niño fortalece la relación entre el maestro y el niño y abre nuevas posibilidades para el aprendizaje del niño en el dominio socioemocional y en todos los demás dominios del desarrollo.

Prestar atención al impacto del ambiente en el desarrollo socioemocional de los niños

El ambiente de cuidado infantil afecta al desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años de maneras diversas. Si el ambiente se organiza de manera que les sea fácil a los niños y a los maestros establecer contacto visual y comunicarse unos con otros, los maestros podrán estar disponibles emocional y físicamente y los niños podrán establecer una base segura para el aprendizaje. Los niños necesitan lugares cómodos donde puedan estar cerca del maestro para mirar juntos un libro, jugar juegos con los dedos o tener una conversación tranquila. Las rutinas de cuidado son

más gratificantes emocionalmente en los entornos que se organizan para favorecer las interacciones y la participación de los niños. Además, el tamaño del grupo es un factor importante que influye en el impacto del ambiente. Un ambiente de aprendizaje con pocos niños puede mantener la cantidad de estímulos a un nivel tolerable tanto para los niños como los maestros. El ambiente también influye en el estado de ánimo de todos, tanto de los niños como de los maestros, y en el nivel de estrés que se experimente en el programa de cuidado infantil. Un ambiente con abundante aire fresco, colores tranquilizantes, diferentes tipos de luz, lugares para desplazarse libremente y el acceso fácil a los materiales de juego, favorece la sensación de tranquilidad que permite a los niños y a los maestros centrarse en explorar y aprender juntos.

Entender y respetar la individualidad

Cada niño de cero a tres años es único y singular. El temperamento, las experiencias familiares, la cultura, el idioma y otros factores biológicos y ambientales se combinan para influir en el desarrollo de cada niño. Otra consideración es si



el niño tiene alguna discapacidad física, impedimento sensorial u otra necesidad especial. La singularidad del niño puede verse reflejada en la manera en que aborda el aprendizaje, su ritmo de desarrollo y sus maneras de relacionarse con los demás. La siguiente afirmación contenida en la publicación *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil de California*, del Departamento de Educación de California, resume la manera en que los maestros pueden fomentar en los niños su aprendizaje y desarrollo general, teniendo en cuenta su desarrollo socioemocional.

Cada niño aborda y explora su ambiente y sus relaciones de manera diferente. Algunos niños necesitan apoyo especializado de un adulto atento que les ayude a explorar sus mundos y establecer relaciones con otras personas. Otros niños buscan activamente estas experiencias de manera natural, por medio de su autodescubrimiento y sus actividades. Aunque la mayoría de los niños generalmente siguen una trayectoria de desarrollo bastante similar, algunos niños tienen diferencias en su desarrollo debido a su discapacidad, sus experiencias, o sus características innatas. El entender el desarrollo de cada niño es parte de la alegría y la responsabilidad del maestro. Si el desarrollo del niño se desvía de la trayectoria esperada, el maestro necesita vigilarlo, comunicarse con la familia y determinar la mejor manera de dar apoyo al niño.²⁰

Para poder ser emocionalmente sensible a cada niño, el maestro necesita establecer relaciones estrechas y respetuosas con el niño y su familia. El maestro puede aprender acerca de las características únicas de cada niño por medio de estas relaciones y puede descubrir cómo ayudar a este niño a adaptarse al programa de cuidado infantil y seguir desarrollándose social y emocionalmente.

Resumen de los fundamentos

El dominio del desarrollo socioemocional consta de 11 Fundamentos:

1. Las interacciones con los adultos
2. Las relaciones con los adultos
3. Las interacciones con otros niños
4. Las relaciones con otros niños
5. La identidad de sí mismo en relación con los demás
6. El reconocimiento de habilidades
7. La expresión de emociones
8. La empatía
9. La regulación de emociones
10. El control de los impulsos
11. La comprensión social

Por favor consulte un mapa de los fundamentos socioemocionales en la página 82, donde hay una explicación visual de la terminología que se utiliza en los Fundamentos de aprendizaje y desarrollo infantil.

Los ambientes y los materiales

El tipo de entornos que fomentan el desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años tienen grupo pequeños, cuidadores principales y continuidad en el cuidado a través del tiempo, horarios individualizados, proporciones de maestros a niños adecuadas y un cuidado culturalmente sensible y orientado a la familia. Dichos ambientes permiten a los niños (1) aprender acerca de sí mismos y de los demás, (2) adquirir un sentido de confianza en sí mismos y en su eficacia, (3) entender sus sentimientos y los sentimientos de los demás, (4) expresar positivamente sus sentimientos y responder a los sentimientos de los demás, y (5) aprender a establecer relaciones





positivas y adquirir habilidades para la resolución de conflictos. Para fomentar el desarrollo socioemocional, los maestros utilizan las siguientes estrategias.

Crear un ambiente positivo que permita a los niños explorar con libertad, donde se escuche con frecuencia la palabra “sí” y rara vez la palabra “no”.

Proporcionar materiales que fomenten las relaciones y desarrollen su sentido social. Incluya imágenes de las familias, los maestros y los niños en el área de juego, montadas sobre tarjetas pequeñas o en libros hechos a mano. También se puede utilizar cinta auto adherible (tipo Velcro) para pegar imágenes a las paredes. Además, coloque imágenes de los miembros de la familia en una cartulina con ventanillas (se usan dos hojas de cartulina, con imágenes pegadas en la de abajo y

ventanillas en la de arriba para que los niños las abran) o puede también usar los lados de un bloque hecho de cartones de leche (se hacen recortando el cartón de leche a la mitad, colocando una mitad dentro de la otra y cubriéndolos de papel, imágenes y papel adhesivo transparente). Incluya en el entorno objetos familiares, procedentes de sus familias que los niños puedan mirar, escuchar o con los que puedan jugar, por ejemplo: tela, sombreros, floreros, velas, música y ropa. Añada títeres, figuras y tableros de franela que los niños puedan usar en el área del juego dramático. Organice esta área de juego para que los niños puedan practicar representando diferentes relaciones y roles. Algunos ejemplos de los lugares que se pueden simular son las recámaras del hogar, las cocinas, las tiendas de mascotas, los autobuses, los trenes, los restaurantes y las oficinas.

Proporcione materiales que se relacionen con los sentimientos y la expresión de emociones. Ofrezca a los niños libros, cuentos, canciones e imágenes que representen sus sentimientos. Exponga en el salón de clases fotos de diferentes sentimientos, tal vez cerca de un espejo, donde los niños puedan ver sus propios rostros y las fotografías de diferentes sentimientos. Utilice títeres, muñecos y animales de peluche para contar cuentos



acerca de los sentimientos, centrándose en temas sencillos: es triste despedirse, tenerle miedo al perro, enojarse o ponerse triste cuando otro niño le quita un juguete, o frustrarse porque está prohibido subirse a las mesas. Con materiales como estos, se puede contar un cuento sencillo que demuestre un sentimiento, la causa del sentimiento y maneras adecuadas de expresar el sentimiento, así como una resolución.

Organice el ambiente para favorecer las interacciones y las relaciones con otros niños. Diseñe entornos donde grupos pequeños de niños puedan explorar materiales y familiarizarse unos con otros libremente. A los bebés que no aún no se mueven y se les coloca tumbados boca arriba, a una distancia de uno a tres pies entre sí, pueden ver y oírse unos a otros. Los juguetes que son blandos y fáciles de sujetar ofrecen oportunidades para que los niños los ofrezcan o reciban de otros niños. Organice en el ambiente espacios para un solo niño, para grupos pequeños y también espacios abiertos. Es útil que haya lugares donde los niños puedan sentirse a solas (por ejemplo, una caja grande de cartón, plataformas elevadas alfombradas, espacios pequeños donde un niño pueda estar con un amigo o dos; espacios abiertos donde grupos de niños se puedan reunir. También se deben incluir fotografías de los niños en el ambiente de cuidado infantil; cuelgue fotografías de todos los niños en el grupo a una altura baja, para que los niños puedan verlos. Haga una colección de tarjetas pequeñas, cada una con la foto de un niño en el grupo. Lamine las tarjetas o cúbralas con papel adhesivo transparente. Haga un libro pequeño que incluya imágenes de los niños en el grupo. Proporcione varios juguetes iguales, de los que sean más populares, para que los niños puedan practicar el juego en paralelo o en

asociación, ya que esto disminuye los conflictos entre compañeros.

Las interacciones

Las interacciones con los adultos son fundamentales para el desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años. Las rutinas de cuidado infantil que ocurren a lo largo del día ofrecen experiencias de aprendizaje especialmente importantes para los niños de cero a tres años, dado que ocurren con regularidad y constancia. Al experimentar estas rutinas y participar en ellas, los niños aprenden lo que significa recibir cuidado de manera cariñosa. En las relaciones de apoyo con los adultos, los niños también aprenden lo que significa participar en interacciones recíprocas y sensibles. Con el tiempo, ellos comienzan a aprender a hacer las cosas por sí solos. Ellos adquieren habilidades al predecir cómo se realizará la rutina, saber cómo funcionan sus cuerpos, aprender a interpretar las señales de sus cuerpos y aprender a cómo participar en su propio cuidado. El tener asignado a un cuidador principal les permite a los niños aprender el estilo de comunicación e interacción de otra persona. Por medio del cuidador principal, un niño aprende a predecir lo que sucederá en sus interacciones con el maestro. El niño y su maestro aprenden la manera que cada uno tiene de comunicarse.

Como se indica a lo largo de esta obra, la observación y la sensibilidad son herramientas esenciales del currículo. Éstas son particularmente importantes para apoyar el desarrollo socioemocional. La observación permite al maestro de cuidado infantil tratar de entender la conducta de un bebé y responder de manera oportuna y adecuada. Estas respuestas le hacen saber al bebé que es un comunicador eficaz y que él puede iniciar que algo ocurra. La observación también





hace posible que el maestro de cuidado infantil tenga interacciones interesantes y significativas con los niños. Por ejemplo, cuando un maestro observa a los niños pequeños tirando el agua de una tina al suelo, mirándola con anticipa-

ción, él puede responder usando palabras como: vaciar, salpicar, mojado, vacío o lleno, y puede planificar actividades con agua en el futuro utilizando recipientes distintos, para así descubrir hacia dónde se dirigen los intereses de los niños.

Para fomentar el desarrollo socioemocional, los maestros deben:

Ofrecer oportunidades por medio de las rutinas de cuidado infantil.

Establezca rutinas de cuidado infantil predecibles (el cambiar pañales, las siestas, la alimentación, el cambiarse de ropa, el aseo, las bienvenidas y las despedidas) que fomentan una sensación de seguridad en el bebé. Avise a los niños de antemano acerca de lo que va a suceder y establezca una secuencia predecible para la rutina. Incluya al niño en la rutina. Dígale lo que va a hacer y describa sus actos. Anímelo a que participe en todo lo que pueda.

Además, deje que el niño también tome iniciativa durante las rutinas de cuidado infantil. Un maestro podría querer llevar a cabo una rutina, pero con frecuencia el niño tiene otros planes. Mientras incluye al niño en la rutina, un maestro escucha y responde a la conducta, las expresiones emocionales y las vocalizaciones o el habla del niño. Permita al niño de cero a tres años participar en la alimentación, por ejemplo: pedir al bebé mirar a la cuchara y abrir la boca para comer, escoger el babero, pedir y sostener la cuchara, alimentarse a sí mismo, beber de un vaso, servirse la bebida, servirse los alimentos o ayudar con las actividades de preparación de alimentos. Es importante también que se establezca un periodo de transición para los niños y las familias que están a punto de comenzar en el programa, en el que visiten algunas veces a la maestra en el programa, y



también que el maestro visite al niño y a la familia en su casa.

Aprender acerca del temperamento.

Esto se refiere tanto a los temperamentos de los niños en el programa como a su propio temperamento. Adáptese al temperamento de cada niño. Por ejemplo, proporcione bastante tiempo al aire libre a un niño que es muy activo y enérgico, y proporcione bastante tiempo de transición a un niño que tarda en aclimatarse a un cambio. Tome nota de cuando los niños tengan temperamentos que le resulten difíciles personalmente y esfuércese por adaptar su propio estilo de cuidado infantil para satisfacer las necesidades de cada niño.

Prestar atención a los sentimientos y las respuestas emocionales. Ayude a los niños a describir sus sentimientos. En lugar de decir a los niños lo que ellos sienten, sugiera palabras para describir los sentimientos. Esta estrategia ofrece a los niños vocabulario acerca de los sentimientos y además les comunica que ellos son quienes realmente saben cómo se sienten.

Además, ayude a los niños a entender cuál es la causa de sus sentimientos. Ofrezca posibles explicaciones a los niños, en lugar de decírselas. Ponga atención a sus propias respuestas emocionales, dado que los niños pequeños son muy sensibles al tono de voz y las expresiones faciales. Además, de ejemplo a los niños usando expresiones respetuosas y adecuadas para la expresión de emociones. Las expresiones faciales y el tono de voz deben concordar con sus sentimientos. Los tonos enojados o intensos pueden ser abrumadores y atemorizar a los niños.

Apoyar y respetar la relación del niño con su familia.

Establezca relaciones respe-

tuosas y cariñosas con los miembros de la familia de cada niño. Recorra a la comunicación con las familias como modelo de la comunicación interpersonal que los niños puedan observar. Hable con los miembros de la familia acerca de cómo se realizan las rutinas en casa. Piense acerca de las maneras de incluir las rutinas de cuidado infantil de cada familia en el cuidado que usted proporciona. Hable con los niños acerca de sus familias. Utilice el idioma de la familia cuando sea posible. Utilice rimas o canciones de la familia del niño. Muestre a los niños imágenes de los miembros de su familia. Recuerde a los niños que los miembros de sus familias están pensando en ellos, les quieren y regresarán a recogerlos. Hable con los niños acerca de experiencias que recuerdan con su familia.

Apoyar las relaciones y las interacciones entre los niños del programa.

Reconozca los impulsos sanos de los niños, modele la conducta adecuada, utilice indicaciones y opciones positivas, ofrezca información y garantice la seguridad cuando los niños interactúen unos con otros. Valore las ideas que los niños expresen o pongan a prueba. Sirva de modelo de la conducta que quiera que los niños aprendan. Ofrezca indica-





ciones positivas, como: “Sé amable con tu amigo”. Redirija a los niños y ofrezca opciones. Ofrezca información acerca de las consecuencias de los actos de los niños. Proporcione la continuidad en el cuidado infantil para fomentar las relaciones de los niños con los maestros, así como las relaciones entre los niños.

Servir de modelo demostrando interacciones y conductas sensibles y respetuosas. Muestre su sensibilidad al tomar turnos en las interacciones con los bebés. Después de acercarse a un bebé o comunicarse con él o ella, espere un momento para darle la oportunidad de responder. Diga al niño de cero a tres años de antemano lo que va a hacer. Por ejemplo, hágale saber al bebé, con señales verbales o no verbales, que lo va a levantar. Este tipo de comunicación ayuda al niño pequeño aprender lo que puede esperar de las relaciones. Además, reconozca la presencia de personas nuevas que el niño no conoce y proporcione al niño información acerca de ellos.

Respetar los intereses de los niños. Si usted quiere hacer algo con un niño y ve que está interactuando con otra persona o inmerso en una actividad, espere y observe brevemente hasta encontrar el momento adecuado para captar su atención. Escuche y responda a las

vocalizaciones de los niños y su habla, incluso cuando no sea capaz de entenderles por completo.

Ayudar a los niños a regular sus emociones. Aprenda de qué manera prefiere cada niño que se le consuele. Identifique y describa a los niños lo que parece ayudarles a sentir consuelo. Reconozca cuando los niños buscan consuelo y se consuelan a sí mismos. Colabore con los niños al proporcionarles consuelo. Recuerde que los niños

son capaces de ayudar a consolarse a sí mismos.

Demostrar su aceptación a todos los sentimientos que los niños expresen. Los niños pequeños utilizan la referencia social, lo cual significa que buscan a los adultos a lo largo del día para “interpretar” cómo andan las cosas. Cuando alguien llora, un maestro puede proporcionar un tono calmado, de aceptación y comprensión para ayudar a los niños a aprender que el llanto es natural y se relaciona con los sentimientos de tristeza, frustración, temor o enojo. De manera semejante, un maestro que responde tranquilamente cuando está enojado o asustado ayuda a los niños a aprender que dichos sentimientos son válidos y adecuados.

Viñeta

Anita tiene al niño Jed, de seis meses de edad, sentado sobre las piernas. Todos los días, Jed es el primer niño en llegar al programa de cuidado infantil en el hogar de Anita. Ellos pasan unos cuantos minutos juntos tranquilamente antes que comiencen a llegar los otros niños. Anita se fija que Jed con frecuencia se emociona al ver a los niños mayores. Él pateo y resopla cuando ve a Carlo



y a su madre entrar al salón de juegos. La maestra Anita se voltea para que Jed pueda ver con facilidad a Carlo y ella le dice en voz baja a Jed: “Aquí está Carlo, viene a jugar. Él te hizo reír ayer, ¿verdad?” Anita sonríe y saluda a Carlo y a su madre, y luego ella dice: “Carlo, Jed está tan contento de verte. ¿Ves cómo pateo y agita los brazos? ¿Te gustaría saludarlo?” Cuando Carlo se acerca, Anita le dice a Jed: “Aquí está Carlo, viene a saludarte”. Los niños se miran en silencio durante un momento. Anita mira atentamente en silencio. Luego, Carlo hace una mueca chistosa y baila, y Jed suelta una risita. La mamá de Carlo, que tiene siete meses de embarazo, intercambia una sonrisa con Anita.

Momento de respuesta sensible

Anita reconoce el interés que tiene Jed por Carlo y sabe que los dos tuvieron un encuentro agradable el día anterior. Anita responde al interés de Jed al colocarlo de manera que pueda ver a Carlo y animando a Carlo a saludar a Jed. Anita quiere que Jed tenga la oportunidad de seguir sus intereses y a la vez quiere ayudar a Carlo a aprender a reconocer que hasta los bebés muy tiernos son personas con sentimientos, intereses y habilidades. Anita guía con destreza la atención de Carlo hacia el interés de Jed y sus movimientos animados. Carlo y Jed comparten un momento importante en el cual aprenden el uno del otro y tienen la oportunidad de ver y que los vean. Por medio de momentos como este, Anita, de manera sutil e intencional, apoya a los bebés tiernos en sus interacciones con los niños mayores a lo largo del día.

Viñeta

En el centro de cuidado infantil, dos niños, Kristen y Edgar, están sentados junto a la puerta. Ambos niños tienen

como 30 meses de edad. Su maestra principal, Celia, les ha dicho que si se ponen todos los zapatos, ella los llevará a caminar por el bosque cercano. Edgar lleva apenas una semana en el centro, pero la conexión que estableció casi de inmediato con Kristen le ayudó a adaptarse con rapidez. Ellos comentan emocionados acerca de su paseo por el bosque. Será la primera vez que Edgar va al bosque. Kristen le cuenta a Edgar cómo ella va a perseguir las ardillas por la vereda, como lo hizo la vez pasada. Kristen, que tiene un pulgar diminuto y le faltan los dedos de la mano derecha, se sienta a amarrarse los zapatos. Edgar se fija en la mano de Kristen y, con voz preocupada, le pregunta: “¿Dónde tus dedos? ¿Está lastimado?” Edgar estira la mano para tocar la mano de Kristen como si fuera la primera vez que se hubiera fijado, aunque él había preguntado al respecto unas cuantas veces antes. Kristen rápidamente esconde la mano bajo el brazo. La maestra Celia se sienta con los niños y ofrece ayudarles con los zapatos si lo necesitan. Ella extiende las manos y les dice a ambos niños: “Kristen tiene una mano grande y una mano pequeña”. Kristen sostiene ambas manos frente a ella y las mira. Edgar también extiende sus manos y los dos niños se miran las manos al mismo tiempo. Kristen toma un zapato, mete el pie y usa el pulgar pequeño como cuña para meter el talón en el zapato. Edgar, con una expresión seria, coloca los zapatos sobre el regazo de Celia y ella se los pone. Kristen extiende la mano y le jala el zapato y él se ríe porque eso le hace cosquillas. Luego, la maestra y los dos niños salen por la puerta a buscar ardillas, dándose la mano.

Momento de respuesta sensible

Celia quiere fomentar la amistad que se desarrolla entre Kristen y Edgar y también quiere ayudarles a resolver un



momento potencialmente difícil cuando Edgar pregunta acerca de la mano de Kristen. Es probable que le pregunten a Kristen acerca de la mano de forma repetida a lo largo de su vida. De hecho, a los 30 meses de edad es probable que ya le hayan preguntado acerca de su mano varias veces. Entonces, Celia sabe que este momento le proporciona a Kristen la oportunidad de aprender cómo tratar con este tipo de pregunta de forma satisfactoria. La situación también le proporciona a Edgar la oportunidad de ver que la condición de Kristen forma parte de ella, pero no es toda ella. En conversaciones con los padres de Kristen, Celia ha preguntado cómo les gustaría que ella abordara las preguntas acerca de la mano de Kristen. Los padres y Celia están de acuerdo que Celia podría simplemente describir la mano de Kristen a los otros niños, sin tener que dar explicaciones complicadas acerca de la causa o los efectos de la condición de Kristen. En esta situación en particular, Kristen ya domina cómo ponerse los zapatos y es capaz de ayudar a Edgar, quien aún no ha adquirido esta habilidad. En otras situaciones, Kristen podría necesitar ayuda de los demás.

Investigación a destacar - 1

¿Cómo llegan a entender los niños de cero a tres años los pensamientos y sentimientos de las personas que los rodean? Los niños de cero a tres años prestan mucha atención a lo que los demás hacen y sienten. Hacia fines del primer año de vida, los bebés comienzan a seguir la mirada o el gesto (atención conjunta) de otra persona y utilizan las señales emocionales de otras personas para obtener información acerca de una situación desconocida para que les ayude a guiar sus actos (referencia social).²¹ Los estudios recientes señalan que además de utilizar señales emocionales directas, los

niños de 18 meses recurren a detectar furtivamente las emociones, es decir, aprovechan información emocional indirecta para regular sus actos.²² Los bebés mayores prestan atención no solo a la información emocional dirigida hacia ellos, sino también la información emocional que se dirige hacia otras personas de su entorno, recurriendo a los dos tipos de información para guiar su comportamiento.

Investigación a destacar - 2

La regulación emocional se reconoce como un componente clave de la competencia social y emocional de los niños y se considera esencial para el éxito social y académico posterior. Los estudios indican que los cuidadores juegan un papel central en ayudar a los bebés a regular las emociones y que desde muy temprano en su desarrollo, los bebés se fían casi exclusivamente de los cuidadores para que les ayuden a regular sus emociones.²³ Los cuidadores que responden a las emociones negativas y positivas de los bebés, de maneras sensibles y contingentes, fomentan las habilidades de los bebés de regular sus propias emociones. Debe de hacerse notar que los bebés que tienden a frustrarse y expresar malestar con mayor facilidad probablemente reciben un beneficio incluso mayor de los cuidadores que interpretan sus señales y se esfuerzan por ayudarles a controlar sus momentos de descontento.²⁴

Ejemplos de secuencias del desarrollo

La identidad de sí mismo en relación con los demás

Definición: el desarrollo socioemocional de los niños incluye una consciencia emergente de que el sentido propio de sí



mismo lo distingue a uno de los demás, pero también lo vincula a ellos.

Nivel inicial: Los niños comienzan a comunicar sus necesidades a los cuidadores. Por ejemplo, ellos podrían mover los brazos y las piernas al buscar atención o voltear la cabeza hacia un adulto durante las rutinas de cuidado infantil.

Siguiente nivel: Los niños utilizan los sentidos para explorarse a sí mismos y a los demás. Por ejemplo, ellos podrían explorar sus propias manos y pies, mirándolos o metiéndoselos en la boca, o bien, tocar el cabello de un adulto que esté cerca.

Siguiente nivel: Los niños pueden reconocerse a sí mismos, a personas conocidas y a los objetos conocidos. Ellos demuestran tener una consciencia clara de ser personas separadas de los demás y también de tener conexión con otras personas. Por ejemplo, ellos responden cuando alguien dice su nombre o se voltean hacia una persona conocida al escuchar el nombre de ellos.

Siguiente nivel: los niños no sólo reconocen sino también pueden comunicar sus propios nombres y los nombres de las personas y los objetos conocidos. Por ejemplo, un niño podría señalar una imagen de sí mismo y decir su nombre, o señalar a un compañero y decir el nombre de esa persona.

Siguiente nivel: Los niños se vuelven más conscientes de sus propias preferencias y características y de las demás personas. Ellos podrían expresar más detalles acerca de sí mismos y de su conexión con otras personas y los objetos al referirse a categorías. Por ejemplo, ellos podrían utilizar los términos de parentesco, como “hermano”, “hermanita”, “Mami”, o “Papi”.

El reconocimiento de habilidades

Definición: Conforme los niños maduran, ellos son capaces de evaluar poco

a poco sus propias habilidades y hacer cosas que demuestran el interés en la evaluación que otras personas hacen de ellos. Ellos desarrollan el conocimiento de que pueden lograr que las cosas sucedan y que tienen ciertas habilidades.

Nivel inicial: Los niños comunican sus necesidades hasta que dichas necesidades se satisfagan. Por ejemplo, ellos podrían llorar cuando tienen hambre hasta que se les dé de comer.

Siguiente nivel: Los niños muestran placer al repetir actos sencillos. Por ejemplo, ellos podrían sonreír cuando patean.

Siguiente nivel: Los niños experimentan con maneras diferentes de lograr que las cosas sucedan, persistiendo en hacer las cosas, aunque se enfrenten a dificultades, y mostrando una sensación de satisfacción con lo que pueden hacer. Por ejemplo, ellos podrían tratar de desplazarse rodando o arrastrándose hasta otra parte del salón incluso cuando haya una barrera.

Siguiente nivel: Los niños muestran interés en las reacciones de los demás cuando practican sus propias habilidades. Por ejemplo, ellos podrían terminar de pintar un cuadro y mostrárselo a un miembro de la familia, o podrían insistir en abrocharse el abrigo ellos solos cuando un adulto trate de ayudar.

Siguiente nivel: Los niños buscan de antemano la atención de un adulto para poder demostrar sus habilidades. Ellos tratan de conseguir que un adulto los mire, llamando, señalando o jalando antes de hacer algo. Por ejemplo, un niño podría decir: “¡Mírame! ¡Mírame!” y luego demostrar que puede ponerse el abrigo por sí solo.

Cómo involucrar activamente a las familias

El alentar a las familias a fomentar el



desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años comienza con la relación entre el cuidado temprano, los programas educativos y las familias.

Los maestros de cuidado infantil y las familias pueden ser un ejemplo de relaciones positivas para los niños al utilizar la comunicación abierta y mostrar un respeto mutuo. Además, el ofrecer sugerencias durante las conversaciones diarias, las reuniones entre maestros y miembros de la familia o en las cartas a los padres, puede alentar a las familias a entender y facilitar el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños tanto en casa como en programa de cuidado infantil. Dicha comunicación también ayuda a los miembros de la familia a valorar que el desarrollo emocional va siempre unido al desarrollo intelectual y del lenguaje. Los maestros deben hacer el intento de:

- Establecer rituales para ciertas rutinas, como las separaciones y los encuentros, los cuales satisfacen las



necesidades físicas, proporcionan consuelo en momentos estresantes y transmiten una sensación de previsibilidad, constancia y estabilidad.

- Responder a las señales de los niños por medio de los actos, las palabras y las expresiones faciales.
- Minimizar la exposición de los bebés al estrés excesivo y proteger a los niños de la sobrestimulación y la sobreestimulación. Conforme sea adecuado para su desarrollo, proporcionar lenguaje para ayudar a los niños a aprender a reconocer y regular una gama de emociones (por ejemplo: “veo que te estás empezando a emocionar” o “Pareces estar frustrado”).
- Asegurarse que sus expectativas para la regulación de las emociones, el control de los impulsos y la atención sean adecuadas al desarrollo y al individuo, por ejemplo: limitando el tiempo que los niños tienen que esperar y cumpliendo las promesas que se les haya hecho a los niños (“Voy a traerte un poco de leche después de guardar estos libros”).
- Dar ejemplo mostrando empatía y comprensión y ayudar a los miembros de la familia a fortalecer la comprensión que tiene el niño de lo social, al hablar con el niño acerca de los pensamientos y sentimientos de los demás. Por ejemplo, un maestro se podría preguntar en voz alta por qué otro niño está llorando o sugerir maneras de ayudar al niño a sentirse mejor.
- Fortalecer el sentido de sí mismo del niño y su conexión con los demás; vincular sus distintos entornos sociales, pidiendo a los miembros de la familia que cuenten cuentos, enseñen tradiciones y traigan objetos del hogar al programa de cuidado infantil. Alentar también a los miembros de la familia a



mencionar a los compañeros y maestros de sus hijos durante las conversaciones en casa.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Cómo puede comunicarse con las familias acerca de la relación entre el desarrollo socio-emocional y el aprendizaje y el desarrollo en otros dominios?
2. ¿Cuáles son algunas maneras en que puede aprender acerca de la familia y las influencias culturales en el desarrollo socioemocional (incluyendo la expresión de las emociones, las expectativas para la regulación de las emociones, etc.) de los niños de su grupo o programa?
3. ¿Cómo pueden las rutinas cotidianas y de cuidado personal proporcionar una sensación de previsibilidad, seguridad y cariño a los niños? ¿Cómo puede conseguir que sean más social y emocionalmente significativas para los niños? ¿Cómo puede incluir a las familias en la planificación de cómo lleva a cabo las rutinas?
4. En el proceso de planificación del currículo, ¿qué estrategias ha puesto usted en práctica que hayan tenido la intención específica de facilitar el desarrollo socioemocional de los niños? ¿Qué estimuló a los niños y les ayudó a aprender? ¿Qué más podría usted hacer en el futuro para facilitar el desarrollo socioemocional de los niños?

Reflexiones finales

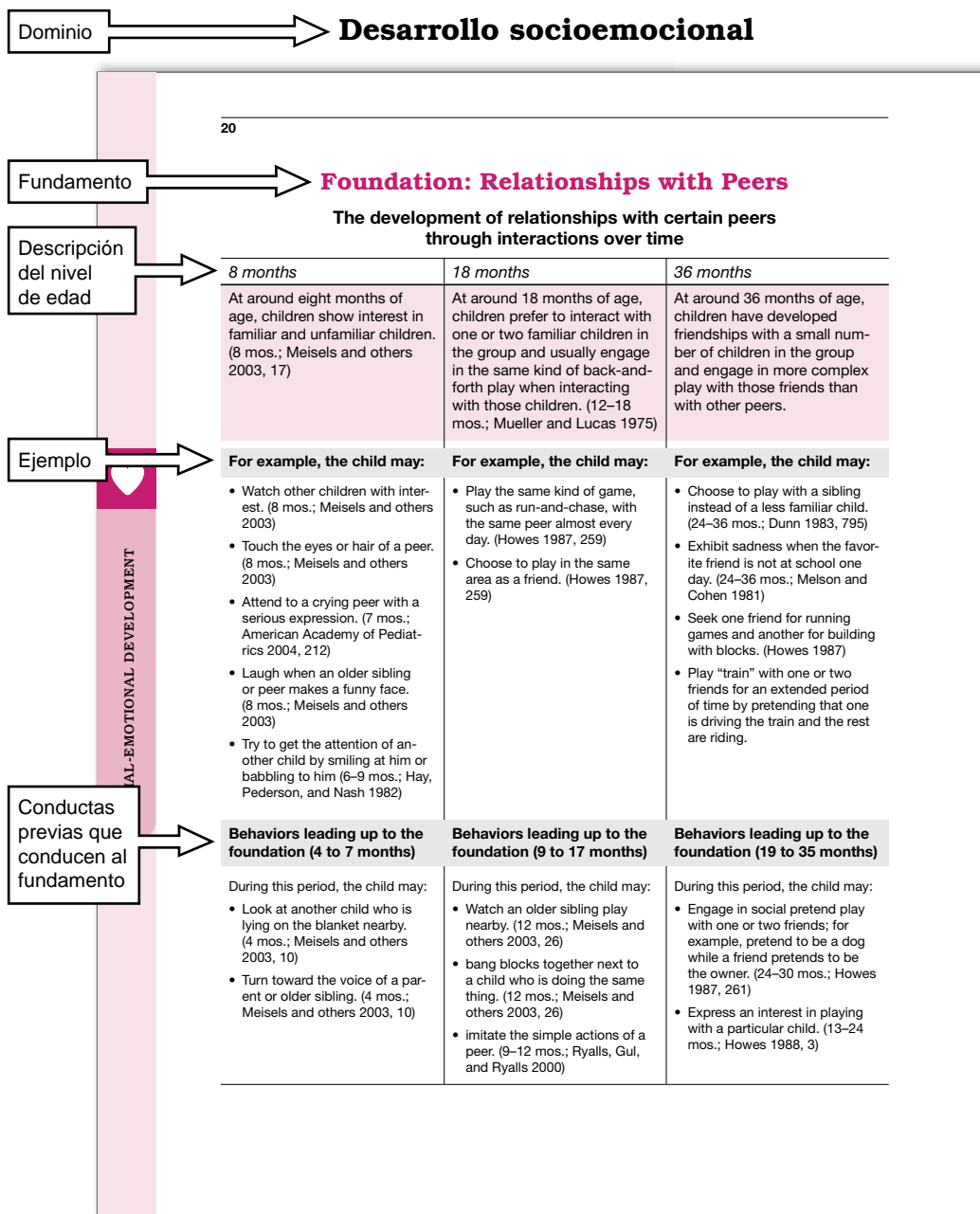
La planificación del currículo adecuado para el desarrollo de los niños de cero a tres años comienza con el desarrollo socioemocional de cada niño. Las

experiencias del niño con las relaciones son la esencia del desarrollo socioemocional. Los maestros de cuidado infantil pueden fomentar mejor el aprendizaje del niño al entender cada relación importante en la vida del niño. De manera semejante, la colaboración con la familia nos proporciona información sobre la vida emocional del niño.

Las observaciones de la familia, junto con las observaciones que el maestro haga del niño, ayuda al maestro a entender las características únicas de cada niño y a encontrar las maneras de responder sensiblemente a las preferencias, habilidades, temperamento, intereses y necesidades de cada niño. La sensibilidad del maestro fortalece la relación que desarrolla con el niño y establece una base segura para la exploración y el aprendizaje del niño. La capacidad emergente del niño para autorregularse, la cual incluye la regulación de las emociones, el control de los impulsos y el man-



Mapa de los fundamentos



tenimiento de la atención, se benefician de la guía del comportamiento gentil y respetuosa por parte de los adultos cariñosos. Con una base emocional segura y la orientación que favorece la autorregulación, los niños de cero a tres años pueden concentrarse en la exploración y el aprendizaje en cada uno de los dominios del desarrollo.

Recursos para maestros

Brault, L. y T. Brault. *Children with Challenging Behavior: Strategies for Reflective Thinking*. Phoenix, AZ: CPG Publishing Company, 2005. <http://www.braultbehavior.org/> (consultado noviembre 30 del 2010).

Brazelton, T. B. *Touchpoints: The Essential Reference: Your Child's Emotional and Behavioral Development*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1996.

- Bredenkamp, S. *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation*. Boston: Pearson Education, 2010.
- Butterfield, P. M., C. A. Martin y A. P. Prairie. *Emotional Connections: How Relationships Guide Early Learning*. Washington, DC: Zero to Three, 2004.
- Campbell, S. "Caretaking in a Nurturing Way: Replicating Relationship-Based, Reflective Models in Healthy Families Programs". *Zero to Three* 25, Núm. 5 (mayo 2005): págs. 17 a 22.
- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL). *Using Books to Support Social Emotional Development: Children's Book List*, 2008. <http://csefel.vanderbilt.edu/documents/booklist.pdf> (consultado 30 de noviembre del 2010).
- Curtis, D. y M. Carter. *Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press, 2003.
- Epstein, A. S. *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2007.
- Gilkerson, L. y R. Klein, editors, *Early Development and the Brain: Teaching Resources for Educators*. Washington, DC: Zero to Three, 2008.
- Gillespie, L. G. y A. Hunter. "Emotional Flooding-Using Empathy to Help Babies Manage Strong Emotions". *Young Children* 63 (septiembre 2008): págs. 46 a 47.
- Gonzalez-Mena, J. *Multicultural Issues in Child Care*. 2a edición, Mountain View, CA: Mayfield Publishing, 1997.
- Greenspan, S. y N. T. Greenspan. *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child from Birth to Age 4*. New York: Viking, 1985.
- Greenwald, D. "Honoring the Family in Child Care Settings." *Educating: Resources for Infant Educators* 31, Núm. 1 (2010): Págs. 1 a 3.
- Hohmann, M. y D. P. Weikart. *Educating Young Children*. 2a edición, Ypsilanti, Michigan: HighScope Press, 2002.
- Honig, A. S. "Infants and Toddlers: Development-The Power of Touch". *Early Childhood Today* 19, Núm. 5 (March 2005); págs. 25 a 26.
- . "Outcomes of Infant and Toddler Care". *Montessori Life* 5, Núm. 4 (otoño 1993): págs. 34 a 42.
- Lally, J. R. et al. *Caring for Infants and Toddlers in Groups: Developmentally Appropriate Practice*. Washington, DC: Zero to Three, 2003.
- Lally, J. R y P. Mangione. "The Uniqueness of Infancy Demands a Responsive Approach to Care". *Young Children* 61, Núm. 4 (julio 2006): págs. 14 a 20.
- Miller, K. "The Most Difficult Transition in Child Care: From the Infant Room into the Toddler Room". *Child Care Information Exchange* 119 (enero a febrero 1998): Págs. 88 a 90.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). <https://www.naeyc.org/> (consultado 10 de septiembre del 2010).
- Pawl, J. H. y M. St. John. *How You Are Is as Important as What You Do In Making a Positive Difference for Infants, Toddlers and Their Families*. Washington, DC: Zero to Three, 1998.
- Petersen, S. y D. Wittmer. "Relationship-Based Infant Care: Responsive, On Demand, and Predictable". *Young Children* 63, Núm. 3 (mayo 2008): págs. 40 a 42.
- Powers, S., editor, "The Developing Mind." *Zero to Three* 28, Núm. 5 (May 2008): págs. 1 a 48.
- Raikes, H. "A Secure Base for Babies: Applying Attachment Concepts to the Infant Care Setting". *Young Children* 51, Núm. 5 (julio 1996): págs. 59-67.
- Riley, D. et al. *Social and Emotional Development: Connecting Science and Practice in Early Childhood Settings*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press, 2008.

Notas

1. J. Cohen et al., *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development* (Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three, 2005).
2. National Scientific Council on the Developing Child, *Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains: Working Paper No. 2* (Winter 2004). pág. 2.



3. M. H. Johnson et al. "Newborns' Preferential Tracking of Face-Like Stimuli and Its Subsequent Decline", *Cognition* 40, Núm. 1 a 2 (1991): págs. 1 a 19.
4. A.J. DeCasper y W.P. Fifer. "Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voices", *Science* 208, Núm. 4448 (1980): págs. 1174 a 76.
5. M. B. Bronson. "Recognizing and Supporting the Development of Self-Regulation In Young Children", *Young Children* 55, Núm. 2 (2000): págs. 32 a 37.
6. R. A. Thompson and R. Goodvin. "The Individual Child: Temperament, Emotion, Self and Personality", en *Developmental Science: An Advanced Textbook*, 2nd ed. (Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005).
7. National Research Council and Institute of Medicine, *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (Washington, DC: National Academies Press, 2000), pág. 412.
8. J. P. Shonkoff, *Science, Policy, and the Young Developing Child: Closing the Gap Between What We Know and What We Do* (Chicago, Illinois: Ounce of Prevention Fund, 2004).
9. M.A. Bell y C.D. Wolfe, "Emotion and Cognition: An Intricately Bound Developmental Process", *Child Development* 75, Núm. 2 (2004): pág. 366.
10. National Research Council and Institute of Medicine, *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (Washington, DC: National Academies Press, 2000).
11. J. Panksepp. "The Long-Term Psychobiological Consequences of Infant Emotions: Prescriptions for the Twenty-First Century", *Infant Mental Health Journal* 22, Núm. 1 a 2 (2001): págs. 132 a 73.
12. L.F. Barrett et al., "The Experience of Emotion", *Annual Review of Psychology* 58 (2007): págs. 373 a 403.
13. Ibid.
14. J. Cohen et al., *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development* (Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three, 2005).
15. Zero to Three, *Infant and Early Childhood Mental Health: Promoting Healthy Social and Emotional Development* (Washington, DC: Zero to Three, 2004).
16. L.F. Barrett et al, "The Experience of Emotion", *Annual Review of Psychology* 58 (2007): 373-403.
17. National Scientific Council on the Developing Child. *Children's Emotional Development Is Built Into the Architecture of Their Brains: Working Paper No. 2* (invierno 2004).
18. C.C. Raver, "Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness", *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 16, Núm. 3 (2002): págs. 3 a 19.
19. J. P. Shonkoff, *Science, Policy and the Young Developing Child: Closing the Gap Between What We Know and What We Do* (Chicago, Illinois: Ounce of Prevention Fund, 2004).
20. Departamento de Educación de California, *Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines* (Sacramento: Departamento de Educación de California, 2006), pág. 25.
21. T. Striano y P. Rochat, "Emergence of Selective Social Referencing In Infancy", *Infancy* 1, Núm. 2 (2000): págs. 253 a 64.
22. B. M. Repacholl y A.N. Meltzoff, "Emotional Eavesdropping: Infants Selectively Respond to Indirect Emotional Signals", *Child Development* 78, Núm. 2 (marzo /abril 2007): págs. 503 a 21.
23. N.A. Fox y S.D. Calkins, "The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences", *Motivation and Emotion* 27, Núm. 1 (2003): págs. 7 a 26.
24. K. L. Rosenblum, C.J. Dayton y M. Muzik, "Infant Social and Emotional Development: Emerging Competence In a Relational Context", in *Handbook of Infant Mental Health*, 3a. edición (Nueva York: Guilford Publishers, 2009).



Bibliografía

- Barrett, L.F. et al., "The Experience of Emotion", *Annual Review of Psychology* 58 (2007): págs. 373 a 403.
- Bell, M. A., y C. D. Wolfe. "Emotion and Cognition: An Intricately Bound Developmental Process". *Child Development* 75, Núm. 2 (2004): págs. 366 a 70.
- Bronson, M. B. "Recognizing and Supporting the Development of Self-Regulation in Young Children". *Young Children* 55, Núm. 2 (2000): págs. 32 a 37.
- Departamento de Educación de California. *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil*. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2006.
- Cohen, J et al. *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development*. Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three, 2005. (consultado 24 de noviembre del 2010).
- DeCasper, A. J. y W. P. Fifer. "Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mother's Voices". *Science* 208, Núm. 4448 (1980): págs. 1174 a 76.
- Fox, N.A. y S. D. Calkins. "The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences". *Motivation and Emotion* 27, Núm. 1 (2003): págs 7 a 26.
- Johnson, M.H. et al. "Newborns' Preferential Tracking of Face-Like Stimuli and Its Subsequent Decline". *Cognition* 40, Núm. 1 a 2 (1991): págs. 1 a 19.
- National Research Council and Institute of Medicine. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Editado por J. P. Shonkoff y D.A. Phillips, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academies Press, 2000.
- National Scientific Council on the Developing Child. *Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains: Working Paper Núm. 2*, invierno 2004. (consultado 27 de enero del 2012)
- Panksepp, J. "The Long-Term Psychobiological Consequences of Infant Emotions: Prescriptions for the Twenty-First Century". *Infant Mental Health Journal* 22, Núm. 1 a 2 (2001): págs. 132 a 73.
- Raver, C.C. "Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness". *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 16, Núm. 3 (2002): págs. 3 a 19.
- Repacholi, B.M. y A. N. Meltzoff. "Emotional Eavesdropping: Infants Selectively Respond to Indirect Emotional Signals". *Child Development* 78, Núm. 2 (marzo/abril 2007): págs. 503 a 21.
- Rosenblum, K. L., C. J. Dayton y M. Muzik. "Infant Social and Emotional Development: Emerging Competence in a Relational Context", *Handbook of Infant Mental Health*. 3a. edición, editado por C.H. Zeanah, Jr. Nueva York: Guilford Publishers, 2009.
- Shonkoff, J. P. *Science, Policy and the Young Developing Child: Closing the Gap Between What We Know and What We Do*. Chicago, IL: Ounce of Prevention Fund, 2004. (consultado 24 de noviembre del 2010)
- Striano, T. y P. Rochat. "Emergence of Selective Social Referencing in Infancy". *Infancy* 1, Núm. 2 (2000): págs. 253 a 64.
- Thompson, R. A. y R. Goodvin. "The Individual Child: Temperament, Emotion, Self and Personality", en *Developmental Science: An Advanced Textbook*. 2a edición, editado por M. H. Bornstein y M. E. Lamb. Mahwa, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Zero to Three. "Infant and Early Childhood Mental Health: Promoting Healthy Social and Emotional Development". *Hoja informativa*, 18 de mayo, 2004. Washington, DC: Zero to Three, 2004. (consultado 27 de enero del 2012).





El desarrollo del lenguaje

La adquisición del lenguaje y el habla parecen tener una simplicidad engañosa. Los niños pequeños aprenden su lengua materna con rapidez y facilidad, empezando con el balbuceo a los seis meses de edad y llegando a las oraciones completas para finales de los tres años, y además siguen la misma trayectoria del desarrollo, independientemente de la cultura.

— Patricia K Kuhl, profesora, ciencias del habla y la audición, Universidad de Washington¹

Al igual que con todos los aspectos del desarrollo humano durante la infancia temprana, el desarrollo del lenguaje ocurre en el contexto de las relaciones. Las emociones y el desarrollo del lenguaje están vinculados durante los primeros años de vida, dado que “gran parte de la forma y el contenido de la comunicación entre los bebés y sus cuidadores durante su primer año de vida dependen de la expresión afectiva”.² Las relaciones actúan como la base del desarrollo temprano del lenguaje desde el comienzo mismo de la vida. Los recién nacidos prefieren los sonidos de las voces de sus madres.³ Ellos también prefieren el idioma que sus

madres hablan durante el embarazo.⁴

Los adultos normalmente modifican el habla al comunicarse con los bebés tiernos. Los estudios de investigación señalan que el habla dirigida al niño (también conocida como lenguaje maternal o “maternés”) tiene ciertas cualidades, como su tono y ritmo melódico, que la distinguen del habla dirigida a los adultos.⁵ Los bebés preverbales se comunican por medio del contacto visual, las expresiones faciales, los gestos y los sonidos. La comprensión del lenguaje antecede a su uso para la comunicación.⁶ Además, antes de poder utilizar el lenguaje eficazmente, los bebés adquie-



ren cierta comprensión de los procesos sociales implicados en la comunicación. Ellos aprenden acerca de los aspectos sociales de la comunicación al tomar turnos durante las protoconversaciones con sus padres o los maestros de cuidado infantil. Durante las protoconversaciones, el adulto generalmente dice algo al bebé preverbal y el bebé responde haciendo contacto visual, haciendo gorgoritos, sonriendo, exhibiendo movimientos de los labios y la lengua o agitando los brazos. Estos intercambios semejantes a una conversación entre el adulto y el bebé continúan a lo largo de varios turnos.

Hay una amplia variabilidad en el patrón y el ritmo del desarrollo del lenguaje de un niño.⁷ Sin embargo, el proceso del desarrollo temprano del lenguaje es básicamente el mismo en todas las culturas y los idiomas. Al describir el desarrollo temprano del lenguaje, Kuhl afirma lo siguiente: “Uno de los misterios del desarrollo del lenguaje es cómo explicar la ordenada secuencia de transiciones que experimentan los bebés durante su desarrollo. Los bebés de todo el mundo alcanzan ciertos hitos del desarrollo lingüístico más o menos al mismo tiempo, independientemente del idioma al que estén expuestos.”⁸

Los procesos perceptuales juegan un papel importante en el desarrollo del lenguaje. Como hacen notar Gogate, Walker-Andrews y Bahrick: “Un conjunto diverso de hallazgos experimentales hacen pensar que la comprensión temprana del léxico se debe en gran medida a la creciente habilidad de los bebés de percibir relaciones inter-sensoriales en los sucesos auditivo-visuales” (como el habla).⁹ Las experiencias del niño también afectan el desarrollo del lenguaje desde muy temprana edad. Una de las maneras en que las experiencias influyen en el desarrollo del idioma es por medio

de su impacto en la percepción desde el inicio de la infancia temprana. Antes de decir o entender sus primeras palabras, los bebés ya han “llegado a reconocer las propiedades perceptuales de su idioma natal”.¹⁰ Los bebés están aprendiendo acerca de las características prosódicas (del sonido) de su idioma natal: para los nueve meses de edad, los bebés de habla inglesa demuestran su preferencia por los patrones de acentuación del sonido que son característicos de las palabras del idioma inglés.¹¹ Kuhl concluye lo siguiente: “A la edad de un año, antes que los bebés comiencen a dominar niveles más elevados de lenguaje, como la correspondencia entre el sonido y el significado, los contrastes fonológicos y las reglas gramaticales, los sistemas perceptuales y perceptual-motores de los bebés han sido alterados por la experiencia lingüística. La percepción fonética ha cambiado drásticamente para conformarse al patrón de la lengua natal y ha surgido la generación del habla específica para el idioma.”¹²

El desarrollo del lenguaje ocurre de forma natural a través de las interacciones constantes con los adultos. Los bebés tienen la capacidad nata de aprender el lenguaje, la cual se manifiesta al experimentar los estímulos lingüísticos de los adultos. Las experiencias con el idioma les permiten a los niños de cero a tres años dominar los sonidos, la gramática y las reglas que guían la comunicación y el intercambio de significados con los demás. Los maestros pueden enriquecer el proceso complejo y asombroso del desarrollo del lenguaje al incluir intencionalmente el lenguaje en las interacciones sensibles con los niños de cero a tres años, además de planificar experiencias que les involucren activamente en la comunicación.

Principios generales

Responda con sensibilidad al comunicador activo que está aprendiendo el lenguaje

Los niños de cero a tres años se comunican con los adultos para expresar sus necesidades, sentimientos e intereses. Cuando ellos inician la comunicación, lo hacen con un propósito claro. A veces ese propósito es expresar una necesidad y la pronta respuesta de un adulto les enseña el poder de su comunicación, ayudándoles a volverse comunicadores más eficaces. Los niños de cero a tres años también se comunican con los adultos para fortalecer sus relaciones e intercambiar significados. La comunicación que ellos inician para intercambiar significados dura más y es más compleja. De hecho, cada momento en que un niño inicia la comunicación repre-



senta una oportunidad estupenda para fomentar el aprendizaje del niño. Por supuesto, la comunicación durante los primeros meses de vida no es verbal. Antes de cumplirse el primer año de vida, las miradas, las expresiones faciales, los gorgoritos, el llanto y los sonidos del bebé tierno se amplían para incluir partes de palabras, palabras completas, gestos y señalar con el dedo. Durante el primer año de vida, aproximadamente, ellos emprenden intercambios recíprocos con los adultos parecidos a conversaciones. Ellos posiblemente miren y sonrían y luego esperen la respuesta del adulto. Con el tiempo, el niño comienza a utilizar frases y oraciones sencillas para tener conversaciones con adultos conocidos. En cada momento de su capacidad incipiente para comunicarse de manera tanto no verbal como verbal, la respuesta sensible de los adultos resalta las experiencias de aprendizaje de los niños.

Incluya el lenguaje en sus interacciones con los niños de cero a tres años

Las experiencias con el lenguaje proporcionan a los cerebros de los niños de cero a tres años los estímulos necesarios para desarrollar el lenguaje. En la mayoría de las circunstancias, los niños experimentan suficiente lenguaje para alcanzar un dominio básico de al menos un idioma. Los estudios de investigación indican que la cantidad y variedad de las experiencias con la comunicación y el lenguaje influyen en el desarrollo del vocabulario de los niños, así como en su capacidad general para entender y utilizar el lenguaje. Lo más importante es que los adultos utilicen el lenguaje al interactuar con los niños de cero a tres años. Incluso cuando el bebé sonríe y hace gorgoritos, el responder con una sonrisa se puede realzar con una exclamación como: “¡Ay, qué sonrisa!”. Unas

cuantas palabras sencillas, junto con la comunicación no verbal, pueden marcar la diferencia. Las palabras exactas son menos importantes que el hecho de que el lenguaje sea parte de la comunicación con el niño. El vincular las palabras con los actos, el hacerle saber al niño qué sucederá a continuación o el nombrar algo que el niño señale, todo esto forma parte de la comunicación verbal que estimula al niño a aprender el lenguaje.

Celebre y apoye al individuo

Aunque los niños normalmente adquieren el lenguaje más o menos en la misma secuencia, ellos difieren unos de otros en la manera en que se comunican y aprenden. Por ejemplo, un bebé con un temperamento muy activo, que tienda a abordar las situaciones de forma muy dispuesta, probablemente se comunique de manera distinta que un niño con un temperamento cauteloso, que tienda a tardar más en adaptarse a las situaciones nuevas. Algunos niños tienen muchas interacciones, que se asemejan a las conversaciones, con los miembros de su familia y sus maestros. Otros señalan constantemente los objetos, para que el adulto los nombre. En la mayoría de los casos, las diferentes trayectorias hacia la adquisición del lenguaje conducen al mismo destino: cerca de los tres años de edad, el niño alcanza un dominio básico de uno o más idiomas. Los maestros necesitan observar y familiarizarse con la forma en que el niño aborda el aprendizaje del lenguaje. El adaptarse al niño de forma individual y responder sensiblemente a los intentos por expresar significado proporciona al niño un mensaje de apoyo y aliento para que continúe en su trayectoria de comunicar, entender y utilizar el lenguaje.

Establezca una conexión con las experiencias culturales y lingüísticas del niño en casa

Las primeras experiencias que tiene el bebé con el lenguaje ocurren en casa. Desde que nace, el niño aprende los sonidos del idioma o idiomas de la familia e interactúa de maneras que tienen su origen en la cultura de la familia. Es de vital importancia dar apoyo al desarrollo del idioma de la familia del niño debido a que éste está relacionado con todos los demás dominios del desarrollo. Las diferencias en las experiencias tempranas con el lenguaje y la cultura son abundantes. Una diferencia que con frecuencia sobresale es si la familia hace hincapié en la comunicación recíproca o en el aprendizaje basado en la observación, durante los primeros meses. En algunas familias, los adultos sostienen muchas comunicaciones individuales directas, relacionándose con el niño como interlocutor. En otras familias, los bebés pasan mucho tiempo sentados en el regazo de alguien, observando cómo los adultos se comunican. A pesar de ello, cada cultura proporciona a los niños de cero a tres años una variedad de experiencias que les permiten aprender el lenguaje y a la larga volverse capaces de mantener una conversación. Así



como es importante adaptarse a las trayectorias de niños individuales que están aprendiendo el lenguaje, también lo es el establecer una conexión con las experiencias culturales y lingüísticas de los niños en casa. Al hacerlo, podemos crear experiencias que sean familiares y significativas para los niños en el programa de cuidado infantil y establecer un punto de partida para la planificación del currículo.



Tome los intereses de los niños como punto de partida

Como se indica en el Capítulo 1, los niños de cero a tres años aprenden de manera activa, con curiosidad y mucha motivación. Las personas y las cosas les fascinan. Todo es nuevo para ellos. Ellos están motivados para explorar, entender cómo funcionan las cosas y hacer descubrimientos. Los niños de cero a tres años disfrutan compartiendo sus intereses con los adultos que los cuidan. Conforme crece su capacidad para comunicarse, los niños expresan su curiosidad y describen sus pensamientos e intereses. Incluso los bebés preverbales comunican sus intereses. Un maestro que escucha y observa detenidamente detecta los intereses del niño y hace descubrimientos acerca de la mente del niño. El entender el centro de atención del aprendizaje auto-iniciado de un niño ofrece la posibilidad de hacer sugerencias, hacer preguntas y plantear situaciones que alimenten los intereses del niño y amplíen su exploración, juego y aprendizaje. Además, cuando los adultos se comunican con los niños acerca de sus intereses, el intercambio de ideas tiende a durar más y a ser más complejo.

Procure que la comunicación y el lenguaje sean interesantes y divertidos.

Las experiencias positivas con la comunicación y el lenguaje motivan a los niños de cero a tres años a iniciar la comunicación con los adultos y a tratar de expresar los significados que ya conocen. Cuánto más divertidos sean la comunicación y el lenguaje, será mejor. Cuando los maestros son receptivos al espíritu lúdico de los niños de cero a tres años, la comunicación juguetona y divertida se vuelve parte de las relaciones con los niños. A los niños de cero a tres años les encanta oír la misma canción, jugar el mismo juego de manos o escuchar el mismo cuento una y otra vez. El entusiasmo que los niños expresan cuando disfrutan los juegos con el lenguaje es contagioso. Los maestros sienten el entusiasmo de los niños y disfrutan de la experiencia con ellos. La participación repetida en las comunicaciones divertidas e interesantes fomenta el desarrollo del vocabulario de los niños y su capacidad general para compartir significados con otras personas. El descubrir los tipos de juegos e interacciones divertidas que atraen a los niños de cero a tres años es una parte integral de la planificación eficaz del currículo en el dominio del desarrollo del lenguaje.

Cree ambientes que fomenten la lectoescritura

Los intentos por fomentar la comunicación y el desarrollo del lenguaje también fomentan la lectoescritura en los niños de cero a tres años. Conforme los niños aprenden el lenguaje, sientan las bases de la lectoescritura posterior. En el currículo infantil, debe establecerse una fuerte conexión entre las experiencias con el lenguaje y la lectoescritura emergente. Es esencial proporcionar un entorno de aprendizaje que ofrezca libros de fácil acceso y adecuados para la edad. Los libros deben reflejar las experiencias de los niños y favorecer la exploración de imágenes e ideas nuevas. Los maestros de cuidado infantil muestran cómo usar los libros a los niños como parte del currículo. Cuando los niños muestran interés en mirar un libro con su maestro, es importante que los maestros empiecen a ofrecer dichas oportunidades con regularidad. Al principio, un bebé tierno podría mostrar o dar los libros a los maestros. Conforme los niños crecen, es posible que les interese mirar los libros y que sus maestros nombren los objetos. La atención conjunta hacia los libros se convertirá a la larga en momentos de lectura en los que el adulto lee y los niños escuchan. Además de escuchar, los bebés mayores



disfrutaran el hablar acerca de diferentes aspectos de un cuento. Las conversaciones acerca de los libros fomentan de manera espontánea el desarrollo del lenguaje y el interés por la lectoescritura.

Resumen de los fundamentos

El dominio del desarrollo del lenguaje consta de cuatro fundamentos:

1. El lenguaje receptivo
2. El lenguaje expresivo
3. La habilidad y conocimiento para la comunicación.
4. El interés por la palabra escrita

Por favor consulte el mapa de los fundamentos del desarrollo del lenguaje en la página 100 para obtener una explicación visual de la terminología que se utiliza en los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil.

Los ambientes y los materiales

El ambiente establece el tono de la comunicación tanto entre los niños y los maestros como entre los niños mismos. Los bebés necesitan lugares donde puedan interactuar tranquilamente con sus maestros. Además, el ambiente debe organizarse de manera que se fomente la comunicación. Debe ser fácil para los maestros relacionarse con los bebés a su nivel. Una consideración importante es la cantidad de niños en un salón o grupo. Los programas que tienen grupos pequeños favorecen el establecimiento de relaciones estrechas, lo cual beneficiará la comunicación tanto entre maestros y niños como entre los mismos niños. Las siguientes estrategias favorecen el desarrollo del lenguaje.



Estimular a los bebés con libros y cuentos. Las experiencias con los libros y la palabra impresa son un aspecto importante de fomentar el desarrollo temprano del lenguaje y de ayudar a los bebés a iniciar su trayectoria hacia la lectoescritura emergente. Los niños pueden comenzar a explorar los libros a una edad temprana. Además, el desarrollar el interés por los libros establece una fuerte base de motivación para la lectoescritura en años posteriores.

Moderar el ruido de fondo. Los bebés necesitan poder oír el lenguaje para poder desarrollar su capacidad para entenderlo y usarlo. El ruido de fondo en el programa de cuidado infantil debe modularse con materiales que absorban el sonido y con el emplazamiento adecuado de los muebles, juguetes y materiales. Debe evitarse la exposición constante a la música y la televisión. Hay momentos cuando los niños están poniendo atención a la música y disfrutándola. Sin embargo, si se escucha música todo el tiempo, ésta se vuelve ruido de fondo y pierde su valor para fomentar el aprendizaje.

Organizar el entorno de manera que favorezca el desarrollo del lenguaje y la comunicación. El entorno debe organizarse de manera que sea fácil para los bebés comunicarse de manera recíproca con los adultos, mirar libros y escuchar cuentos, participar en juegos de dedos, cantar juntos y participar en otras actividades.

Proporcionar materiales que fomenten la comunicación. Los niños tienden a ser creativos con el lenguaje y a practicar la comunicación de maneras que les son personalmente significativas al jugar con materiales de uso libre, como pueden ser los títeres, los bloques, los trencitos y los disfraces.

Las interacciones

Los bebés por naturaleza prestan atención al lenguaje y, cuando crecen, lo practican y lo usan de manera activa. Su capacidad innata de adquirir el lenguaje se activa por medio de la comunicación con los adultos y otros niños. Al comienzo de la vida, las respuestas de los adultos a las expresiones faciales, la mirada, las vocalizaciones y los gestos de los bebés les animan a seguir tratando de comunicar sus necesidades e intereses. Es importante que las respuestas de los adultos incluyan señales tanto verbales como no verbales. La cantidad y la calidad del lenguaje que los adultos utilicen en sus comunicaciones con los bebés tiene un impacto a largo plazo en su desarrollo del lenguaje. Las siguientes estrategias fomentan el desarrollo del lenguaje.



Responder de forma sensible cuando los niños inicien la comunicación. El responder con sensibilidad a las verbalizaciones, los gestos y las comunicaciones de un bebé le ayudan a aprender que él o ella es un interlocutor valorado y que lo que él o ella desea comunicar es importante e interesante. Por medio de las respuestas, un maestro comunica y da

ejemplo al niño del intercambio lingüístico, social y emocional que conllevan las conversaciones. Las respuestas prontas y adecuadas señalan al bebé el interés del adulto en comunicarse y le motivan a seguir intentando comunicarse.

Participar en la comunicación no verbal. Los gestos espontáneos, las expresiones faciales y el tono de voz transmiten información valiosa a los bebés, quienes, a su vez, con frecuencia utilizan gestos para comunicarse antes de poder utilizar el lenguaje.

Hacer uso del lenguaje dirigido al niño. La mayoría de los adultos automáticamente adaptan el habla al comunicarse con los bebés tiernos, adoptando un estilo de comunicación a veces llamado lenguaje maternal o “maternés”. Este tipo de habla, incluye adaptaciones como un ritmo más lento, un tono de frecuencia más alta, la repetición, una cualidad melódica, oraciones cortas, una pronunciación clara, oraciones gramaticalmente sencillas y palabras sencillas, lo cual hace más fácil de entender el lenguaje para los niños pequeños.

Utilizar el hablarse a sí mismo o el habla en paralelo. El narrar sus propios actos al realizarlos (por ejemplo, durante las rutinas del cuidado infantil) ayuda a los bebés a asociar las palabras con los actos y con la conducta de los demás. El habla en paralelo, la cual consiste en que los adultos describan los actos o conducta de los niños, ayuda a los bebés a asociar sus experiencias con el lenguaje.

Ayudar a los niños a ampliar su lenguaje. Las ampliaciones del lenguaje pueden incluir el añadir palabras a lo que el niño expresa por medio de gestos. Éstas también pueden incluir el fortalecer la comunicación verbal del niño y



añadir información acerca de un tema de interés. El responder a las comunicaciones de un niño con una pregunta abierta señala el interés del que escucha y le da una oportunidad al niño para que continúe expresándose.

Fomentar el desarrollo de dos idiomas. Los niños pequeños que están aprendiendo más de un idioma pueden aprender cada idioma de una manera ligeramente diferente. Los maestros dan apoyo a la habilidad que desarrolla el niño de comunicarse con los miembros de su familia, al transmitir respeto hacia el idioma de la familia del niño. El tener a maestros que hablen el idioma de la familia es la mejor manera de fomentar el desarrollo de dos idiomas. Sin embargo, si hay algún niño en el programa de cuidado infantil cuyo idioma de su familia no lo hablen ninguno de los maestros, este programa también puede crear oportunidades para que el niño oiga y utilice el idioma de su propia familia, por ejemplo: invitando a voluntarios que hablen el idioma de la familia del niño a que visiten el programa y alentándoles a que lean o cuenten cuentos, canten y jueguen con los niños en su idioma.

Atender las necesidades individuales y del desarrollo. Mientras cada niño logra avances en el desarrollo del len-



guaje a su propio ritmo, algunos niños podrían necesitar apoyo adicional para seguir logrando avances y se podrían beneficiar de la intervención temprana. Es importante que los maestros identifiquen posibles problemas con la comunicación y el desarrollo del lenguaje lo más temprano en la vida del niño como sea posible, estando atentos a las señales de alerta y recomendando que se le haga al niño una evaluación integral de su desarrollo por parte de un especialista, en caso que surgiera algún motivo de preocupación. El Departamento de Educación de California y el Departamento de Servicios para el Desarrollo de California (*California Department of Developmental Services*) ofrecen un folleto titulado: “Motivos de preocupación de que su hijo o un niño a su cargo pudiera necesitar ayuda especial” (*“Reasons for Concern That Your Child or a Child in Your Care May Need Special Help”*).

Jugar con el lenguaje. Los juegos de rimas las canciones, los juegos con las manos y el juego dramático enriquecen la gama de experiencias que tiene el niño pequeño con el lenguaje. El ritmo y la repetición de una rima o canción destacan los aspectos importantes del lenguaje. El jugar con el lenguaje también estimula la comunicación positiva de los niños y les transmite el mensaje de que el lenguaje puede ser divertido.

Viñeta

Es temprano por la mañana y Sabela, de 24 meses de edad, está tranquilamente sentada sobre el regazo de su maestra, Sonja. Ella y los demás maes-

tros hablan acerca del día que les espera. Sonja le dice a otro niño: “Tony, salgamos afuera temprano hoy. Parece que va a llover.”. Sabela se pone de pie de un salto, camina hacia el armario y saca una bolsa de juguetes para jugar afuera. El sacar los juguetes para la arena y luego traerlos de vuelta al salón de clases es una actividad con la que Sabela ayuda con frecuencia. Al ver que Sabela avanza hacia la puerta de atrás, arrastrando la bolsa con juguetes para la arena, Sonja hace contacto visual con ella y sonríe. Sonja también toma nota de que Sabela entendió los comentarios que Sonja le hizo a Tony.

Momento de respuesta sensible

Los maestros de Sabela se han estado preguntando acerca de su desarrollo del lenguaje. Ellos han documentado que Sabela sabe alrededor de 30 palabras diferentes, pero generalmente está callada y no participa en las conversaciones. El padre de Sabela ha expresado su inquietud de que ella no habla y compara su desarrollo con el de la hermana mayor que habla mucho. Sonja ha estado observando detenidamente a Sabela durante las últimas semanas en busca de indicios del desarrollo del lenguaje. Cuando Sabela demostró que ella entendía la conversación acerca de ir afuera temprano,



Sonja documentó la prueba de que ella entendió. De igual importancia, ella reconoce el interés de Sabela por el lenguaje al ofrecerle una sonrisa alentadora.

Viñeta

Gustavo, el padre de Paula, de 18 meses de edad, llega al final del día a recoger a su hija del programa de cuidado infantil en el hogar de Ruth. Gustavo se sienta para que Paula pueda subirse a su regazo y luego saluda a su hija en el idioma de la familia, el portugués. Ruth se sienta junto a ellos y dice: “Paula, le voy a preguntar a tu papá acerca de lo que estabas diciendo esta tarde”. Ruth se dirige a Gustavo y le dice: “Durante la comida, Paula seguía diciendo algo que se oía como “gaffoo”. Me pareció que me estaba pidiendo algo, pero no sabía lo que era. ¿Tiene alguna idea?” Gustavo le pregunta qué comieron. Ruth le dice que comieron pizza. Él habla con Paula en portugués y Paula asiente con la cabeza. Él sonríe y dice: “Creo que ella estaba pidiendo un garfo, que es la palabra portuguesa para decir “tenedor”. En casa comemos pizza con tenedor”. Ruth le sonríe a Paula y le dice: “Ah, querías un *garfo*, un tenedor. Para la próxima vez ya lo sabré”. Ruth da las gracias a Gustavo y le ayuda a preparar a Paula para que se vaya.

Momento de respuesta sensible

Ruth quiere apoyar a Paula a desarrollar tanto el portugués como el inglés, por lo que ella ha aprendido algunas palabras de la familia en portugués para utilizarlas con Paula durante las rutinas de cuidado y los juegos. Paula recientemente comenzó a hablar mucho y Ruth ha observado que muchas de las palabras que usa Paula son portuguesas. Al dirigirse a Gustavo para pedirle ayuda, Ruth aumentó sus conocimientos y su

capacidad para dar apoyo al idioma y la cultura de la familia de Paula. En esta situación en particular, Ruth aprendió una nueva palabra para usar con Paula y descubrió algo acerca de la rutina de la comida de la familia. Además, la interacción entre los tres al cabo del día le permite a Ruth fortalecer la relación que tiene con la familia.

Investigación a destacar - 1

Los bebés llegan al mundo como niños que aprenden un lenguaje universal, capaces de distinguir los sonidos de todo el mundo de la misma manera. No es sino hasta aproximadamente entre los 9 y 12 meses de edad que las capacidades lingüísticas de los bebés se vuelven específicas para el lenguaje que el bebé ha oído en su entorno de todos los días. Por ejemplo, en un estudio efectuado en bebés estadounidenses y japoneses, a los siete meses de edad, tanto los bebés japoneses como los estadounidenses eran capaces de distinguir entre los sonidos /l/ y /r/. Sin embargo, para los 11 meses, a los bebés japoneses se les dificultaba mucho más hacer la distinción, en tanto que los bebés estadounidenses retenían la capacidad de distinguir entre estos dos sonidos.¹³ En el idioma japonés, /r/ y /l/ se perciben como un solo sonido, en tanto que en el inglés, son sonidos distintos. De manera semejante, los estudios de investigación han demostrado que la capacidad de los bebés monolingües que hablan inglés de distinguir sonidos específicos de los idiomas español y mandarín disminuye alrededor de los 12 meses de edad.¹⁴

¹⁵ Los estudios de investigación recientes acerca del cerebro señalan que el cerebro del bebé dedica vías neurales a la percepción de patrones del habla específicos del idioma, con base en su exposición a la comunicación en el idioma natal del bebé.¹⁶

Investigación a destacar - 2

Los bebés aprenden el idioma por medio de los intercambios mutuos con sus padres y otros adultos que los cuidan. En concreto, los estudios de investigación señalan que las madres que responden de manera contingente a las vocalizaciones de los bebés fomentan tanto las vocalizaciones más frecuentes como las de mayor calidad que aquellas madres que responden de manera menos contingente.¹⁷ Además de las experiencias de los niños en casa, los estudios de investigación acerca de las experiencias de los niños pequeños en los programas de cuidado infantil hacen pensar que las interacciones de cuidado que son sensibles, atentas y estimulantes predicen los resultados positivos en los niños pequeños en cuanto al desarrollo del lenguaje (por ejemplo, el vocabulario y la gramática). Las interacciones que las madres y los proveedores de cuidado infantil tienen con los niños contribuyen de manera importante y singular a los resultados de los niños en cuanto al desarrollo del lenguaje.¹⁸

Ejemplo de secuencias del desarrollo

El lenguaje expresivo (la comunicación de necesidades, sentimientos e intereses)

Definición: conforme los niños se desarrollan, utilizan el lenguaje para comunicarse de manera tanto no verbal como verbal para expresar sus necesidades, sentimientos e intereses.

Nivel inicial: Los niños hacen sonidos de manera espontánea. Por ejemplo, lloran o hacen gorgoritos.

Siguiente nivel: Los niños utilizan los gestos, los sonidos o las expresiones faciales para comunicar sus necesidades, sentimientos e intereses. Por ejemplo,

ellos agitan los brazos o patean con emoción cuando un adulto les hace burbujas, o bien, lloran cuando tienen hambre.

Siguiente nivel: Los niños tienen unas cuantas palabras o gestos especiales para comunicar necesidades, sentimientos e intereses. Por ejemplo, un niño podría pedirle al maestro una cobija usando su palabra o gesto especial para la palabra “cobija”.

Siguiente nivel: Los niños utilizan diversas palabras o gestos sencillos para comunicar sus necesidades, sentimientos e intereses. Por ejemplo, ellos podrían jugar con el significado de la palabra “no” o podrían decir que quieren una galleta y luego tomar una galleta del plato.

Siguiente nivel: Los niños utilizan combinaciones sencillas de palabras para comunicar necesidades, sentimientos e intereses. Por ejemplo, ellos podrían decir: “Más jugo”, cuando tienen sed.

Siguiente nivel: Los niños se comunican de una manera que la mayoría de los adultos que hablan el mismo idioma que ellos, les entienden. Ellos combinan las palabras en frases u oraciones y demuestran su habilidad de seguir algunas reglas gramaticales de su idioma natal. Por ejemplo, ellos podrían decir: “Yo ir afuera”, “Quiero a mi mamá”, o “No me gusta eso”.

El interés por la palabra impresa (el interés por la lectoescritura)

Definición: Los niños muestran interés por los libros, las canciones, las rimas, los juegos para dedos y los cuentos. Conforme los niños crecen, muchas de sus actividades cotidianas se relacionan con un interés por la palabra impresa, por ejemplo: hacer marcas intencionales sobre el papel con una pintura de cera o marcador, fingir que leen o escriben, repetir cuentos y rimas, reconocer imágenes de los libros, fijarse en símbolos y palabras comunes, disfrutar de los libros. El



interés por la palabra impresa se puede considerar un aspecto de la lectoescritura emergente, (la idea de que la lectoescritura comienza a desarrollarse durante la infancia temprana, mucho antes de que el niño ingrese a la escuela).¹⁹

Nivel inicial: Los niños responden a los libros y las canciones. Por ejemplo, ellos se tranquilizan cuando un adulto les canta una canción, o al mirar un libro cuando el adulto lo pone dentro de su campo de visión.

Siguiente nivel: Los niños juegan con los libros y responden a las canciones. Por ejemplo, ellos podrían tocar o apretar las portadas de los libros de plástico o tela o hacer gorgoritos cuando cante un adulto.



Siguiente nivel: Los niños ponen atención durante un periodo breve mientras el adulto lea libros, cante canciones o diga rimas. Ellos exploran los libros y muestran interés en las actividades de la lectoescritura, como ver fotos y libros con un adulto. Por ejemplo, ellos tratan de pasar la página del libro de cartón mientras el adulto habla acerca de las imágenes en el libro, o escuchan canciones o rimas sencillas y hacen un ademán sencillo con la mano al compás de la canción.

Siguiente nivel: Los niños eligen participar en la lectura, los cantos o las rimas que inicia el adulto. Ellos se fijan activamente en la palabra impresa en su entorno. Por ejemplo, ellos se pueden sentar junto a un maestro que le está leyendo a otro niño y hacer preguntas sencillas (como: “¿Qué es eso?”) mientras lee.

Siguiente nivel: Los niños inician y demuestran su goce de la lectura, el escuchar cuentos, imitar rimas y cantar canciones. Por ejemplo, ellos podrían pedir al maestro que les cuente un cuento o cante una canción; llevar su libro favorito al maestro para que se los lea; o hacer rayones sobre un papel y fingir leer lo que escribieron.

Cómo involucrar activamente a las familias

Al colaborar, las familias y los programas de cuidado infantil proporcionan un apoyo vital para el desarrollo del lenguaje de los niños pequeños. Durante los primeros tres años de vida, ellos deben enfocarse en la comunicación que incluya el lenguaje, divertirse con el lenguaje y sentar las bases del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en el futuro, por medio de experiencias adecuadas al desarrollo y que sean cultural y lingüísticamente inclusivas, en lugar de la adquisición de habilidades aisladas. Los maestros de cuidado infantil pueden ampliar sus experiencias con el lenguaje en casa y, a la vez, comunicar a las familias lo que se hace en el programa de cuidado infantil para impulsar el aprendizaje del lenguaje.

- Pida a los miembros de la familia que proporcionen una lista de palabras

que los niños conozcan en el idioma de su familia (o palabras que sean específicas para el niño o la familia), incluyendo los nombres o títulos de los miembros de la familia, las mascotas, las amistades, los vecinos, etc. Hable acerca de las palabras que los niños han aprendido a través de experiencias diversas en el programa y, si fuera necesario, considere proporcionar traducciones al idioma de la familia de palabras que los niños estén adquiriendo en inglés.

- Organice una biblioteca para que las familias puedan llevar libros y otros materiales de lectura prestados a casa. Incluya libros en inglés y en los idiomas de las familias para que ellos los disfruten con sus hijos por las tardes y durante los fines de semana.
- Al participar en las interacciones con los niños de cero a tres años y sus familias, reconozca los intentos de todos los niños por comunicarse, haciendo comentarios acerca de sus gestos no verbales, sus movimientos corporales, sus expresiones faciales y sus vocalizaciones.
- Sumerja a los niños de cero a tres años en el lenguaje al hablar de cosas adicionales que vayan más allá de los temas del quehacer cotidiano, por ejemplo: jugar con los sonidos, cantar o inventar palabras sin sentido juntos.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué gestos no verbales y expresiones faciales hacen los niños de cero a tres años en su programa y cómo puede integrar sus comunicaciones a los intercambios que sostiene con ellos? ¿Cuáles son algunas diferen-

cias individuales que haya observado en el uso que los niños hacen del lenguaje verbal y no verbal?

2. Además de fomentar la adquisición del lenguaje, ¿cuáles son algunas ventajas que se obtienen cuando los maestros de cuidado infantil se familiarizan con las palabras que los niños utilizan para describir a las personas, los lugares y los sucesos importantes en sus vidas?
3. ¿Cómo es que el observar con regularidad el desarrollo del lenguaje de los niños en diferentes contextos (como las actividades tranquilas, al aire libre, o durante las comidas) y con diferentes compañeros sociales (como los adultos conocidos y desconocidos y con sus compañeros) podría ayudar a entender el lenguaje de los niños y fomentar la comunicación con sus familias?



Reflexiones finales

Entre las muchas capacidades que los niños de cero a tres años desarrollan, el lenguaje es la más asombrosa. La capacidad infantil de aprender el lenguaje se basa en experimentar el lenguaje en sus interacciones con los adultos. Al planificar los entornos que alientan la

Recursos para maestros

- American Speech- Language-Hearing Association. "Learning Two Languages". (consultado 20 de marzo del 2012).
- Bowman, B., editor, *Love to Read: Essays in Developing and Enhancing Early Literacy Skills of African American Children*. Washington, DC: National Black Child Development Institute, Inc., 2002.
- Brown, D. K. The Children's Literature Web Guide, 1994-2001. (consultado 10 de diciembre del 2010).
- California Association for Bilingual Education (CABE). <https://www.gocabe.org/> (consultado 7 de septiembre del 2010).
- Departamento de Educación de California. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*, 2a edición, Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.
- Curtis, D. "Can Babies Read and Write?" *Childcare Information Exchange* 31, Núm. 188 (julio/ agosto 2009): págs. 42 a 43.
- Deiner, Penny L., *Infants and Toddlers: Development and Curriculum Planning*, 2a. edición, Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning, 2009.
- Espinosa, L., *Challenging Common Myths About Young English Language Learners*. Foundation for Child Development Policy Brief, Núm. 8, enero 2008. consultado 7 de septiembre del 2010).
- HighScope Educational Research Foundation. *HighScope: Inspiring Educators to Inspire Children*, 2009. <https://highscope.org/> (consultado 10 de septiembre del 2010).
- National Early Literacy Panel, National Center for Family Literacy y National Institute for Literacy. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Jessup, Maryland: National Institute for Literacy at ED Pubs, 2008.
- NICHD Early Child Care Research Network y A. Clarke-Stewart. "A New Guide for Evaluating Child Care Quality". *Zero to Three* 21, Núm. 5 (abril/mayo 2001): págs. 40 a 47.
- Soto, L. D. *Language, Culture, and Power: Bilingual Families and the Struggle for Quality Education*. Albany, Nueva York: State University of New York Press, 1997.
- Swim, T. *Infants and Toddlers*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning, 2007.
- Wittmer, D. S. y S. H. Petersen. *Infant and Toddler Development and Responsive Program Planning: A Relationship-Based Approach*. 2a. edición, Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education, Inc., 2010.
- Zambo, D. y C. C. Hansen. "Love, Language, and Emergent Literacy: Pathways to Emotional Development of the Very Young". *Young Children* 62, Núm. 3 (mayo 2007): págs. 32 a 37.



Notas

1. P.K. Kuhl, "Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code", *Nature Reviews Neuroscience* 5 (2004): pág. 831.
2. L. Bloom y J. Capatides, "Expression of Affect and the Emergence of Language", *Child Development* 58 (1987): pág. 1513.
3. DeCasper y W. Fifer, "On Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voices", *Science* 208 (1980): págs. 1174 a 76.
4. Moon, R. Cooper y W. Fifer, "Two-Day-Olds Prefer their Native Language", *Infant Behavior and Development* 16 (1993): págs. 495 a 500.
5. R. P. Cooper et al., "The Development of Infants' Preference for Motherese", *Infant Behavior and Development* 20, Núm. 4 (1997): págs. 477 a 88.
6. L. Bloom et al, "Early Conversations and Word Learning: Contributions from Child and Adult", *Child Development* 67 (1996): págs. 3154 a 75.
7. L. Bloom y J. Capatides, "Expression of Affect and the Emergence of Language", *Child Development* 58 (1987): págs. 1513 a 22.
8. P.K. Kuhl, "Speech, Language and Developmental Change", en *Emerging Cognitive Abilities in Early Infancy*, editado por F. Lacerda, C. Von Hofsten y M. Heimann (Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), pág. 115.
9. L. Gogate, A. Walker-Andrews y L. Bahrick, "The Intersensory Origins of Word Comprehension: An Ecological-Dynamic Systems View", *Developmental Science* 4, Núm. 1 (2001), pág. 13.
10. P.K. Kuhl, "Speech, Language and Developmental Change", en *Emerging Cognitive Abilities in Early Infancy*. Editado por F. Lacerda, von Hofsten y M. Heimann (Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), pág. 19.
11. J. Jusczyk, A. Cutler y N.J. Redanz, "Infants' Preference for the Predominant Stress Patterns of English Words", *Child Development* 64 (1993): págs. 675 a 87.
12. P.K. Kuhl, "Speech, Language and Developmental Change", en *Emerging Cognitive Abilities in Early Infancy*. Editado por F. Lacerda, C. Von Hofsten y M. Heimann (Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), pág. 112.
13. G. Whitehurst y C. Lonigan, "Child Development and Emergent Literacy", *Child Development* 69, Núm. 3 (1998): págs. 848 a 72.
14. M. River-Gaxiola, J. Silva-Pereyra y P.K. Kuhl, "Brain Potentials to Native and Non-native Speech Contrasts in Seven- and Eleven-Month-Old American Infants", *Developmental Science* 8, Núm. 2 (2005): págs. 162 a 72.
15. P.K. Kuhl, F-M. Tsao y H-M. Liu, "Foreign-language Experience in Infancy: Effects of Short-term Exposure and Social Interaction on Phonetic Learning", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100, Núm. 15 (julio 2003): págs. 9096 a 9101.
16. P.K. Kuhl, "Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code", *Nature Reviews Neuroscience* 5 (2004): pág. 831.
17. M. Goldstein, A. King, y M. West, "Social Interaction Shapes Babbling: Testing Parallels Between Birdsong and Speech", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100, Núm. 13 (2003): págs. 8030 a 35.
18. K. Hirsh-Pasek y M. Burchinal, "Mother and Caregiver Sensitivity Over Time: Predicting Language and Academic Outcomes with Variable- and Person-centered Approaches", *Merrill-Palmer Quarterly* 52, Núm. 3 (julio 2006): págs. 449 a 85.
19. G. Whitehurst y C. Lonigan, "Child Development and Emergen Literacy", *Child Development* 69, Núm. 3 (1998): págs. 848 a 72.

Bibliografía

- Bloom, L. Y J. Capatides. "Expression of Affect and the Emergence of Language", *Child Development* 58 (1987): págs. 1513 a 22.
- Bloom, L. et al. "Early Conversations and Word Learning: Contributions from Child and Adult", *Child Development* 67 (1996): págs. 3154 a 75.



- Cooper, R.P., et al. "The Development of Infants' Preference for Motherese". *Infant Behavior and Development* 20, Núm. 4 (1997): págs. 477 a 88.
- DeCasper, A., y W. Fifer. "On Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voices". *Science* 208 (1980): págs. 1174 a 76.
- Gogate, L., A. Walker-Andrews y L. Bahrick. "The Intersensory Origins of Word Comprehension: An Ecological-Dynamic Systems View". *Developmental Science* 4, Núm. 1 (2001): pág. 1 a 37.
- Goldstein, M., A. King y M. West. "Social Interaction Shapes Babbling: Testing Parallels Between Birdsong and Speech". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100, Núm. 13 (2003): págs. 8030 a 35.
- Hirsh-Pasek, K., y M. Burchinal. "Mother and Caregiver Sensitivity Over Time: Predicting Language and Academic Outcomes with Variable- and Person-centered Approaches". *Merrill-Palmer Quarterly* 52, Núm. 3 (julio 2006): págs. 449 a 85.
- Jusczyk, J., A. Cutler y N.J. Redanz. "Infants' Preference for the Predominant Stress Patterns of English Words". *Child Development* 64 (1993): págs. 675 a 87.
- Kuhl, Pk. "Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code". *Nature Reviews Neuroscience* 5 (2004): págs. 831 a 43.
- . "Speech, Language and Developmental Change", en *Emerging Cognitive Abilities in Early Infancy*. Editado por F. Lacerda, C. Von Hofsten y M. Heimann. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Kuhl, P.K. et al. "Infants Show a Facilitation for Native Language Phonetic Perception Between 6 and 12 months". *Developmental Science* 9, Núm. 2 (2006): F13-F21.
- Kuhl, P.K., F-M. Tsao y H-M. Liu. "Foregin-language Experience in Infancy: Effects of Short-term Exposure and Social Interaction on Phonetic Learning". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100, Núm. 15 (julio 2003): págs. 9096 a 9101.
- Moon, C., R. Cooper y W. Fifer. "Two-Day-Olds Prefer their Native Language". *Infant Behavior and Development* 16 (1993): págs. 495 a 500.
- River-Gaxiola, M., J. Silva-Pereyra y P. K. Kuhl. "Brain Potentials to Native and Non-native Speech Contrasts in Seven- and Eleven-Month-Old American Infants". *Developmental Science* 8, Núm. 2 (2005): págs. 162 a 72.
- Whitehurst, G. y C. Lonigan. "Child Development and Emergent Literacy". *Child Development* 69, Núm. 3 (1998): págs. 848 a 72.





El desarrollo cognitivo

Los psicólogos y neurocientíficos han descubierto que los bebés no solo aprenden más, sino que tienen más imaginación, se preocupan más y experimentan más de lo que jamás habíamos pensado que fuera posible. En cierta manera, los niños pequeños son en realidad más inteligentes, tienen más imaginación, se preocupan más e incluso son más conscientes que los adultos.

— Alison Gopnik, en *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*¹

El término desarrollo cognitivo se refiere al proceso de crecimiento y cambio de las habilidades intelectuales o mentales, como el pensamiento, el razonamiento y la comprensión, incluyendo la adquisición y consolidación de los conocimientos. Durante las últimas tres décadas, los estudios de investigación en torno a la infancia temprana han provocado que los psicólogos del desarrollo cambien la manera en que describen las etapas más tempranas del desarrollo cognitivo. Aunque en una época se consideraba un organismo motivado simplemente

por esquemas sensoriomotores sencillos, al bebé ahora se le considera poseedor de habilidades y conceptos cognitivos complejos que guían su adquisición de los conocimientos.²

Los bebés recurren a las experiencias y habilidades socioemocionales, al lenguaje y a las experiencias perceptuales y motoras, para su desarrollo cognitivo. Ellos perciben las relaciones que hay entre las características de los objetos, los actos y el entorno físico. Los bebés también están particularmente sintonizados con las personas. Los miembros de la familia, las amistades y los maestros juegan un papel esencial en el apoyo al desarrollo cognitivo de los bebés, al



proporcionar un contexto interpersonal y socioemocional saludable en el cual se produce el desarrollo cognitivo. Los adultos cariñosos y sensibles sientan las bases a partir de las cuales los bebés manifiestan plenamente conductas e interacciones que fomentan el aprendizaje. Dichos adultos también sirven como la fuente principal de la imitación.

El contexto cultural es importante para el desarrollo cognitivo de los niños pequeños. Hay una variación importante en la manera en que se define la inteligencia en diferentes culturas.³ Por consiguiente, diferentes aspectos del desempeño cognitivo pueden ser más valorados en algunos contextos culturales que en otros. Por ejemplo, la velocidad de procesamiento es un aspecto de la inteligencia que está muy valorado en algunas culturas, pero en otras, los adjetivos: lento, cuidadoso y activo se vinculan más a menudo con la inteligencia.⁴ De manera semejante, en algunos contextos culturales, aspectos de la inteligencia que tienen que ver con la competencia social parecen ser considerados más importantes que la rapidez.⁵ Es indispensable para los educadores de la infancia temprana reconocer el papel que juega el contexto cultural al definir y sentar las bases del funcionamiento cognitivo infantil saludable.

Los estudios de investigación han identificado una amplia gama de competencias cognitivas y han descrito una asombrosa secuencia del desarrollo cognitivo durante los primeros años de vida. Los especialistas en este campo describen a los bebés como seres que aprenden de manera activa, con motivación e interés, que poseen una impresionante gama de competencias cognitivas y que aprenden por medio de la exploración.^{6, 7} Los bebés exhiben una curiosidad natural.⁸ Ellos tienen una fuerte motivación de aprender y sus actos reflejan esta

motivación. De hecho, se les ha descrito como “nacidos para aprender”.⁹

Para optimizar el desarrollo cognitivo temprano, los maestros de cuidado infantil necesitan establecer relaciones que proporcionen a los niños de cero a tres años una base segura para explorar y descubrir. Los niños de cero a tres años prosperan en ambientes que ofrezcan una mezcla de experiencias nuevas y ya conocidas y que incluyan desafíos adecuados. Los niños pequeños aprenden activamente al interactuar con los adultos y otros niños y al imitarlos. Ante todo, su curiosidad natural y motivación para aprender aumentan gracias a las respuestas sensibles y el aliento de los adultos cariñosos.

Principios generales

Relaciónese con el niño como participante activo en la construcción de significado

Los niños de cero a tres años buscan activamente encontrarle sentido a cada experiencia. El sonido de las llaves en la puerta puede provocar placer o temor, dependiendo de lo que el niño espere al abrirse la puerta. Las experiencias repetidas provocan expectativas que se vuelven significativas para el niño. Por ejemplo, cuando a un bebé tierno se le carga en los brazos de un adulto que le proporciona seguridad y atención y hace sonidos tranquilizantes, el niño podría asociar la presencia de ese adulto con el consuelo y la sensación de seguridad. Con el tiempo, simplemente ver u oír a ese mismo adulto puede ayudar al niño a sentirse seguro y querido, incluso antes que el adulto se le acerque al niño. Al responder sensiblemente a la interacción activa del bebé con el mundo social y físico, los maestros generan experiencias junto con el niño y comparten significa-





dos, lo cual es un aspecto clave de las relaciones entre adultos y bebés.

Proporcione oportunidades para la exploración

Por medio de las interacciones sensibles y la cuidadosa selección de los materiales, los maestros proporcionan oportunidades para que los niños exploren y hagan descubrimientos. Los niños de cero a tres años aprenden acerca del mundo por medio del juego, la exploración y las interacciones. Ellos exploran la relación entre la causa y efecto, identifican la permanencia de los objetos, experimentan con las herramientas y adquieren una comprensión de las relaciones espaciales, además de aprender al imitar la conducta de otras personas. La observación de la exploración de los niños les proporciona nuevas posibilidades. Por ejemplo, un maestro que observa a un niño golpear objetos sobre varias superfi-

cias puede entonces proporcionar objetos nuevos y diferentes que el niño también pueda usar para golpear. Cada objeto ofrece experiencias sensomotoras diferentes, por ejemplo: cada uno hace un sonido diferente al golpearse o cambia de forma y se siente diferente cuando se le aplica presión. En lugar de golpear objetos nuevos, el niño puede palparlos con la boca o gatear junto a ellos. Cada uno de los actos de los niños se convierten en una oportunidad para que el maestro siga observando y descubriendo los intereses del niño. El maestro proporciona un ambiente que incluye materiales con abundantes oportunidades para la exploración y luego actúa como una presencia que da apoyo y responde sensiblemente mientras el niño explora y aprende.

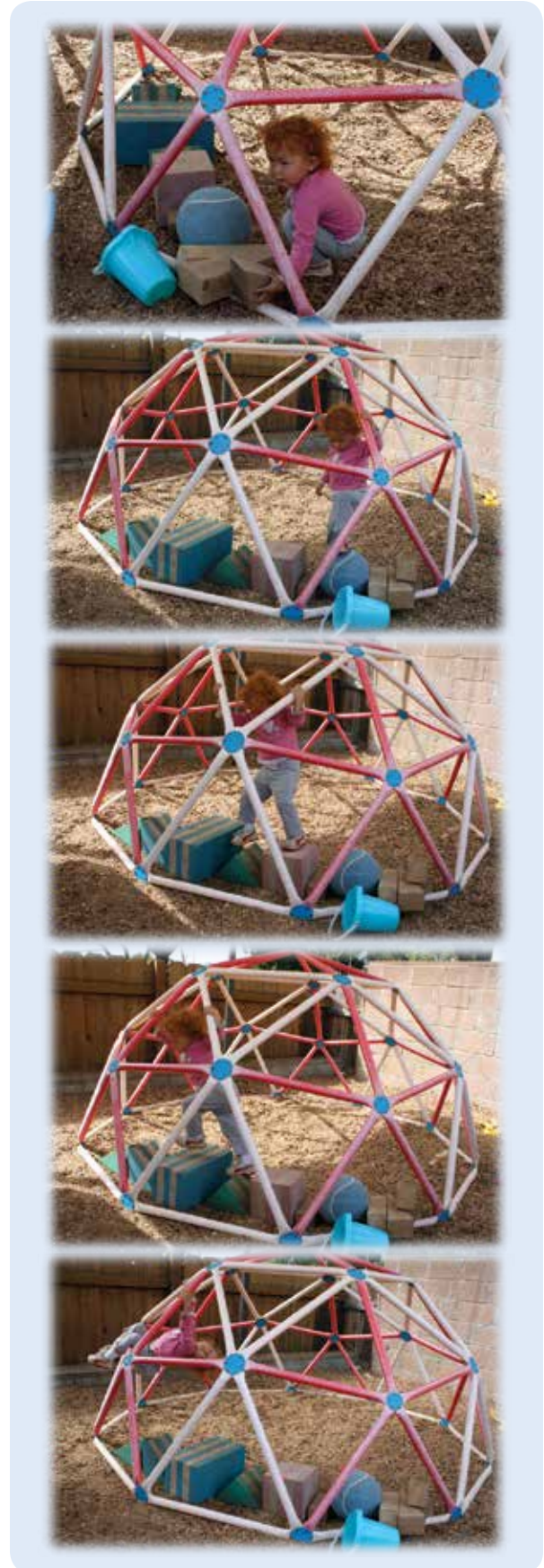
Respete la iniciativa y las decisiones del niño

Los niños de cero a tres años demuestran iniciativa al jugar, explorar e interactuar. Los adultos cariñosos pueden “entrar en sintonía” con cada niño, al prestar mucha atención a sus miradas, movimientos corporales, expresiones faciales y vocalizaciones. En cada momento, el niño toma la iniciativa y toma decisiones. Imagínesse a un niño de ocho meses que está sobre la mesa para cambiar pañales. Su maestro le ayuda a ponerse una camisa limpia. El maestro le extiende la manga izquierda de la camisa, pero el niño extiende el brazo derecho en lugar del izquierdo. En este momento, el maestro puede reconocer y respetar la iniciativa del niño de participar en la rutina, agradeciéndole y cambiando a la manga izquierda. Esta adaptación sencilla del maestro le hace saber al niño que el maestro valora su iniciativa. Los maestros sensibles utilizan momentos como este para alentar la iniciativa y decisiones de los niños y establecer relaciones de cooperación con los niños.



Conceda suficiente tiempo a los niños para que encuentren sentido a las experiencias

El tiempo es un obsequio. El programa de cuidado infantil puede servir de santuario para los niños y las familias, donde el mundo se desacelera y les da tiempo para mirar, escuchar, pensar, sentir y disfrutarse unos a otros. El conceder a los niños tiempo suficiente para explorar, participar en interacciones y rutinas de cuidado infantil y encontrar sentido a las experiencias, favorece su aprendizaje. Los niños generalmente necesitan más tiempo que los adultos para resolver un problema, hacer un descubrimiento, poner una idea a prueba, observar a otra persona y hacer la transición de un lugar u actividad a otra. Cuando los maestros establecen un ritmo relajado y sin prisas en el programa de cuidado infantil, los niños de cero a tres años pueden dedicar el tiempo que necesitan para concentrarse en sus intereses y experimentar sus sentimientos plenamente. Un bebé mayorcito que se haya caído puede permanecer en el piso durante un rato, acostado, llorando, preguntándose qué sucedió, sintiéndose enojado o lastimado. En lugar de apresurarse a recoger al niño, el maestro puede agacharse, colocar una mano sobre el niño y ofrecerle consuelo, mientras le concede al niño tiempo para recuperarse. Todos los niños necesitan tiempo, pero cada uno podría usarlo de manera diferente. Uno podría querer subirse al regazo del maestro, mientras que otro podría preferir quedarse un rato donde se encuentre. El permitir a los niños establecer su ritmo, siempre que sea posible, les da la oportunidad de practicar sus habilidades nacientes y aprender acerca de sus intereses, necesidades y habilidades.



Valore la creatividad del niño

Los niños de cero a tres años con frecuencia abordan una nueva oportunidad con una perspectiva fresca. Es posible que encuentren maneras alternativas de relacionarse con los materiales de juego y otros objetos. Por ejemplo, podrían reunir piezas de un rompecabezas en una canasta, usar una silla para trepar o una mesa para cambiar el pañal a una muñeca de juguete. La primera experiencia de un bebé mayorcito con la plastilina podría incluir darle una probadita, dado que el niño podría no saber cómo utilizar esta plastilina, pero podría haber visto comida con aspecto y textura semejante en la mesa para comer. En cada situación, los maestros tienen la responsabilidad principal de proteger a los niños y establecer reglas para garantizar su seguridad. Sin embargo, cuando las exploraciones de los niños los llevan a usar los materiales de manera novedosa e inesperada, -como subirse por una resbaladilla o usar un bolso o cartera de sombrero- dichos actos pueden considerarse una manera creativa de aprender en lugar de verse como errores. Es importante que los maestros valoren la disposición abierta y la curiosidad de la mente de un niño, aunque tengan que fijar límites. La curiosidad y la motivación para aprender del bebé se alimentan de la libertad para poder ser creativos en un ambiente de aprendizaje que presente desafíos a pesar de ser seguro.

Describe los actos del niño y los efectos de los actos

Los niños de cero a tres años aprenden explorando y manipulando objetos e interactuando con los demás. Las cosas que podrían parecer obvias a los adultos podrían ser completamente nuevas y fascinantes para los niños de cero a tres años. Ellos aprenden acerca de las pro-

iedades de un objeto, como la manera en que rueda, rebota o se acopla con objetos similares. Ellos también aprenden que podría ser fácil adelantar a cierto niño en la estructura para trepar, pero que otro niño podría empujarle cuando se le adelanta. Este aprendizaje sucede por medio de la navegación activa del ambiente, la exploración, la manipulación de los objetos y la experimentación. Los maestros pueden fomentar el aprendizaje que los niños inician por su cuenta al describir los actos de los niños. Una afirmación como: “Te comiste todo lo que tenías en el plato y ahora tu plato está vacío”, reconoce el resultado de los actos del niño y le da información. Además, esto le permite al niño saber que el maestro está atento y se preocupa por él. Los comentarios del maestro podrían también aclararle un concepto al niño, como el de la diferencia entre lleno y vacío. Los comentarios del maestro que reconocen el significado de los actos del niño de cero a tres años producen una conexión emocional e intelectual con el niño.

Apoye la repetición y la práctica iniciadas por el mismo niño

Los niños de cero a tres años con frecuencia repiten sus actos. Esta repetición iniciada por ellos mismos fortalece su aprendizaje. Ellos podrían repetir un acto, como el explorar un objeto con la boca o mover un objeto de un lado a otro, para obtener información. Ellos también podrían practicar el ponerse de pie con apoyo o sujetar y hacer girar repetidamente la esfera de un juguete. Su interés por la repetición y la práctica también se extiende a sus relaciones con los adultos. Por ejemplo, los niños de cero a tres años podrían pedirle a un adulto que lea el mismo libro o cante la misma canción una y otra vez. Tan frecuentemente como sea posible, los adultos deben apoyar este interés por la repetición, dado que es





un reflejo de la motivación del niño por aprender y le ayudar a dominar nuevos conocimientos y habilidades. En algunas ocasiones, las rutinas cotidianas como las comidas y las siestas necesariamente tendrán que interrumpir el aprendizaje que los niños inician por su cuenta, pero durante las horas de juego, los niños de cero a tres años se benefician de tener suficiente tiempo y oportunidades para practicar y repetir.

Aliente la resolución de problemas y el dominio de habilidades

El saber cuándo ayudar, cuándo únicamente observar y cuándo dar aliento son habilidades que el maestro desarrolla con el tiempo. Para los niños de cero a tres años, el compartir con un adulto un momento en que demuestren su dominio puede afirmar su interés en hacer un descubrimiento o dominar una nueva habilidad. Un adulto cercano que dé atención mientras le permite al niño resolver un problema alienta al niño a seguir explorando e intentando. Un maestro que se sienta cerca del niño sin interrumpir ni interferir con él, le comunica confianza en su habilidad para

resolver la situación. El maestro le transmite el mensaje: “Aquí estoy si me necesitas, pero creo que tú puedes hacerlo”. Por ejemplo, si un bebé está concentrado en jalar el cordón de un teléfono de juguete, incluso hasta gruñendo, el maestro puede acercarse a observar y comentar: “Veo que estás jalando el teléfono”. Cuando el niño jala el teléfono hasta el regazo de la maestra, ella podría decir: “¡Lo hiciste!” El niño podría alzar la vista

a la maestra, establecer contacto visual y sonreír o podría seguir jugando con confianza y facilidad. No importa cómo respondan los niños de cero a tres años, el animar a los niños concediéndoles tiempo y espacio para la exploración y la resolución de problemas, fortalece su capacidad para aprender.

Fomente la participación activa del niño en las rutinas de cuidado personal

los niños de cero a tres años pueden participar activamente durante las rutinas de cuidado personal, tales como el cambio del pañal, la alimentación o la comida, el vestirse, e incluso el limpiarse la nariz. Las rutinas generalmente constan de una secuencia de sucesos. Por ejemplo, los pasos que uno sigue para lavar las manos, -abrir la llave del agua, tomar el jabón, lavar, enjuagar y secar las manos- ocurren en el mismo orden cada vez. El carácter predecible de las rutinas de cuidado proporciona una excelente oportunidad para que los niños de cero a tres años participen y prevean el siguiente paso. Al llegar al lavamanos, el niño puede extender la mano para abrir



la llave, o bien, después de enjuagarse, voltearse para tomar toallas de papel. Cuando las rutinas son predecibles y son efectuadas por el mismo maestro de cuidado principal continuamente, el niño de cero a tres años y el maestro pueden lograr entender y compartir significados. Por ejemplo, un niño y un adulto que con frecuencia participan juntos en las rutinas pueden tomar turnos para realizar ciertos actos o pueden asignar papeles al efectuar una rutina. Con el tiempo, la práctica constante de las rutinas de cuidado con un niño de cero a tres años le permite al maestro observar y adaptar conforme el niño aprende y desarrolla su nivel de participación.

Resumen de los fundamentos

El dominio del desarrollo cognitivo consta de 10 fundamentos:

1. Causa y efecto
2. Las relaciones espaciales
3. La resolución de problemas
4. La imitación
5. La memoria
6. El sentido numérico

7. La clasificación
8. El juego simbólico
9. El mantenimiento de la atención
10. La comprensión de las rutinas del cuidado personal

Por favor consulte el mapa de los fundamentos del desarrollo cognitivo en la página 119 para obtener una explicación visual de la terminología que se utiliza en los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil.

Los ambientes y los materiales

La cuidadosa selección de los materiales de juego y el ponerlos a disposición de los niños en espacios bien organizados son los componentes principales del currículo infantil. Al crear cuidadosamente espacios de juego que incluyan juguetes que correspondan con los intereses que se les observe a los niños, los maestros dan apoyo a la fuerte motivación del niño de fortalecer sus conocimientos por medio de la exploración activa. Las siguientes estrategias fomentan el desarrollo cognitivo en los niños de cero a tres años.





Proporcionar espacios de juego con abundantes oportunidades para el aprendizaje. Considere cuidadosamente la colocación y la calidad de los materiales de juego. Organice espacios donde los bebés puedan jugar sin ser perturbados por el tránsito de los adultos. Una vez que los bebés sean móviles y puedan buscar juguetes, divida el espacio de juego en áreas distintas, cada una con una identidad, es decir, áreas donde se puedan localizar materiales de juego de un tipo determinado. Por ejemplo, los maestros podrían ordenar libros, fotografías laminadas, títeres, muñecas y animales de peluche en una esquina, con asientos cómodos donde el maestro y los niños de cero a tres años puedan leer o contar cuentos juntos. Una repisa baja puede utilizarse como división para crear un espacio de juego para los juguetes de causa y efecto. Otra área se podría organizar para el movimiento activo, por ejemplo: jalarse para ponerse de pie, caminar con apoyo, trepar, mantener el equilibrio y deslizarse.

Mantener los juguetes en lugares que sean fácilmente visibles y accesibles.

Las canastas poco profundas (de tejido ancho o de plástico) y los recipientes de plástico transparente les permiten a los bebés ver y escoger los materiales con facilidad.

Considerar tanto la novedad como la previsibilidad al organizar el entorno.

A los bebés les gusta buscar sus juguetes favoritos o conocidos. Encontrar objetos que les resulten familiares, les da una sensación de previsibilidad y competencia, la sensación de “¡Sé qué es esto!” o “Sé dónde encontrar eso”. Ellos también disfrutan de los objetos nuevos, aquellos que son suficientemente semejantes como para ser llamativos, aunque lo suficientemente diferentes como para provocar su curiosidad. Proporcione todos los días una selección básica de juguetes y guárdelos en lugares fijos y predecibles en los entornos de juego de interior y al aire libre. Esto ayudará a los bebés a saber dónde encontrar determinados juguetes. Añada con regularidad objetos nuevos a las áreas de juego para estimular la curiosidad de los niños. Sin embargo, procure mantener un equilibrio entre lo conocido y lo novedoso.



Conceda a los niños de cero a tres años suficiente tiempo para familiarizarse con la selección de juguetes. Si los juguetes se cambian con demasiada frecuencia, el juego de los niños se vuelve superficial en lugar de más complejo y estimulante. Por otro lado, cuando los bebés dejen de jugar con ciertos juguetes, es el momento de que los maestros retiren los materiales demasiado conocidos del entorno de juego. El objetivo debe ser ofrecer una cantidad suficiente de materiales estimulantes en el espacio de juego, algunos conocidos y otros novedosos. Ante todo, la rotación de materiales de juego en el entorno debe basarse en la observación detenida del juego de los bebés en lugar de un horario determinado.

Organizar el ambiente de manera que se aliente la exploración. Los bebés que gatean y los bebés mayorcitos mueven los juguetes de un lugar a otro, lo cual resulta en que el suelo con frecuencia esté lleno de juguetes como consecuencia de su exploración y su movimiento. Esto es normal. Tenga consciencia que cuando los juguetes se esparcen lejos de sus áreas designadas, la exploración de los bebés podría interrumpirse o detenerse. Recorra el espacio de juego con regularidad para devolver a sus áreas correspondientes los artículos que podrían haberse desperdigado. Esta práctica conserva el aspecto acogedor del espacio de juego y la accesibilidad de los juguetes para los bebés. Disponga algunos de los juguetes de maneras interesantes para estimular y ampliar la mente del bebé mayorcito que ya es muy curioso. Por ejemplo, si un grupo de bebés mayorcitos está fascinado llenando recipientes para luego vaciarlos (con frecuencia tirando su contenido), coloque artículos pequeños alrededor de varios recipientes que sean del tamaño ideal para llenar y vaciar. O bien, a partir de sus observaciones del modo de juego

o los tipos de juguetes que se utilicen, añada artículos nuevos que estimulen dicho juego de manera semejante o más compleja. Los bebés que aún no son capaces de rodarse o buscar los juguetes deseados dependen de los maestros para que les ayuden a obtener las cosas. Hasta que los bebés no comiencen a desplazarse por su cuenta de un lugar a otro, los maestros preparan el espacio de juego con algunos artículos que estén al alcance de los bebés. Una vez que los bebés comiencen a rodar y gatear, los maestros preparan todo el espacio de juego con juguetes que atraigan a los bebés cada vez más móviles.

Ofrecer juguetes que fomenten la comprensión de las relaciones espaciales, al encajarse unos en otros o apilarse. Conforme los bebés se relacionan con los juguetes de maneras diversas, descubren una propiedad especial: que los objetos pueden encajarse unos en otros o apilarse para volverse más largos o más altos. Al colocar un objeto dentro de otro (como los conos de plástico, las canastas, los recipientes, los cubos para la arena o los bloques huecos), los bebés exploran el tamaño relativo y la manera en que las cosas se acomodan en el espacio. Al apilar dichos objetos, colocarlos uno al lado de otro o uno sobre otro, los bebés descubren cómo construir líneas horizontales y torres verticales. Los bebés mayorcitos inventan por su cuenta patrones con los objetos que encajan unos en otros y son multicolor, ordenando un color en particular para que aparezca en determinado lugar: hasta abajo, hasta arriba o en medio. Conforme exploran cómo encajar los objetos, los bebés mayorcitos descubren que, debido a las similitudes o diferencias en el tamaño y la forma, algunos objetos encajan unos en otros y otros objetos no lo hacen. Ellos también exploran el volumen al descubrir que



un objeto que tiene la misma forma que otro, pero es de mayor tamaño, puede contener al objeto más pequeño. Con la práctica repetida, ellos aprenden a darse cuenta, con solo mirar los objetos, cuáles se pueden apilar o encajar y cuáles no.

Ofrecer juguetes que fomenten la experimentación de la causa y efecto.

A los 18 meses de edad, los bebés mayorcitos disfrutan de los desafíos que les presentan los juguetes de causa y efecto complejos que exigen un pensamiento más avanzado para entender cómo funcionan. Los objetos que fomentan el interés de los bebés mayorcitos en la causa y efecto incluyen elementos que producen resultados por medio de actos sencillos: perillas que se giran para hacer un sonido o hacer que se mueva un objeto; palancas que se deslicen para abrir o hacer un sonido; pestillos que abran o cierren una puerta o tapa; tuercas y tornillos que se atornillen; y tapas que se cierren o encajen en los recipientes de formas y tamaños diversos. Los instrumentos musicales sencillos como las flautas, los tambores, las marimbas o xilófonos, los pianos, los móviles que suenan al moverse y las campanas realzan el espacio de juego con sonidos agradables que los niños producen al sacudir, golpear, tirar o soplar. Los juguetes para encajar objetos de un solo tamaño o forma determinada estimulan la exploración de la causa y efecto, al mismo tiempo que los bebés mayorcitos se hacen la siguiente pregunta: “¿Qué sucede cuando pruebo éste?” Los objetos que animan a los bebés mayorcitos a fijarse en las relaciones de causa y efecto con el viento y el sol incluyen: las mangas catavientos, los móviles con campanitas y los objetos que brillan al reflejar el sol, que se pueden colocar sobre una cerca al aire libre. Una canasta de pañuelos o cintas atadas juntas de cabo a cabo pueden animar a los bebés mayorci-

tos a explorar la manera en que los objetos se mueven por el aire. Los espejos de plástico y las láminas de plástico transparente de colores que se guarden en una canasta dentro de un área soleada del patio, animan a los bebés mayorcitos a explorar la luz de maneras divertidas.

Seleccionar juguetes y organizar el ambiente para fomentar el juego dramático.

Los bebés de uno a dos años de edad transforman los objetos ordinarios en objetos de fantasía que simbolizan algo que hayan experimentado antes. Una caja se convierte en una cama o un bloque se convierte en una taza. Una serie de cajas de cartón colocadas una al lado de otra por un par de bebés mayorcitos se convierte en una recámara para los dos amigos. Estos juegos revelan las habilidades emergentes de los niños de recordar y escenificar experiencias previas e incluirlas en las historias sencillas de su juego dramático. Un bebé mayorcito podría poner una mesa con platos en el área del juego dramático o balbucear frases rítmicas mientras voltea las páginas de un libro. Fomente el juego dramático averiguando qué experiencias, muebles o ropa podrían serles familiares a los bebés por proceder estos de sus propios hogares y familias. El conseguir que lo que los niños encuentren en el programa se parezca a los que ellos suelen ver en casa, enriquece el juego dramático de los bebés mayorcitos. Proporcione muebles y objetos sencillos, del tamaño de los niños, que ellos puedan utilizar como accesorios para el juego dramático: la ropa y accesorios que los niños se ponen y quitan les permiten explorar o jugar a ser otra persona. Una gama de oportunidades para que los niños emprendan el juego dramático a menudo conduce a un pensamiento simbólico cada vez más complejo, lo cual es de vital importancia cuando los niños son bebés mayorcitos.



Ofrecer juguetes que fomenten el coleccionar y guardar tesoros. Los niños comienzan a recolectar objetos durante la infancia temprana y siguen exhibiendo esta conducta a lo largo de la niñez. Durante la fase de los 18 a los 36 meses, los bebés mayorcitos comienzan a recolectar objetos que consideran como tesoros. Ellos identifican un objeto y le confieren un valor especial al sostenerlo en las manos, guardarlo en el bolsillo o confiárselo a un maestro para que se los cuide. Los bebés mayorcitos con frecuencia recolectan tesoros de la naturaleza cuando pasan tiempo al aire libre y generalmente les interesa almacenar aquellos artículos cuidadosamente seleccionados en una caja o recipiente especial.

Fomente este interés al proporcionar cajas o recipientes donde ellos puedan guardar sus tesoros con toda seguridad. Enriquezca la fascinación de los bebés mayorcitos con la recolección de objetos especiales, proporcionándoles impermeables, botas, sombrillas, sombreros, bolsas y canastas, así como ropa y accesorios que les permita reunir hojas, piñas, flores y otros objetos intrigantes que pudieran encontrar en el patio.

Las interacciones

El tipo de experiencias de juego y cuidado infantil que los maestros ofrecen a los bebés influyen en el grado al cual los bebés llegarán a poder pensar y confiar en sí mismos, así como en su capacidad de ser compasivos y de resolver problemas. Como se describe en otros capítulos, el observar el pensamiento y el razonamiento de los bebés es esencial para fomentar su aprendizaje. Los maestros recopilan y anotan sus impresiones acerca de lo que ven y oyen. A partir de dichos apuntes y reflexiones, los maestros desarrollan el currículo planificando ambientes de aprendizaje, tanto de inte-



rior como al aire libre, que ofrezcan a los bebés oportunidades para que puedan seguir sus intereses por medio del juego.

Los bebés aprenden a lo largo del día, incluyendo durante los momentos de llegada y salida del programa, las comidas, las siestas, al cambiarles los pañales y cuando hacen uso del baño o se les viste. Durante las rutinas de cuidado infantil, los bebés adquieren habilidades cada vez más complejas relacionadas con el vestir, servir alimentos, cuidar materiales y saludar o despedirse de la gente. Las experiencias de cuidado infantil proporcionan oportunidades enriquecedoras a los bebés, para que apliquen sus habilidades emergentes a la comprensión de cómo son y cómo funcionan los objetos y las personas.

Conforme los bebés buscan información acerca del mundo que los rodea, ellos con frecuencia ven a las personas que los cuidan como recursos para el aprendizaje. Los maestros de cuidado infantil fomentan el aprendizaje cuando



ellos están a disposición de los niños, sin intervenir ni dar instrucciones. Ellos tienen cuidado de permitir que los bebés hagan sus propios descubrimientos, reservando para los bebés más curiosos el desafío de tratar de entender cómo funciona algo o resolver un problema. Cuando los maestros siguen las pautas de los bebés, al buscar pistas respecto a cómo y cuándo deben prestarles ayuda, ellos fortalecen la confianza de los niños en sí mismos y su capacidad para aprender.

Además, cuando los maestros tratan las experiencias de cuidado infantil como oportunidades para que los bebés participen como colaboradores, los maestros encuentran muchas maneras de estimular a los niños para que puedan predecir lo que va a suceder a continuación, tomen decisiones y exploren cómo funcionan las cosas.

Por ejemplo, cuando un maestro lleva a cabo una rutina de alimentación, sosteniendo la cuchara primero frente al rostro del bebé, para que el niño pueda ver con claridad y prever lo que pasará a continuación, está alentando al bebé a acomodar su cuerpo en anticipación de recibir una cucharada de comida. El hacer lo mismo con una taza, una toallita o cualquier otro paso en una rutina le ofrece a los bebés muchas oportunidades de encontrarle sentido a la manera en que funciona el mundo a su alrededor.

Las siguientes estrategias fomentan el desarrollo cognitivo.

Identificar lo que le interesa al niño.

Observe y tome en cuenta lo que los bebés hagan en el espacio de juego y si hay juguetes específicos acciones particulares que parezcan interesarles. Identifique y nombre las cosas que le interesan al bebé. Añada objetos al espacio de



juego que amplíen y hagan más complejo el juego actual del niño. Esta práctica transforma la selección de juguetes y el espacio de juego en un currículo significativo que concuerde debidamente con el aprendizaje del bebé. Por ejemplo, cuando los maestros observan a un bebé sacudiendo repetidamente y luego sosteniendo quieto un juguete, ellos perciben una pista importante para ampliar el currículo, añadiendo al entorno de aprendizaje juguetes de causa y efecto, que produzcan sonidos, que sean semejantes o tal vez un poco más complejos.

Utilizar el lenguaje para estimular el intelecto del niño. Comente acerca de las actividades de recolección, construcción y juego dramático, dado que esto proporciona a los bebés mayorcitos un vocabulario significativo que puedan aprender y usar. Para ampliar las expe-



riencias de un bebé mayorcito, invente una canción para acompañar al niño mientras emprende alguna actividad. Por ejemplo, un maestro podría inventar una canción sencilla que describa la manera en que el bebé mayorcito está dando palmaditas a la espalda de una muñeca para arrullarla. Ofrezca vocabulario nuevo para ampliar las experiencias de los bebés mayorcitos e incrementar la posibilidad de que ellos recuerden las experiencias.

Por ejemplo, cuando los bebés mayorcitos reúnen objetos, sus juegos con frecuencia implican los números y las cantidades. La comprensión y el uso del vocabulario de los bebés mayorcitos respecto a los números y cantidades (por ejemplo, uno, dos, grande, pequeño y más) aumentarán cuando los maestros utilicen esos términos al describir el juego de los niños. De la misma forma, los bebés mayorcitos llegan a conocer los nombres de las distintas formas y posiciones en el espacio (por ejemplo, encima, debajo o a un lado) al oír las palabras que se utilizan en situaciones significativas. Busque oportunidades para señalar “cuánto” de un atributo posee un objeto. Expresar “cuán largo”, “cuán alto” o “cuánto” a cerca de un objeto es otra manera de ayudar a los niños a conocer los términos de cantidad. De manera semejante, el contar cuentos es una manera eficaz de presentar a los bebés mayorcitos el vocabulario relacionado con los conceptos.

Utilizar las rutinas de cuidado personal para fomentar el desarrollo cognitivo. Una vez que los bebés comiencen a sentarse sin necesidad de ayuda, las comidas ofrecen oportunidades para que los niños practiquen sus habilidades en desarrollo de servir la comida y la bebida, dado que ya pueden comenzar a utilizar jarras y cucharones para servir. El servir la comida al estilo familiar proporciona experiencias agradables en que

los maestros pueden invitar a los bebés a probar su destreza para servir la leche o una cucharada de fruta.

Las mesas donde quepan de tres a seis bebés sentados sobre sillas tipo cubo facilita a los maestros de cuidado infantil el sentarse junto a los niños durante las comidas. Los bebés en esta fase del desarrollo ya han reunido mucha información acerca de las rutinas de cambio del pañal, el vestir y la siesta. Los maestros pueden invitar a los bebés a sostener y seleccionar objetos, ayudar a ponerse los pañales, levantar la parte de atrás de su cuerpo para que los maestros puedan colocarles con facilidad el pañal limpio, meter los brazos en las mangas y levantar los pies (sólo uno a la vez) para poder participar. Todas éstas son oportunidades para explorar la causa y efecto, cómo funcionan las cosas, cómo son semejantes o distintas las cosas y qué sucederá a continuación.

Viñeta

Sammy, un bebé mayorcito de 20 meses de edad, con frecuencia ayuda durante la hora de la comida. Él lleva las servilletas, limpia la mesa y se levanta de un brinco para seguir a su maestra, Jess, cada vez que ella sale del cuarto para ir por una cuchara o toallita. Cuando Jess le pide quedarse sentado, Sammy solo se le queda mirando. Él sigue levantándose cada vez que Jess lo hace. Otra maestra le dice a Sammy que él es la pequeña sombra de Jess. A partir de una conversación con el maestro principal, Jess tuvo la idea de traer todo lo que necesitaba a la mesa en un recipiente y quedarse sentada. Jess puso esta idea a prueba y se alegró mucho de ver que Sammy ahora se queda sentado a la mesa junto a ella durante toda la comida. Ella le pregunta si le gustaría ayudarle a recoger cuando termine la comida y él asiente que sí.





Momento de respuesta sensible

Arnett, la maestra principal, le sugirió a Jess que Sammy podría estar imitando la conducta de Jess al dejar la mesa con frecuencia durante las comidas. Él aprende de Jess cómo comportarse en la mesa: cuando ella se levanta, él también lo hace. Al día siguiente, antes del almuerzo, Jess puso en un recipiente todo lo que pensó que necesitaría durante la comida y para recoger después el desorden. Al quedarse sentada Jess, Sammy se quedó con ella. Jess y los niños en la mesa hablaron animadamente acerca de las cosas que comen en casa. Al reflexionar acerca de su situación en una conversación con la maestra principal, Jess pudo crear un plan que, una vez puesto en práctica, no sólo le ayudaría a Sammy a permanecer en la mesa, sino que produjo intercambios de ideas interesantes entre ella y los niños durante las comidas.

Viñeta

Jenna ha estado gateando desde hace varias semanas y ya se mueve con bastante rapidez. Esta mañana, su maestro, Archie, la observaba detenidamente mientras ella subía gateando una rampa hasta una plataforma donde había varias cajas grandes de plástico de diferentes tamaños. Jenna gateó hasta una caja y metió la cabeza, como si fuera a meterse gateando en la caja. Archie sabía que ella no podía meter todo su cuerpo dentro de la caja, pero Jenna ya estaba metida a medias. Archie subió por la rampa

hasta Jenna, quien ya para entonces se había sentido un poco atorada, y con suavidad le colocó la mano sobre la espalda y le dijo: “Pusiste la cabeza en esta caja grande y el resto de tu cuerpo se quedó afuera conmigo. Aquí estoy, Jenna”. Jenna sacó la cabeza, miró a Archie y luego vocalizó: “Ahhh, ya, ya”, y gesticuló hacia la caja. Archie sonrió y dijo: “Sí,



te vi con la cabeza allí adentro. Me vine hasta acá en caso que me necesitaras, pero tú te saliste solita, ¿verdad?” Jenna volteó para mira a Archie y luego a la caja unas cuantas veces. Luego, ella golpeó la caja con las manos y gateó dentro de una caja más grande. Ella volvió a echar un vistazo a Archie, quien sonrió, y volvió a meterse y acomodarse fácilmente en una caja más grande. “Estás en la caja grande, Jenna. Así es, y yo estoy afuera”. Jenna sonrió y golpeó sobre la caja mientras vocalizó su triunfo.

Momento de respuesta sensible

Archie ya estaba mirando a Jenna detenidamente porque había visto que se estaba moviendo con rapidez. Él sabía que, debido a su entusiasmo Jenna posiblemente no “se fijaría antes de brincar”. Él también sabía que los bebés móviles están intensamente interesados en cómo las cosas se mueven y se acomodan en el espacio y con frecuencia exploran con todo el cuerpo. Aunque Archie sabía que Jenna realmente no se quedaría atorada en la caja, pensó que ella podría sentirse como si estuviera atorada, por lo que se acercó para darle apoyo emocional y verbal mientras Jenna resolvía su dilema. Archie reconoció que Jenna estaba en una situación que le podría asustar y le ofreció consuelo con un toque amable y palabras tranquilizantes. Por medio de estos actos, Archie le comunicó a Jenna que él tenía confianza en que ella misma podía resolver la situación. Cuando Jenna salió de la caja, Archie le reconoció su logro. El episodio total duró menos de un minuto y Jenna pasó a conquistar una caja más grande, buscando la mirada y el reconocimiento de Archie al hacerlo. En respuesta a esta señal, Archie permaneció cerca y estuvo a disposición de Jenna para reconocer sus esfuerzos al aprender cómo su cuerpo cabía en la caja grande.

Investigación a destacar - 1

Un bebé muy pequeño imitará los actos de los adultos. Los estudios de Andrew Meltzoff y sus colegas han demostrado que cuando un bebé de apenas tres días de edad ve a un adulto sacar la lengua, el imita al adulto sacando su propia lengua como respuesta.¹⁰ Los estudios de investigación más recientes hacen pensar que los bebés mayores no imitan únicamente lo que ven hacer a los adultos, sino que imitan lo que creen que los adultos tenían la intención de hacer. Gyorgy Gergely y sus colegas efectuaron un experimento en el cual tuvieron a bebés de 14 meses de edad observando a un adulto usar la frente para encender una luz.¹¹ Cuando los bebés pudieron ver que el adulto que estaba encendiendo la luz con la frente tenía ocupadas ambas manos, la gran mayoría de los niños utilizaron las manos, en lugar de la cabeza, para encender la luz, a pesar de haber observado al adulto usar la cabeza para encender la luz. Este estudio hace pensar que los bebés no solo imitan la conducta de los adultos, sino que, más bien, entienden e imitan la intención detrás de la conducta, lo cual es una capacidad social y cognitiva sofisticada.

Investigación a destacar - 2

El Consejo Nacional de Investigación sobre Matemáticas en la Infancia (National Research Council on Early Childhood Mathematics) señala que los dos dominios fundamentales para el aprendizaje de las matemáticas durante la infancia temprana son (1) el numérico, incluyendo las operaciones; y (2) el pensamiento espacial, la geometría y las mediciones.¹² En todas las culturas, los bebés tiernos demuestran un conocimiento numérico pre-verbal y una comprensión espacial. Por ejemplo, los niños de cinco meses pueden detectar



las diferencias entre series de números pequeños de objetos¹³ y los bebés de seis meses demuestran que comienzan a entender las relaciones espaciales entre los objetos.¹⁴ Estas capacidades iniciales son los puntos de partida para el aprendizaje posterior de las habilidades matemáticas más avanzadas.

Los niños pequeños de alrededor del mundo utilizan los dedos para contar y mostrar los números. Sin embargo, las maneras específicas en que los niños pequeños utilizan los dedos para contar y mostrar los números varían de una cultura a otra. Por ejemplo, en la India, algunos niños cuentan usando los espacios entre los dedos, mientras que, en Japón, los niños levantan y bajan los dedos. En los Estados Unidos y en otros países, los niños comienzan con el pulgar y luego levantan los otros dedos en orden, dejando el dedo más pequeño para el final. En otras culturas, los niños comienzan con el dedo más pequeño y avanzan hacia el pulgar. Aunque los niños utilicen métodos diferentes para mostrar qué edad tienen o para contar, cada método funciona igualmente bien.

Ejemplos de secuencias del desarrollo

La memoria

Definición: conforme los niños se desarrollan durante los primeros tres años de vida, ellos demuestran tener consciencia de experiencias pasadas y recuerdan datos acerca de las personas y las cosas. La capacidad para recordar le permite a los niños diferenciar entre las personas y los objetos conocidos y desconocidos, prever y participar en partes de las rutinas de cuidado personal, aprender el idioma y llegar a conocer las reglas de las interacciones sociales.

Nivel inicial: los niños responden a las personas, los objetos o los sucesos. Por ejemplo, un niño podría voltear la cabeza hacia el origen de un sonido o cuando alguien lo toca, o mirar a un juguete que el adulto le ofrezca.

Siguiente nivel: los niños se fijan en las personas, los objetos y sus características. Por ejemplo, ellos podrían inspeccionar el rostro de un adulto, tocando sus diferentes partes, o podrían detenerse para escuchar un ruido de afuera.

Siguiente nivel: los niños reconocen a las personas, los objetos y las rutinas en el ambiente y demuestran darse cuenta de que las personas conocidas existen aun cuando no estén físicamente presentes. Por ejemplo, ellos miran debajo del sofá después de ver que una pelota fue rodando debajo de éste, o pueden ir a la ventana y señalar después que se vaya su mamá.

Siguiente nivel: los niños comunican uno o dos detalles clave acerca de las personas, los entornos, los objetos o los sucesos conocidos que experimentaron en un momento anterior. Por ejemplo, ellos podrían ir por un libro al ver a alguien que leyó libros con ellos en una visita anterior o podrían saludar por su nombre a algunos de sus compañeros.

Siguiente nivel: los niños comunican varios detalles acerca de personas, entornos, objetos o sucesos conocidos que experimentaron en un momento anterior. Por ejemplo, ellos pueden recordar una serie de pasos en un juego, o pueden hablar acerca de varios detalles acerca de un festejo familiar, como quién estuvo allí, cuál fue el motivo del festejo o qué sucedió.

La causa y efecto

Definición: conforme los niños se desarrollan durante los primeros tres años de vida, ellos muestran su comprensión de esta conexión entre causa



y efecto. Este conocimiento les ayuda a entender mejor las propiedades de los objetos, los patrones de la conducta humana y la relación entre los sucesos y sus consecuencias. Al lograr entender la causa y efecto, los niños fortalecen su capacidad para resolver problemas, hacer predicciones y entender el impacto de su conducta en los demás.

Nivel inicial: los niños responden a las personas, los objetos y los sucesos. Por ejemplo, es posible que un niño se sobresalte al oír ruidos fuertes, se voltee al oír la voz de un adulto a lo lejos o parezca sorprenderse cuando haga ruido un juguete que tiene en la mano.

Siguiente nivel: los niños repiten los actos que producen un efecto. Por ejemplo, ellos podrían hacer sonar una sonaja una y otra vez, o pueden sujetar un juguete, soltarlo y volverlo a sujetar.

Siguiente nivel: los niños prueban diferentes conductas para provocar que



las cosas sucedan. Por ejemplo, ellos podrían tratar de determinar cómo se abren las cosas, como la tapa de una caja, la puerta de un armario o un libro.

Siguiente nivel: los niños exploran posibles causas, sucesos o conductas. Por ejemplo, ellos podrían presionar diferentes partes de un juguete para volver a hacer sonar la música, o bien, al oír un timbre, podrían mirar alrededor del salón para ver de dónde proviene el sonido.

Siguiente nivel: los niños demuestran comprender que los actos, los sucesos o las conductas tienen una causa específica. Por ejemplo, ellos podrían caminar lentamente al llevar en la mano un vaso de leche para que no se derrame; podrían jugar en silencio, sin que se les pida, mientras duerme otro bebé, o podrían decir: “Mamá me va a recoger después de la siesta”.

Cómo involucrar activamente a las familias

Los maestros de cuidado infantil juegan un papel importante en involucrar activamente a las familias, al intercambiar información con ellas y expresar entusiasmo acerca del desarrollo cognitivo de todos los niños de cero a tres años. Al alentar a las familias a fijarse en el aprendizaje que ocurre en las experiencias cotidianas de los niños muy pequeños, los maestros pueden ayudar a fomentar que las familias tengan una comprensión más profunda acerca del desarrollo cognitivo y las estrategias para fomentarlo.

- Sugiera ideas acerca de juguetes sencillos, baratos y hechos en casa que las familias puedan utilizar con sus hijos para favorecer el desarrollo cognitivo (por ejemplo, usar rollos de papel de baño vacíos que encajen en agujeros recortados en una caja de cartón para explorar las relaciones espaciales).





- Señalar maneras en que todos los niños de cero a tres años demuestran sus capacidades por medio de diversos medios de expresión. Anime a las familias a contar anécdotas que ilustren el aprendizaje de sus hijos en casa.
- Sugiera maneras en que las familias puedan incorporar el lenguaje del desarrollo cognitivo en sus interacciones diarias con sus hijos, por ejemplo: dar una lista de palabras relacionadas con el sentido numérico (como más, lo mismo, uno) y una explicación de su importancia para el desarrollo.
- Obtenga sugerencias de las familias para la planificación de las rutinas de cuidado personal que animen a los niños a participar activamente y que fomenten la anticipación y comprensión en los niños.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Cómo puede hablar acerca de algunas cosas que los niños de cero a tres años acostumbran a hacer, como querer leer el mismo libro o cantar la misma canción una y otra

vez, tocarle la cara a otro niño al explorar o reaccionar intensamente a los cambios en las rutinas, para poder ayudar a las familias a interpretarlos como ejemplos del desarrollo cognitivo?

2. ¿Cuáles podrían ser algunas de las semejanzas o diferencias entre su propia definición (o la del programa) del desarrollo cognitivo e intelectual y la de las familias en su programa? ¿Cómo se refleja su punto de vista en sus comunicaciones con las familias? ¿Cómo podría usted hacer que el proceso de planificación del currículo incluya las diferentes perspectivas?
3. ¿Cómo difiere el apoyo que usted proporciona al desarrollo cognitivo cuando considera el nivel de desarrollo, el desarrollo individual, el temperamento, etc.? Por ejemplo, ¿de qué manera se manifiesta la resolución de problemas en un niño de 10 meses en comparación con uno de 27 meses?, o ¿cómo podría diferir su enfoque según las habilidades y necesidades particulares de cada niño?, ¿cómo comunica usted



la información acerca del desarrollo cognitivo a las familias?, ¿cómo aprende usted de las familias acerca de sus perspectivas respecto al desarrollo?

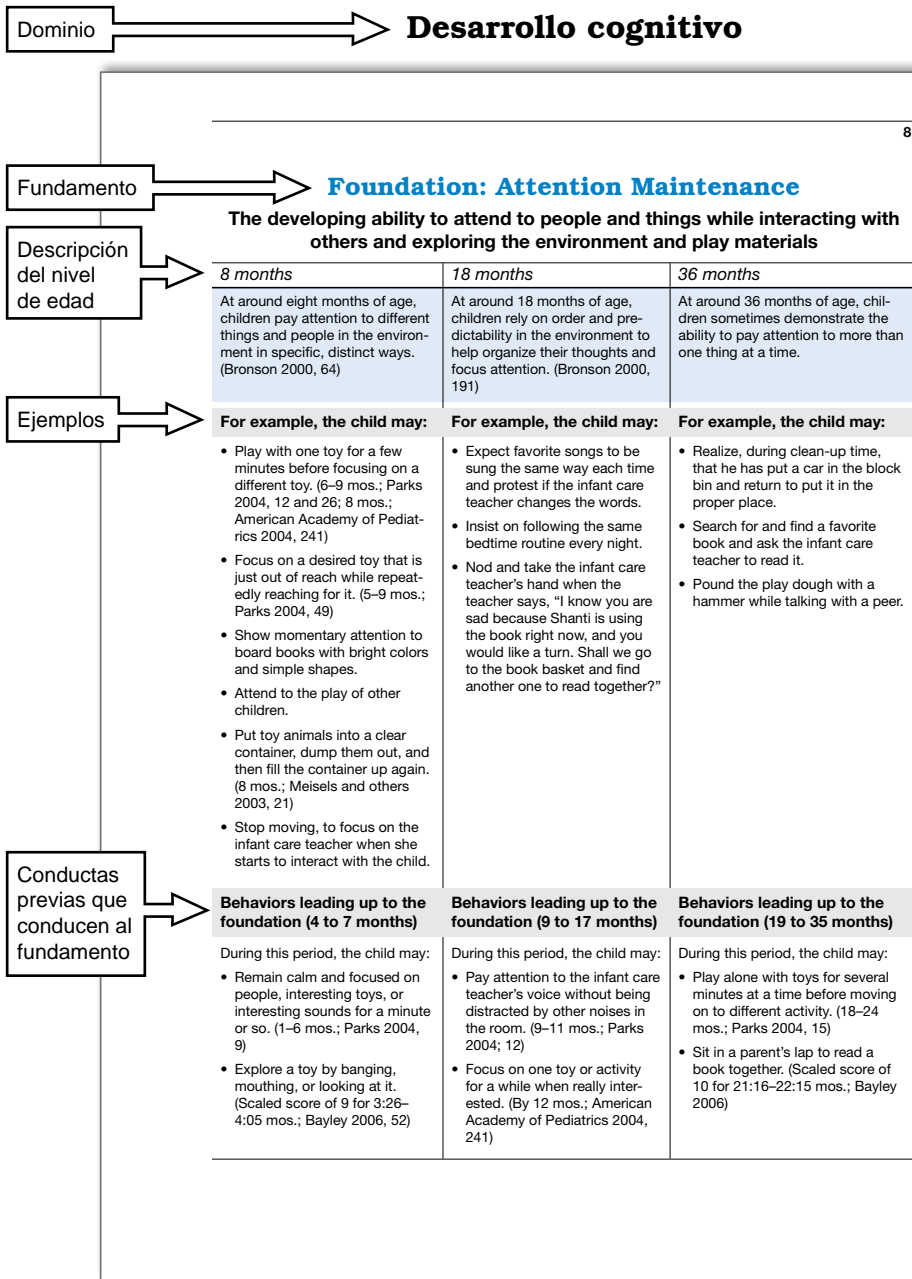
Reflexiones finales

Los niños de cero a tres años están inmersos en el proceso de aprendizaje en todo momento. Su desarrollo cognitivo sucede a lo largo del día conforme exploran su entorno, imitan los actos de los demás e interactúan con sus maestros y unos con otros. Su capacidad para participar en la exploración depende de los adultos que les guían y los cuidan. Los niños de cero a tres años necesitan adultos que les proporcionen ambientes de aprendizaje y materiales de juego que les den seguridad, protección y desafíos adecuados. Ellos también necesitan establecer relaciones con los adultos que proporcionen una base segura para la exploración. Estos niños pequeños prosperan cuando los adultos les res-

ponden sensiblemente. La respuesta sensible ayuda a los niños de cero a tres años a entender más profundamente, entre otras cosas, la causa y efecto, las secuencias de las acciones y la conexión entre los conceptos y las palabras. Los bebés necesitan tiempo para resolver los problemas. El reconocimiento proveniente de los adultos que transmite confianza en las habilidades de los niños les anima a poner a prueba sus nuevas habilidades y a seguir aprendiendo. Para proporcionar a los niños de cero a tres años los tipos de ambientes de aprendizaje y las experiencias que fomenten el desarrollo cognitivo, los maestros observan a los niños en acción y descubren maneras conectar con el aprendizaje de los niños. Al abordar el aprendizaje de los niños de cero a tres años con una actitud de intriga, los maestros fomentan el sentimiento de curiosidad y asombro en los niños así como su creciente fascinación y comprensión de las personas y los objetos a su alrededor.



Mapa de los fundamentos



Recursos para maestros

- Begley, S. "Your Child's Brain". *Newsweek* 127, Núm. 8 (19 de febrero, 1996): págs. 55 a 61.
- Burchinal, M.R., et al. "Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development". *Child Development* 67, Núm. 2 (abril 1996): págs. 606 a 20.
- Families and Work Institute. *Brain Development in Young Children: New Frontiers for Research, Policy and Practice* (Informe de conferencia). Nueva York: Families and Work Institute, 1996.
- Galinsky, E. 2010. *Mind in the Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs*. Nueva York: HarperCollins Publishers, 2010.
- Gandini, L. "Teachers and Children Together: Constructing New Learning". *Childcare Information Exchange* 108 (marzo/abril 1996): págs. 43 a 46.
- Gopnik, A. "How Babies Think". *Scientific American* 303, Núm. 1 (July 2010): págs. 76 a 81.
- Gopnik, A., A. Meltzoff y P. Kuhl. *The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn*. Nueva York: William Morrow, 1999.
- Hawley, T. "Starting Smart: How Early Experiences Affect Brain Development. An Ounce of Prevention Fund Paper". Chicago: Ounce of Prevention Fund, 1998.
- Hirsh-Pasek, K., R. Golinkoff y D. Eyer. *Einstein Never Used Flash Cards: How Our Children Really Learn—and Why They Need to Play More and Memorize Less*. Emmaus, Pennsylvania: Rodale Press, 2004.
- Lally, J. R. "Brain Research, Infant Learning, and Child Care Curriculum". *Child Care Information Exchange* 121 (mayo/junio 1998): págs. 46 a 48.
- Lally, J. R., Y. L. Torres y P. C. Phelps. "Caring for Infants and Toddlers in Groups: Necessary Considerations for Emotional, Social, and Cognitive Development". *Zero to Three* 14, Núm. 5 (abril/mayo 1994): págs. 1 a 37.
- National Research Council and Institute of Medicine. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Editado por J. P. Shonkoff y D. A. Phillips, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academies Press, 2000.
- Perry, B. D. et al. "Childhood Trauma, the Neurobiology of Adaptation, and 'Use-dependent' Development of the Brain: How 'States' Become 'Traits'". *Infant Mental Health Journal* 16, Núm. 4 (invierno 1995): págs. 271 a 91.
- Pratt, M. "The Importance of Infant/Toddler Interactions". *Young Children* 54, Núm. 4 (julio 1999) págs. 26 a 29.
- Restak, R. M. *The Infant Mind*. Garden City, Nueva York: Doubleday and Company, Inc., 1986.
- Shaffer, L. "Using Our Experiences with Infants to Tell the Stories of Their Capabilities". *Child Care Information Exchange* 31 (enero/febrero 2009): págs. 30 a 33.
- Shore, R. M. *Rethinking the Brain—New Insights into Early Development*. New York: Families and Work Institute, 1997.
- Wadsworth, B. Piaget's *Theory of Cognitive Development: An Introduction for Students of Psychology and Education*. New York: David McKay Company, 1973.



Notas

1. A. Gopnik, *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2009), pág. 5.
2. K. L. Madole y L. M. Oakes, "Making Sense of Infant Categorization: Stable Processes and Changing Representations", *Developmental Review* 19, Núm. 2 (1999): pág. 263.
3. R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko, "Why We Need to Explore Development in Its Cultural Context", *Merrill-Palmer Quarterly* 50, Núm. 3 (July 2004): págs. 369 a 86.
4. B. Rogoff y P. Chavajay, "What's Become of Research on the Cultural Basis of Cognitive Development?", *American Psychologist* 50, Núm. 10 (1995): págs. 859 a 77.
5. R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko, "Why We Need to Explore Development in Its Cultural Context", *Merrill-Palmer Quarterly* 50, Núm. 3 (julio 2004): págs. 369 a 86.
6. National Research Council and Institute of Medicine, *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (Washington, DC: National Academies Press, 2000), págs. 146 a 149.
7. G. J. Whitehurst y C. J. Lonigan, "Child Development and Emergent Literacy", *Child Development* 69, Núm. 3 (junio 1998): págs. 848 a 72.
8. E. Kalló y G. Balog, *The Origins of Free Play* (Budapest, Hungría: Pikler-Lóczy Társaság, 2005), pág. 14.
9. National Research Council and Institute of Medicine, *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (Washington, DC: National Academies Press, 2000), pág. 148.
10. A. N. Meltzoff y M. K. Moore, "Imitation, Memory, and the Representation of Persons", *Infant Behavior and Development* 17 (1994): págs. 83 a 99.
11. G. Gergely, H. Bekkering e I. Király, "Rational Imitation in Preverbal Infants: Babies May Opt for a Simpler Way to Turn on a Light After Watching an Adult Do It", *Nature* 415 (February 2002): págs. 755 a 56.
12. National Research Council, *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity* (Washington, DC: National Academies Press, 2009), pág. 2.
13. M. M. Haith y J. B. Benson, "Infant Cognition" (Nueva York: John Wiley and Sons, Inc., 1998), pág. 225.
14. P.C. Quinn et al., "Development of an Abstract Category Representation for the Spatial Relation 'Between' in 6-to-10 Month Old Infants", *Developmental Psychology* 39, Núm. 1 (enero 2003): págs. 151 a 63.



Bibliografía

- Gergely, G., H. Bekkering e I. Kiraly. "Rational Imitation in Preverbal Infants: Babies May Opt for a Simpler Way to Turn on a Light After Watching an Adult Do It". *Nature* 415 (february 2002): págs. 755 a 56.
- Gopnik, A. *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux, 2009.
- Haith, M. M. y J. B. Benson. "Infant Cognition", in *Handbook of Child Psychology Vol. 2: Cognition, Perception, and Language*. 5a. edición, editado por D. Kuhn y R. Siegler. Editor jefe William Damon. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1998.
- Kalló, E. y G. Balog. *The Origins of Free Play*. Budapest, Hungary: Pikler-Lóczy Tarsasag, 2005.
- Madole, K. L. y L. M. Oakes. "Making Sense of Infant Categorization: Stable Processes and Changing Representations". *Developmental Review* 19, Núm. 2 (1999): págs. 263 a 96.
- Meltzoff, A. N. y M. K. Moore. "Imitation, Memory, and the Representation of Persons", *Infant Behavior and Development* 17 (1994): págs. 83 a 99.
- National Research Council. *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Editado por C. T. Cross, T. A. Woods y H. Schweingruber, Committee on Early Childhood Mathematics. Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academies Press, 2009.
- National Research Council and Institute of Medicine. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Edited by J. P. Shonkoff and D. A. Phillips, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academies Press, 2000.
- Quinn, P.C. et al.. "Development of an Abstract Category Representation for the Spatial Relation 'Between' in 6-to-10 Month Old Infants". *Developmental Psychology* 39, Núm. 1 (enero 2003): págs. 151 a 63.
- Rogoff, B. P. Chavajay. "What's Become of Research on the Cultural Basis of Cognitive Development?", *American Psychologist* 50, Núm. 10 (1995): págs. 859 a 77.
- Sternberg, R. J. y E. L. Grigorenko. "Why We Need to Explore Development in Its Cultural Context." *Merrill-Palmer Quarterly* 50, Núm. 3 (July 2004): págs. 369 a 86.
- Whitehurst, G. J. y C. J. Lonigan. "Child Development and Emergent Literacy." *Child Development* 69, Núm. 3 (junio 1998): págs. 848 a 72.





El desarrollo perceptual y motor

La *percepción* se refiere al proceso de recibir, organizar e interpretar la información de tipo sensorial. La percepción es multimodal y los estímulos sensoriales múltiples contribuyen a las respuestas motoras.¹ Cuando un bebé voltea la cabeza en respuesta a las señales visuales de un rostro y las señales auditivas de una voz, éste exhibe este tipo de percepción. Los investigadores Lorraine Bahrck, Robert Lickliter y Ross Flom consideran la redundancia intersensorial, es decir, el hecho de que existe una interconexión y solapamiento de la información que proporcionan los sentidos, como una “piedra angular del desarrollo perceptual”.²

El desarrollo motor se manifiesta junto con el desarrollo perceptual y se refiere a los cambios en la habilidad de un niño para controlar los movimientos del cuerpo. Este incluye desde los primeros movimientos espontáneos de los brazos y las piernas, al control adaptativo necesario para alcanzar algo, y continúa con la locomoción y hasta las habilidades deportivas complejas.³ El término *conducta motora* describe

todos los movimientos del cuerpo, incluyendo los movimientos de los ojos (como en la mirada) y el control de la cabeza que adquiere el bebé. Los movimientos motores gruesos incluyen el movimiento de las extremidades o de todo el cuerpo, como al caminar. Los movimientos motores finos incluyen el uso de los dedos para agarrar y manipular los objetos. Los comportamientos motores, como el tocar y agarrar, son formas de la actividad exploratoria.⁴

Conforme los bebés adquieren una mayor capacidad motora, utilizan información perceptual para elegir qué acciones motoras tomar.⁵ Por ejemplo, es



posible que adapten su gatear o caminar en respuesta al grado al cual las superficies sean rígidas, resbalosas o empinadas.⁶ Los movimientos motores, incluyendo los movimientos de los ojos, los brazos, las piernas y las manos, proporcionan la mayor parte de la información perceptual que los bebés reciben.⁷ Los cuerpos de los niños pequeños experimentan cambios sorprendentes durante los años de la infancia temprana. Al describir este desarrollo, Adolph y Avolio afirman lo siguiente: “Los recién nacidos son muy desproporcionados, con cabezas y torsos grandes y piernas cortas y débiles. Conforme los bebés crecen, la grasa y masa muscular de sus cuerpos se redistribuye. En contraste con los recién nacidos, los cuerpos de los bebés mayorcitos tienen una forma más cilíndrica y una proporción mayor de masa muscular a grasa, especialmente en las piernas”.⁸ Estos cambios en el peso, el tamaño, el porcentaje de grasa y la fuerza muscular presentan desafíos perceptuales y motores a los bebés cuando practican una gama de movimientos.⁹ Este desarrollo físico tan dramático ocurre dentro de un contexto amplio del desarrollo generalizado. Conforme los bebés dominan los desafíos, su conducta perceptual y motora refleja su orientación interpersonal y su ambiente social.

El grado y la variedad de la conducta perceptual y motora infantil son sorprendentes. Los niños de cero a tres años pasan una parte significativa de sus días emprendiendo conductas motoras de un tipo o de otro. Para los tres y medio meses de edad, los bebés han efectuado entre tres y seis millones de movimientos con los ojos durante sus horas de vigilia.¹⁰ Se ha descubierto que los bebés que gatean y caminan pasan alrededor de la mitad de sus horas de vigilia emprendiendo conductas motoras, aproximadamente entre 5 y 6 horas al

día.¹¹ Diariamente, los bebés que caminan “dan más de 9,000 pasos y viajan una distancia equivalente a más de 29 canchas de fútbol americano. Ellos se desplazan sobre más de casi una docena de superficies diferentes tanto de interior como al aire libre, con fricciones, rigidez y texturas diversas. Ellos visitan cada cuarto de sus hogares y emprenden el equilibrio y la locomoción en el contexto de actividades diversas”.¹²

Los estudios de investigación en torno al desarrollo motor han implicado estudios de observación detallada que documentan la progresión de las habilidades motoras de los bebés y permiten entender la conducta motora infantil como una secuencia de pasos universales, biológicamente programados.^{13, 14, 15, 16} Los estudios de investigación más recientes acerca del desarrollo motor tienden a destacar la acción en el contexto de la conducta y el desarrollo en los dominios perceptual, cognitivo y social.¹⁷ Los descubrimientos más recientes, en particular, abordan la estrecha relación entre la percepción y los actos.^{18, 19, 20} Estos estudios también se enfocan en la relación entre los actos y el ambiente y en la importancia de los motivos de la conducta motora, especialmente los motivos sociales y de exploración.^{21, 22, 23}

Aunque las metodologías históricas podrían alentar a los profesionales a centrarse en la relación entre las crecientes habilidades perceptuales y motoras y la manipulación y la comprensión de los objetos cada vez más sofisticadas del niño, la concepción contemporánea hace pensar en lo valioso de observar esta progresión a lo largo del tiempo. Las maneras en que estas conductas y habilidades en desarrollo juegan un papel en los aspectos sociales y emocionales en la vida de un niño y en la manera en que se desenvuelve, como el establecimiento temprano de relacio-





nes y la profundización de su comprensión de los demás, son aspectos que podrían ser dignos de atención.

Los puntos de vista contemporáneos señalan que el pensar acerca del desarrollo perceptual y motor debe incluir a los niños de cero a tres años con discapacidades y otras necesidades especiales. Al igual que los niños con un desarrollo típico, los niños con discapacidades que afecten su desarrollo perceptual y motor desean explorar e interactuar con las personas y los objetos a su alrededor.

Aunque el desarrollo motor y perceptual de los niños con discapacidades y otras necesidades especiales podrían diferir del desarrollo típico, los cuidadores que saben responder con sensibilidad pueden proporcionar maneras alternativas de estimular los deseos de los niños de explorar, ampliando los intereses y cualidades de cada niño y fomentando en general su bienestar físico y psicológico.

Los investigadores de vanguardia en el campo del desarrollo motor infantil utilizaron métodos novedosos y rigurosos para estudiar la progresión de los bebés en la adquisición de habilidades.^{24, 25} Sus hallazgos se presentaron tanto ante profesionales como ante el público, en forma de tablas de hitos del desarrollo

donde se mostraba la adquisición de habilidades motoras como una progresión clara a través de una serie de etapas predecibles relacionadas con la edad cronológica.^{26, 27} Investigaciones más recientes en el área del desarrollo perceptual y motor han indicado una notable variabilidad entre los niños en cuanto a las trayectorias seguidas para alcanzar hitos del desarrollo sobresalientes, como el sentarse o el caminar.^{28, 29} Cada niño puede seguir una trayectoria del

desarrollo muy particular hasta llegar a alcanzar los hitos importantes del desarrollo motor.³⁰ El gatear, por ejemplo, no es una etapa universal. Los estudios de investigación demuestran que algunos niños no gatean antes de caminar.³¹ Aunque la mayoría de los niños caminan de manera independiente alrededor de la edad de un año, los parámetros normales para este tipo de conducta en las culturas occidentales son muy amplios, entre los nueve y los 17 meses de edad.³² Tradicionalmente, se ha tratado a la edad como el principal factor que predice el momento en que ocurren los hitos del desarrollo motor. Sin embargo, los estudios ahora señalan que la experiencia puede ser un factor de predicción más determinante del comienzo tanto del gatear como del caminar.^{33, 34}

Es importante reconocer que, aunque las tablas de desarrollo infantil muestren que el desarrollo motor se produce a lo largo de una progresión gradual ascendente hasta el dominio de desarrollo, el desarrollo individual de cada niño no suele seguir esta trayectoria de una manera tan predecible. De hecho, es más común que se den desviaciones y pasos atrás conforme se avanza en el desarrollo.³⁵



El desarrollo motor infantil puede entenderse como un proceso en el cual el cambio ocurre conforme el bebé se adapta activamente a las circunstancias variables y las nuevas tareas.³⁶ Thelen demostró este experimento en su conocido estudio en el cual bebés de tres meses de edad, aún demasiado pequeños para coordinar sus movimientos para sentarse, alcanzar objetos o gatear, aprendieron cómo coordinar sus patadas para poder causar que se moviera un móvil colgante para bebés.³⁷ Los factores culturales e históricos, incluyendo la conducta de los cuidadores, también afecta las maneras en que los niños emprenden comportamientos motores. Por ejemplo, Adolph y Berger observaron que las madres en Jamaica y Mali “entrenaban” a sus bebés para que se sentaran, proporcionando apoyo a los bebés de tres a cuatro meses con almohadas dentro de un hoyo especial en el suelo, diseñado para dar apoyo a la espalda.³⁸



Desde hace muchos años, los investigadores, los educadores y los profesionales de la infancia temprana han recalorado la interrelación entre los dominios del desarrollo. Los estudios más recientes sustentan incluso una mayor valoración del papel tan profundo que juegan

la interrelación y la interdependencia de los factores, los dominios y los procesos en el desarrollo.³⁹ Los dominios del desarrollo no solo están vinculados unos con otros, sino también con factores tales como la cultura, las relaciones sociales, la experiencia, la salud física, la salud mental y el funcionamiento cerebral.⁴⁰ En el caso de la conducta perceptual y motora, Diamond ha observado que la percepción, la conducta motora y la cognición ocurren en el contexto de la cultura, las emociones, las relaciones sociales y la experiencia, las cuales, a su vez, influyen en la salud física y mental, así como el funcionamiento cerebral en general.⁴¹ Bertenthal ha propuesto que la percepción y los movimientos motores están interrelacionados más que ser procesos autónomos.⁴² Es mejor considerar a éstos como componentes distintos de un sistema de acción. Las conductas comunes como el estirarse para alcanzar algo y el voltear la cabeza para seguir

algo con la vista ilustran la interrelación entre los dominios motores, perceptuales, cognitivos y socioemocionales en el desarrollo de los bebés. Incluso desde que son bebés muy tiernos, los niños están altamente motivados a explorar, adquirir información, observar y relacionarse con sus entornos físicos y sus ambientes sociales.⁴³ Según explica Gibson: “No solo vemos, miramos”.⁴⁴ Los estudios de investigación de Berthier señalan que “cuando los niños tratan de alcanzar algo no se trata

simplemente de un programa neuronal accionado por la presencia del objetivo, sino que los bebés adaptan la cinemática del acto de alcanzar a la tarea en sí y sus objetivos”.⁴⁵

La percepción y la acción motora juegan un papel clave en las experiencias y



procesos psicológicos infantiles.⁴⁶ Estos también contribuyen al desarrollo psicológico humano en general, dado que “la conducta es movimiento”⁴⁷ y la psicología se puede definir como el estudio de la conducta humana. Se ha propuesto que el uso que los bebés hacen de la información social como guía de su conducta motora, en situaciones novedosas o físicamente difíciles, proporciona una estu-penda manera de estudiar la cognición social de los bebés.⁴⁸

De los cuatro dominios principales, el desarrollo perceptual y motor parece ocurrir de manera independiente de los otros dominios. Sin embargo, como lo señala un estudio de investigación reciente acerca del desarrollo perceptual y motor, el desarrollo en cada dominio se relaciona con las habilidades perceptuales y motoras infantiles. Incluso el dominio socioemocional entra en juego cuando los niños emprenden la conducta motora en situaciones físicamente difíciles o desconocidas. Al planificar el currículo infantil del dominio del desarrollo perceptual y motor, los maestros necesitan centrarse en las maneras de fomentar el procesamiento que los niños hacen de los datos sensoriales y los movimientos motores finos y gruesos. Aun así, para ser eficaz, la planificación debe ocurrir en un contexto amplio en el cual se observe, documente y considere el desarrollo general de los niños.

Principios generales

El reconocimiento de las habilidades en desarrollo del niño

Incluso el bebé más pequeño tiene habilidades perceptuales y motoras. Al observar a un bebé tierno explorar y experimentar con los movimientos y los cambios de postura, los maestros son testigos de un proceso de desarrollo

extraordinario. El impulso nato del bebé de moverse y adquirir control de los movimientos de su cuerpo está activo todo el tiempo. Parte de la relación que se establece con un bebé es transmitir el reconocimiento del papel activo y auto-iniciado del bebé en su desarrollo perceptual y motor. Por ejemplo, un maestro podría comentar a un bebé tierno: “Te veo agitar las piernas una y otra vez” o “Sé que ahora estás ocupado manteniendo el equilibrio acostado de lado. Necesito levantarte. Vamos afuera para que puedas practicar más”. Poco a poco los bebés se vuelven cada vez más móviles, comienzan a caminar y hasta a correr, y con el tiempo coordinan movimientos como el caminar sobre una barra de equilibrio de baja altura o sostener un utensilio para escribir. Los adultos deben compartir con los niños su sensación de éxito y validar su motivación de enfrentar los desafíos físicos. Al cuidar a un niño con alguna discapacidad o necesidad especial que afecte la percepción o el movimiento, los maestros se benefician de la comunicación con los miembros de la familia y los especialistas que trabajen con el niño, para aprender acerca del tema central del desarrollo perceptual y motor del niño. Esta información ayuda a los maestros a prever, reconocer y apoyar las habilidades perceptuales y motoras del niño.

Alentar el movimiento iniciado por el niño

En un espacio con muebles, juguetes y materiales que fomenten el movimiento iniciado por el niño o autodirigido, los niños de cero a tres años expresan con libertad su impulso natural de moverse. Los niños se mueven libremente en un espacio que sea seguro. Ellos necesitan muebles y equipo que sean estables, de su misma estatura y que presenten los desafíos adecuados. El uso de barreras adecuadas al desarrollo permite a los





Respetar las diferencias individuales

Los niños de cero a tres años difieren entre sí en cuanto a la manera en que exploran el movimiento y en qué momento alcanzan los diferentes hitos del desarrollo. Un bebé podría comenzar a caminar a los nueve meses, mientras que otro podría hacerlo a los 16 meses. Algunos bebés con frecuencia están conformes con permanecer quietos, observando lo que sucede a su alrededor, en tanto

maestros proporcionar muebles y equipo a los niños que puedan estar listos para explorar, a la vez que protegen a los niños que no lo estén. Los muebles y equipo para el cuidado infantil también pueden fomentar el movimiento, por ejemplo: una mesa o superficie para cambiar pañales con escaleras para que los bebés mayorcitos puedan subirse, o bien, una que esté rodeada de una barandilla firme que les permitan a los niños sostenerse para sentarse sin peligro. Los muebles que los niños puedan utilizar sin ayuda (por ejemplo, los taburetes o sillas pequeñas) fomentan su movimiento también. Los maestros fomentan el movimiento autodirigido de los niños al demostrar que lo valoran dando a los niños la oportunidad de iniciar sus propias acciones. Por ejemplo, en lugar de levantar a un niño y ponerle en una silla pequeña, un maestro podría esperar mientras el niño se sube por su cuenta. O bien, en lugar de poner un juguete en la mano de un bebé, un maestro podría sentarse en silencio mientras el bebé se balancea cuidadosamente sobre un costado y trata de alcanzar el juguete. El fomentar el movimiento libre y respetar la iniciativa del niño van siempre unidos.

que otros sienten gran urgencia por mover su cuerpo. Un niño podría practicar alguna habilidad una y otra vez, como el levantarse y luego agacharse, y otro niño podría hacer rápidamente la transición de caminar con apoyo a caminar solo. La rapidez con la cual los niños dominan las habilidades, así como las estrategias del aprendizaje que utilizan, difieren enormemente. Por ejemplo, un niño podría estar conforme con soltarse y dejarse caer al suelo, en tanto que otro se baja con cuidado hasta quedar arrodillado. Las diferencias en cuanto al desarrollo motor fino son igual de pronunciadas. Por ejemplo, un bebé podría demostrar estar listo para alimentarse a sí mismo a los nueve meses, en tanto que otro niño de la misma edad podría preferir que un adulto lo alimente. Los niños de cero a tres años podrían desarrollarse con rapidez en algunos aspectos y más lentamente en otros. Un bebé que hace uso de un tenedor o cuchara a los 9 meses podría no caminar hasta los 16 meses de edad. Las diferencias entre los niños están influenciadas tanto por las experiencias como las características personales de cada uno. Es importante, y con frecuencia gratificante, aprender acerca de las diferencias individuales



y preparar un ambiente y rutinas que puedan adaptarse para apoyar a cada niño. Los maestros tienen que recordar que un niño que se desarrolle de manera distinta tiene características y estrategias de aprendizaje que no se relacionan con su discapacidad o sus necesidades especiales. Es esencial que los maestros lleguen a conocer bien a cada niño y adapten debidamente la manera en que interactúan con cada niño y cómo organizan el entorno con desafíos adecuados.

Proporcionar un lugar seguro para cada grupo de edad.

Resulta difícil proporcionar cuidado infantil en un ambiente donde las edades de los niños oscilen de unos cuantos meses a los 36 meses. El espacio, los materiales, los muebles y juguetes del salón de clases deben satisfacer las necesidades de niños activos y auto-motivados que están aprendiendo y tienen niveles de desarrollo muy distinto. Los bebés tiernos necesitan espacio en el suelo que sea cálido, firme, limpio y seguro para que



puedan patear, rodar y balancearse. Un espacio que se mantenga libre de tránsito, con una barrera adecuada al nivel de desarrollo, impide que los niños mayores golpeen a los bebés tiernos sin querer. Los bebés que se movilizan con frecuencia quieren explorar y moverse de un lugar a otro durante la mayor parte del día.

Ellos prosperan en los espacios abiertos, con estantes y otros objetos firmes de dónde agarrarse para levantarse y un ambiente completamente seguro que les permita explorar con toda libertad. Conforme los bebés se vuelven más móviles, ellos con frecuencia llevan algún objeto consigo al moverse de un lado a otro. Los bebés mayorcitos desean mover objetos grandes. A ellos con frecuencia les gusta ayudar a mover las mesas, las sillas y a llevar los juguetes afuera. En general, los bebés mayorcitos necesitan abundantes oportunidades para la exploración motora gruesa. Además, los bebés mayorcitos prefieren estar de pie, en lugar de sentados, cuando hacen actividades en los estantes o las mesas. Los maestros pueden dar apoyo al movimiento autodirigido en cada grupo de edades, prestando mucha atención a lo que les interesa a los niños y a sus necesidades, concediendo tiempo y materiales adecuados para la exploración activa.

Mantenerse a disposición de los niños mientras se mueven y exploran

Conforme los niños de cero a tres años exploran los objetos, se trepan o juegan unos con otros, ellos necesitan que un adulto conocido y cariñoso permanezca cerca. Debido a que el desarrollo perceptual y motor ocurre sin ninguna instrucción, los maestros a veces sienten que lo único que tienen que hacer es preparar el entorno. Sin embargo, el papel esencial del maestro en cuanto a apoyar este desarrollo implica mucho

más que organizar el espacio, los muebles, juguetes y materiales. La presencia atenta del maestro y el estar emocional y físicamente a disposición de los niños les permite alejarse para explorar y, cuando sientan la necesidad, poder regresar con el maestro. Un niño podría establecer contacto con el simple mirar hacia atrás o llamar al maestro con palabras u otra vocalización que comunica: ¡Mírame!” Otro niño podría treparse al regazo del maestro a descansar y observar a los demás durante un rato. Los maestros necesitan estar presentes para intervenir en los posibles conflictos, como cuando un niño se sube a una rampa o resbaladilla mientras otro está bajando, o cuando dos niños desean el mismo objeto. Un maestro disponible observa e interviene cuando sea necesario, y proporciona el apoyo emocional que los niños de cero a tres años necesitan para moverse y explorar a sus anchas.

Resumen de los fundamentos

El dominio del desarrollo perceptual y motor consta de tres fundamentos:

1. El desarrollo perceptual
2. El desarrollo motor grueso
3. El desarrollo motor fino

Por favor consulte el mapa de los fundamentos del desarrollo perceptual y motor en la página 148 si desea una explicación visual de la terminología que se utiliza en los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil.

Los ambientes y los materiales

Los maestros son los arquitectos del ambiente infantil. Después de diseñar el entorno, los maestros constantemente revisan las áreas y determinan qué cosas presentan un desafío para las habilida-



des en desarrollo de los niños sin presentar ningún peligro. Los bebés mayorcitos generalmente repiten una y otra vez la habilidad que están perfeccionando. Por ejemplo, ellos podrían estar practicando el subir y bajar por una pequeña pendiente sin perder el equilibrio. Cuando ya no represente un desafío, podría ser el momento para incluir una pendiente más pronunciada, como un pequeño montículo con césped, o bien, los niños podrían encontrar otros desafíos en el ambiente por su cuenta. Las siguientes estrategias fomentan el desarrollo perceptual y motor.

Elegir materiales que fomenten el desarrollo perceptual y motor, centrándose en los intereses de los niños y la manera de ampliar dichos intereses. Un niño podría sentirse fascinado por el uso de utensilios para darle forma a la plastilina. Ofrezca moldes con formas diferentes que los bebés mayorcitos puedan utilizar para moldear la plastilina. Los niños podrían detectar los contornos de las diferentes formas, lo cual podría llevar a descubrimientos interesantes. Coloque sobre el piso o en una mesa baja materiales y juguetes que los bebés mayorcitos puedan utilizar en actividades que requieran usar las manos o los dedos, por ejemplo: Rompecabezas sencillos con perillas, juegos con clavija y clavijero y cuentas grandes que se puedan ensartar con un cordón.

Asegurar que haya abundantes oportunidades para el movimiento y para jugar con los músculos grandes, tanto en áreas de interior como al aire libre. Los bebés mayorcitos se mueven activamente y siguen perfeccionando sus habilidades para hacer movimientos básicos. El correr y saltar también son actividades en las que muestran mucho interés.



Proporcione juguetes a los que se puedan montar los bebés mayorcitos, asegurándose de estar muy atentos a las zonas de tránsito cuando los niños los utilicen. Evite los andadores o cualquier otro tipo de equipo que restrinja el movimiento, ya que posiblemente estén prohibidos por el reglamento de la agencia que otorga la licencia al programa.

Aunque la mayoría de los bebés parecen disfrutar cuando están erguidos, sentados o de pie, los aparatos como los andadores u otro equipo que restrinja el movimiento pueden provocar tensión indebida sobre partes del cuerpo que están aún poco desarrolladas. Proporcione espacios que presenten desafíos sin peligro, donde los niños puedan moverse, tanto en áreas de interior como al aire libre. Los bebés que aún no caminen necesitan espacios con desafíos que no sean peligrosos y estén protegidos del paso de los niños mayores y los adultos; un piso limpio y libre de objetos pequeños que puedan meterse a la boca (o quizás tragarse); distintos niveles para explorar, como una pequeña rampa o algunos escalones; áreas blandas donde puedan sentarse a descansar; objetos interesantes a su alcance para explorar. Los bebés que gatean necesitan suficiente espacio para moverse. Cuando los



bebés ya pueden gatear con facilidad, diferentes superficies les presentarán desafíos adecuados cuando se mueven, como por ejemplo, una colchoneta ligeramente elevada o almohadones colocados sobre el suelo para que puedan trepar. Los juguetes deben estar a disposición de los niños sobre estantes de baja altura y accesibles con carteles que tengan imágenes de los juguetes. Esto les facilita guardar los juguetes tanto al niño como al maestro.

Considerar la disposición de los muebles y el espacio al establecer barreras físicas al movimiento y la exploración. Los estantes y muebles colocados estratégicamente pueden definir y limitar las áreas de juego y descanso, así como las áreas de tránsito.

Considerar la necesidad que tiene el bebé tierno de que haya lugares protegidos. Coloque las cunas en lugares tranquilos y protegidos donde los bebés puedan dormir sin ser perturbados y se les pueda observar en todo momento. Cuando no se encuentre dormido en la cuna, el bebé tierno necesita una superficie firme, aunque cómoda, en el salón de clases donde pueda estar acostado. También necesita estar protegido del tránsito de los niños mayores, así como de las luces intensas y los ruidos fuertes. Cuando estén afuera, los bebés pueden acostarse en una carriola para bebé o sobre una cobija blanda colocada sobre el suelo, en un lugar protegido y sombreado.

Considerar la seguridad al organizar el ambiente. Los bebés necesitan un área protegida y amplia donde se puedan mover mientras aprenden a rodar y alzarse. Coloque espejos irrompibles en lugares donde los bebés puedan ver sus propios movimientos. A veces a los

bebés les interesa mucho verse a sí mismos al mover el cuerpo. Revise el salón para verificar su seguridad, dado que las habilidades motoras finas que desarrollan los bebés les permiten utilizar los dedos para agarrar objetos pequeños para palparlos y meter los dedos en lugares interesantes. Disponga tapetes o zonas alfombradas que proporcionen acolchonamiento a los bebés que gatean. Los espejos y las fotos, especialmente de los niños y sus familias, colgadas a la altura de sus ojos para que las vean con facilidad, le dan un toque de familiaridad e interés al ambiente.

Organizar el ambiente, considerando la facilidad con que se puede mover el niño. Las sillas y mesas bajas, donde los bebés mayorcitos puedan comer o trabajar haciendo proyectos de arte sencillos o armar rompecabezas, facilitan el movimiento.



Ofrecer una variedad de experiencias y materiales sensoriales y motores. Al proporcionar materiales sensoriales como el agua o la arena, considere la diversidad de accesorios que coloque y las diferentes habilidades que se pueden practicar con los distintos objetos. Por ejemplo, si tiene un área para el juego con agua en bandejas individuales, se



pueden poner bloques de esponja para hacerlos flotar o exprimirlos. En otra ocasión, los niños podrían interesarse en usar objetos para recoger y vaciar repetidamente materiales sensoriales diversos. Ofrezca desafíos diferentes para los juegos de los músculos grandes, por ejemplo: plataformas bajas para trepar, caballitos para mecer, cajas grandes para meterse, túneles para gatear y resbaladillas bajas.

Utilizar objetos y materiales cotidianos para ofrecer oportunidades para las experiencias perceptuales y motoras. Las cajas con tapas que se puedan abrir y cerrar son interesantes para la exploración y permiten que los dedos practiquen estos movimientos. El llenar, cargar y vaciar son actividades predilectas de los bebés mayorcitos. Las bolsas de supermercado llenas de papeles arrugados o juguetes pequeños, las botellas de agua grandes y vacías que se puedan llenar con pinzas para la ropa u otros objetos pequeños, además de las canastas (con agarraderas) que se puedan llenar con objetos atesorados, son apenas algunos de los ejemplos de artículos que fomentan las habilidades manipulativas y activas. Además, el colocar pañoletas al alcance de los bebés pequeños les proporciona oportunidades para que exploren con los dedos o las agarren. Los libros infantiles de cartón con páginas resistentes y fáciles de voltear generalmente llaman la atención a los bebés mayores y los bebés mayorcitos más pequeños, para que los exploren y manipulen.

Las interacciones

Un principio muy importante a respetar para el fomento del desarrollo físico es el no enseñar a moverse a los bebés. Ellos adquirirán una capacidad específica cuando estén listos para enfrentar

ese desafío en particular. Gonzales-Mena y Eyer afirman: “No coloque a los bebés en posiciones en las cuales ellos mismos no puedan ponerse. El proceso de colocarse en una posición es más importante que el de estar en la posición: el proceso fomenta el desarrollo”.⁴⁹ Para fomentar el desarrollo físico, es importante obtener información de la familia del niño acerca de cómo se le cuida al niño en casa. Esta información le servirá de guía para saber cómo interactuar con el niño y cómo efectuar las rutinas de cuidado, como la alimentación, la siesta y el uso del baño o cambio del pañal. Vale la pena señalar que todas las rutinas ofrecen oportunidades para que los bebés adquieran habilidades relacionadas con su cuerpo.

Las siguientes estrategias fomentan el desarrollo perceptual y motor.

Proporcionar al bebé libertad de movimiento. Cuando los bebés estén despiertos, ellos necesitan tener la libertad de moverse. Coloque al bebé pequeño boca arriba sobre una superficie plana que le permita estirarse y agitar los brazos y las piernas. Éste podría ver sus propias manos y sentir fascinación. Describa al bebé lo que éste ve. Usted podría decir al bebé, por ejemplo: “Ah, ¡mira tus manos y tus dedos!”, o bien, “¿Ves cómo se mueven tus piernas hacia arriba y hacia abajo?” Esta práctica le comunica al bebé que a usted le interesan sus actos. Evite el equipo que imponga restricciones, como los columpios y los andadores infantiles ya que limitan considerablemente a los bebés las posibilidades de moverse.

Ver las cosas desde el punto de vista del bebé. Valore las experiencias perceptuales y motoras de un bebé pequeño que se pueda mover rodando. Esto se puede conseguir poniéndose en el piso a la altura de los ojos del bebé para ver el mundo desde su perspectiva. Gatee con los bebés que comienzan a gatear.





Ellos con frecuencia disfrutan el tener a un adulto que les vaya siguiendo por detrás mientras se desplazan. Coloque objetos al alcance de los bebés mientras estén sentados, dado que a los bebés les gusta tratar de alcanzar las cosas. Los objetos adecuados incluyen los objetos manipulables que sean fáciles de sujetar, como las sonajas musicales, las cuentas de plástico grandes que se pueden juntar y separar, y las muñecas que se puedan tocar, apretar y explorar con la boca. El mantener algunos juguetes cerca de un bebé que esté acostado o sentado le llamará la atención al bebé sin agobiarlo. De manera semejante, el colocar un espejo o juguete colorido dentro del campo de visión de un bebé tierno puede ofrecer posibilidades interesantes para el aprendizaje. Coloque estos objetos de maneras que animen a los bebés a voltearse y tratar de alcanzarlos mientras estén sentados. Esto les ayudará a practicar el balancear la cabeza y la parte superior del cuerpo. Durante las primeras etapas del desarrollo, algunos bebés adquieren la habilidad de rodarse de lado o voltearse y ponerse boca abajo, sosteniendo la cabeza en alto y mirando a su alrededor. Al sostener a los bebés tiernos, utilice diferentes posiciones o

alterne entre los lados derecho e izquierdo mientras les soporta la cabeza. Esta práctica ofrece diferentes perspectivas a los bebés y les permite utilizar y fortalecer diferentes grupos musculares. Además, lleve a los bebés a lugares interesantes o colóquelos en lugares distintos para cambiar lo que ven: mire por la ventana con ellos, llévelos afuera o a otra habitación. Esto les cambia la perspectiva y les ofrece una gama de sensaciones distintas, como el ver cómo se

mueven las hojas con el viento o sentir la brisa sobre la mejilla.

Ayudar a fortalecer las sensaciones de comodidad, seguridad y la conciencia de su propio cuerpo en el bebé.

Aliméntelo cuando parezca tener hambre o acuéstelo para que descansa cuando se le vea con sueño. El mostrar sensibilidad de esta manera ayuda a que el bebé adquiera consciencia de las señales de su propio cuerpo. La mayoría de los bebés comienzan a establecer sus propios patrones de hambre y necesidad de sueño. Cargue en brazos a un bebé mientras le da el biberón. Esta práctica añade la comodidad del contacto físico a la experiencia. Describa lo que sucede al cambiarle el pañal y pida al bebé que participe.

Esta comunicación transmite respeto hacia su cuerpo y asocia las palabras con las partes del cuerpo, para que el bebé pueda sentir cuando le mueven y tocan. Un comentario como: "Ah, subiste dos escalones" reconoce el logro del bebé y le transmite el mensaje que el adulto comparte el orgullo del niño por su logro. Ayude a los niños que recién caminan a aceptar que las caídas son parte del proceso de aprendizaje, alentando así a los bebés a enfrentar los desafíos físicos



para seguir aprendiendo. Magda Gerber sugiere que el papel del maestro es estar atento y dispuesto, así como valorar y disfrutar lo que hace el bebé.⁵⁰

Utilizar las rutinas, actividades y conductas usuales para permitir practicar las habilidades perceptuales y motoras.

- Permita que los alimentos se vuelvan un proyecto compartido. Tenga una cuchara para el bebé y otra para el maestro, e intercambien cucharas durante la comida. Durante la alimentación, los bebés con frecuencia tocan o aplastan la comida mientras exploran la textura y consistencia. También es común que el bebé trate de tomar la cuchara que el maestro utiliza para alimentarlo. Proporcione alimentos que el bebé pueda comer con los dedos, para permitirle perfeccionar el agarre de pinza, el cual generalmente aparece alrededor de los 10 meses de edad. Permita al bebé que desarrolle la habilidad para agarrar las cosas, si lo desea, que sostenga su propio biberón con leche de fórmula o materna. Ofrezca alimentos que el bebé pueda levantar fácilmente con los dedos o con la cuchara, además de una taza que sea fácil de agarrar. Las comidas proporcionan estupendas oportunidades para que los bebés mejoren su coordinación ojo-mano, así como adquirir un sentido general de capacidad. Hable con los bebés a la hora de la comida para dirigir atención a sus experiencias sensoriales, por ejemplo: comente acerca de lo sabrosa que está la comida o acerca del ruido que hace la comida cuando el bebé la mastica o cruje.
- Mire libros infantiles con páginas resistentes de cartón con los bebés y hable acerca de los libros mientras los bebés los manipulan. Ofrezca a los bebés la oportunidad de usar los

dedos para voltear las páginas y señalar lo que les llama la atención.

- Ofrezca un poco de ayuda a los bebés mayorcitos que a veces, en tanto tratan de dominar el uso y la coordinación de los dedos, pueden exhibir señales de frustración, por ejemplo: el acercar un recipiente al bebé mayorcito puede ser lo único que se necesite para permitirle al niño colocar una cuenta dentro de él.
- Cante canciones con diferentes movimientos de las manos, como “Las ruedas del camión” o “Estrellita”, tratando de hacerlo despacio para permitirle a los bebés tratar de controlar, llevar el compás y coordinar movimientos. Por ejemplo, cuando un bebé comienza a aplaudir las manos, está aprendiendo a coordinar los dos lados del cuerpo. Los bebés también pueden disfrutar de los juegos de dedos que alientan el



desarrollo de las habilidades motoras finas. Un ejemplo es: “Este cochinito fue al mercado”.

- Para fomentar el movimiento entre los niños de cero a tres años, establezca horarios específicos para tocar música. Esta práctica fortalece la expectativa en los niños, para que ellos puedan comenzar a esperar la actividad con entusiasmo. Los bebés mayorcitos mayores disfrutan cuando un maestro inicia juegos de música, como “Hokey Pokey” o “Doña Blanca”.
- Establezca horarios para la lectura individual con cada uno de los bebés mayorcitos. Ellos podrían disfrutar de seguir una trama sencilla, pasando una página tras otra. A veces un grupo pequeño de bebés mayorcitos puede reunirse espontáneamente mientras el maestro lee a uno o dos de los niños, y cada niño podría querer la oportunidad de pasar la página. Reconozca los logros de cada niño. Comente acerca de los intentos de los bebés y disfrute sus logros junto con ellos. Un comentario como: “¡Subiste hasta arriba de la escalera!” fortalece la confianza del niño, la cual va creciendo con cada logro.

Viñeta

Abasi, de siete meses de edad, está sentado cómodamente sobre el regazo de Stephen, listo para comer. Abasi se estira el babero y mira fijamente a Stephen mientras él llena un tazón con comida para bebés. La comida es de color anaranjado. Abasi abre la boca muy grande cuando Stephen le muestra una cucharada llena para que él la vea. Stephen mueve la cuchara suavemente hacia los labios de Abasi y Abasi cierra la boca alrededor de la cuchara. Casi de inmediato, Abasi escupe la cuchara y la comida y hace una mueca. Stephen está

sorprendido. Abasi se rehúsa a comer otra cucharada y acaba tomando el biberón. Stephen le menciona el episodio a la abuela de Abasi a la hora de salida. Ella ríe y dice: “Su comida favorita son los duraznos, pero la comida era de zanahorias. ¡Le dije a su mamá que sería una sorpresa desagradable para él!” Abasi ve a los dos adultos reír juntos. Stephen comenta: “Abasi, viste el color naranja y pensabas que era tu comida favorita, los duraznos. ¡Qué sorpresa fue probar las zanahorias!”

Momento de respuesta sensible

Stephen se da cuenta que Abasi esperaba que fueran duraznos debido al color de la comida de la cuchara. Stephen documenta su observación como prueba del desarrollo perceptual de Abasi. La abuela de Abasi previó la reacción de Abasi a las zanahorias y ella y Stephen compartieron un momento de comprensión. Stephen planifica dejar que Abasi tome una probadita de cada alimento de ahora en adelante y le dirá a Abasi de antemano acerca de los tipos de alimentos que se le preparan.

Viñeta

Leon tiene cinco meses de edad. Él es el hijo más pequeño en el salón de *Early Head Start* de Mona y Brandy. El salón de clases puede volverse muy bullicioso, dado que cuatro de los ocho niños son bebés mayorcitos activos y se necesita proteger a los bebés en el suelo de los cuerpos y juguetes más grandes. La semana pasada, Mona y Brandy reorganizaron algunos muebles y barreras para crear un espacio donde Leon pudiera mover su cuerpo sobre el suelo sin peligro. Brandy es la maestra principal de Leon. Ella observa a Leon moverse dentro del espacio protegido que le crearon. Leon patea ambas piernas hacia



arriba, estira los brazos hacia arriba y se rueda sobre un costado. Al hacer estos movimientos, él vocaliza: “Aaaauuuuuu, aaaaauuuuuu”. Leon luego vuelve a rodar sobre la espalda y repita este acto varias veces. Él se sujeta los dedos del pie derecho con la mano derecha, permanece sobre el costado unos cuantos segundos más y luego vuelve a rodarse para quedar boca arriba. De vez en cuando, Leon pateo con vigor, agitando los brazos y las piernas, y luego vuelve a rodar el cuerpo. Brandy toma un apunte rápido acerca del hecho que Leon está agarrándose los dedos de los pies cuando está de lado, puesto que ella no había visto anteriormente esta conducta.

Las vocalizaciones muy altas de Leon llaman la atención de dos bebés mayorcitos que han estado jugando en el rincón de los libros. Conforme se le acercan a Leon, Brandy también se le acerca a él. Los niños preguntan si pueden cargar al bebé. Brandy sonríe y dice: “Mirémoslo un rato. Él está aprendiendo a mover su cuerpo. ¿Verdad, Leon?” Leon sigue haciendo sus movimientos sin reconocer a sus observadores. Después de ver a Leon algunos momentos, Brandy le dice a los bebés mayorcitos: “Cuando Leon muestre interés en que lo sostengan, se pueden sentar con nosotros. Yo voy por ustedes”. Los bebés mayorcitos asienten con la cabeza entre sí y regresan al rincón de los libros.

Momento de respuesta sensible

Brandy ve que Leon está moviendo el cuerpo más y más. La madre de Leon dice que en casa a él le gusta rodar sobre la cobija por sí solo durante un rato. Brandy consultó a su maestra asociada y decidieron reorganizar el salón de clases para crear un espacio donde Leon se pudiera mover sin peligro sobre el suelo. Brandy se asegura de que pueda ver a Leon fácilmente en su espacio

protegido y que pueda entrar al espacio rápidamente en caso que Leon la necesite o si ella tiene un momento libre para sentarse con él.

Brandy también está consciente que los bebés mayorcitos pueden entrar al espacio protegido de Leon con mucha facilidad, aunque Leon no puede salir del espacio sin ayuda. Brandy vigila atentamente a los niños que se acercan a la barrera. Ella se asegura de ayudar a los bebés mayorcitos a reconocer la actividad de Leon, a la vez que apoya el interés que ellos tienen de estar con él.

Investigación a destacar - 1

“El desarrollo puede ser un proceso de dar un paso adelante y dos pasos atrás”.⁵¹ Por ejemplo, después que un bebé domina el acto de gatear, a la larga deja de enfocarse en su dominio de dicha habilidad para enfrentarse al nuevo desafío de caminar. Aunque el bebé adquirirá una manera más eficiente de locomoción al aprender a caminar, le tomará tiempo alcanzar el mismo grado de dominio al caminar que el que ya alcanzó gateando. Los bebés que empiezan a caminar pueden volver a gatear cuando estén tratando de llegar a algún lado con rapidez. Sin embargo, a pesar de hacer este cambio a moverse con más rapidez, los bebés parecen preferir enfrentar nuevos obstáculos en su recién aprendida postura erguida que en su postura de gatear.⁵² Algunos investigadores consideran que cuando empiezan a aprender a caminar, los bebés podrían sentirse motivados a dejar de gatear por la novedad de caminar, aunque esto implique sacrificar su nivel de competencia respecto al movimiento.

Investigación a destacar - 2

Una proporción considerable de los estudios de investigación indican



que entre las edades de alrededor de cinco a siete meses los bebés comienzan a utilizar información visual de su entorno como guía en las acciones motoras que inician. Los bebés pueden ajustar su manera de alcanzar o agarrar un objeto de acuerdo a las pistas visuales o sensoriales que les da el entorno. Ampliando estos hallazgos en otro estudio reciente, Claxton y sus colegas señalan que los bebés utilizan datos perceptuales no solo como guía de sus actos en el momento, sino que también planifican qué van a hacer con un objeto en el futuro inmediato.⁵³ En este estudio, los bebés de diez meses y medio adaptaron su manera de obtener un objeto dependiendo de lo que pensaban hacer con éste. Por ejemplo, cuando los bebés tenían la intención de aventar una pelota, trataban de alcanzarla con más rapidez que si fueran a meter la pelota en un tubo.⁵⁴ Estas investigaciones hacen pensar que a principios de la vida, los bebés utilizan las pistas perceptuales de maneras complejas como guía de su conducta.

Secuencia del desarrollo

Desarrollo motor fino

Definición: Por medio del tacto, el agarrar y la manipulación manual, los niños aprenden acerca de las características de las personas, los objetos y el entorno. El desarrollo motor fino se relaciona con la habilidad para dibujar, escribir y participar en rutinas como el comer y vestirse.

Nivel inicial: Los niños demuestran respuestas iniciales. Por ejemplo, ellos mantienen las manos en una posición fija o enroscan los dedos alrededor del dedo de un adulto cuando éste se lo coloca en la palma de la mano.

Siguiente nivel: Los niños tratan de alcanzar y agarrar las cosas y hacen uso

de los ojos y las manos para explorar los objetos activamente en el entorno. Por ejemplo, ellos mantienen las manos abiertas la mayor parte del tiempo o enroscan los dedos y jalan un objeto para acercarlo con un ademán de rastrear.

Siguiente nivel: Los niños utilizan el agarre con la mano completa y el pulgar cerrado sobre el puño. Por ejemplo, ellos sostienen un crayón con el puño entero, o bien, posiblemente adapten la acción de agarrar al tamaño o forma de un juguete o alimento.

Siguiente nivel: Los niños recogen o sostienen las cosas con la punta de los dedos o el pulgar. Por ejemplo, ellos pueden sostener una cuchara, utilizando el pulgar y los dedos, para alimentar a una muñeca, o bien, utilizar el dedo índice y el pulgar para tomar un pedazo de comida.

Siguiente nivel: Los niños manipulan los objetos con los dedos y la muñeca de una sola mano al estabilizar



el objeto con la otra mano. Por ejemplo, un niño podría utilizar un movimiento de girar la mano y la muñeca al tratar de abrir un envase con tapa de rosca, o bien se podría alimentar a sí mismo con una mano, mientras estabiliza el plato con la otra.

Siguiente nivel: Los niños manipulan los objetos con los dedos y las muñecas de ambas manos juntas para realizar una tarea o participar en una actividad. Por ejemplo, ellos pueden utilizar tijeras infantiles en una mano para hacer cortes en un pedazo de papel o pueden ensartar cuentas grandes de madera en codones.

Desarrollo motor grueso

Definición: El desarrollo motor grueso incluye el adquirir habilidades como rodarse, sentarse, gatear, caminar y correr. La conducta motora gruesa permite a los niños moverse y así adquirir diferentes perspectivas del entorno. Las conductas motoras gruesas implicadas en los juegos activos al aire libre con otros niños se relacionan con el desarrollo de habilidades sociales de los niños y una comprensión de las reglas sociales.

Nivel inicial: Los niños mueven sus cuerpos con respuestas iniciales o rudimentarias. Por ejemplo, un niño mueve las piernas o voltea la cabeza.

Siguiente nivel: Los niños combinan los movimientos de más de una parte del cuerpo. Por ejemplo, ellos agitan los brazos y patean al mismo tiempo o sostienen un pie mientras están acostados boca arriba.

Siguiente nivel: Los niños coordinan los movimientos de los brazos y las piernas para mover todo el cuerpo. Ellos, por ejemplo, se ruedan del estómago a la espalda o de la espalda al estómago, pasan de una posición acostada a una posición sentada o se cambian de posición sentada a estar a gatas.

Siguiente nivel: Los niños coordinan

el movimiento de todo el cuerpo al usar apoyo para ponerse de pie. Por ejemplo, un niño podría utilizar una mesa para apoyarse hasta ponerse de pie o podría sujetarse de la mesa para caminar a su alrededor.

Siguiente nivel: Los niños coordinan el movimiento de todo el cuerpo mientras están de pie sin apoyo. Por ejemplo, ellos pueden agacharse para alcanzar un juguete y levantarse sin ayuda o subir caminando las escaleras, colocando los dos pies en cada escalón antes de subir al siguiente.

Siguiente nivel: Los niños coordinan movimientos altamente complejos con confianza y facilidad. Por ejemplo, ellos pueden subir escaleras, alternando los pies, caminar de puntitas o correr mientras sostienen un juguete.

Cómo involucrar activamente a las familias

Al aprender a observar y facilitar el desarrollo perceptual y motor infantil, las familias adquieren una comprensión más profunda de la conexión entre este dominio y los demás dominios del desarrollo. Los maestros de cuidado infantil pueden jugar un papel importante en el fomento de una comprensión del desarrollo perceptual y motor al tener conversaciones con las familias acerca de este dominio del desarrollo, al hablar con las familias sobre ideas para disfrutar las actividades físicas con sus hijos y al generar e identificar recursos en la comunidad que fomenten el desarrollo perceptual y motor de los niños pequeños. También es útil hablar con las familias acerca de cómo planificar las experiencias o proporcionar materiales sencillos para su uso en casa y que aborden todos los aspectos del desarrollo perceptual y motor de sus hijos. Por ejemplo:





- Hable con las familias acerca del hecho que las actividades motoras gruesas no se limitan a los parques y patios de juego, los cuales podrían no siempre estar a disposición de las familias. Un ejemplo de actividad divertida que fomenta el desarrollo motor grueso es “pintar” el piso o una baranda con brochas y rodillos que se meten en cubos de agua. De manera semejante, el caminar por el vecindario puede proporcionar oportunidades para practicar el equilibrio, brincar, agacharse y correr.
- Sugiera a las familias maneras en que los bebés mayorcitos pueden emprender actividades motoras finas en casa, como ayudando a separar moras o frijoles al preparar alimentos.
- Invite a las familias a enseñar canciones, juegos u otros rituales de la infancia temprana que incorporen el desarrollo perceptual y motor, incluyendo aquellas actividades con regularidad en el programa de cuidado infantil. Algunos ejemplos son canciones y movimientos en que los bebés pequeños puedan participar mientras alguien los carga sobre el regazo.
- Anime a las familias a aprovechar los recursos que haya en la comunidad

(como los patios de recreo inclusivos) diseñados para fomentar el desarrollo perceptual y motor de todos los niños de la comunidad.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Cuáles son algunas maneras en que puede fomentar el desarrollo perceptual y motor de todos los niños incluyendo aquellos con necesidades especiales? ¿Cómo puede ayudar a las familias de los niños con necesidades especiales a fomentar el desarrollo perceptual y motor de sus hijos en casa y en la comunidad?
2. ¿Cuáles son algunas maneras en que puede utilizar la información de los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil y el Marco conceptual del currículo infantil para entender más profundamente y observar más detenidamente el desarrollo perceptual y motor infantil? ¿Cómo es que el entender más profundamente este dominio del desarrollo influiría en las maneras en que planifica el currículo y colabora con las familias?

Reflexiones finales

El desarrollo perceptual y motor de los niños de cero a tres años ocurre dentro del contexto más amplio del desarrollo general. Con cada nueva competencia que se adquiera, la conducta perceptual y motora infantil se desarrolla simultáneamente a la orientación interpersonal y el ambiente social de cada niño.

Conforme se desarrollan los niños de cero a tres años en todos los dominios, ellos pasan una parte considerable de



cada día emprendiendo una gama de conductas motoras. En vista de la participación activa de los niños en el aprendizaje perceptual y motor, los maestros necesitan tener presente el desarrollo general al planificar el apoyo al procesamiento constante que los niños emprenden de la información sensorial y de los movimientos motores finos y gruesos.

Es digno destacar que el desarrollo perceptual y motor ocurre en el contexto de la cultura, las emociones, las relaciones sociales y las experiencias. La constitución biológica y las experiencias socio-culturales de los niños se combinan de maneras singulares. De hecho, aunque la mayoría de los niños alcanzan los mismos hitos principales del desarrollo motor, es posible que cada uno siga una trayectoria distinta en su desarrollo. Los maestros necesitan llegar a conocer muy bien a cada niño y adaptarse a ellos debidamente, tanto en su manera de interactuar con el niño como al organizar un entorno con los desafíos adecuados.

Es importante reconocer el desarrollo perceptual y motor de los niños de cero a tres años y comunicarse con los niños acerca de dicho desarrollo. Un maestro observador transmite el interés que siente por el impulso de cada niño de explorar las experiencias sensoriales y motoras y de tratar de intentar los movimientos que les presenten desafíos físicos. La sensibilidad de los maestros con quienes los niños tengan relaciones estrechas anima a los bebés a seguir explorando y moviéndose. Además, al describir los actos de los niños, los maestros pueden ayudar a los niños a asociar las palabras con las sensaciones físicas y el movimiento. Esta práctica fomenta el desarrollo perceptual y motor y facilita el desarrollo de los conceptos y del lenguaje. Por último, cuando los maestros reconocen los logros de un bebé tierno o mayorcito, le transmiten el mensaje que ellos también comparten el orgullo que el niño siente por su logro, le afirman la sensación de confianza en sí mismo y profundizan su relación con el niño.



Mapa de los fundamentos

Descripción del nivel de edad

Ejemplo

Fundamento

Desarrollo perceptual y motor

Foundation: Perceptual Development
The developing ability to become aware of the social and physical environment through the senses

8 months	18 months	36 months
<p>At around eight months of age, children use the senses to explore objects and people in the environment. (6–9 mos.; Ruff and Kohler 1978)</p> <p>For example, the child may:</p> <ul style="list-style-type: none"> Look at an object in her hand, mouth it, and then take it out to look at it again. (6–9 mos.; Ruff and Kohler 1978) Hear the infant care teacher's footsteps in the darkened nap room and turn his head to try to look for her. (6–9 mos.; Ruff and Kohler 1978) Show excitement upon recognizing the color of a favorite food that is offered on a spoon. (6–9 mos.; Reardon and Bushnell 1989) 	<p>At around 18 months of age, children use the information received from the senses to change the way they interact with the environment</p> <p>For example, the child may:</p> <ul style="list-style-type: none"> Adjust the way he is walking depending on the type of surface; for example, walking slowly on rocks and faster on pavement. (12–18 mos.; Fogel 2001, 333) Choose to sit on her bottom and slide down a steep hill rather than walk down it. (12–18 mos.; Adolph, Eppler, and Gibson 1993) Sway back and forth to the beat of a song while standing up. Pull hands away from the sensory table, which is filled with an unfamiliar slimy substance. Spend a lot of time in the sandbox, burying a hand underneath a pile of sand. Stop pouring sand into a bucket that is already full. 	<p>At around 36 months of age, children can quickly and easily combine the information received from the senses to inform the way they interact with the environment.</p> <p>For example, the child may:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identify a blanket or other familiar objects just by touching them. (30–36 mo.; Parks 2004) Identify a truck when she feels it buried underneath the sand. (30–36 mos.; Parks 2004, 17) Watch the lines that she makes with a marker on the paper. (Freeman 1960) Climb more slowly as he reaches the top of the ladder. Press harder on a clump of clay than on play dough. Watch a family member draw a circle and then try to do it. (24–36 mos.; Stiles 1995) Walk more slowly and carefully when carrying an open cup of milk than when carrying a cup with a lid.

Conductas previas que conducen al fundamento

Behaviors leading up to the foundation (4 to 7 months)	Behaviors leading up to the foundation (8 to 17 months)	Behaviors leading up to the foundation (19 to 36 months)
<p>During this period, the child may:</p> <ul style="list-style-type: none"> Have a range of vision that is several feet. (By 4 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 207) Experience the sensation of being touched, and then search for the object or person. (4–6 mos.; Parks 2004, 11) Listen to the sounds that family members use while talking in the home language, and use these same sounds while babbling. (4–6 mos.; Parks 2004, 11) Stare when hearing a loud noise. (By 4 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 209) Kick feet while lying in the crib, feel the crib shake, and then kick feet again. (By 4 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 209) Recognize an object as something she has seen before, even while looking at it from a different perspective. (By 4 mos.; Fogel 2001, 252) Notice the difference between different songs that the infant care teacher sings. (By 6 mos.; Fogel 2001, 252) Look confused upon hearing sounds that do not fit with the motions observed (for example, hearing a squeaking noise while seeing a rattle move). (By 6 mos.; Fogel 2001, 252) Explore objects with the mouth. (By 7 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 208) See different colors. (By 7 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 208) See things from a distance. (By 7 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 208) Track moving objects with both eyes together. (By 7 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 208) 	<p>During this period, the child may:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nuzzle his face into a freshly washed blanket to smell it. (6–12 mos.; Parks 2004) Show recognition of sounds, such as the mother's footsteps, water running in the bathtub, or the refrigerator door being opened. (18 mos.; Meisels and others 2003, 38) Pat, push, mound, and squeeze play dough, experiencing all the ways it can be used. (18 mos.; Meisels and others 2003, 37) Explore pegboard holes with a finger, then look around for something to fit in the holes. (18 mos.; Meisels and others 2003, 37) Enjoy messy activities or show a dislike for messy activities. (12–18 mos.; Parks 2004, 14) React to various sensations, such as extremes in temperature and taste. (12–18 mos.; Parks 2004, 14–15) Crumple and tear paper. (7–9 mos.; Parks, 2004, 26) Stop crawling when he reaches the edge of the couch. (By the time most infants are crawling; Waik and Gibson 1961) Be able to remember where toys are stored in the classroom because she has crawled by them before. (By the time most infants are crawling; Bai and Bertenthal 1992; Campos and Bertenthal, 1989) 	<p>During this period, the child may:</p> <ul style="list-style-type: none"> Enjoy rough-and-tumble play. (18–24 mos.; Parks 2004, 16) Handle fragile items carefully. (24–26 mos.; Parks 2004, 16) Enjoy tactile books, such as books with faux fuzzy animal fur. (24–29 mos.; Parks 2004, 17) Play with sand and water by filling up buckets, digging, and pouring water. (24–36 mos.; Parks 2004, 17)

Conductas previas que conducen al fundamento



PERCEPTUAL AND MOTOR DEVELOPMENT

PERCEPTUAL AND MOTOR DEVELOPMENT

Recursos para maestros

- Ciervo, A. L. y C. Lerner. *Getting in Tune: The Powerful Influence of Music on Young Children's Development*. Baltimore, Maryland: Zero to Three, 2002.
- Copple, C. y S. Bredekamp, editores. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children from Birth Through Age 8*. 3a. edición, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2009.
- Dombro, A. L., L. J. Colker y D. T. Dodge. *The Creative Curriculum for Infants and Toddlers*. Edición corregida, Washington, DC: Teaching Strategies, Inc., 1999.
- Fernie, D. "The Nature of Children's Play". KidSource Online. (consultado 7 de septiembre del 2010).
- Lerner, C. y L. A. Ciervo. *Getting Ready for School Starts at Birth: How to Help Your Child Learn in the Early Years*. Brochure. Washington, DC: Zero to Three, 2004.
- Lerner, C. y S. Greenip. *The Power of Play: Learning Through Play from Birth to Three*. Brochure. Washington, DC: Zero to Three, 2004.
- McHenry, J. D. y K. J. Buerk. "Infants and Toddlers Meet the Natural World". *Young Children* 63, Núm. 1 (enero 2008): págs. 40 a 41.
- Nunley, K. Brains.org: Practical Classroom Applications of Current Brain Research. Sitio electrónico. <http://brains.org/> (consultado 7 de septiembre 2010).
- Petersen, S. H. y D. S. Wittmer. *Endless Opportunities for Infant and Toddler Curriculum: A Relationship-Based Approach*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education, Inc., 2009.
- Piaget, J. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press, 1952.
- Pica, R. *Experiences in Movement and Music: Birth to Age 8*. 4a. edición Belmont, CA: Cengage Learning, 2004.
- . *Moving and Learning Series: Toddlers*. Clifton Park, NY: Delmar Learning, 2000.
- . *Wiggle, Giggle, and Shake: 200 Ways to Move and Learn*. Beltsville, Maryland: Gryphon House, Inc., 2001.
- Poest, C.A. y L. Leszynski. *Kinderkicks: Preschool Exercise and Nutrition*. Unpublished manuscript, 1988.
- Poest, C. A., et al. "Challenge Me to Move: Large Muscle Development in Young Children". *Young Children* 45, Núm. 5 (julio 1990): págs. 4 a 10.
- Project Zero: Harvard Graduate School of Education. Sitio electrónico. (consultado 7 de septiembre del 2010).
- Reiff, J. C. *Learning Styles: What Research Says to the Teacher* (serie), Washington, DC: National Education Association, 1992.
- Strickland, E. "Let's Go Outside". Scholastic, Inc. (consultado 22 de noviembre del 2011).
- Swim, T. J. y L. Watson. *Infants and Toddlers: Curriculum and Teaching*. 6a. edición. Belmont, CA: Cengage Learning, 2008.
- Taras, H. L. "Physical Activity of Young Children in Relation to Physical and Mental Health", en *Young Children on the Grow: Health, Activity, and Education in the Preschool Setting*. Editado por C. M. Hendricks. Teacher Education Monograph Núm. 13. Washington, DC: Eric Clearinghouse on Teacher Education, 1992.
- Tortora, S., C. Lerner y L. Ciervo. *On the Move: The Power of Movement in Your Child's First Three Years*. Brochure. Washington, DC: Zero to Three, 2004.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (ACF), Office of Child Care (OCC), National Child Care Information and Technical Assistance Center (NCCIC). Sitio electrónico. (consultado 22 de noviembre del 2011).
- Williams, H. G. *Perceptual and Motor Development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall, 1983.



Williamson, G. G. y M. E. Anzalone. *Sensory Integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers: Helping Very Young Children Interact with Their Environment*. Washington, DC: Zero to Three, 2001.

Notas

1. B. I. Bertenthal, "Origins and Early Development of Perception, Action and Representation", *Annual Review of Psychology* 47 (1996): pág. 431 a 59.
2. L. E. Bahrick, R. Lickliter y R. Flom, "Intersensory Redundancy Guides the Development of Selective Attention, Perception, and Cognition in Infancy", *Current Directions in Psychological Science* 13, Núm. 3 (2004): págs. 99 a 102.
3. K. E. Adolph, I. Weise y L. Marin, "Motor Development", en *Encyclopedia of Cognitive Science* (Londres: Macmillan, 2003), pág. 134.
4. K. E. Adolph, "Learning in the Development of Infant Locomotion", *Monographs of the Society for Research in Child Development* 62, Núm. de la serie 251, Núm. 3 (1997): págs. 52 a 53.
5. K. E. Adolph y A. S. Joh, "Motor Development: How Infants Get into the Act", en *Introduction to Infant Development*, 2a. edición. Editado por A. Slater y M. Lewis (Nueva York: Oxford University Press, 2007).
6. K. E. Adolph, "Learning in the Development of Infant Locomotion", *Monographs of the Society for Research in Child Development* 62, Número de la serie 251, Núm. 3 (1997): pág. 4.
7. K. E. Adolph y S. E. Berger, "Motor Development", en *Handbook of Child Psychology, Volume 2: Cognition, Perception, and Language*, 6a edición, serie editada por W. Damon y R. M. Lerner, volumen editado por D. Kuhn y R. Siegler (Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley and Sons, 2006). STOPPED
8. K. E. Adolph y A. M. Avolio, "Walking Infants Adapt Locomotion to Changing Body Dimensions", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 26, Núm. 3 (2000): pág. 1148.
9. K. E. Adolph y S. E. Berger, "Motor Development", en *Handbook of Child Psychology, Volume 2: Cognition, Perception, and Language*, 6th ed., serie editada por W. Damon y R. M. Lerner, volumen editado por D. Kuhn y R. Siegler (Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley and Sons, 2006).
10. M. M. Haith, C. Hazen y G. S. Goodman, "Expectation and Anticipation of Dynamic Visual Events by 3.5 Month Old Babies", *Child Development* 59, no. 2 (1988): págs. 467 a 79.
11. K. E. Adolph y A. S. Joh, "Motor Development: How Infants Get into the Act", en *Introduction to Infant Development*, 2a. edición, editado por A. Slater y M. Lewis (Nueva York: Oxford University Press, 2007), pág. 11.
12. K. E. Adolph y S. E. Berger, "Motor Development", en *Handbook of Child Psychology, Volumen 2: Cognition, Perception, and Language*, 6a edición, serie editada por W. Damon y R. M. Lerner, volumen editado por D. Kuhn y R. Siegler (Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley and Sons, 2006), pág. 181.
13. Ibid.
14. B. I. Bertenthal y S. M. Boker, "New Paradigms and New Issues: A Comment on Emerging Themes in the Study of Motor Development", *Monographs of the Society for Research in Child Development* 62, Núm. 3 (1997): págs. 141 a 51.
15. E. W. Bushnell y J. P. Boudreau, "Motor Development and the Mind: The Potential Role of Motor Abilities as a Determinant of Aspects of Perceptual Development", *Child Development* 64, Núm. 4 (1993): págs. 1005 a 21.
16. H. L. Pick, "Motor Development: The Control of Action", *Developmental Psychology* 25, Núm. 6 (1989): págs. 867 a 70.
17. Ibid.
18. B. I. Bertenthal, "Origins and Early Development of Perception, Action and Representation", *Annual Review of Psychology* 47 (1996): págs. 431 a 59.
19. E. J. Gibson, "Exploratory Behavior in the Development of Perceiving, Acting and the Acquiring of Knowledge", *Annual Review of Psychology* 39, Núm. 1 (1988): pág. 4.
20. E. Thelen, "Motor Development: A New Synthesis", *American Psychologist* 50, Núm. 2 (1995): págs. 79 a 95.



21. E. J. Gibson, "Exploratory Behavior in the Development of Perceiving, Acting and the Acquiring of Knowledge", *Annual Review of Psychology* 39, Núm. 1 (1988): págs. 4 a 5.
22. E. Thelen, "Motor Development: A New Synthesis", *American Psychologist* 50, Núm. 2 (1995): págs. 79 a 95.
23. C. Von Hofsten, "Action in Development", *Developmental Science* 10, Núm. 1 (2007): Págs. 54 a 60.
24. K. E. Adolph y S. E. Berger, "Physical and Motor Development", en *Developmental Science: An Advanced Textbook*, 5a. edición, editado por M.H. Bornstein y M.E. Lamb (Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005).
25. K. E. Adolph, "Motor and Physical Development: Locomotion", en *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, editado por M.M. Haith y J.B. Benson (San Diego, CA: Academic Press, 2008).
26. Ibid.
27. K. E. Adolph, I. Weise y L. Marin, "Motor Development", en *Encyclopedia of Cognitive Science* (Londres: Macmillan, 2003).
28. K. E. Adolph, "Learning in the Development of Infant Locomotion", *Monographs of the Society for Research in Child Development* 62, Número de serie 251, Núm. 3 (1997): págs. 99 a 106.
29. K. E. Adolph, "Motor and Physical Development: Locomotion", en *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, editado por M.M. Haith y J.B. Benson (San Diego, CA: Academic Press, 2008).
30. K. E. Adolph and A. S. Joh, "Motor Development: How Infants Get into the Act", en *Introduction to Infant Development*, 2a. edición, editado por A. Slater y M. Lewis (Nueva York: Oxford University Press, 2007).
31. K. E. Adolph, "Motor and Physical Development: Locomotion", en *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, editado por M.M. Haith y J.B. Benson (San Diego, CA: Academic Press, 2008)
32. Ibid.
33. K. E. Adolph and A. S. Joh, "Motor Development: How Infants Get into the Act", en *Introduction to Infant Development*, 2a. edición, editado por A. Slater y M. Lewis (Nueva York: Oxford University Press, 2007).
34. K. E. Adolph, B. Vereijken y P.E. Shrout, "What Changes in Infant Walking and Why", *Child Development* 74, Núm. 2 (2003) págs. 475 a 97.
35. K.E. Adolph y S. E. Berger, "Motor Development", en *Handbook of Child Psychology, Volume 2: Cognition, Perception and Language*, 6a edición, serie editada por W. Damon y R. M. Lerner, volumen editado por D. Kuhn y R. Siegler (Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley and sons, 2006), págs. 173.
36. E. Thelen, "Motor Development: A New Synthesis", *American Psychologist* 50, Núm. 2 (1995): págs. 280 a 85.
37. E. Thelen, "Three-Month-Old Infants Can Learn Task-Specific Patterns of Interlimb Coordination", *Psychological Science* 5, Núm. 5 (1994): págs. 280 a 85.
38. K. E. Adolph y S. E. Berger, "Physical and Motor Development", en *Developmental Science: An Advanced Textbook*, 5a. edición, editado por M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005).
39. A. Diamond, "Interrelated and Interdependent", *Developmental Science* 10, Núm. 1 (2007): págs. 152 a 58.
40. Ibid.
41. Ibid.
42. B. I. Bertenthal, "Origins and Early Development of Perception, Action and Representation", *Annual Review of Psychology* 47 (1996): págs. 431 a 59.
43. E. J. Gibson, "What Does Infant Perception Tell Us About Theories of Perception?", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 13, Núm. 4 (1987): págs. 515 a 23.
44. E. J. Gibson, "Exploratory Behavior in the Development of Perceiving, Acting and the Acquiring of Knowledge", *Annual Review of Psychology* 39, Núm. 1 (1988): pág. 5.
45. N. E. Berthier, "Learning to Reach: A Mathematical Model", *Developmental Psychology* 32, Núm. 5 (1996): pág. 811.
46. E. Thelen, "Motor Development: A New Synthesis", *American Psychologist* 50, Núm. 2 (1995): págs. 79 a 95.



47. K. E. Adolph y S. E. Berger, "Physical and Motor Development", en *Developmental Science: An Advanced Textbook*, 5a edición, editado por M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005), pág. 223.
48. C. S. Tamis-LeMonda y K. E. Adolph, "Social Referencing in Infant Motor Action", en *The Development of Social Cognition and Communication*. Editado por B. D. Homer y C. S. Tamis-LeMonda (Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005).
49. J. Gonzalez-Mena y D. W. Eyer, *Infants, Toddlers, and Caregivers: A Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education*, 6a. edición. (Nueva York: McGraw-Hill Companies, 2003), pág. 129.
50. M. Gerber, *Dear Parent: Caring for Infants and Toddlers with Respect*, 2a edición, editado por J. Weaver (Los Angeles: Resources for Infant Educators [RIE], 2001), pág. 19.
51. K. E. Adolph y S. E. Berger, "Motor Development", en *Handbook of Child Psychology, Volume 2: Cognition, Perception, and Language*, 6a edición, serie editada por W. Damon y R. M. Lerner, volume editado por D. Kuhn anyd R. Siegler (Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley and Sons, 2006), pág. 173.
52. K. E. Adolph, "Learning in the Development of Infant Locomotion", *Monographs of the Society for Research in Child Development* 62, Núm. de serie 251, Núm. 3 (1997): págs. 12 a 14.
53. L. J. Claxton, R. Keen y M. E. McCarty, "Evidence of Motor Planning in Infant Reaching Behavior", *Psychological Science* 14, Núm. 4 (2003): págs. 354 a 56.
54. Ibid.



Bibliografía

- Adolph, K. E. "Learning in the Development of Infant Locomotion". *Monographs of the Society for Research in Child Development* 62, Núm de serie 251, Núm. 3 (1997): págs. 1 a 164.
- . "Motor and Physical Development: Locomotion", en *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Editado por M. M. Haith y J. B. Benson. San Diego, CA: Academic Press, 2008.
- Adolph, K. E. y A. M. Avolio. "Walking Infants Adapt Locomotion to Changing Body Dimensions". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 26, Núm. 3 (2000): págs. 1148 a 66.
- Adolph, K. E. y S. E. Berger. "Motor Development", en *Handbook of Child Psychology, Volume 2: Cognition, Perception, and Language*. 6a edición. Serie editada por W. Damon y R. M. Lerner, volumen editado por D. Kuhn y R. Siegler. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley and Sons, 2006.
- . "Physical and Motor Development", en *Developmental Science: An Advanced Textbook*. 5a edición. Editado por M. H. Bornstein y M. E. Lamb. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Adolph, K. E. y A. S. Joh. "Motor Development: How Infants Get Into the Act", en *Introduction to Infant Development*. 2a edición. Editado por A. Slater y M. Lewis. New York: Oxford University Press, 2007.
- Adolph, K. E., B. Vereijken y P. E. Shrout. "What Changes in Infant Walking and Why". *Child Development* 74, Núm. 2 (2003): pág. 5 a 97.
- Adolph, K. E., I. Weise y L. Marin. "Motor Development", en *Encyclopedia of Cognitive Science*. Londres: Macmillan, 2003.
- Bahrnick, L. E., R. Lickliter y R. Flom. "Intersensory Redundancy Guides the Development of Selective Attention, Perception, and Cognition in Infancy", *Current Directions in Psychological Science* 13, Núm. 3 (2004): págs. 99 a 102.
- Bertenthal, B. I. "Origins and Early Development of Perception, Action and Representation". *Annual Review of Psychology* 47 (1996): págs. 431 a 59.
- Bertenthal, B. I. y S. M. Boker. "New Paradigms and New Issues: A Comment on Emerging Themes in the Study of Motor Development". *Monographs of the Society for Research in Child Development* 62, Núm. 3 (1997): págs. 141 a 51.
- Berthier, N. E. "Learning to Reach: A Mathematical Model". *Developmental Psychology* 32, Núm. 5 (1996): págs. 811 a 23.
- Bushnell, E. W. y J. P. Boudreau. "Motor Development and the Mind: The Potential Role of Motor Abilities as a Determinant of Aspects of Perceptual Development". *Child Development* 64, Núm. 4 (1993): págs. 1005 a 21.
- Claxton, L. J., R. Keen y M. E. McCarty. "Evidence of Motor Planning in Infant Reaching Behavior". *Psychological Science* 14, Núm. 4 (2003): págs. 354 a 56.
- Diamond, A. "Interrelated and Interdependent". *Developmental Science* 10, Núm. 1 (2007): págs. 152 a 58.
- Gerber, M. *Dear Parent: Caring for Infants and Toddlers with Respect*. 2a edición. Editado por J. Weaver. Los Angeles: Resources for Infant Educators (RIE). 2001.
- Gibson, E. J. "Exploratory Behavior in the Development of Perceiving, Acting and the Acquiring of Knowledge". *Annual Review of Psychology* 39, Núm. 1 (1988): págs. 1 a 41.
- . "What Does Infant Perception Tell Us About Theories of Perception?" *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 13, Núm. 4 (1987): págs. 515 a 23.
- Gonzalez-Mena, J. y D. W. Eyer. *Infants, Toddlers, and Caregivers: A Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education*. 6a edición. Nueva York: McGraw-Hill Companies, 2003.
- Haith, M. M., C. Hazen y G. S. Goodman. "Expectation and Anticipation of Dynamic Visual Events by 3.5 Month-Old Babies". *Child Development* 59, Núm. 2 (1988): págs. 467 a 79.
- Pick, H. L. "Motor Development: The Control of Action". *Developmental Psychology* 25, Núm. 6 (1989): págs. 867 a 70.



- Tamis-LeMonda, C. S. y K. E. Adolph. "Social Referencing in Infant Motor Action", en *The Development of Social Cognition and Communication*. Editado por B. D. Homer and C. S. Tamis-LeMonda. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Thelen, E. "Motor Development: A New Synthesis". *American Psychologist* 50, Núm. 2 (1995): págs. 79 a 95.
- . "Three-Month-Old Infants Can Learn Task-Specific Patterns of Interlimb Coordination". *Psychological Science* 5, Núm. 5 (1994): págs. 280 a 85.
- Von Hofsten, C. "Action in Development". *Developmental Science* 10, Núm. 1 (2007): págs. 54 a 60.



Apéndice

Recursos para maestros de niños con discapacidades u otras necesidades especiales

Achieving Learning Goals Through Play: Teaching Young Children with Special Needs (2a. edición). Autor: A H. Widerstrom. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company, 2004.

El juego es más que la simple diversión, también es una potente herramienta para la enseñanza que ayuda a los niños pequeños a aprender. Esta guía proporciona estrategias que se pueden usar de inmediato para entrelazar los objetivos del aprendizaje individual con los juegos a lo largo de la jornada escolar. La guía se diseñó para su uso con niños de dos a cinco años de edad con necesidades especiales, pero es igualmente eficaz para los niños con un desarrollo típico. Este libro incluye información acerca de cómo las actividades de juego pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades cognitivas, para la comunicación, motoras, sociales y para la lectoescritura. Los apéndices ofrecen pautas para la práctica adecuada al desarrollo, recursos para la inclusión de los niños con discapacidades y esquemas reproducibles para la planificación.

Adapting Early Childhood Curricula for Children with Special Needs (7a edición). Autores: R. E. Cook, M. D. Klein y A Tessier. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Merrill, 2007.

Este libro adopta una metodología práctica, vigente, basada en las actividades y respaldada por la teoría. El libro trata las estrategias de intervención específicas que fortalecen el uso que los maestros hacen de las oportunidades de aprendizaje integradas a las actividades curriculares y rutinas cotidianas. El contenido es relativamente accesible y se fundamenta en las prácticas basadas en las evidencias, lo cual lo hace adecuado para una amplia gama de lectores. Las ilustraciones de las técnicas y estrategias lo convierten en un recurso útil que fomenta una metodología inclusiva y centrada en las familias, al trabajar con niños pequeños con necesidades especiales y sus familias.

Building Strong Foundations. Autores: R. Parlakian y N. L. Seibel. Washington, DC: Zero to Three, 2002.

Esta obra explora las maneras en que las relaciones de apoyo a todos los niveles del programa de cuidado infantil, entre el supervisor y los miembros del personal, entre los miembros del personal y las familias y entre los padres y los niños, contribuyen al desarrollo socio-emocional saludable de los niños, también conocido como “salud mental infantil”. Los autores presentan conceptos esenciales acerca de la salud mental infantil, ofrecen estrategias para los líderes y capacitadores acerca de cómo fomentar la salud mental infantil y describen pautas acerca de cuándo debe uno remitir a los niños pequeños para que se les haga una evaluación y proporcione tratamiento. Para hacer que los conceptos cobren vida, el libro incluye abundantes viñetas donde se destaca una mezcla de contextos infantiles y familiares. También se incluyen ejercicios diseñados para ayudar al personal y a los líderes a entender mejor y a aplicar las prácticas de fomento de la salud mental infantil.

California Map to Inclusion & Belonging.

<https://cainclusion.org/camap/>

(consultado 18 de enero del 2012).

El Mapa de la inclusión y la pertenencia de California, administrado por el Centro para Estudios del Niño y la Familia y financiado por la División de Educación Temprana y Apoyo del Departamento de Educación de California (con una porción de los fondos federales del *Child Care Development Fund Quality Improvement Allocation*) ofrece muchos recursos y enlaces a sitios electrónicos para dar apoyo a los niños con necesidades especiales y sus familias.

DEC Recommended Practices: A Comprehensive Guide for Practical Application in Early Intervention/Early Childhood Special Education. Autores: S. R. Sandall et al., Missoula, MT: The Division for Early Childhood (DEC). 2005.

Además de proporcionar toda la información de las Prácticas Recomendadas de la División de la Infancia Temprana, esta guía ofrece ejemplos de la vida real y consejos prácticos para su implementación. El libro incluye estrategias para evaluar y mejorar los programas, listas de verificación para padres y administradores y una lista de recursos pertinentes con comentarios.

El niño excepcional: la inclusión en la educación infantil temprana (6ª Edición).

Autores: E. K. Allen y G. E. Cowdery. Florence, KY: Cengage Learning, 2008. (consultado 18 de enero del 2021).

Este libro presenta la historia y los estudios de investigación acerca de los aspectos jurídicos, las discapacidades y otras consideraciones que son pertinentes a la educación de los niños con necesidades especiales. El libro aborda la metodología y herramientas que se necesitan para proporcionar un entorno idóneo para los niños y sus familias. La obra incluye formularios y listas de verificación que los educadores pueden utilizar en el salón de clases para crear ambientes que sean adecuados para el desarrollo. El diseño de fácil uso de la obra tiene el objetivo de ayudar a los educadores, proveedores de cuidado y padres de familia.

Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs.

Autor: Departamento de Educación de California. Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009.

Esta obra ofrece pautas y estrategias comprobadas que fomentan la pertenencia y la inclusión de todos los niños. El libro

se basa en los estudios de investigación y las experiencias obtenidas tras muchos años de implementación eficaz e incluye crónicas, ejemplos, información de fondo y recursos que respaldan las prácticas de inclusión exitosas. La obra incluye también sugerencias de maneras de adaptar el entorno, además de ejemplos de estrategias de inclusión. El glosario y los apéndices hacen de este manual una herramienta práctica para los proveedores de cuidado.

Inclusive Child Care for Infants and Toddlers: Meeting Individual and Special Needs. Autor: M. O'Brien. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company, 1997.

Este libro presenta consejos a los proveedores de cuidado infantil acerca de cómo abordar las tareas cotidianas de cuidado infantil, enseñar con sensibilidad, satisfacer las necesidades individuales, establecer una buena comunicación con los padres, entender la conducta de los bebés mayorcitos, hacer uso de los Planes de Servicio Familiar Individualizados y mantener estándares de cuidado elevados. Las actividades de juego y metodologías de intervención que se sugieren ayudan a fomentar el desarrollo saludable de todos los niños. La obra también incluye listas de verificación para evaluar la calidad, los formularios para informes de los padres y los horarios de alimentación y juego que tienen como objetivo el desarrollo de habilidades en áreas en que los niños de cero a tres años necesiten más ayuda.

Inclusive Early Childhood Education: Development, Resources y Practice (5a edición). Autor: P. L. Deiner. Florence, Kentucky: Cengage Learning, 2010.

Este recurso sobre educación especial es muy completo y se diseñó para ayudar a los educadores de la infancia temprana con el diagnóstico y la educación de los niños con una gama de discapacidades del aprendizaje. El texto abarca a fondo las discapacidades, de manera parecida al contenido de los cursos de introducción a la educación especial. El libro también ofrece pautas, viñetas y la planificación práctica de programas para preparar a los educadores para que integren a los niños con discapacidades del aprendizaje en la instrucción de un salón típico de clases.

Mental Health Consultation in Child Care.

Autores: K. Johnston y C. Brinamen. Washington, DC: Zero to Three, 2006.

Conforme los niños pasan más tiempo en los programas de cuidado infantil, dichos programas tienen un efecto cada vez más significativo en el desarrollo social y emocional infantil. Este libro aborda el impacto de la relación entre cuidador y niño en la salud mental de los niños pequeños. La obra hace un repaso de las teorías vigentes y ofrece sugerencias prácticas respecto a cómo mejorar las relaciones entre directores de programa, miembros del personal, padres de familia, niños y asesores de salud mental. El objetivo del libro es ayudar a los profesionales de la salud mental, los educadores de la infancia temprana, los capacitadores y las personas responsable de formular políticas a que identifiquen y eliminen los obstáculos al cuidado infantil de buena calidad y efectúen cambios positivos en los ambientes de cuidado infantil.

Mental Health in Early Intervention:

Achieving Unity in Principles and Practice. Editado por G. M. Foley y J. D. Hochman. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Company, 2006.

Con demasiada frecuencia, la salud mental infantil y la intervención temprana se abordan de manera separada en lugar de conjuntamente. La integración de estos dos campos interdependientes es el objetivo de esta obra. El libro prepara a los lectores para que combinen estos dos campos y mejoren las prácticas en ambos.

Sensory Integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers: Helping Very Young Children Interact with Their Environment.

Autores: G. G. Williamson y M. E. Anzalone. Washington, DC: Zero to Three, 2001.

Este libro tiene como objetivo al grupo multidisciplinario de profesionales que fomentan el desarrollo de los bebés y niños pequeños en una amplia gama de entornos, incluyendo el cuidado infantil, Head Start y Early Head Start, la intervención temprana, los seguimientos a niños que recibieron cuidados neonatales intensivos, las clínicas para el desarrollo, los centros de salud mental infantil y los programas de vida infantil (*Child Life Programs*). Los autores integran y sintetizan conocimientos de los campos de la terapia ocupacional, la neurociencia, el desarrollo infantil, la psicología, la psiquiatría, la educación y las ciencias del movimiento, para ayudar a los lectores a entender el desarrollo sensorial de los bebés y los niños pequeños, a aprender acerca de los métodos de evaluación e intervención diseñados para fomentar la autorregulación y la conducta adaptativa de los niños muy pequeños y a ampliar su consciencia

acerca de nuevas tendencias e interrogantes de los estudios de investigación básicos y aplicados en el campo.

Social and Emotional Health in Early Childhood: Building Bridges Between Services and Systems.

Editado por D. F. Perry, R. K. Kaufmann y J. Knitzer. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Company, 2007.

La salud social y emocional son factores críticos en el desarrollo del niño y son factores de la preparación para la escuela que dependen de la combinación eficaz de los servicios de salud mental y otros sistemas y programas que dan apoyo a los niños pequeños. Esta obra ayudará a los profesionales a descubrir cómo mejorar los resultados de los niños pequeños al establecer vínculos sólidos entre los servicios de salud mental y los servicios médicos, educativos y sociales. Las crónicas breves a lo largo del libro ilustran la manera en que los servicios de salud mental ayudan a los niños y las familias en condiciones de riesgo. Dos estudios de casos de la vida real ofrecen a los lectores un vistazo a los sistemas de salud mental eficaces, incluyendo su estructura, financiamiento y los resultados de las evaluaciones.

Social Competence of Young Children: Risk, Disability, and Intervention.

Editado por W. H. Brown, S. L. Odom y S. R. McConnell. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Company, 2007.

El incremento de las interacciones positivas con otros niños puede disminuir problemas futuros de competencia social. La pregunta es: ¿Cómo asegurarse que los niños con dificultades en su desarrollo tengan la oportunidad de cultivar las relaciones sociales que ellos necesitan? Este

libro detalla las estrategias actuales de evaluación e intervención, basadas en los estudios de investigación, junto con las intervenciones de interacción con compañeros que sean congruentes y eficaces, ya sea en el salón de clases, de tipo naturalista o explícita, o de acuerdo a las necesidades específicas de los niños.

Teaching Infants, Toddlers, and Twos with Special Needs. Autor: C. Willis. Baltimore, Maryland: Gryphon House, 2009. <https://www.gryphonhouse.com/books/details/teaching-infants-toddlers-and-twos-with-special-needs> (consultado 18 de enero del 2012).

El incluir a los niños con necesidades especiales en ambientes con niños, con un patrón de desarrollo típico, se ha vuelto muy común, dado que los estudios de investigación confirman que todos los niños se benefician de aprender unos de otros y de sus maestros. Este libro fue escrito para todos los maestros y directores que trabajen con niños de cero a tres años, incluyendo a los profesionales de la educación especial y los educadores que trabajen con niños con un desarrollo típico. La obra se enfoca en las necesidades de los niños con retrasos del desarrollo o con un futuro riesgo de tener necesidades especiales. Cada capítulo incluye información acerca de cómo aprenden los niños pequeños, así como estrategias y adaptaciones que se aplican a todos los niños. Se presentan ejemplos de cómo utilizar el entorno físico y las habilidades pedagógicas del maestro para mejorar el desarrollo de los niños de cero a tres años con necesidades especiales.

Young Children with Disabilities in Natural Environments: Methods and Procedures. Autores: M. J. Noonan y L. McCormick. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Company, 2006.).

Esta obra se centra en los niños de cero a cinco años con discapacidades y proporciona información específica y práctica acerca de cómo trabajar eficazmente con los niños en entornos naturales. El libro incluye métodos claros y una metodología integrada combinando la información acerca de diferentes discapacidades, dominios del desarrollo y edades, con un fuerte énfasis en la competencia cultural.



Page 160 is blank.
Do not print this instruction.