Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California

Departamento de Educación de California
y
Centro para Estudios del Niño y la Familia

Sacramento, 2010

Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California

Departamento de Educación de California
y
Centro para Estudios del Niño y la Familia

Sacramento, 2010

Información editorial

Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California fue desarrollado por la División de Desarrollo Infantil del Departamento de Educación de California y el Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd. La edición estuvo a cargo de Faye Ong en colaboración con Tom Cole, Consultor, Oficina de Mejoramiento de Calidad. Su preparación para la imprenta estuvo a cargo del personal de CDE Press. La cubierta y el diseño interior fueron creados y preparados por Juan D. Sanchez; la tipografía estuvo a cargo de Jeannette Reyes. Esta obra fue publicada por el Departamento de Educación de California, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901 y se distribuyó de acuerdo a las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria y el artículo 11096 del *Código Gubernamental.*

© 2010 versión en español por el Departamento de Educación de California

Todos los derechos reservados

ISBN 978-0-8011-1709-1

Información para pedidos

Los ejemplares de esta publicación están disponibles para comprar. Hay una orden de compra en la página 114. Los pedidos pueden ser dirigidos al Departamento de Educación de California, a http://www.cde.ca.gov/re/pn, Fax: (916) 323-0823. Los precios de todas las publicaciones quedan sujetos a modificación.

Los pedidos por teléfono (numero libre de costo 800-995-4099) se aceptarán solamente cuando el método de pago sea una tarjeta de crédito.

Se puede obtener el *Educational Resources Catalog,* un catálogo ilustrado de obras y materiales que describe publicaciones, videos y otros medios educativos. Si quiere mirar otras obras, visite la página Web que fue mencionada arriba o llame a la Oficina de Ventas al: (916) 445-1260.

Nota

Las pautas de *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* no son obligatorias para las agencias educativas locales ni para otras entidades. Salvo las leyes, regulaciones y fallos jurídicos a los que se alude en su contenido, el presente documento sirve de ejemplo y no es obligatorio cumplir con el mismo. (Vea el artículo 33308.5 del *Código Educativo.*)

Índice

Un mensaje del Superintendente Estatal de Instrucción Pública
v

Agradecimientos
vii

Introducción
ix

Los primeros meses
1

El desarrollo socioemocional
7

El desarrollo del lenguaje
45

El desarrollo cognitivo
61

El desarrollo perceptual y motor
91

Apéndice: Resumen de los fundamentos para niños de cero a tres años
106

Un mensaje del Superintendente Estatal de Instrucción Pública

Me complace presentar la presente publicación, *Fundamentos del Aprendizaje y el Desarrollo Infantil de California,* la cual confío que contribuirá a proporcionar un cuidado y una educación de alta calidad para nuestros niños más pequeños.

Los primeros tres años son un momento crítico en el desarrollo. Las investigaciones acerca del desarrollo cerebral indican que el cerebro de los niños de cero a tres años es tan activo como el de los adultos. Para cuando los niños alcanzan la edad de tres años, han logrado dominar al menos un idioma, han creado un sentido de sí mismos, han aprendido conceptos básicos, tales como la causa y el efecto y las cantidades, y han desarrollado muchas habilidades de los músculos grandes y pequeños.

Más de la mitad de los niños de cero a tres años reciben cuidado en centros de cuidado infantil, en programas de cuidado infantil en el hogar y por parte de parientes o vecinos fuera del hogar. Las investigaciones muestran que el cuidado y la educación de buena calidad contribuyen al desarrollo socioemocional, lingüístico, cognitivo, y perceptual y motor. Los programas para niños de cero a tres años de alta calidad les proporcionan relaciones cariñosas y ambientes y materiales que enriquecen su aprendizaje y su desarrollo. Estos programas también desarrollan relaciones de colaboración con las familias para vincular las experiencias que los niños tienen en sus casas con aquellas que tienen en los programas de cuidado infantil. Las relaciones de colaboración con las familias son la clave del cuidado culturalmente sensible, el cual es de vital importancia para el bienestar socioemocional de los niños y su aprendizaje en general. El Departamento de Educación de California colaboró con educadores e investigadores destacados para desarrollar estos fundamentos del aprendizaje y el desarrollo, con el objetivo de asegurar que todos los programas de cuidado infantil en California ofrezcan un cuidado de alta calidad.

Los fundamentos se enfocan en cuatro dominios: desarrollo socioemocional, desarrollo del lenguaje, desarrollo cognitivo, y desarrollo perceptual y motor. Los fundamentos ofrecen un entendimiento integral del aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños durante sus primeros tres años de vida.

Tengo la esperanza que estos fundamentos ayuden a todos los programas de cuidado infantil de California a ofrecer un cuidado adecuado al desarrollo y que apoye a los niños más pequeños. Al fomentar el aprendizaje y el desarrollo que se describe en esta publicación, los profesionales del cuidado infantil contribuirán al bienestar de los niños y establecerán la base para su futuro éxito.

Jack O'Connell

JACK O'CONNELL
Superintendente Estatal de Instrucción Pública

Agradecimientos

Las siguientes personas contribuy eron a esta publicación con escritos o el desarrollo de ideas:

Panel de expertos

Marc Bornstein, National Institute of Child Health and Human Development
Linda Brault, Sonoma State University
Deborrah Bremond, Alameda County Children and Families Commission
Vera Guttierez-Clellan, San Diego State University
Christopher Lonigan, Florida State University
Tammy Mann, Zero to Three
Lucia Palacios, Los Angeles Universal Preschool
Jeree Pawl, Psicóloga Clínica
Todd Risley, University of Alaska
Ross Thompson, University of California, Davis
Marlene Zepeda, California State University, Los Angeles

WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia

Desarrollo del contenido:
Ron Lally, Codirector de Programa
Peter Mangione, Codirector de Programa
Charlotte Tilson, Asociada Principal de Programa
Cathy Tsao, Asociada Principal de Programa
Sara Webb-Schmitz, Asociada de Programa
Osnat Zur, Asociada Principal de Programa

Asistentes de investigación:
Amy Schustz-Alvarez, Asistente de Programa
Katie Monahan, Asistente de Programa
Teresa Ragsdale, Asistente de Programa

Universidad de California, Berkeley

Berkeley Evaluation and Assessment Center

Stephen Moore, Director Asociado del Centro
Mark Wilson, Director del Centro, Profesor, UC Berkeley

Departamento de Educación de California

Meredith Cathcart, Asesora, División de Educación Especial
Tom Cole, Asesor, División para el Desarrollo del Niño
Cecelia Fisher-Dahms, Administradora, Oficina de Mejoramiento de la Calidad
Michael Jett, Ex-Director, División para el Desarrollo del Niño
Camille Maben, Directora, División para el Desarrollo del Niño
Rick Miller, Superintendente Delegado, Rama de P-16 Politica y Información
Mary Smithberger, Asesora, División para el Desarrollo del Niño
Gwen Stephens, Ex-Subdirectora, División para el Desarrollo del Niño
María Trejo, Administradora, División para el Desarrollo del Niño

Nota: Los nombres y las afiliaciones de los individuos son los correspondientes al periodo en que se creó esta publicación.

Introducción

El presente documento, *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California,* representa parte de los esfuerzos integrales del Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés) por fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños por medio del cuidado y la educación temprana de alta calidad. Los fundamentos describen las competencias que generalmente desarrollan los niños durante los primeros tres años de vida. Para poder progresar en su desarrollo, los niños pequeños necesitan de cariño y atención adecuada. Tanto los ambientes familiares que apoyan al niño como los programas de cuidado y educación infantil de alta calidad pueden facilitar que los niños desarrollen las competencias que se especifican en los fundamentos, al proporcionar ambientes seguros y una base de seguridad emocional que permita a los niños explorar y experimentar activamente y por medio del juego.

Durante los primeros tres años de vida, todos los niños dependen de las relaciones seguras y sensibles para poder desarrollarse y aprender. Como se afirma en las *Guías para programas del aprendizaje y desarrollo infantil* del CDE (2007), los programas de alta calidad ofrecen a los niños de cero a tres años relaciones con un cuidador principal en grupos pequeños. Dichos programas proporcionan un cuidado personalizado que refleja la consideración por las diferencias individuales de los niños. Los programas también desarrollan relaciones de colaboración con las familias de los niños para vincular las experiencias de los niños en casa con sus experiencias en el programa de cuidado infantil. Estas relaciones de colaboración con las familias son la base del cuidado culturalmente sensible. El mantener conexiones con las experiencias culturales y lingüísticas tempranas de los niños es indispensable para el bienestar socioemocional, el desarrollo de la identidad y el aprendizaje de los niños. Además, es posible que los niños tengan necesidades especiales que requieran de adaptaciones particulares. Para poder servir a todos los niños, los programas de cuidado y educación infantil deben hacer un esfuerzo por proporcionar las condiciones adecuadas para cada niño y apoyar el progreso de cada niño en particular en su camino al desarrollo y el aprendizaje saludables.

Más de 20 estados han creado, o están en proceso de crear, documentos sobre los estándares del cuidado infantil. Muchos de ellos han tratado de alinear los estándares para niños de cero a tres años con los estándares del aprendizaje en edad preescolar. Debido

a que tanto los fundamentos para niños de cero a tres años como para niños en edad preescolar en California abarcan una amplia gama de dominios del aprendizaje y el desarrollo, se prefiere el uso del término *fundamentos* al término *estándares*. Este término fue seleccionado para transmitir la idea de que cuando el aprendizaje abarca todos los dominios del desarrollo, se fomenta la preparación de los niños para la escuela. En esencia, los fundamentos se refieren al progreso actual y a largo plazo del desarrollo de los niños. Este enfoque concuerda con la postura de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y la National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE), respecto a los estándares del aprendizaje temprano. Según indica la declaración de principios, "La infancia temprana es un periodo de la vida que se distingue de los demás y tiene su propio valor, además de crear las bases para años posteriores" (Declaración de principios de NAEYC y NAECS/SDE, 2002, 3).

En California, se ha dado prioridad en alinear los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo de los niños de cero a tres años con los fundamentos del aprendizaje en edad preescolar en cuatro dominios del desarrollo:

- El desarrollo socioemocional
- El desarrollo del lenguaje
- El desarrollo cognitivo
- El desarrollo perceptual y motor

Dichos dominios representan áreas indispensables del aprendizaje y desarrollo temprano que contribuyen a que los niños estén preparados para la escuela (National Research Council y Institute of Medicine 2000; NAEYC y NAESC/SDE 2002). Los fundamentos representan conceptos clave de cada dominio y proporcionan un panorama general del desarrollo en ese dominio. Los niños pequeños pueden considerarse desde la perspectiva de un dominio, como el creciente desarrollo socioemocional o el creciente desarrollo del lenguaje. Sin embargo, al analizar a fondo un solo dominio, uno necesita tomar en cuenta que el aprendizaje generalmente es una experiencia integral para los niños pequeños. Por ejemplo, un bebé podría hacer un descubrimiento cognitivo acerca de causa y efecto mientras descubre que su llanto provoca una respuesta de consuelo de un adulto.

Los fundamentos que se desarrollaron para cada uno de estos dominios se basan en las investigaciones y las observaciones prácticas. Las sugerencias de los especialistas y los ejemplos sirven para ilustrar estos fundamentos. El propósito es fomentar la comprensión acerca del aprendizaje y el desarrollo temprano y guiar los esfuerzos por apoyar el desarrollo y bienestar de los niños de cero a tres años.

Resumen general de los fundamentos

Los fundamentos para cada uno de los cuatro dominios se nombran en esta sección.

El dominio del desarrollo socioemocional. El dominio del desarrollo socioemocional abarca los siguientes fundamentos:

- *Las interacciones con los adultos:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño de responder a las señales sociales de los adultos y

participar en intercambios sociales recíprocos con ellos.

- *Las relaciones con los adultos:* El desarrollo por parte del niño de relaciones estrechas con adultos que le proporcionan cuidado y cariño de manera continua.
- *Las interacciones con otros niños:* El creciente desarrollo de la capacidad del niño de responder a las invitaciones de otros niños, de participar en interacciones recíprocas con ellos y, finalmente, participar en juegos de cooperación con ellos.
- *Las relaciones con otros niños:* El desarrollo por parte del niño de relaciones con ciertos niños por medio de la interacción con ellos a lo largo del tiempo.
- *La identidad de sí mismo en relación con los demás:* El creciente desarrollo del concepto que tiene el niño de sí mismo como individuo sucede en el contexto de las relaciones sociales.
- *El reconocimiento de habilidades:* El creciente desarrollo de la capacidad del niño de comprender su habilidad de actuar para influir en sus entornos sociales y físicos.
- *La expresión de emociones:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño para comunicar diversas emociones por medio de gestos, movimientos, ademanes, sonidos o palabras.
- *La empatía:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño de compartir las experiencias emocionales de los demás.
- *La regulación de emociones:* El creciente desarrollo de la capacidad del niño de controlar o regular sus respuestas emocionales con o sin asistencia de los adultos.
- *El control de los impulsos:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño de esperar a que se satisfagan sus necesidades, de inhibir el comportamiento y de actuar de acuerdo a las expectativas sociales, incluyendo las reglas sobre la seguridad.
- *La comprensión social:* El creciente desarrollo de la comprensión del niño de las respuestas, la comunicación, las expresiones emocionales y los actos de las otras personas.

Las muchas competencias que se abarcan en los fundamentos socioemocionales destacan la importancia de este dominio durante los primeros tres años de vida. La seguridad emocional que los bebés buscan establecer con los demás y su capacidad para interactuar eficazmente tanto con los adultos como con otros niños fomentan el aprendizaje y el desarrollo en todos los dominios.

El dominio del desarrollo del lenguaje. Los fundamentos del desarrollo del lenguaje abarcan las siguientes competencias:

- *El lenguaje receptivo:* El creciente desarrollo de la capacidad del niño de entender palabras y vocalizaciones cada vez más complejas.
- *El lenguaje expresivo:* El creciente desarrollo de la capacidad del niño de producir los sonidos del lenguaje, hablar con un vocabulario cada vez más amplio y usar vocalizaciones cada vez más complejas.

- *La habilidad y conocimiento para la comunicación:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño para comunicarse de manera no verbal y verbal.
- *El interés por la palabra impresa:* El creciente desarrollo del interés del niño por la palabra impresa en los libros y en su entorno.

Muchos expertos de la infancia temprana consideran el desarrollo del lenguaje como uno de los principales logros de los primeros tres años de vida. Hay muchos hitos del desarrollo específicos y dimensiones del desarrollo del lenguaje, tales como la fonología y la sintaxis. Respecto a la práctica, los cuatro fundamentos proporcionan un nivel de detalle que es accesible a las familias y a los maestros de cuidado infantil que buscan impulsar el desarrollo temprano del lenguaje y la comunicación.

El dominio del desarrollo cognitivo. Los siguientes fundamentos constituyen el dominio del desarrollo cognitivo:

- *Causa y efecto:* El creciente desarrollo de la comprensión del niño de que un suceso o acción provoca otro suceso o acción.
- *Las relaciones espaciales:* El creciente desarrollo de la comprensión del niño sobre cómo se mueven y encajan las cosas en el espacio.
- *La resolución de problemas:* El creciente desarrollo de la capacidad del niño de hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar alguna meta o averiguar cómo funciona algo.
- *La imitación:* El creciente desarrollo de la capacidad del niño para imitar, repetir y practicar los actos de los demás, ya sea inmediata o posteriormente.
- *La memoria:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño para guardar y luego recuperar la información.
- *El sentido numérico:* El creciente desarrollo de la comprensión del niño sobre los números y las cantidades.
- *La clasificación:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño para agrupar, separar, categorizar y crear expectativas basadas en los atributos de los objetos y las personas.
- *El juego simbólico:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño para utilizar acciones, objetos o ideas para representar otras acciones, objetos o ideas.
- *El mantenimiento de la atención:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño para poner atención a las personas y a los objetos mientras interactúa con otros o explora el entorno y los juguetes o materiales.
- *La comprensión de las rutinas cotidianas del cuidado personal:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño para entender las rutinas cotidianas del cuidado personal y participar en ellas.

Como indica la lista anterior, los fundamentos del dominio del desarrollo cognitivo abarcan una amplia gama de conocimientos y habilidades. Para los niños de cero a tres años, estas diversas competencias están entrelazadas y se desarrollan de manera conjunta. Conforme los niños dejan atrás la fase de cero a tres años,

algunas de las competencias cognitivas se van diferenciando y pueden alinearse con los dominios de contenido preescolar tradicionales, como las matemáticas y las ciencias. De hecho, la exploración y la experimentación juguetona en el dominio cognitivo representan una manifestación temprana del razonamiento matemático y científico y de la resolución de problemas.

El dominio de desarrollo perceptual y motor. Las competencias perceptuales y motoras de los niños de cero a tres años han recibido una creciente atención en las investigaciones y en la práctica. Los fundamentos del desarrollo perceptual y motor se definen a continuación:

- *El desarrollo perceptual:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño de estar consciente de su entorno social y físico inmediato por medio de los sentidos.
- *El desarrollo motor grueso:* El creciente desarrollo de la habilidad de los niños de mover y coordinar los músculos grandes.
- *El desarrollo motor fino:* El creciente desarrollo de la habilidad del niño de mover y coordinar los músculos pequeños.

Los programas de cuidado infantil pueden fomentar el aprendizaje y el desarrollo perceptual y motor de los niños por medio de ambientes que ofrezcan desafíos físicos adecuados y seguros.

La organización de los fundamentos

Esta publicación comienza con un capítulo que se enfoca en los primeros cuatro meses de vida. No se crearon fundamentos separados para cada dominio en los primeros cuatros meses de vida porque cada aspecto del desarrollo temprano abarca a todos los dominios de manera simultánea. Aunque el desarrollo en los primeros cuatro meses de vida es indiferenciado, éste influye profundamente en el desarrollo posterior de cada dominio. El capítulo acerca de los primeros meses destaca los comportamientos innatos que permiten a los niños orientarse hacia los adultos y comenzar a comunicar sus necesidades. El capítulo describe al mismo tiempo cómo, desde el comienzo de la vida, los niños son "participantes activos en su propio desarrollo, reflejando el impulso nato humano de explorar y dominar el ambiente de uno" (National Research Council y Institute of Medicine 2000, 1).

Para cada uno de los 28 fundamentos, se especifica una descripción sobre tres puntos del desarrollo: alrededor de los 8 meses de edad, alrededor de los 18 meses de edad, y alrededor de los 36 meses de edad. Además, se incluyen las conductas previas que conducen al nivel de competencia que se describe para cada una de esos tres periodos de edades. Las conductas previas que conducen a cierta edad reflejan los cambios constantes que ocurren en dicho periodo de edad. Alrededor de los 8 meses de edad, a los 18 meses de edad y a los 36 meses de edad, los niños cambian su manera de desenvolverse y tienen necesidades diferentes en cuanto a su desarrollo. En la mayoría de los fundamentos, el cambio de una categoría de edad a otra (de ocho meses a 18 meses o de 18 meses a 36 meses de edad) es bastante pronunciado. Los fundamentos se diseñaron para ofrecer una idea general del desarrollo en estos tres puntos del trayecto del mismo. Las sutilezas del progreso en el desar-

rollo de cada niño en particular, en un momento determinado, se presentan en el Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados-Modificado (DRDP-R, por sus siglas en inglés) (2005). Este instrumento de observación para maestros de niños de cero a tres años muestra cinco o seis niveles del desarrollo, que abarcan de los cero a tres años de edad y los resultados esperados que se alinearán con los fundamentos. Cuando haya concluido el alineamiento del DRDP-R con los fundamentos para niños del nacimiento a los tres años de edad, el DRDP-R proporcionará detalles adicionales acerca del progreso en el desarrollo respecto a un fundamento.

Para cada fundamento en cada uno de los tres periodos de edades hay información general sobre el desarrollo infantil que resume las competencias del niño. En conjunto, esta tres descripciones definen el progreso en el desarrollo de un fundamento. Debajo de cada descripción hay ejemplos de posibles maneras en que los niños pueden demostrar un fundamento a esa determinada edad. La diversidad de ejemplos nos da una idea de la variación que hay entre los niños de cero a tres años. Un fundamento para un niño en particular debe considerarse de acuerdo a cómo se desenvuelve el niño en contextos diferentes: en casa, en el programa de cuidado infantil y en la comunidad. Es posible que un niño en particular no se desenvuelva como ninguno de los ejemplos que aparecen debajo de un determinado fundamento, pero aun así ya muestre el nivel de competencia que se describe en dicho fundamento. Los ejemplos sugieren la variedad de contextos en los cuales los niños pueden mostrar las competencias reflejadas en los fundamentos. Los maestros de cuidado infantil con frecuencia piensan en ejemplos alternativos al reflexionar acerca de cómo un fundamento en particular se aplica a los niños en su programa.

Principios rectores

Varios principios rectores influyeron en la creación de los fundamentos para el aprendizaje y el desarrollo infantil. Estos principios se derivan tanto de la teoría como de las investigaciones en torno al desarrollo, así como de las mejores prácticas en la profesión del cuidado infantil.

1. La familia y su cultura y lenguaje juegan un papel determinante en el aprendizaje y el desarrollo temprano.
2. La infancia es una etapa única de la vida que tiene su particular importancia en sí misma. El desarrollo en la infancia se puede describir en tres periodos de edades: del nacimiento a los ocho meses, de los ocho meses a los 18 meses y de los 18 meses a los 36 meses. Cada periodo de edad es distinto, aunque con frecuencia se sobreponen uno sobre otro.
3. Los niños de cero a tres años son capaces aunque vulnerables en cada etapa de su desarrollo. Las relaciones cariñosas proporcionan la base de la seguridad emocional y el aprendizaje y desarrollo óptimo.
4. Las emociones impulsan el aprendizaje temprano. Los niños de cero a tres años son aprendices curiosos y activos que están automotivados para interactuar con los entornos sociales y físi-

cos. Los niños de cero a tres años aprenden de manera integral y no en un sólo dominio a la vez.

5. El desarrollo temprano incluye cambios tanto cuantitativos como cualitativos. Los cambios cuantitativos implican que el bebé amplíe o añada competencias a competencias parecidas que ya tiene. Los cambios cualitativos implican que el bebé combine conocimientos y habilidades nuevas con conocimientos y habilidades que ya tiene para desenvolverse de una manera distinta y más compleja.
6. El desarrollo temprano refleja una interacción dinámica entre la diferenciación y la integración. Por ejemplo, los bebés pequeños generalmente utilizan la boca para explorar todos los objetos y aprender acerca de ellos (comportamiento menos diferenciado), mientras que los niños mayores utilizan la boca principalmente para probar y explorar alimentos distintos (comportamiento más diferenciado). Un ejemplo de la integración es que los niños mayores posiblemente sean capaces de mostrar varios comportamientos a la vez, como hablar, caminar y cargar un objeto (comportamiento más integrado), mientras que los niños más pequeños quizás necesiten centrar toda su energía en un solo comportamiento a la vez (comportamiento menos integrado).

Estos principios se aplican a los fundamentos, a la planificación del currículo y a las prácticas de evaluación que están alineadas con los fundamentos.

Diseño universal para el aprendizaje

Estos fundamentos apoyan a los programas de cuidado infantil con la intención de fomentar el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños pequeños de California, incluyendo aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales. En algunos casos, los niños de cero a tres años con discapacidades u otras necesidades especiales muestran el progreso en su desarrollo de maneras alternativas. Es importante proporcionar oportunidades para que los niños puedan seguir trayectorias diferentes en su aprendizaje. Por lo tanto, los fundamentos para el aprendizaje y desarrollo de los niños de cero a tres años incluyen un concepto llamado diseño universal para el aprendizaje.

El diseño universal para el aprendizaje fue creado por el Center for Applied Special Technology (CAST), y se basa en el descubrimiento de que los niños aprenden de maneras distintas. Con la diversidad actual de los programas de cuidado infantil, es crítico lograr que los ambientes, los materiales de juego, las actividades y las experiencias sean accesibles a todos los niños para que puedan aprenden con éxito. El diseño universal no es un solo enfoque que se adapta a todos. Más bien se refiere al hecho de proporcionar métodos múltiples de aprendizaje para poder satisfacer las necesidades de aprendices diversos. El diseño universal ofrece formas diversas de representación, de participación y de expresión (CAST 2007). “Formas de representación diversas” se refiere al hecho de proporcionar información de maneras distintas para que se satisfagan las nece-

sidades de aprendizaje de todos los niños. “Formas de expresión diversas” se refiere al hecho de permitir que los niños utilicen formas alternativas para comunicarse o demostrar lo que saben o lo que sienten. “Formas de participación diversas” se refiere al hecho de proporcionar opciones dentro del programa de cuidado infantil que faciliten el aprendizaje tomando en cuenta los intereses de los niños.

Los ejemplos que se incluyen en los fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil se han redactado para mostrar formas de representación, expresión y participación diversas. Se ha proporcionado una gama de ejemplos para cada fundamento y se utilizan palabras de inclusión para describir el comportamiento de los niños. Por ejemplo, en lugar de decir que “el niño observa un objeto,” o “el niño escucha a una persona”, se dice “el niño dedica atención a un objeto” o bien “el niño dedica atención a una persona.”

Al leer cada fundamento, un maestro de cuidado infantil debe considerar la mejor manera en que cada niño con alguna discapacidad o necesidad especial puede adquirir información nueva y actuar competentemente. Para satisfacer mejor las necesidades del niño, los padres y un especialista en intervención temprana o profesional semejante son recursos de vital importancia.

Los fundamentos y el cuidado y la educación infantil en California

Los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo de CDE son el elemento central del sistema de aprendizaje y desarrollo infantil de California. Los fundamentos describen cómo se desarrollan y qué aprenden los niños y se diseñaron para ilustrar las capacidades que los niños de cero a tres años necesitan para su éxito en el futuro. En conjunto, los componentes del sistema para el aprendizaje y desarrollo infantil proporcionan información y recursos para ayudar a los profesionales de la infancia temprana a apoyar a los niños de cero a tres años y a sus familias.

- En las *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* se incluyen recomendaciones acerca de cómo organizar los entornos para darle a los bebés una base segura para el aprendizaje y la exploración, cómo seleccionar los materiales adecuados y cómo planificar y poner en práctica las oportunidades para el aprendizaje.
- El Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados-Modificado para niños de cero a tres años que se describe en este capítulo es un instrumento de evaluación basado en la observación que permite a los maestros documentar el progreso en cuanto al desarrollo de cada niño en particular.
- El marco conceptual del curriculo infantil le dará las pautas generales acerca de los tipos de entornos e interacciones que fomentan el aprendizaje y el desarrollo.
- El Programa para el cuidado infantil es un enfoque integral de desarrollo profesional que proporciona a los profesionales del cuidado infantil oportunidades para informarse acerca de los fundamentos del aprendizaje y

el desarrollo infantil y acerca de otros componentes del sistema para niños de cero a tres años de California.

Como un elemento unificador del sistema para el aprendizaje y desarrollo infantil de California, los fundamentos ofrecen un lenguaje común para los directores, los maestros y las familias de los programas de cuidado infantil, para que reflexionen acerca del progreso de los niños en cuanto a su desarrollo y para que planifiquen experiencias que fomenten el aprendizaje y el desarrollo de los niños durante los tres primeros años de vida.

El desarrollo profesional es otro componente clave que fomenta el aprendizaje y el desarrollo infantil. Los profesionales ahora cuentan con oportunidades para mantenerse informados por medio de: Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil, *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* y el Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados-Modificado (DRDP-R, por sus siglas en inglés), además del Programa para el cuidado infantil (el sistema integral de capacitación que ha sido realizado en una colaboración entre el CDE y WestEd). Los fundamentos pueden convertirse en un elemento unificador tanto para las actividades de desarrollo profesional previas al servicio como aquellas que se efectúan como parte del servicio. Los directores y maestros de programas de cuidado infantil pueden utilizar los fundamentos como base para la reflexión acerca del progreso de los niños en cuanto a su desarrollo y para planificar experiencias que fomenten su aprendizaje y desarrollo. Los fundamentos se diseñaron para proporcionar a los maestros de cuidado infantil los conocimientos sobre las competencias necesarias durante los primeros tres años de vida y posteriormente en las etapas preescolar y escolar.

Bibliografía

Center for Applied Special Technology (CAST). 2007. *Universal Design for Learning.* Committee on Integrating the Science of Early Childhood. http://www.cast.org/udl/ (obtenido el 8 de junio del 2007).

Departamento de Educación de California (CDE). 2007. *Guías para programas de aprendizaje y desarrollo infantil (Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines).* Sacramento: CDE Press.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). 2002. *Early Learning Standards: Creating the Conditions for Success.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

National Research Council y Institute of Medicine. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Editado por J. Shonkoff y D. Philips. Washington, DC: National Academy Press.

k pig

Los primeros meses

Respecto a los bebes muy pequeños Magda Gerber comentó:

> Todo lo que ellos ven, sienten, tocan y escuchan es nuevo . . . Se están adaptando a todo lo novedoso, a sus necesidades fisiológicas internas, las cuales son abundantes . . . Un bebé muy pequeño está ocupado siendo un bebé muy pequeño. (*Con respeto* 1988, 5)

Durante los primeros cuatro meses de vida, los bebés comienzan a interactuar con el mundo y con las personas que se encuentran en él (*Advances in Applied Developmental Psychology* 1995). La motivación de los bebés para explorar y comunicarse les impulsa a mover sus cuerpos, enfocar la atención y a enviar y recibir señales, los cuales son la base del desarrollo y el aprendizaje en todos los dominios. Estos comportamientos iniciales marcan el principio del progreso en el desarrollo del niño (Emde 1990).

Los bebés tiernos buscan relaciones y amplían sus conocimientos. Ellos exploran activamente lo que pueden hacer con su cuerpo, a las personas cercanas a ellos y al ambiente. Ellos no son meros recipientes vacíos esperando ser llenados con información, sino más bien "participantes activos de su propio desarrollo que reflejan el impulso nato de los humanos de explorar y dominar el ambiente propio" (National Research Council y Institute of Medicine 2000, 1). Su interacción activa con el mundo social y físico se complementa con el cuidado que reciben de los adultos, especialmente cuando los adultos les responden con sensibilidad.

El recién nacido

Desde que nacen, los bebés aprenden a asociar sus experiencias sensoriales internas con el movimiento de sus cuerpos. Ellos prestan atención repetidamente a las experiencias sensoriales y los movimientos de exploración que hacen. Al hacerlo, hacen descubrimientos acerca de sus cuerpos: cómo usar la cabeza, los ojos, la boca, los brazos y las piernas. Los bebés tiernos también utilizan sus sentidos para aprender sobre las personas y las cosas.

Gran parte del aprendizaje más temprano de los niños con un desarrollo típico se efectúa a través de la vista. Incluso los bebés muy pequeños observan los rostros de sus madres y de otros adultos con atención, y lo que detectan influye en su comportamiento (Schore 1994). Los bebés tam-

bién buscan el contacto visual con los adultos y utilizan los ojos tanto para enviar mensajes como para obtener información. En los primeros meses de vida, los bebés son estimulados por las interacciones sociales y tranquilizados por las experiencias de intercambio de miradas (Stern 1977). Tanto la estimulación como la tranquilización afectan de manera positiva el desarrollo del cerebro del bebé y estimulan el comienzo de la autorregulación (Emde 1988). El interpretar y comprender las miradas de los bebés y mostrar interés y calidez al devolverles la mirada es algo muy beneficioso para los niños.

Los bebés se desarrollan con rapidez al ampliar sus habilidades a todos los dominios del aprendizaje y al crear formas más complejas de relacionarse con las personas y las cosas. Ellos envían mensajes a los adultos de maneras distintas y llegan a esperar respuestas de ellos. Por ejemplo, al mirar los rostros de los adultos, los bebés pequeños ven las pupilas dilatadas, una señal común de interés y placer y, en respuesta, sonríen más (Hess 1975). Spitz y Wolfe (1946) observaron que los recién nacidos muestran tres reacciones distintas a los estímulos internos y externos:

- Quietud (un estado tranquilo)
- Emoción indiferenciada (una respuesta general a los estímulos placenteros)
- Desagrado

Al final del primer mes, el desagrado se comienza a diferenciar y se divide en señales de desagrado o de malestar. Los bebés de un mes de edad muestran señales de desagrado cuando no les gusta una experiencia y señales de malestar cuando sienten incomodidad o dolor. Para el segundo o tercer mes, la emoción indiferenciada se va diferenciando y se divide en dos tipos de respuesta distintos: (1) señales claras de placer y (2) respuestas sociales positivas a las personas, incluyendo las sonrisas que se mencionaron con anterioridad, el aumento en las vocalizaciones y en la actividad corporal.

Los bebés de tres a cuatro meses de edad

Para los tres meses de edad, las vías para el oído y la vista están formándose activamente en el cerebro. El cerebro en vías de desarrollo se adapta a los mensajes que recibe de los ojos y los oídos, ya sea podando (debilitando), o fortaleciendo conexiones sinápticas para su funcionamiento futuro.

La poda de ciertas conexiones sinápticas y el fortalecimiento de otras se puede observar en el desarrollo temprano del lenguaje. Los recién nacidos responden a los sonidos de todos los idiomas humanos. Para la edad de los tres o cuatro meses, los bebés son cada vez más sensibles y están cada vez más atentos a los sonidos del idioma que hablan los adultos que los cuidan y se vuelven menos atentos a los sonidos de otros idiomas.

Poco antes de los cuatro meses de edad, los bebés tienen una habilidad cada vez mayor de utilizar una gama de formas de entender y relacionarse con el mundo a su alrededor. Ellos crean categorías básicas, como las cosas que se mueven y las que no (Mandler 2004), y comienzan a tratar las cosas de manera distinta de acuerdo a atributos como “duro”, “suave” o “pegajoso”. Por ejemplo, es posible que cambien la manera de sujetar las

cosas dependiendo de los atributos del objeto. Los bebés pequeños también tratan de prolongar las experiencias interesantes. Luego, después de hacer la misma actividad durante cierto tiempo y una vez que la han dominado, experimentan para encontrar algo novedoso.

Los niños entre tres y cuatro meses de edad muestran una conducta socioemocional altamente diferenciada. A los tres meses, los bebés ya han aprendido a cambiar sus respuestas a los adultos, dependiendo de cómo les responden a ellos. Por ejemplo, cuando los adultos responden a las vocalizaciones de los bebés con una sonrisa, una respuesta verbal o una caricia, los niños aumentan sus vocalizaciones. El interés de los otros estimula el interés del bebé (Crick 1984).

Para los cuatro meses de edad, el poder que tienen los niños en sus relaciones es evidente, al igual que el poder que las relaciones tienen sobre ellos. Ellos se vuelven cada vez más hábiles para entender la conducta de los demás y adaptar su propio comportamiento. También van adquiriendo habilidades que los hacen cada vez más capaces de interactuar y más eficaces en el plano social. Los bebés de cuatro meses:

- Envían mensajes claros.
- Se quedan quietos y muestran anticipación cuando alguien se les acerca para proporcionarles cuidado.
- Buscan la atención de los adultos con sonrisas y risas.
- Participan en interacciones recíprocas prolongadas con otras personas.
- Participan en la imitación social sencilla.

Los bebés crecen tanto emocionalmente, como lo hacen socialmente. En comparación con los bebés más pequeños, los bebés que se acercan a los cuatro meses envían mensajes emocionales más claros por medio de sus distintos tipos de llanto, sus movimientos y sus expresiones faciales. Ellos también demuestran placer al dominar actividades motoras sencillas, como cuando logran colocarse en una buena posición para la exploración. Las experiencias emocionales positivas motivan a los niños a seguir practicando sus habilidades, explorando posibilidades nuevas y aprendiendo.

Cómo interpretar y responder al desarrollo temprano

En los primeros meses ocurren avances increíbles en el desarrollo de los bebés. Comenzando con las respuestas básicas, los recién nacidos se abren al mundo. En unas pocas semanas llegan a esperar y a depender de las respuestas adecuadas de quienes los cuidan.

El detectar y responder a estos aspectos clave del crecimiento durante este periodo de desarrollo rápido puede ser desafiante. Los comportamientos tempranos dentro de un dominio del desarrollo en particular con frecuencia se manifiestan junto con comportamientos de otros dominios. Además, muchos de los comportamientos tempranos pueden significar varias cosas a la vez. Por ejemplo, el llanto de un bebé puede significar simultáneamente tanto el comienzo de la comunicación (desarrollo del lenguaje), como una herramienta para conseguir satisfacer sus necesidades (desarrollo intelec-

tual) y una manera de relacionarse con los demás (desarrollo socioemocional). Además, comportamientos que pueden parecer casi idénticos pueden tener un significado diferente en momentos diferentes. Por ejemplo, en determinado momento el dedicar atención por tiempo prolongado a una persona puede ser el inicio de una estrategia para profundizar conexiones emocionales. En otro momento, este mismo comportamiento puede ser una manera de aumentar su comprensión acerca de cómo se mueven las personas en el espacio. Para llevar el compás con los bebés pequeños, los adultos necesitan saber cuándo un bebé quiere una respuesta social pero también cuando un bebé está efectuando un descubrimiento por medio de la exploración y la observación individual.

Debido a que los cambios importantes que ocurren durante los primeros meses de vida son a veces difíciles de identificar, a uno se le pueden escapar. Sin embargo, los avances de los primeros meses son tan importantes para el desarrollo saludable de un bebé pequeño como los avances más obvios del bebé de ocho o más meses. Cuando los adultos entienden el chupar, el aferrarse, la posición del cuerpo, las sonrisas, el llanto y las miradas de un bebé pequeño, son más capaces de responder a sus necesidades.

Al reconocer y responder de manera adecuada a los logros tempranos del desarrollo del bebé, los adultos le dan un regalo maravilloso. Los adultos le comunican al bebé que el trayecto en el que éste va progresando cuenta con su comprensión y apoyo. Esta comunicación sienta la base para la sensación de seguridad emocional y las relaciones de apego que el bebé está comenzando a experimentar, y que son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo a lo largo de los primeros años de vida.

Bibliografía

Advances in Applied Developmental Psychology. Mastery Motivation: Origins, Conceptualizations, and Applications (Vol. 12). 1995. Editado por R. H. MacTurk y G. A. Morgan. Norwood, NJ: Greenwood Publishing Group.

Con respeto: el enfoque de Magda Gerber para cuidados infantiles profesionales (Revista del video). 1988. Sacramento: Departamento de Educación de California, en colaboración con WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia.

Crick, F. 1984. "Function of the Thalamic Reticular Complex: The Searchlight Hypothesis," *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,* Vol. 81, 4586–90.

Emde, R. N. 1988. "Development Terminable and Interminable. I. Innate and Motivational Factors from Infancy," *International Journal of Psychoanalysis,* Vol. 69, 23–42.

Hess, E. H. 1975. "The Role of Pupil Size in Communication," *Scientific American,* Vol. 233,110–19.

Mandler, J. M. 2004. *The Foundations of the Mind: Origins of Conceptual Thought.* Nueva York: Oxford University Press.

National Research Council y Institute of Medicine. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* Committee on Integrating the Science of Early Childhood. Editado por J. Shonkoff y D. Phillips. Washington, DC: National Academies Press.

Schore, A. N. 1994. *The Neurobiology of Emotional Development.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Spitz, R. A., y K. M. Wolfe. 1946. "The Smiling Response: A Contribution to the Ontogenesis of Social Relation," *Genetic Psychology Monographs,* Vol. 34, 57–125.

Stern, D. N. 1977. *The First Relationship: Infant and Mother.* Cambridge, UK: Harvard University Press.

El desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional incluye la experiencia del niño, su expresión y cómo tratar con sus emociones, y su habilidad para establecer relaciones positivas y gratificantes con los demás (Cohen y otros 2005). Abarca procesos tanto intrapersonales como interpersonales.

> Los aspectos más esenciales del desarrollo emocional incluyen la habilidad de identificar y entender las emociones de uno mismo, de interpretar y comprender acertadamente los estados emocionales de los demás, de controlar las emociones fuertes y su manifestación de manera constructiva, de regular la conducta de uno mismo, de desarrollar sentimientos de empatía hacia los demás y de establecer y mantener relaciones. (National Scientific Council on the Developing Child 2004, 2)

Los bebés experimentan, expresan y perciben emociones antes de poder entenderlas por completo. Al aprender a reconocer, identificar, controlar y comunicar sus emociones y al percibir y tratar de comprender las emocionales de los demás, los niños desarrollan habilidades que les permiten conectarse con su familia, otros niños, los maestros y la comunidad que los rodea. Estas crecientes capacidades ayudan a los niños pequeños a ser más capaces de negociar las interacciones sociales cada vez más complejas, a participar eficazmente en las relaciones y en actividades de grupo, y aprovechar las ventajas del apoyo social, el cual es indispensable para el desarrollo y desenvolvimiento saludable de los seres humanos.

El desarrollo socioemocional saludable de los niños de cero a tres años se efectúa en un contexto interpersonal, principalmente el de las relaciones constantes y positivas con adultos conocidos y cariñosos. Los niños pequeños están especialmente atentos a los estímulos sociales y emocionales. Incluso los recién nacidos parecen prestar más atención a los estímulos que parecen rostros (Johnson y otros 1991). Ellos también prefieren las voces de sus madres a las de otras mujeres (DeCasper y Fifer 1980) Por medio del cariño, los adultos apoyan las primeras experiencias que tienen los niños con la regulación de las emociones (Bronson 2000a; Thompson y Goodvin 2005).

El cuidado sensible apoya a los bebés al comenzar a regular sus emociones y a desarrollar un sentido de

predictibilidad, de seguridad y de sensibilidad en sus ambientes sociales. Las relaciones tempranas son tan importantes para los bebés en vías de desarrollo que los investigadores han concluido en términos generales que, durante los primeros años de vida, "las relaciones cariñosas, estables y consistentes son la clave del crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje saludables" (National Research Council y Institute of Medicine 2000, 412). En otras palabras, las relaciones de alta calidad aumentan la probabilidad de resultados positivos en los niños pequeños (Shonkoff 2004). 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 programas de cuidado infantil pueden apoyar el desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años de muchas maneras. Éstas incluyen el mantener interacciones directas, de uno a uno, con los niños pequeños, el comunicarse con las familias, el organizar los espacios físicos del programa de cuidado infantil, y el planificar y poner en práctica el currículo.

Las investigaciones acerca del cerebro muestran que las emociones y la cognición son procesos profundamente interrelacionados. En concreto, "investigaciones recientes acerca de la neurociencia cognitiva han concluido que los mecanismos neurales que están detrás de la regulación de las emociones posiblemente sean los mismos que los que están detrás de los procesos cognitivos" (Bell y Wolfe 2004, 366). Las emociones y la cognición actúan en conjunto, informando las impresiones que tiene el niño de las situaciones e influyendo su comportamiento. La mayor parte del aprendizaje que se efectúa en los primeros años de vida ocurre en el contexto de los apoyos emocionales presentes (National Research Council and Institute of Medicine 2000). "La rica compenetración de las emociones y las cogniciones establecen los patrones psíquicos para la vida de cada niño" (Panksepp 2001). Juntas, las emociones y la cognición contribuyen a los procesos de atención, toma de decisiones y aprendizaje (Cacioppo y Bernston 1999). Además, los procesos cognitivos, tales como la toma de decisiones, se ven afectados por las emociones (Barrett y otros 2007). Las estructuras cerebrales que participan en los circuitos neurales de cognición influyen en las emociones y viceversa (Barrett y otros 2007). Las emociones y la conducta social afectan a la habilidad del niño pequeño de perseverar en actividades orientadas hacia una meta, de pedir ayuda cuando la necesite y de participar en las relaciones y beneficiarse de ellas.

Los niños pequeños que muestran adaptaciones saludables en términos sociales, emocionales y conductuales tienen mayores probabilidades de alcanzar el éxito académico en la escuela primaria (Cohen y otros 2005; Zero to Three 2004). La clara distinción que se había mantenido en términos históricos entre la cognición y las emociones posiblemente haya sido un producto del medio académico y no tanto un reflejo de la manera en que ocurren estos procesos en el cerebro (Barrett y otros 2007). Estas investigaciones recientes fortalecen la perspectiva de que los programas de cuidado infantil fomentan resultados positivos en todos los dominios del aprendizaje

en etapas posteriores, al centrarse en fomentar un desarrollo socioemocional saludable (National Scientific Council on the Developing Child 2004; Raver 2002; Shonkoff 2004).

Las interacciones con los adultos

Las interacciones con los adultos son una parte frecuente y regular de las vidas de los bebés. Los bebés incluso de tres meses han mostrado tener la capacidad para distinguir entre los rostros de adultos que no les son conocidos (Barrera y Maurer 1981). Los fundamentos que describen "Las interacciones con los adultos" y "Las relaciones con los adultos" están relacionados entre sí. Juntos, ayudan a ilustrar un desarrollo socioemocional saludable que se basa en los ambientes sociales de apoyo que establecen los adultos. El desarrollo de habilidades para responder a los adultos e interactuar con ellos ocurre primero a través de interacciones predecibles en relaciones cercanas con sus padres u otros adultos cariñosos en casa o fuera del hogar. Los niños utilizan y expanden las habilidades aprendidas en el contexto de relaciones cercanas para interactuar con adultos que les son menos conocidos. Al interactuar con adultos, los niños participan en una amplia gama de intercambios sociales, tales como el interactuar con un miembro de la familia o escuchar cómo cuenta cuentos un maestro de cuidado infantil.

La calidad en los programas de cuidado infantil para niños pequeños es, en gran medida, una función de las interacciones que se efectúan entre los adultos y los niños en esos programas. Estas interacciones forman la base de las relaciones que se establecen entre los maestros y los niños en el salón o en el hogar y se relacionan con el nivel de desarrollo de los niños. La manera en que los maestros interactúan con los niños es lo más central de la educación en la primera infancia (Kontos y Wilcox-Herzog 1997, 11).

Las relaciones con los adultos

Las relaciones estrechas con adultos que proporcionan cuidado y cariño de manera constante fortalecen la capacidad de los niños para aprender y desarrollarse. Además, las relaciones con los padres, otros miembros de la familia, cuidadores y maestros proporcionan el contexto clave para el desarrollo socioemocional de los bebés. Estas relaciones especiales influyen en el emergente sentido de sí mismo del bebé y de su comprensión de los demás. Los bebés utilizan sus relaciones con los adultos de muchas maneras: para sentirse seguros, para obtener ayuda en aliviar el malestar, para que les ayuden a regular sus emociones, y para recibir aprobación y aliento social. El establecimiento de relaciones estrechas con adultos se relaciona con la seguridad emocional de los niños, el sentido de sí mismos y su creciente comprensión del mundo que los rodea. Se pueden aplicar algunos conceptos de los estudios acerca del apego a los programas de cuidado infantil al considerar el papel que juega el maestro de cuidado infantil en las separaciones y rencuentros a lo largo del día, facilitando la exploración del niño, dándole consuelo, satisfaciendo sus necesidades físicas, modelando relaciones positivas y proporcionando apoyo en momentos de estrés (Raikes 1996).

Las interacciones con otros niños

En la infancia temprana, los niños interactúan unos con otros mediante el uso de conductas sencillas, como el mirar o el tocar a otro niño. Las interacciones sociales de los bebés con otros niños aumentan en complejidad desde la participación en interacciones recíprocas repetitivas y rutinarias (por ejemplo, rodándose una pelota de uno a otro), la participación en actividades de cooperación como la construcción de una torre de bloques o el representar papeles diferentes en el juego dramático. Por medio de las interacciones con otros niños, los bebés exploran su interés por los demás y aprenden acerca de la conducta y las interacciones sociales. Las interacciones con otros niños les proporcionan el contexto para el aprendizaje social y la resolución de problemas, incluyendo la experiencia de los intercambios sociales, la cooperación, los turnos y la manifestación temprana de la empatía. Las interacciones sociales con otros niños también permiten a los bebés mayorcitos experimentar con papeles diferentes en grupos pequeños y en situaciones distintas, así como relacionarse con niños conocidos o con niños a los que no conocen. Como se hizo notar anteriormente, los fundamentos llamados "Interacciones con adultos", "Relaciones con adultos", "Interacciones con otros niños", y "Relaciones con otros niños", están relacionados entre sí.

Las interacciones son pasos previos al establecimiento de las relaciones. Burk (1996, 285) anota:

> Nosotros, como maestros, necesitamos facilitar el desarrollo de un ambiente psicológico que sea seguro y que fomente las interacciones sociales positivas. Cuando los niños interactúan más abiertamente con otros niños, aprenden más unos de otros como individuos, y comienzan a acumular memorias de sus interacciones.

Las relaciones con otros niños

Los bebés establecen relaciones estrechas con los niños que conocen durante un tiempo, tales como los niños de un programa de cuidado infantil en el hogar o del barrio. Las relaciones con otros niños proporcionan a los niños pequeños la oportunidad de establecer conexiones sociales fuertes. Los bebés con frecuencia muestran su preferencia por jugar y estar con amigos, a diferencia de estar con otros niños con quienes no tienen relación. Las investigaciones de Howes (1983) sugieren que hay patrones bien definidos en la amistad de un bebé tierno, un bebé mayorcito y un niño en edad preescolar. Los tres grupos varían en cuanto a la cantidad de amistades, la estabilidad de las amistades y la naturaleza de la interacción entre amigos (por ejemplo, el grado con que intercambian objetos o usan la comunicación verbal).

La identidad de sí mismo en relación con los demás

El desarrollo socioemocional de los bebés incluye la creciente conciencia de sí mismos y de los demás. Los bebés demuestran este fundamento de varias formas. Por ejemplo, pueden responder cuando se les llama por su nombre, señalar las partes del cuerpo cuando se les pide hacerlo, o nombrar a miembros de su familia. Con el desarrollo de su comprensión de otras personas en el ambiente social, los

niños llegan a comprender el papel que desempeñan dentro de sus familias y sus comunidades. También logran comprender sus propias preferencias y características así como las de los demás.

El reconocimiento de habilidades

El desarrollo del sentido de autoeficacia de los bebés incluye la creciente comprensión de que pueden hacer que las cosas sucedan y que tienen ciertas habilidades particulares. La autoeficacia se relaciona con el sentido de competencia, el cual ha sido identificado como una necesidad humana básica (Connell 1990). El desarrollo del sentido de autoeficacia en los niños se puede observar en el juego o en las conductas de exploración cuando ellos actúan sobre un objeto para producir un resultado. Por ejemplo, golpean un juguete musical para que suene. Los bebés mayorcitos pueden demostrar el reconocimiento de la habilidad por medio de afirmaciones como "Yo lo hice" o "Yo sé dibujar."

La expresión de emociones

Desde muy al principio de la infancia los niños expresan sus emociones por medio de las expresiones faciales, las vocalizaciones y el lenguaje corporal. Su habilidad posterior de usar palabras para expresar sus emociones les da a los niños pequeños una herramienta valiosa para conseguir ayuda o apoyo social de otras personas (Saarni y otros 2006). El temperamento posiblemente también juegue un papel en la expresión de las emociones por parte de los niños. Tronick (1989, 112) describió cómo la expresión de emociones está relacionada con la regulación de emociones y con la comunicación entre la madre y el bebé: "las expresiones emocionales del bebé y de la cuidadora sirven para permitirles regular mutuamente sus interacciones . . . el bebé y el adulto son participantes de un sistema de comunicación afectivo".

Tanto la comprensión como la expresión de emociones están influidas por la cultura. Los factores culturales afectan la creciente comprensión que tienen los niños del significado de las emociones, el desarrollo de sus conocimientos acerca de qué situaciones producen qué tipos de resultados emocionales, y su aprendizaje de qué emociones son adecuadas para manifestar en qué situaciones (Thompson y Goodvin 2005). Algunos grupos culturales parecen expresar ciertas emociones con mayor frecuencia que otros grupos culturales (Tsai, Levenson y McCoy 2006). Además, los grupos culturales varían respecto a las emociones o estados emocionales que valoran (Tsai, Knutson y Fung 2006). Un estudio sugiere que las diferencias culturales en cuanto a exposición a determinadas emociones por medio de los cuentos puede contribuir a las preferencias de los niños por ciertos estados emocionales (por ejemplo, exaltado o calmado) (Tsai y otros 2007).

La expresión de los niños pequeños de las emociones positivas y negativas posiblemente jueguen un papel importante en el desarrollo de sus relaciones sociales. Las emociones positivas atraen a sus compañeros y parecen facilitar el establecimiento de relaciones, mientras que las dificultades para controlar o expresar emociones negativas conducen a dificultades en las relaciones sociales (Denham y Weissberg 2004). El uso de palabras relacionadas con las emociones parece estar

la interrelación entre las emociones, las cogniciones y las conductas (Bell y Wolfe 2004). La comprensión cada vez mayor que tienen los niños pequeños del lenguaje y su habilidad para usarlo es de vital importancia para su desarrollo emocional y abre nuevas vías para la comunicación acerca de la regulación de las emociones (Campos, Frankel y Camras 2004) y ayudan a los niños a negociar de manera más eficaz resultados aceptables a las situaciones con una pesada carga emocional. La regulación de las emociones está influida por la cultura y la época histórica en la cual vive una persona: la variabilidad cultural de los procesos de regulación es considerable (Mesquita y Frijda 1992). "Las culturas varían en cuanto a lo que se espera que uno sienta y cuándo, dónde y con quién uno puede expresar sentimientos distintos" (Cheah y Rubin 2003, 3). Los adultos pueden servir de modelos positivos de la regulación de emociones a través de su conducta y el apoyo verbal y emocional que ofrecen a los niños para que ellos regulen sus emociones. El grado de respuesta a las señales de los bebés contribuye al desarrollo de la regulación de las emociones. Los adultos apoyan el desarrollo de la regulación de emociones de los bebés al disminuir su exposición al estrés excesivo, los ambientes caóticos y la subestimulación y la sobreestimulación.

Las habilidades para regular las emociones son importantes en parte porque juegan un papel en el grado de aceptación de los niños por parte de sus compañeros y los maestros, y en cómo se les percibe respecto a su grado de competencia social (National Scientific Council on the Developing Child 2004). La habilidad de los niños para regular sus emociones adecuadamente puede contribuir a la percepción de sus habilidades sociales en general, además del grado de aceptación por otros niños (Eisenberg y otros 1993). La mala regulación de las emociones puede afectar la capacidad para pensar de los niños, por lo tanto disminuyendo su capacidad para hacer juicios y tomar decisiones (National Scientific Council on the Developing Child 2004). Al entrar al kindergarten, los niños demuestran una amplia variabilidad en su capacidad para autorregularse (National Research Council y Institute of Medicine 2000).

El control de impulsos

El creciente desarrollo de la capacidad de los niños para controlar los impulsos les ayuda a adaptarse a situaciones sociales y a obedecer reglas. Conforme crecen los bebés, se vuelven cada vez más capaces de ejercer un control voluntario sobre su comportamiento, como por ejemplo: esperar a que se les satisfagan sus necesidades, inhibir conductas potencialmente dañinas y comportarse de acuerdo a las expectativas sociales, respetando las reglas sobre la seguridad. Los programas de cuidado infantil en grupo proporcionan muchas oportunidades para que los niños practiquen sus habilidades para controlar los impulsos. Las interacciones con sus compañeros con frecuencia ofrecen oportunidades naturales a los niños pequeños para que practiquen el control de impulsos, al mismo tiempo que siguen progresando en su aprendizaje sobre la cooperación en el juego y el compartir. La comprensión por parte de los niños pequeños sobre lo que se les pide, o su falta de ella, puede ser un factor con-

asociado con el grado de aceptación que tienen los niños en edad preescolar entre sus compañeros. Los niños que utilizan palabras relacionadas con las emociones parecían ser mejor recibidos por sus compañeros (Fabes y otros 2001). Los bebés responden de manera más positiva a las vocalizaciones de los adultos que tienen un tono afectivo positivo (Fernald 1993). El acto de sonreir socialmente es un proceso del desarrollo en que la neurofisiología y los factores cognitivos, sociales y emocionales juegan un papel, el cual se ve como "reflejo y parte de una relación interactiva" (Messinger y Fogel 2007, 329). Parece probable que la experiencia de las emociones positivas es un factor que contribuye de manera especialmente importante al bienestar emocional y a la salud psicológica (Fredrickson 2000, 2003; Panksepp 2001).

La empatía

Durante los primeros tres años de vida, los niños comienzan a desarrollar la capacidad para experimentar el estado emocional o psicológico de otra persona (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow 1990).

Las siguientes definiciones de la empatía se encontraron en nuestra bibliografía de investigación: "Saber lo que otra persona siente", "sentir lo que otra persona siente", y "responder con compasión a la aflicción de otra persona" (Levenson y Ruef 1992, 234). El concepto de la empatía refleja la naturaleza social de las emociones, ya que vincula los sentimientos de dos personas o más (Levenson y Ruef 1992). Dado que la vida humana se basa en las relaciones, un papel de vital importancia que juega la empatía a lo largo de la vida es fortalecer los lazos sociales (Anderson y Keltner 2002). Las investigaciones muestran una correlación entre la empatía y la conducta pro-social (Eisenberg 2000). En particular, las conductas pro-sociales, como el ayudar, el compartir y el consolar o mostrar preocupación por los demás, ilustran el desarrollo de la empatía (Zahn-Waxler y otros 1992) y cómo se cree que la experiencia de la empatía está relacionada con el desarrollo de la conducta moral (Eisenberg 2000). Los adultos modelan conducta pro-social y empática hacia los bebés de maneras diversas. Por ejemplo, esta conducta se modela por medio de las interacciones cariñosas con los demás o al proporcionarle cariño al bebé. Quann y Wien (2006, 28) sugieren que una manera de apoyar el desarrollo de la empatía en los niños pequeños es crear una cultura de cariño en el ambiente de cuidado infantil: "Ayudar a los niños a entender los sentimientos de los demás es un aspecto integral del currículo de convivir. Las relaciones entre los maestros, entre los niños y entre los maestros y los niños se fomentan por medio de las interacciones cálidas y cariñosas."

La regulación de emociones

El creciente desarrollo de la habilidad para regular las emociones ha recibido cada vez mayor atención en la literatura de investigación (Eisenberg, Champion y Ma 2004). Los investigadores han generado varias definiciones de la regulación emocional y la polémica continúa en cuanto a la mejor y más adecuada manera de definir este concepto (Eisenberg y Spinrad 2004). Como concepto, la regulación de las emociones refleja

tribuyente a sus respuestas (Kaler y Kopp 1990).

La comprensión social

Durante los primeros tres años de vida, los niños comienzan a desarrollar una comprensión de las respuestas, de la comunicación, de la expresión emocional y de las acciones de otras personas. Este desarrollo incluye la comprensión de los bebés sobre lo que pueden esperar de los demás, sobre cómo participar en las interacciones sociales recíprocas y sobre qué conducta utilizar en determinadas situaciones sociales. "En cada edad, la comprensión de la cognición social contribuye a la competencia social, la sensibilidad interpersonal y el conocimiento de cómo uno se relaciona con otros individuos y grupos en un mundo social complejo" (Thompson 2006, 26). La comprensión social es especialmente importante debido a la naturaleza social de los seres humanos y la vida humana, aun en la infancia temprana (Wellman y Lagattuta 2000). Las investigaciones recientes sugieren que la comprensión social de los niños de cero a tres años está relacionada con la frecuencia con que los adultos se comunican con ellos acerca de los pensamientos y las emociones de los demás (Taumoepeau y Ruffman 2008).

Fundamento: Las interacciones con los adultos

El creciente desarrollo de la habilidad de responder a los adultos e interactuar con ellos

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de vida, los niños participan con propósito en las interacciones recíprocas y tratan de influir en la conducta de los demás. Los niños pueden sentir al mismo tiempo interés y cautela hacia adultos que no les son familiares. (7 meses; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 340) (8 meses; Meisels y otros 2003, 16)	Alrededor de los 18 meses de edad, es posible que los niños participen en rutinas y juegos que impliquen interacciones recíprocas complejas y que sigan la mirada del maestro de cuidado infantil hacia un objeto o persona. Es posible que los niños se acerquen o miren al maestro de cuidado infantil cuando se sientan inseguros acerca de algo o alguien. (18 meses; Meisels y otros 2003, 33)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños interactúan con los adultos para resolver problemas o comunicarse acerca de sus experiencias o ideas. (Departamento de Educación de California 2005, 6; Marvin y Britner 1999, 60).
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Muestre atención e interés en un adulto desconocido pero muestre aprensión o se vuelva ansioso si el adulto se le acerca demasiado. (5–8 meses; Parks 2004; Johnstone y Scherer 2000, 222) • Tome las manos del cuidador infantil y se meza hacia adelante y hacia atrás para pedirle que cante su canción favorita. (8 meses; Gustafson, Green y West 1979; Kaye y Fogel 1980) • Participe en juegos como palmaditas y las escondidas. (7 a 9 meses; Coplan 1993, 3) • Establezca contacto visual con un miembro de la familia. • Vocalice para conseguir la atención de un maestro de cuidado infantil.	• Se mueva más cerca del maestro de cuidado infantil y que le tome la mano cuando entra un visitante al salón aunque lo observe con interés. (18 meses; Meisels y otros 2003) • Traiga un objeto familiar a un adulto cuando éste se lo pida. (15 a 18 meses; Parks 2004) • Permita que un adulto desconocido se acerque sólo después que el adulto utilice un objeto para crear un puente para la interacción, como al mostrar interés por un juguete que también le interesa al niño. (18 meses; Meisels y otros 2003) • Observe y luego ayude al maestro de cuidado infantil mientras prepara algo para comer. • Trate que el maestro de cuidado infantil le tranquilice cuando no sabe si algo carece de peligro. (10 a 12 meses; Fogel 2001, 305; Dickstein y Parke 1988; Hirshberg y Svejda 1990)	• Participe en contar cuentos con el maestro de cuidado infantil. (30 a 36 meses; Parks 2004) • Hable al maestro del salón de al lado de una fiesta de cumpleaños que va a suceder. (36 meses; Parks 2004) • Ayude al maestro de cuidado infantil a traer juguetes con ruedas del patio de juego al final del día. • Le pregunte su nombre a un visitante que viene al salón.

El tabla sigue en la página siguiente.

Las interacciones con los adultos

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Participe en interacciones juguetonas de cara a cara con el adulto, como turnándose para vocalizar y luego sonreír o reírse. (2 a 7 meses; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 375) • Comience a protestar si le separan de adultos que son importantes para él.	Durante este periodo, es posible que el niño: • participe en interacciones recíprocas al entregar a uno de sus padres un objeto y luego extendiendo la mano para recibir el objeto cuando se lo devuelvan. (9 a 12 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Muestre pero no dé un juguete al maestro de cuidado infantil. (9 a 12 meses; Parks 2004)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Practique ser un adulto durante el juego dramático al disfrazarse o utilizar una cocinita de juguete. (18 a 36 meses; Lerner y Dombro 2000) • Ayude al maestro de cuidado infantil a colocar los platos de la comida en el recipiente para platos sucios después del almuerzo.

Fundamento: Las relaciones con los adultos

El desarrollo de relaciones estrechas con ciertos adultos que proporcionan cariño de manera consistente

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños buscan una relación especial con un (o unos) adulto(s) conocidos al iniciar interacciones y procurar la cercanía, especialmente si sienten malestar. (6 a 9 meses; Marvin y Britner 1999, 52)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños se sienten seguros explorando su entorno en presencia de adultos importantes con quienes han desarrollado una relación a lo largo de un periodo prolongado. Cuando sienten malestar, los niños buscan estar físicamente cerca de estos adultos. (6 a 18 meses; Marvin y Britner 1999, 52; Bowlby 1983)	Alrededor de los 36 meses de edad, al explorar el ambiente, de vez en cuando los niños tratan de reconectar, de distintas maneras, con los adultos con quienes han desarrollado una relación especial: por medio del contacto visual, de las expresiones visuales, de los sentimientos compartidos o de las conversaciones acerca de los sentimientos, las actividades compartidas o los planes. Cuando sienten malestar, es posible que los niños sigan buscando estar físicamente cerca de estos adultos. (Para los 36 meses; Marvin y Britner 1999, 57)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Busque el consuelo de un maestro de cuidado infantil llorando y buscándolo. (7 meses; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 372) • Llame o siga a un padre cuando se le deja en el programa de cuidado infantil. (6 a 9 meses; Ainsworth 1967, 4) • Levante los brazos para que lo levante su maestro de cuidado infantil. (8 meses; Meisels y otros 2003 17; Ainsworth 1967, 5) • Gatee hacia uno de sus padres cuando lo sobresalte un ruido fuerte. (8.5 meses; Marvin y Britner 1999, 52) • Se de la vuelta con emoción y levante los brazos para saludar a un miembro de la familia cuando llegue a recogerlo. (8 meses; Ainsworth 1967, 5)	• Corra en círculos amplios alrededor del área de juego al aire libre, regresando en cada vuelta a abrazar las piernas del maestro de cuidado infantil antes salir corriendo de nuevo. • Se acurruque con su maestro de cuidado infantil cuando se sienta cansado o de mal humor. • Salude con la mano a su maestro de cuidado infantil desde lo alto de la resbaladilla para asegurarse que le está mirando. • Siga físicamente a uno de sus padres alrededor del salón. • Juegue en un lugar que esté alejado del maestro de cuidado infantil y luego se acerque a él de vez en cuando para reconectarse con él. (12 meses; Davies 2004, 10)	• Se sienta cómodo jugando del otro lado de patio de juego, alejado del maestro de cuidado infantil, pero luego llore para que éste lo recoja cuando se haya caído. (24 a 36 meses; Lamb, Bornstein y Tei 2002, 376) • Exclame “¡Mamá!” desde el otro lado del salón mientras juega con muñecas para asegurarse que su madre esté prestando atención. (24 a 36 meses; Schaffer y Emerson 1964) • Llame a un miembro de la familia y le busque a través de la ventana después que lo hayan dejado en la escuela. (24 a 36 meses; Marvin y Britner 1999, 56) • Exclame: “Esta es nuestra parte favorita” cuando lee un cuento gracioso con el maestro de cuidado infantil. • Le lleve a la abuelita su libro favorito y le pregunte: “¿Uno más?” para ver si ella le lee un libro más, aunque ella acabe de decir: “Ya terminamos de leer. Ahora hay que tomar la siesta”. (Teti 1999; 18 a 36 meses; Marvin y Gritner 1999, 59) • Llore y busque a su maestro de cuidado infantil cuando se cae. • Busque la atención de su maestro de cuidado infantil y exclame: “¡Mírame!” antes de demostrar con orgullo su nueva habilidad.

El tabla sigue en la página siguiente.

Las relaciones con los adultos

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Se agarre del suéter de uno de sus padres cuando éste lo cargue. (5 meses, Marvin y Britner 1999, 51; Ainsworth 1967, 1) • Intercambie balbuceos con el maestro de cuidado infantil. (3 a 6 meses; Caufield 1995) • Tenga mayores probabilidades de sonreír cuando se le acerque su maestro de cuidado infantil que un extraño. (3 a 6 meses; Marvin y Britner 1999, 50) • Llore cuando algún adulto desconocido se le acerque demasiado. (7 meses; Bronson 1972)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Llore y pida a uno de sus padres después que lo dejen en el programa por la mañana. (9 a 12 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Busque la sonrisa del maestro de cuidado infantil cuando no sepa si algo carece de peligro. (10 a 12 meses; Fogel 2001, 305; Dickstein y Parke 1988; Hirshberg y Svejda 1990) • Se aferre a uno de sus padres si se siente enfermo. (10 a 11 meses; Marvin y Britner 1999, 52)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Diga: “Voy a la escuela, Mamá va al trabajo”, después que lo dejen en el programa por la mañana. • Señale que quiere un abrazo más cuando uno de sus padres se va a trabajar.

Fundamento: Las interacciones con otros niños

El creciente desarrollo de la habilidad para responder a otros niños e interactuar con ellos

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran interés en otros niños, ya sean conocidos o desconocidos. Es posible que el niño se quede mirando a otro niño, explorando con la vista su rostro y su cuerpo, y que responda a sus hermanos y a otros niños. (8 meses; Meisels y otros 2003)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños participan en interacciones recíprocas sencillas con otros niños durante periodos cortos. (Meisels y otros 2003, 35)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños participan en juegos sencillos de cooperación con otros niños. (36 meses; Meisels y otros 2003, 70)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Observe a otros niños con interés. (8 meses; Meisels y otros 2003) • Toque los ojos o el cabello de otro niño. (8 meses; Meisels y otros 2003) • Ponga atención a otro niño que tenga una expresión seria. (7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 212) • Se ría cuando un hermano mayor u otro niño ponga una cara graciosa. (8 meses; Meisels y otros 2003)	• Le pegue a otro niño que le quite un juguete. (18 meses; Meisels y otros 2003, 35) • Ofrezca un libro a otro niño, cuando le alienta el maestro de cuidado infantil. (18 meses; Meisels et al 2003, 35) • Le haga cosquillas a otro niño, deje que éste le haga cosquillas a él y luego vuelva a hacerle cosquillas al otro niño. (18 meses; Meisels y otros 2003, 35) • Participe en juegos recíprocos, de correr y perseguir o de dar y tomar. (12 a 13 meses; Howes 1988, v; 10 a 12 meses; Ross y Goldman 1977) • Juegue con otro niño a rodarse la pelota entre ellos. (12 a 15 meses; Parks 2004; 9 a 16 meses; Frankenburg y otros 1990)	• Se comunique con otros niños mientras excavan juntos en la caja de arena. (29 a 36 meses; Mart y Risley 1999, 124) • Represente a personajes diferentes con otros niños, a veces entrando y saliendo del personaje. (Para los 36 meses; Segal 2004, 44) • Construya una torre alta con uno o dos niños más. (36 meses; Meisels y otros 2003, 70) • Le entregue a otro niño un bloque o un trozo de vía del tren mientras construyen.

El tabla sigue en la página siguiente.

La interacción con otros niños

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Se fije en otros bebés o niños mientras se sienta en el regazo de uno de sus padres o de su maestro de cuidado infantil. • Llore al escuchar el llanto de otro bebé. (4 meses; Meisels y otros 2003, 10)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Pasa tiempo jugando en solitario. (toddler; Segal 2004, 38) • Participe en un juego recíproco, como palmaditas, con el maestro de cuidado infantil y otro niño. (7 a 11 meses; Frankenburg y otros 1990)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Utilice gestos para comunicar el deseo de jugar con otro niño. (18 a 24 meses; Parks 2004, 123) • No deje que otro niño tome un turno en el columpio. (24 meses; Meisels y otros 2003, 45) • Empuje o muerda a otro niño que le quita un juguete. (24 a 30 meses; Parks 2004) • Participe en interacciones complementarias, tales como dar de comer a un animal de peluche que sostiene otro niño o pasear a otro niño que está sentado en un carrito. (24 a 30 meses; Meisels y otros 2003, 57; Howes y Matheson 1992, 967) • Se una a un grupo de niños que juegan juntos en un lugar y luego los siga cuando salgan. (30 meses; Meisels y otros 2003, 57)

Fundamento: Las relaciones con otros niños

El desarrollo de relaciones con ciertos niños mediante interacciones a lo largo de un periodo de tiempo

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran interés en otros niños tanto conocidos como desconocidos. (8 meses; Meisels y otros 2003, 17)	Alrededor de 18 meses de edad, los niños prefieren interactuar con uno o dos niños que les son conocidos en el grupo y generalmente participan en los mismos tipos de juegos de intercambio recíproco cuando interactúan con estos niños. (12 a 18 meses; Mueller y Lucas 1975)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños han establecido amistades con un número pequeño de niños del grupo y participan en juegos más complejos con ellos que con otros niños.
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Observe a otros niños con interés. (8 meses; Meisels y otros 2003) • Toque los ojos o el cabello de otro niño. (8 meses; Meisels y otros 2003) • Ponga atención a otro niño que llora con una expresión seria. (7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 212) • Se ría cuando un hermano mayor u otro niño pone una cara graciosa. (8 meses; Meisels y otros 2003) • Trate de llamar la atención de otro niño sonriéndole o balbuceándo (6 a 9 meses; Hay, Pederson y Nash 1982)	• Juegue el mismo tipo de juego, como correr y perseguir, con el mismo niño casi todos los días. (Howes 1987, 259) • Elija jugar en la misma área que un amigo (Howes 1987, 259)	• Elija jugar con uno de sus hermanos en lugar de con un niño menos conocido. (24 a 36 meses; Dunn 1983, 795) • Se muestre triste el día que no esté en la escuela su amigo favorito. (24 a 36 meses; Melson y Cohen 1981) • Busque a un determinado amigo para corretear y a otro para construir con bloques. (Howes 1987) • Juegue al “tren” con uno o dos amigos durante un periodo prolongado, fingiendo que uno conduce el tren y los demás son pasajeros.
Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	**Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)**	**Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)**
Durante este periodo, es posible que el niño: • Mire a otro niño que esté tumbado en una cobija cerca de él. (4 meses; Meisels y otros 2003, 10) • Se voltee hacia la voz de uno de sus padres o hermanos mayores. (4 meses; Meisels y otros 2003, 10)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Observe a un hermano mayor que está jugando cerca de él. (12 meses; Meisels y otros 2003, 26) • Golpee bloques junto a un niño que está haciendo lo mismo. (12 meses; Meisels y otros 2003, 26) • Imite los actos sencillos de otro niño. (9 a 12 meses; Ryalls, Gul y Ryalls 2000)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Participe en el juego dramático social con uno o dos amigos. Por ejemplo, finge que es un perro mientras que el amigo finge ser el dueño. (24 a 30 meses; Howes 1987, 261) • Expresa interés en jugar con un niño en particular. (13 a 24 meses; Howes 1988, 3)

Fundamento: La identidad de sí mismo en relación con los demás

El creciente desarrollo del concepto que el niño es un individuo que se desenvuelve en el contexto de relaciones sociales

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran tener un conocimiento claro de ser una persona aparte, separada de los demás y de tener conexiones con otras personas. Los niños identifican a los demás como seres distintos que a su vez están conectados a ellos. (Fogel 2001, 347)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños muestran un conocimiento de sus propias características y se expresan como individuos con pensamientos y sentimientos propios. Los niños también muestran tener expectativas de la conducta, las respuestas y las características de otras personas basándose en experiencias previas con ellas.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños identifican sus sentimientos, necesidades e intereses y se identifican a sí mismos y a otros como miembros de uno o más grupos haciendo referencia a categorías. (24 a 36 meses; Fogel 2001, 415; 18 a 30 meses)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Responda cuando alguien le llama por su nombre. (5 a 7 meses; Parks 2004, 94; 9 meses; Coplan 1993, 2) • Se voltee hacia una persona conocida cuando escuche su nombre. (6 a 8 meses; Parks 2004, 94; 8 meses; Meisels y otros 2003, 18) • Mire a un adulto desconocido con interés pero se muestre preocupado o ansioso si ese adulto se le acerca demasiado. (5 a 8 meses; Parks 2004; Johnstone y Scherer 2000, 222) • Agite los brazos y dé patadas con las piernas cuando uno de sus padres entra en la habitación. • Llore cuando su maestro de cuidado infantil preferido salga del salón. (6 a 10 meses; Parks 2004)	• Señale o indique las partes del cuerpo cuando se le pida hacerlo. (15 a 19 meses; Parks 2004) • Diga: “¡No!” para expresar pensamientos y sentimientos. (18 meses; Meisels y otros 2003) • Se mueva con emoción cuando se le acerque el maestro de cuidado infantil con quien participa en juegos activos.	• Utilice pronombres tales como yo, me, tú, nosotros, él y ella. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 307) • Diga su propio nombre. (30 a 33 meses; Parks 2004, 115) • Comience a hacer comparaciones entre sí mismo y los demás. Por ejemplo, diciendo: “es un niño/una niña como yo”. • Nombre a miembros de la familia. • Señale fotografías de sus amigos y diga sus nombres. • Diga: “Lo hago yo solo” cuando el maestro de cuidado infantil trata de ayudarle.

El tabla sigue en la página siguiente.

La identidad del ser en relación a los demás

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Utilice las manos para explorar diferentes partes del cuerpo. (4 meses; Kravitz, Goldenberg y Neyhus 1978) • Examine sus propias manos y las de uno de sus padres. (Calificación de 9 en escala para 4:06 a 4:15 meses;* Bayley 2006, 53) • Observe o escuche para ver si el maestro de cuidado infantil vienen a atender sus necesidades. (Nacimiento a 8 meses; Lerner y Dombro 2000, 42)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Juegue juegos como las escondidas o a correr y perseguir con el maestro de cuidado infantil. (Stern 1985, 102; 7 a 11 meses; Frankenburg y otros 1990) • Reconozca a personas conocidas, como un vecino o un maestro de cuidado infantil de otro salón, además de reconocer a los miembros más inmediatos de la familia. (12 a 18 meses; Parks 2004) • Utilize nombres para referirse a personas importantes. Por ejemplo, “Mamá” para referirse a la madre y “Papá” para referirse al padre. (11 a 14 meses; Parks 2004, 109)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Reconozca su propia imagen en el espejo y entienda que es él o ella misma. (Siegel 1999, 35; Lewis y Brooks-Gunn 1979, 56) • Conozca los nombres de personas conocidas, como un vecino. (Para fines del segundo año de vida; American Academy of Pediatrics 2004, 270) • Demuestre entender o saber cómo usar palabras como tú, me, mío, él, ella, eso y yo. (20 a 24 meses; Parks 2004, 96; 20 meses; Bayley 2006; 18 a 24 meses; Lerner y Ciervo 2003; 19 meses; Hart y Risley 1999, 61; 24 a 20 meses; Parks 2004, 113) • Utilice el nombre u otro nombre familiar (por ejemplo, apodo, orden de nacimiento, “hermanita”) al referirse a sí mismo. (18 a 24 meses; Parks 2004; 24 meses; Lewis y Brooks-Gunn 1979) • Designe que todos los objetos son “míos”. (24 meses; Levine 1983) • Señale o se identifique a sí mismo en una fotografía. (24 meses; Lewis y Brooks-Gunn 1979) • Muestra con orgullo alguna posesión nueva al maestro de cuidado infantil. (24 a 30 meses; Parks 2004)

*Cuatro meses, seis días, hasta cuatro meses, 15 días.

Fundamento: El reconocimiento de habilidades

El creciente desarrollo de la comprensión de que el niño puede actuar para influir en el ambiente

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de vida, los niños entienden que son capaces de hacer que sucedan las cosas.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños experimentan con maneras distintas de conseguir que sucedan las cosas, perseverando en hacer las cosas aun cuando se les dificulte, y muestran satisfacción con lo que logran hacer. (McCarty, Clifton y Collard 1999)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños demuestran comprender sus propias habilidades y pueden referirse a esas habilidades al describirse a sí mismos.
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Golpee un juguete musical para tratar de conseguir que suene la música de nuevo. (5 a 9 meses; Parks 2004) • Levante los brazos para que el maestro de cuidado infantil lo cargue. (6 a 9 meses; Fogel 2001, 274) • Dé inicio a un juego favorito. Por ejemplo, extender un pie para que uno de sus padres comience el juego de "Este cochinito . . ." (8 meses; Meisels y otros 2003; 6 a 9 meses; Fogel 2001, 274) • Señale un libro y sonría satisfecho cuando el maestro de cuidado infantil se lo baje del estante. (8 meses; Meisels y otros 2003)	• Haga rodar un carrito de un lado a otro sobre el suelo y luego lo suelte para ver qué pasa. (18 meses; McCarty, Clifton y Collard 1999) • Aplauda y brinque de gusto después de hacer una impresión de la huella de su mano con pintura. (12 a 18 meses; Sroufe 1979; Lally y otros 1995, 71) • Apriete un juguete de distintas maneras para escuchar los sonidos que hace. (Calificación de 10 en escala para 13:16 a 14:15 meses;* Bayley 2006) • Sonría después de subir una cuesta muy inclinada sin caerse o de cargar un cubo lleno de arena de un lugar a otro sin tirarlo. • Sostenga orgullosamente un libro que estaba oculto en un montón después que el maestro de cuidado infantil le pidió que lo encontrara.	• Diga: "Yo cuido al conejito" después de ayudar a alimentar al conejo del salón. (18 a 36 meses; Lally y otros 1995, 71) • Termine de pintar un dibujo y lo sostenga para mostrárselo a un miembro de su familia. • Termine un rompecabezas difícil por primera vez y aplauda o diga: "Soy bueno para los rompecabezas".

*Indica trece meses, 16 días, hasta catorce meses, 15 días.

La tabla continúa en la siguiente página.

El reconocimiento de habilidades

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conduces al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Trate una y otra vez de darse la vuelta cuando está tumbado, aunque aún no sea capaz de hacerlo por completo. • Sujete, chupe o mire un anillo de dentición. (Antes de los 8 meses de edad; Fogel 2001, 218) • Sacuda un juguete, escuche que hace ruido y lo comience a sacudir de nuevo. • Deje de llorar al ver que se acerca el maestro de cuidado infantil con un biberón en la mano.	Durante este periodo, es posible que el niño: • Tire una cobija de la cuna y espere que el maestro de cuidado infantil se la recoja. (12 meses; Meisels y otros 2003) • Tire un camión de juguete en el agua y parpadee en espera de que le salpique. (12 meses; Meisels y otros 2003) • Se asome por encima de un hombro, le sonría a su madre y se ría de manera juguetona al pasar gateando junto a ella, para invitarla a que juegue a correr y perseguir. (10 a 14 meses; Bayley 2006) • Encienda y apague el interruptor de la luz una y otra vez.	Durante este periodo, es posible que el niño: • Insista en subirse el cierre de la chaqueta cuando el maestro de cuidado infantil trata de ayudarle. (20 a 28 meses; Hart y Risley 1999, 62; 24 meses; Hart y Risley 1999, 122 y 129; 20 a 36 meses; Bates 1990; Bullock y Lutkenhaus 1988, 1990; Stipek, Gralinski y Kopp 1990) • Señale un grupo de bloques que él ha amontonado y exclame: “¡Mira!” al maestro de cuidado infantil. (28 meses; Hart y Risley 1999, 96) • Comunique: “Yo haciendo esto”, “No hago esto”, “Puedo hacer esto” o “Hice esto”. (25 meses; Hart y Risley 1999, 121; Dunn, 1987; Stipek, Gralinski y Kopp 1990) • Diga: “Me trepo muy alto” cuando le diga al maestro de cuidado infantil acerca de lo que ocurrió afuera durante el juego al aire libre y luego salga corriendo para mostrarle cómo lo hizo. (30 meses; Meisels y otros 2003)

Fundamento: La expresión de emociones

El creciente desarrollo de la habilidad de expresar una gama de sentimientos a través de expresiones faciales, movimientos, gestos, sonidos o palabras

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños expresan una gama de emociones primarias, tales como agrado, malestar, alegría, tristeza, interés, sorpresa, disgusto, enojo y miedo. (Lamb, Bornstein y Teti 2002, 341)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños expresan emociones con claridad e intención y comienzan a expresar algunas emociones complejas, como el orgullo.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños expresan emociones complejas acerca de sí mismos, tales como el orgullo, la pena, la vergüenza y la culpa. Los niños demuestran tener conciencia de sus sentimientos al utilizar palabras para describir sentimientos a los demás o representándolos en el juego dramático. (Lewis y otros 1989; Lewis 2000b; Lagattuta y Thompson 2007)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Muestre desconfianza, llore o se voltee cuando se le acerque un desconocido. (6 meses; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 338; Fogel 2001, 297; 7 a 8 meses; Lewis 2000a, 277) • Tenga mayor probabilidad de reaccionar con enojo en vez de simplemente con malestar cuando otro niño lo lastime sin querer. (Finales del primer año de vida; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 341) • Exprese temor a los desconocidos acercándose al maestro de cuidado infantil. (8 meses; Bronson 1972) • Deje de llorar y se acurruque cuando uno de sus padres lo carga. • Muestre sorpresa cuando un maestro de cuidado infantil le quita la cobija que le cubre la cara para comenzar a jugar a las escondidas.	• Muestre afecto hacia un miembro de la familia con un abrazo. (8 a 18 meses; Lally y otros 1995; Greenspan y Greenspan 1985, 84) • Exprese celos al tratar de hacerse un lugar en el regazo del maestro de cuidado infantil cuando ya hay otro niño sentado allí. (12 a 18 meses; Hart y otros 1998) • Exprese enojo de que le hayan quitado un juguete, al quitárselo de vuelta al niño o pegarle. (18 meses; Squires, Bricker y Twombly 2002, 115) • Sonría directamente a otros niños al interactuar con ellos. (18 meses; Squires, Bricker y Twombly 2002, 115) • Exprese orgullo al exclamar: “¡Lo hice!” (15 a 24 meses; Lewis y otros 1989; Lewis 2000b)	• Oculte el rostro con las manos cuando tiene verguenza. (Lagattuta y Thompson 2007) • Utilice palabras para describir sus sentimientos. Por ejemplo, “No me gusta eso.” (24 a 36 meses; Fogel 2001, 414; 24 a 36 meses; Harris y otros 1989; Yuill 1984) • Comunique: “Echo de menos a Abuelita” después de hablar con ella por teléfono (24 a 36 meses; Harris y otros 1989; Yuill 1984) • Represente emociones distintas en el juego dramático al “llorar” cuando finge sentirse triste o “haciendo gorgoritos” cuando finge estar contento. (Dunn, Bretherton y Munn 1987) • Exprese culpa después de sacar un juguete del cubículo de otro niño sin permiso y luego trate de devolverlo sin que nadie lo vea. (Lagattuta y Thompson 2007)

El tabla sigue en la página siguiente.

La expresión de emociones

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Se frustre o enoje cuando no puede alcanzar un juguete. (4 a 6 meses; Sternberg, Campos y Emde 1983) • Exprese alegría dando chillidos de placer. (5 a 6 meses; Parks 2004, 125) • Frunza el ceño y haga sonidos para expresar frustración. (5 a 6 meses; Parks 2004, 125) • Se sorprenda cuando sucede algo inesperado. (Primeros 6 meses de vida; Lewis 2000a)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Se ponga ansioso cuando un padre sale de la habitación. (6 a 9 meses; Parks 2004) • Arroje un juguete de formas para encajar cuando se sienta demasiado frustrado. (10 a 12 meses; Sroufe 1979) • Muestre enojo cuando otro niño le quita un juguete y va y se lo quita a él. (10 a 12 meses; Sroufe 1979) • Exprese temor al llorar cuando escucha a un perro ladrar muy fuerte o cuando ve a alguien vestido con un disfraz. (10 meses; Bronson 1972) • Exprese tristeza al fruncir el ceño cuando pierde o no encuentra su juguete favorito. (9 a 10 meses; Fogel 2001, 300) • Sonría con afecto cuando se acerca uno de sus hermanos. (10 meses; Sroufe 1979; Fox y Davidson 1988) • Empuje un objeto para alejarlo cuando no lo quiera. (12 meses; Squires, Bricker y Twonbly 2002, 114)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Diga: “Mamá enojada” cuando su madre le dice que deje de hacer algo. (28 meses; Bretherton y otros 1986) • Utilice una o algunas palabras para describir sentimientos al maestro de cuidado infantil. (18 a 30 meses; Bretherton y otros 1986; Dunn 1987) • Exprese frustración con berrinches. (18 a 36 meses; Pruett 1999, 148)

Fundamento: La empatía

El creciente desarrollo de la habilidad de compartir las experiencias emocionales de los demás

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños demuestran tener conciencia de los sentimientos de los demás al reaccionar a sus expresiones emocionales.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños cambian su conducta en respuesta a los sentimientos de otros aun cuando puede que no siempre hagan a la otra persona sentirse mejor. Los niños muestran comprender cada vez más el motivo por el cual la otra persona está sintiendo malestar y pueden ellos mismos sentir malestar también, por el hecho de que la otra persona lo está sintiéndo. (14 meses; Zahn-Waxler, Robinson y Emde 1992; Thompson 1987; 24 meses; Zahn-Waxler y Radke-Yarrow 1982, 1990)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños entienden que las otras personas tienen sentimientos que son distintos a los suyos y a veces pueden responder a una persona afligida de manera que esa persona se sienta mejor. (24 a 36 meses; Hoffman 1982; 18 meses; Thompson 1987, 135)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Deje de jugar y mire a un niño que está llorando. (7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 212) • Se ría cuando un hermano mayor u otro niño hace un gesto gracioso. (8 meses; Meisels y otros 2003 • Devuelva la sonrisa de su maestro de cuidado infantil. • Haga una mueca cuando otro niño llora. (mayores de 6 meses; Wingert y Brant 2005, 35)	• Ofrezca ayudar a un compañero de juego que está llorando al traerle a su propia madre. (13 a 15 meses; Wingert y Brant 2005, 35) • Trate de abrazar al niño que está llorando. (18 meses; Thompson 1987, 135) • Traiga su propia cobija a un niño que está llorando. (13 a 15 meses; Wingert y Brant 2005, 35) • Se aflija cuando otro niño hace un berrinche. • Acaricie suavemente la espalda de otro niño que llora, al igual que le hizo su maestro de cuidado infantil ese mismo día. (16 meses; Bergman y Wilson 1984; Zahn-Waxler y otros 1992) • Golpee a un niño que está llorando muy fuerte. • Deje de jugar y mire con atención y preocupación a un niño que está gritando. • Se aleje rápidamente de un niño que está llorando muy fuerte.	• Baile de forma graciosa para intentar hacer sonreír a un niño que llora. (24 a 36 meses; Dunn 1988) • Diga: “Lucas está triste porque Isabel le quitó su taza”. (36 meses; Harris y otros 1989; Yuill 1984) • Consuele a un hermano menor que está llorando con palmaditas en la espalda, diciéndole que está bien y ofreciéndole algo de comer. (Denham 1998, 34) • Diga: “Mamá triste” cuando la madre llora durante una película. (24 a 36 meses; Dunn 1994; Harris 2000, 282) • Diga: “La mamá de Olivia está contenta” y señale una ilustración en el cuento. (24 meses; Harris 2000, 282) • Pida a un maestro de cuidado infantil que ayude a un niño que se cayó y está llorando.

El tabla sigue en la página siguiente.

La empatía

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Llore cuando oye llorar a otro bebé. (Menores de 6 meses; Wingert y Brant 2005, 35)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Se pare cerca y mire en silencio a un niño que se ha caído y está llorando. • Dé muestras de referencias sociales al buscar indicadores emocionales en los rostros, las voces o los gestos de otras personas para decidir qué hacer cuando no está seguro. (10 a 12 meses; Thompson 1987, 129) • Llore cuando oye llorar a otro niño. (12 meses; Meisels y otros 2003, 26)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Abrace a un niño que está llorando. (18 a 24 meses; Parks 2004, 123) • Se aflija en presencia de otros que están afligidos.

Fundamento: La regulación de emociones

El creciente desarrollo de la habilidad de controlar las respuestas emocionales, con la ayuda de otros o por su cuenta

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños adoptan conductas sencillas para consolarse a sí mismos y comienzan a comunicar la necesidad de ayuda para aliviar su malestar o estrés.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños muestran una gama de respuestas para consolarse a sí mismos y evitan activamente o ignoran situaciones que les provoquen malestar. Los niños también comunican sus necesidades y deseos mediante el uso de algunas cuantas palabras y gestos. (National Research Council y Institute of Medicine 2000, 112; 15 a 18 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 270; Coplan 1993, 1)	Alrededor de los 36 meses, los niños anticipan la necesidad de consuelo y tratan de prepararse para los cambios de rutina. Los niños pueden elegir entre varios tipos de comportamiento para consolarse a sí mismos, dependiendo de la situación, y pueden comunicar necesidades y deseos específicos. (Kopp 1989; CDE 2005)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Se aleje de alguna actividad demasiado estimulante. (3 a 12 meses; Rothbart, Ziaie y O'Boyle 1992) • Vocalice para llamar la atención de su padre. (6.5 a 8 meses; Parks 2004, 126) • Levante los brazos hacia el maestro de cuidado infantil para comunicar su deseo de que lo carguen. (7 a 9 meses; Coplan 1993, 3; 5 a 9 meses; Parks 2004, 121) • Se voltee hacia el maestro de cuidado infantil para pedir ayuda cuando está llorando. (6 a 9 meses; Fogel 2001, 274) • Llore cuando le pisen la mano sin querer y luego levante la mano para que el maestro de cuidado infantil se la mire. • Trate de alcanzar un biberón que esté sobre el mostrador y vocalice cuando tiene hambre. • Haga una mueca de desagrado para decirle al maestro de cuidado infantil que no quiere más comida. (6 a 9 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Se dé un golpe en la cabeza, llore y mire hacia el maestro de cuidado infantil para que lo consuele. • Se chupe el pulgar para sentirse mejor. • Mire al maestro de cuidado infantil cuando entren personas desconocidas al salón.	• Utilice gestos y palabras sencillas para expresarse cuando siente malestar y pida algún tipo de ayuda específica al maestro de cuidado infantil para poder tranquilizarse. (Brazelton 1992; Kopp 1989, 347) • Utilice objetos para consolarse, como una cobija especial o animal de peluche para tratar de tranquilizarse. (Kopp 1989, 347) • Trate de estar cerca de uno de sus padres cuando está afligido. (Lieberman 1993) • Juegue con algún juguete para tratar de distraerse del malestar que siente. (12 a 18 meses; Kopp 1989, 347) • Diga: "Estoy bien" después de caerse. (National Research Council and Institute of Medicine 2000, 112) • Señale su rodilla y diga: "Co-co" después de caerse y pida una curita con gestos o palabras. • Se acerque al maestro de cuidado infantil para pedir un abrazo y diga: "Mamá trabajo" y luego señala la puerta para comunicar que echa de menos a su madre.	• Trate de alcanzar la mano de su madre justo antes de que ella le quite la venda de la rodilla. • Pida al maestro de cuidado infantil que lo levante a la ventana para que pueda despedirse antes de que su padre o madre se vaya por la mañana. • Muestre al maestro suplente que le gusta que le den un masaje en la espalda durante la siesta al darse palmadas en su propia espalda mientras se acuesta sobre la colchoneta. • Juegue calladamente en un rincón del salón después que lo dejen sus padres en el programa hasta que esté listo para jugar con los demás niños. • Pida al maestro de cuidado infantil que explique que va a pasar en la cita que tiene con el dentista más tarde. • Diga:"Papi siempre regresa" después de despedirse de él por la mañana.

El tabla sigue en la página siguiente.

La regulación de emociones

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Se chupe las manos, se fije en un juguete interesante o mueva el cuerpo meciéndose para tranquilizarse. (3 a 6 meses; Parks 2004, 10) • Llore desconsoladamente con menor frecuencia que en los primeros meses. (6 meses; Parks 2004, 10) • Se tranquilice a sí mismo chupándose los dedos o las manos. (4 meses; Thelen y Fogel 1989; 3 a 12 meses; Bronson 2000b, 64) • Sea capaz de inhibir algunas emociones negativas. (A finales del primer año de vida; Fox y Calkins 2000) • Cambie la atención de un suceso que le hace sentir malestar hacia un objeto, como una forma de controlar sus emociones. (6 meses; Weinberg y otros 1999) • Se duerma cuando se siente agobiado.	Durante este periodo, es posible que el niño: • Se aleje de algo que le molesta y se dirija hacia el maestro de cuidado infantil para que lo consuele. (6 a 12 meses; Bronson 2000b, 64) • Trate de contener las lágrimas cuando se va uno de sus padres. (12 meses; Bridges, Grolnick, y Connell 1997, Parritz 1996; Sroufe 1979) • Busque una señal del maestro de cuidado infantil cuando no sabe si algo carece de peligro. (10 a 12 meses; Fogel 2001, 305; Dickstein y Parke 1988; Hirshberg y Svejda 1990) • Se queje para comunicar sus necesidades o deseos; comience a llorar si el maestro de cuidado infantil no responde lo suficientemente pronto. (11 a 19 meses; Hart y Risley 1999, 77) • Repita sonidos para conseguir la atención del maestro de cuidado infantil. (11 a 19 meses; Hart y Risley 1999, 79)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Siga dependiendo de los adultos para que le den consuelo y le ayuden a controlar sus sentimientos y su conducta. (Lally y otros 1995) • Dramatice los sucesos emocionales por medio del juego para tratar de dominar estos sentimientos. (Greenspan y Greenspan 1985) • Utilice palabras para pedir ayuda específica con la regulación de sus emociones. (Kopp 1989) • Exprese necesidades y deseos de manera verbal. Por ejemplo, dice: “Cárgame” al maestro de cuidado infantil cuando se siente cansado o agobiado. (30 a 31.5 meses; Parks 2004, 130)

Fundamento: El control de impulsos

El creciente desarrollo de la capacidad de esperar a que les satisfagan sus necesidades, de inhibir la conducta potencialmente dañina y de actuar de acuerdo a las expectativas sociales, incluyendo las reglas sobre la seguridad

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños actúan por impulso. (Nacimiento a 9 meses; Bronson 200b, 64)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños responden positivamente a las opciones y los límites establecidos por un adulto para ayudar a controlar su conducta. (18 meses; Meisels y otros 2003, 34; Kaler y Kopp 1990)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños a veces pueden controlar voluntariamente sus actos y la expresión de sus emociones. (Bronson 2000b, 67)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Explore cómo se siente al tacto el cabello, al tirar de él. (4 a 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 226) • Trate de alcanzar un juguete interesante que otro niño está explorando con la boca. • Trate de alcanzar el biberón de otro niño que alguien acaba de dejar cerca de él. • Voltée la cabeza o empuje el biberón cuando ha terminado de alimentarse (8 meses; Meisels y otros 2003, 19)	• Deje de dibujar en la pared cuando se lo pida uno de sus padres. (18 meses; Meisels y otros 2003) • Elija un juguete cuando el maestro de cuidado infantil le pregunta: “¿Cuál quieres?”, aun cuando el niño realmente desee ambos juguetes. • Diga: “No, no” cuando se acerca a algo que sabe que no debería tocar porque el maestro de cuidado infantil le ha dicho “no, no” anteriormente cuando el niño ha tratado de hacerlo. • Mire al maestro de cuidado infantil para ver su reacción cuando el niño trata de alcanzar el interruptor de la luz. • Deje de tratar de alcanzar los anteojos que lleva puestos la maestra de cuidado infantil cuando ella le dice suavemente: “No, no”. (Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 87; 12 meses; Meisels y otros 2003, 27)	• Salte sobre el sofá pero deje de saltar y se baje cuando uno de sus padres entra en la habitación. (36 meses; Meisels y otros 2003) • Tenga dificultad con las transiciones (por ejemplo, llora, se queja, hace pucheros). (30 a 36 meses; Parks 2004, 320) • Comience a compartir. • Pueda adaptarse a las transiciones mejor cuando se le prepara de antemano o cuando tiene cierto grado de control sobre lo que va a suceder. • Acaricie a un animal doméstico con suavidad sin necesidad de que se le recuerde. • Espere a comenzar a comer hasta que las otras personas en la mesa estén listas.

El tabla sigue en la página siguiente.

El control de impulsos

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Llore cuando tenga hambre o esté cansado. • Se quede dormido cuando esté cansado.	Durante este periodo, es posible que el niño: • Gatée demasiado cerca de un bebé más pequeño que se encuentre acostado cerca de él. • Evite explorar el cabello de otro bebé cuando se le recuerda que lo haga con suavidad. (8 a 10 meses; Brazelton 1992, 256) • Mire el rostro del maestro de cuidado infantil para determinar si puede jugar con un juguete que está sobre la mesa. (12 meses; Meisels y otros 2003, 25) • Muerda a otro niño que le quita un juguete. • Trate de alcanzar alimentos de un plato antes de que el maestro de cuidado infantil se los ofrezca. (12 meses; Meisels y otros 2003, 25)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Comience a usar palabras y el juego dramático para describir, comprender y controlar sus impulsos y sentimientos. (Lally y otros 1995) • Diga: “¡Mío!” y le quite una muñeca a otro niño. (23 a 24 meses; Parks 2004, 330) • Arroje la pieza de un rompecabezas sobre el suelo cuando le cueste trabajo encajarla. (24 meses; Meisels y otros 2003) • Abra la puerta del patio de juego y salga corriendo, aun después de que el maestro de cuidado infantil le haya dicho que espere. (24 meses; Meisels y otros 2003) • Comience a quitarle el juguete a otro niño y luego se detenga al ver que el maestro de cuidado infantil le está mirando. (24 meses; Meisels y otros 2003) • Hable en voz baja a la hora de la siesta. (30 meses; Meisels y otros 2003) • Entienda y siga instrucciones y reglas sencillas. (Bronson 2000b, 85) • Haga un berrinche en lugar de tratar de controlar sentimientos fuertes. (Brazelton 1992) • Sea capaz de esperar su turno.

Fundamento: La comprensión social

El creciente desarrollo de la comprensión de las respuestas, la comunicación, las expresiones emocionales y los actos de otras personas

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños han aprendido qué esperar de las personas conocidas, a comprender lo que necesitan hacer para recibir atención y a participar en interacciones recíprocas con otros, además de imitar actos sencillos o los gestos de otras personas.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños saben cómo lograr que el maestro de cuidado infantil responda de una manera específica por medio de los gestos, las vocalizaciones y la atención compartida; utilizar las expresiones emocionales de los otros para guiar sus propias respuestas a sucesos desconocidos; y aprender conductas más complejas por medio de la imitación. Los niños también participan en interacciones sociales más complejas y han creado expectativas para un número mayor de personas conocidas.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños pueden hablar acerca de sus propios deseos y sentimientos y acerca de los de otras personas. Además, pueden describir rutinas familiares, participar en episodios coordinados de juego dramático con otros niños, e interactuar con los adultos de maneras más complejas.
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Sonría cuando el maestro de cuidado infantil se tome una pausa, para así conseguir que siga jugando con él a las escondidas o palmaditas. • Dé chillidos de gozo anticipando que el maestro de cuidado infantil se destapará los ojos durante un juego de las escondidas. • Aprenda comportamientos sencillos al imitar las expresiones faciales, los gestos o los sonidos de su madre o su padre. • Trate de iniciar un juego o una rutina conocida al hacerle una señal al maestro de cuidado infantil. • Disminuya el llanto al darse cuenta que el maestro de cuidado infantil se acerca.	• Señale hacia un juguete o alimento deseado mientras trata de alcanzarlo, haciendo sonidos vocales imperativos y mirando al maestro de cuidado infantil. • Busque el apoyo del maestro de cuidado infantil cuando no esté seguro acerca de algo. • Varíe la respuesta a maestros de cuidado infantil diferentes, dependiendo de sus estilos de juego, incluso antes de que comiencen a jugar; por ejemplo, se emocionan mucho al ver a un maestro de cuidado infantil que generalmente juega con él de manera divertida y vigorosa. • Participe en juegos recíprocos que requieran tomar turnos, como el rodarse la pelota el uno al otro. • Mire en la dirección que le señala o indica el maestro de cuidado infantil. • Aprenda conductas más complejas por medio de la imitación, como al observar a un niño mayor ensamblar las piezas de los juguetes y luego hacerlo él.	• Nombre sus propios sentimientos o deseos, contrastándolos explícitamente con los de otro niño, o describir por qué el niño se siente de cierta manera. • Describa lo que ocurre durante una rutina de la hora de acostarse o durante algún otro suceso diario que le sea conocido. • Se salga y vuelva a entrar en sus personajes durante el juego dramático, diciéndole a los otros niños qué es lo que deben hacer en sus papeles, o ampliando la secuencia (como al preguntar: "¿Quieres tomar algo?" después de traer una hamburguesa de juguete a la mesa en su papel de mesero). • Ayude al maestro de cuidado infantil a buscar un juguete que no encuentran. • Hable acerca de lo ocurrido durante una experiencia reciente con la ayuda del maestro de cuidado infantil. • Ayude al maestro de cuidado infantil a ordenar las cosas al final del día, acomodando los juguetes en su lugar.

El tabla sigue en la página siguiente.

La comprensión social

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
• Haga sonidos vocales imperativos para atraer la atención del maestro de cuidado infantil • Participe en interacciones juguetonas de cara a cara con un adulto, como el turnarse haciendo vocalizaciones.	Durante este periodo, es posible que el niño: • Le siga la mirada al maestro de cuidado infantil para encontrar un juguete. • Sostenga un objeto o lo señale para poder dirigir hacia él la atención del maestro de cuidado infantil	Durante este periodo, es posible que el niño: • Varíe el juego con diferentes niños, dependiendo de sus actividades de juego preferidas. • Imite la conducta de otros niños y de los adultos.

Bibliografía

Ainsworth, M. D. 1967. *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

American Academy of Pediatrics. 2004. *Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5* (Cuarta edición). Editado por S. P. Shelov y R. E. Hannemann. Nueva York: Bantam Books.

Anderson, C., y D. Keltner. 2002. "The Role of Empathy in the Formation and Maintenance of Social Bonds," *Behavioral and Brain Sciences,* Vol. 25, No. 1, 21–22.

Barrera, M. E., y D. Maurer. 1981. "Discrimination of Strangers by the Three-Month-Old," *Child Development,* Vol. 52, No. 2, 558–63.

Barrett, L., y otros. 2007. "The Experience of Emotion," *Annual Review of Psychology,* Vol. 58, 373-403.

Bates, E. 1990. "Language About Me and You: Pronomial Reference and the Emerging Concept of Self," en *The Self in Transition: Infancy to Childhood.* Editado por D. Cicchetti y M. Beeghly. Chicago: University of Chicago Press.

Bayley, N. 2006. *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (Tercera edición). San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

Bell, M., y C. Wolfe. 2004. "Emotion and Cognition: An Intricately Bound Developmental Process," *Child Development,* Vol. 75, No. 2, 366–70.

Bergman, A., y A. Wilson. 1984. "Thoughts About Stages on the Way to Empathy and the Capacity for Concern," en *Empathy II.* Editado por J. Lichtenberg, M. Bornstein, y D. Silver. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowlby, J. 1983. *Attachment* (Segunda edición), serie Attachment and Loss, Vol. 1. Prólogo de Allan N. Schore. Nueva York: Basic Books.

Brazelton, T. B. 1992. *Touchpoints: Your Child's Emotional and Behavioral Development.* Nueva York: Perseus Publishing.

Bretherton, I., y otros. 1986. "Learning to Talk About Emotions: A Functionalist Perspective," *Child Development,* Vol. 57, 529–48.

Bridges, L. J.; W. S. Grolnick; y J. P. Connell. 1997. "Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers," *Infant Behavior and Development,* Vol. 20, 47–57.

Bronson, G. W. 1972. "Infants' Reaction to Unfamiliar Persons and Novel Objects," *Monographs of the Society for Research in Child Development,* Vol. 37, No. 148, 1–46.

Bronson, M. 2000a. "Recognizing and Supporting the Development of Self-Regulation in Young Children," *Young Children,* Vol. 55, No. 2, 32–37.

Bronson, M. 2000b. *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture.* Nueva York: Guilford Press.

Bullock, M., y P. Lutkenhaus. 1988. "The Development of Volitional Behavior in the Toddler Years," *Child Development,* Vol. 59, 664–74.

Bullock, M., y P. Lutkenhaus. 1990. "Who Am I? Self-Understanding in Toddlers," *Merrill-Palmer Quarterly,* Vol. 36, 217–38.

Burk, D. I. 1996. "Understanding Friendship and Social Interaction," *Childhood Education,* Vol. 72, No. 5, 282–85.

Cacioppo, J., y G. Berntson. 1999. "The Affect System: Architecture and Operating Characteristics," *Current Directions in Psychological Science,* Vol. 8, No. 5, 133–37.

Departamento de Educación de California (CDE). 2005. Desired Results Developmental Profile (DRDP). Sacramento: Departamento de Educación de California. http://www.cde.ca.gov/sp/cd/ci/desiredresults.asp (obtenido el 7 de febrero del 2007).

Campos, J.; C. Frankel; y L. Camras. 2004. "On the Nature of Emotion Regulation," *Child Development,* Vol. 75, No. 2, 377–94.

Caufleld, R. 1995. "Reciprocity Between Infants and Caregivers During the First Year of Life," *Early Childhood Education Journal,* Vol. 23, No. 1, 3–8.

Cheah, C., y K. Rubin. 2003. "European American and Mainland Chinese Mothers' Socialization Beliefs Regarding Preschoolers' Social Skills," *Parenting: Science and Practice,* Vol. 3, No. 1, 1–21.

Cohen, J., y otros. 2005. *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development.* Washington, DC: National Conference of State Legislatures y Zero to Three. http://www.zerotothree.org/policy (accessed on December 7, 2006)

Connell, J. P. 1990. "Context, Self, and Action: A Motivational Analysis of Self-System Processes Across the Lifespan," en *The Self in Transition: Infancy to Childhood.* Editado por D. Cicchetti y M. Beeghly. Chicago: The University of Chicago Press.

Coplan, J. 1993. *Early Language Milestone Scale: Examiner's Manual* (Segunda edición). Austin, TX: Pro-ed.

Davies, D. 2004. *Child Development: A Practitioner's Guide* (Segunda edición). Nueva York: Guilford Press.

DeCasper, A. J., y W. P. Fifer. 1980. "Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voices," *Science,* Vol. 208, No. 6, 1174–76.

Denham, S. 1998. *Emotional Development in Young Children.* Nueva York: Guilford Press.

Denham, S., y R. Weissberg. 2003. "Social-Emotional Learning in Early Childhood: What We Know and Where to Go From Here," en *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood.* Editado por E. Chesebrough y otros. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Dickstein, S., y R. D. Parke. 1988. "Social Referencing in Infancy: A Glance at Fathers and Marriage," *Child Development,* Vol. 59, No. 2, 506–11.

Dunn, J. 1983. "Sibling Relationships in Early Childhood," *Child Development,* Vol. 54, No. 4, 787–811.

Dunn, J. 1987. "The Beginnings of Moral Understanding: Development in the Second Year," en *The Emergence of Morality in Young Children.* Editado por J. Kagan y S. Lamb. Chicago: University of Chicago Press.

Dunn, J. 1988. *The Beginnings of Social Understanding.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dunn, J. 1994. "Changing Minds and Changing Relationships," en *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development.* Editado por C. Lewis y P. Mitchell. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dunn, J.; I. Bretherton; y P. Munn. 1987. "Conversations About Feeling States Between Mothers and Their Young Children," *Developmental Psychology,* Vol. 23, No. 1, 132–39.

Eisenberg, N. 2000. "Emotion, Regulation and Moral Development," *Annual Review of Psychology,* Vol. 51, 665–97.

Eisenberg, N.; C. Champion; y Y. Ma. 2004. "Emotion-Related Regulation: An Emerging Construct," *Merrill-Palmer Quarterly,* Vol. 50, No. 3, 236–59.

Eisenberg, N., y otros. 1993. "The Relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric Status," *Child Development:* Vol. 64, 1418–38.

Eisenberg, N., y T. Spinrad. 2004. "Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition," *Child Development,* Vol. 75, No. 2, 334–39.

Fabes, R., y otros. 2001. "Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations to Likability," *Early Education & Development,* Vol. 12, No. 1, 11–27.

Fernald, A. 1993. "Approval and Disapproval: Infant Responsiveness to Vocal Affect in Familiar and Unfamiliar Languages," *Child Development,* Vol. 64, No. 3, 657–74.

Fogel, A. 2001. *Infancy: Infant, Family, and Society* (Cuarta edición). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Fox, N. A., y S. D. Calkins. 2000. "Multiple Measure Approaches to the Study of Infant Emotion," en *Handbook of Emotions* (Segunda edición). Editado por M. Lewis y J. M. Haviland-Jones. Nueva York: Guilford Press.

Fox, N. A., y R. J. Davidson. 1988. "Patterns of Brain Electrical Activity During the Expression of Discrete Emotions in Ten-Month-Old Infants," *Developmental Psychology,* Vol. 24, 230–36.

Frankenburg, W. K., y otros. 1990. *Denver II Screening Manual.* Denver, CO: Denver Developmental Materials.

Fredrickson, B. 2000. "Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being," *Prevention and Treatment,* Vol. 3, No. 1.

Fredrickson, B. 2003. "The Value of Positive Emotions," *American Scientist,* Vol. 91, 330–35.

Greenspan, S., y N. T. Greenspan. 1985. *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child.* Nueva York: Penguin Books.

Gustafson, G. E.; J. A. Green; y M. J. West. 1979. "The Infant's Changing Role in Mother-Infant Games: The Growth of Social Skills," *Infant Behavior and Development,* Vol. 2, 301–8.

Harris, P. L. 2000. "Understanding Emotion," in *Handbook of Emotions* (Segunda edición). Editado por M. Lewis y J. M. Haviland-Jones. Nueva York: Guilford Press.

Harris, P. L., y otros. 1989. "Young Children's Theory of Mind and Emotion," *Cognition and Emotion,* Vol. 3, No. 4, 379–400.

Hart, B., y T. R. Risley. 1999. *The Social World of Children: Learning to Talk.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Hart, S., y otros. 1998. "Jealousy Protests in Infants of Depressed Mothers," *Infant Behavior and Development,* Vol. 21, No. 1, 137–48.

Hay, D. F.; J. Pederson; y A. Nash. 1982. "Dyadic Interaction in the First Year of Life," en *Peer Relationships and Social Skills in Childhood.* Editado por K. H. Rubin y H. S. Ross. Nueva York: Springer-Verlag.

Hirshberg, L. M., y M. Svejda. 1990. "When Infants Look to Their Parents: Infants' Social Referencing of Mothers Compared to Fathers," *Child Development,* Vol. 61, No. 4, 1175–86.

Hoffman, M. L. 1982. "Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt," en *The Development of Prosocial Behavior.* Editado por N. Eisenberg. Nueva York: Academic Press.

Howes, C. 1983. "Patterns of Friendship," *Child Development,* Vol. 54, No. 4, 1041–53.

Howes, C. 1987. "Social Competence with Peers in Young Children: Developmental Sequences," *Developmental Review,* Vol. 7, 252–72.

Howes, C. 1988. "Peer Interaction of Young Children," *Monographs of the Society for Research in Child Development,* Vol. 53, No. 1.

Howes, C., y C. C. Matheson. 1992. "Sequences in the Development of Competent Play with Peers: Social and Social Pretend Play," *Developmental Psychology,* Vol. 28, No. 5, 961–74.

Johnson, M., y otros. 1991. "Newborns' Preferential Tracking of Face-Like Stimuli and Its Subsequent Decline," *Cognition,* Vol. 40, Nos. 1–2, 1–19.

Johnstone, T., y K. R. Scherer. 2000. "Vocal Communication of Emotion," en *Handbook of Emotions* (Segunda edición). Editado por M. Lewis y J. Haviland-Jones. Nueva York: Guilford Press.

Kaler, S. R., y C. B. Kopp. 1990. "Compliance and Comprehension in Very Young Toddlers," *Child Development,* Vol. 61, No. 6, 1997–2003.

Kaye, K., y A. Fogel. 1980. "The Temporal Structure of Face-to-Face Communication Between Mothers and Infants," *Developmental Psychology,* Vol. 16, 454–64.

Kontos, S., y A. Wilcox-Herzog. 1997. "Research in Review: Teacher's Interactions with Children: Why Are They So Important?" *Young Children,* Vol. 52, No. 2, 4–12.

Kopp, C. 1989. "Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View," *Developmental Psychology,* Vol. 25, No. 3, 343–54.

Kravitz, H.; D. Goldenberg; y A. Neyhus. 1978. "Tactual Exploration by Normal Infants," *Developmental Medicine and Child-Neurology,* Vol. 20, No. 6, 720–26.

Lagattuta, K. H., y R. A. Thompson. 2007. "The Development of Self-Conscious Emotions: Cognitive Processes and Social Influences," in *The Self-Conscious Emotions: Theory and Research.* Editado por J. L. Tracy, R. W. Robins y J. P. Tangney. Nueva York: Guilford Press.

Lally, J. R., y otros. 1995. *Caring for Infants and Toddlers in Groups: Developmentally Appropriate Practice.* Washington, DC: Zero to Three Press.

Lamb, M. E.; M. H. Bornstein; y D. M. Teti. 2002. *Development in Infancy: An Introduction* (Cuarta edición). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lerner, C., y L. A. Ciervo. 2003. *Healthy Minds: Nurturing Children's Development from 0 to 36 Months.* Washington, DC: Zero to Three Press y American Academy of Pediatrics.

Lerner, C., y A. L. Dombro. 2000. *Learning and Growing Together. Understanding and Supporting Your Child's Development.* Washington, DC: Zero to Three Press.

Levenson, R., y A. Ruef. 1992. "Empathy: A Physiological Substrate," *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 63, No. 2, 234–46.

Levine, L. E. 1983. "Mine: Self-Definition in 2-Year-Old Boys," *Developmental Psychology,* Vol. 19, 544–49.

Lewis, M. 2000a. "The Emergence of Human Emotions," en *Handbook of Emotions* (Segunda edición). Editado por M. Lewis y J. M. Haviland-Jones. Nueva York: Guilford Press.

Lewis, M. 2000b. "Self-Conscious Emotions: Embarrassment, Pride, Shame, and Guilt," en *Handbook of Emotions* (Segunda edición). Editado por M. Lewis y J. M. Haviland-Jones. Nueva York: Guilford Press.

Lewis, M., y J. Brooks-Gunn. 1979. *Social Cognition and the Acquisition of Self.* Nueva York: Plenum Press.

Lewis, M., y otros. 1989. "Self Development and Self-Conscious Emotions," *Child Development,* Vol. 60, No. 1, 146–56.

Lieberman, A. F. 1993. *The Emotional Life of the Toddler.* Nueva York: Free Press.

Marvin, R., y P. Britner. 1999. "Normative Development: The Ontogeny of Attachment," en *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications.* Editado por J. Cassidy y P. Shaver. Nueva York: Guilford Press.

McCarty, M. E.; R. K. Clifton; y R. R. Collard. 1999. "Problem Solving in Infancy: The Emergence of an Action Plan," *Developmental Psychology,* Vol. 35, No. 4, 1091–1101.

Meisels, S. J., y otros. 2003. *The Ounce Scale: Standards for the Developmental Profiles* (Cero a 42 meses). Nueva York: Pearson Early Learning.

Melson, G., y A. Cohen. 1981. "Contextual Influences on Children's Activity: Sex Differences in Effects of Peer Presence and Interpersonal Attraction," *Genetic Psychology Monographs,* Vol. 103, 243–60.

Messinger, D., y A. Fogel. 2007. "The Interactive Development of Social Smiling," en *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 35). Editado por R. V. Kail. Burlington, MA: Elsevier.

Mesquita, B., y N. Frijda. 1992. "Cultural Variations in Emotions: A Review," *Psychological Bulletin,* Vol. 112, No. 2, 179–204.

Mueller, E., y T. Lucas. 1975. "A Developmental Analysis of Peer Interaction Among Toddlers," en *Friendship and Peer Relations.* Editado por M. Lewis y L. Rosenblum. Nueva York: Wiley.

National Research Council y Institute of Medicine. 2000. *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, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academies Press.

National Scientific Council on the Developing Child. Winter. 2004. "Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains," *Working Paper* No. 2. http://www.developingchild.net (obtenido el 5 de diciembre del 2006).

Panksepp, J. 2001. The Long-Term Psychobiological Consequences of Infant Emotions: Prescriptions for the Twenty-First Century," *Infant Mental Health Journal,* Vol. 22, No. 1–2, 132–73.

Parks, S. 2004. *Inside HELP: Hawaii Early Learning Profile Administration and Reference Manual.* Palo Alto, CA: VORT Corporation.

Parritz, R. H. 1996. "A Descriptive Analysis of Toddler Coping in Challenging Circumstances," *Infant Behavior and Development,* Vol. 19, 171–80.

Pruett, K. D. 1999. *Me, Myself and I: How Children Build Their Sense of Self (18 to 36 Months).* Nueva York: Goddard Press.

Quann, V., y C. Wien. 2006. "The Visible Empathy of Infants and Toddlers," *Young Children,* Vol. 61, No. 4, 22–29.

Raikes, H. 1996. "A Secure Base for Babies: Applying Attachment Concepts to the Infant Care Setting," *Young Children,* Vol. 51, No. 5, 59–67.

Raver, C. 2002. "Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness," *SRCD Social Policy Report,* Vol. 16, No. 3.

Ross, H. S., y B. D. Goldman. 1977. "Establishing New Social Relations in Infancy," en *Attachment Behavior.* Editado por T. Alloway, P. Pliner y L. Krames. Nueva York: Plenum Press.

Rothbart, M. K.; H. Ziaie; y C. G. O'Boyle. 1992. "Self-Regulation and Emotion in Infancy," en *Emotion and Its Regulation in Early Development* (No. 55). Editado por N. Eisenberg y R. Fabes. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Ryalls, B.; R. Gul y K. Ryalls. 2000. "Infant Imitation of Peer and Adult Models: Evidence for a Peer Model Advantage," *Merrill-Palmer Quarterly,* Vol. 46, No.1, 188–202.

Saarni, C., y otros. 2006. "Emotional Development: Action, Communication, and Understanding," en *Handbook of Child Psychology* (Sexta edición), *Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development.* Editado por N. Eisenberg. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Schaffer, H. R., y P. E. Emerson. 1964. "The Development of Social Attachments in Infancy," *Monographs of the Society for Research in Child Development,* Vol. 29, No. 3.

Segal, M. 2004. "The Roots and Fruits of Pretending," en *Children's Play: The Roots of Reading.* Editado por E. F. Zigler, D. G. Singer y S. J. Bishop-Josef. Washington, DC: Zero to Three Press.

Shonkoff, J. P. 2004. *Science, Policy and the Developing Child: Closing the Gap Between What We Know and What We Do.* Washington, DC: Ounce of Prevention Fund. http://www.ounceofprevention.org/downloads/publications/shonkoffweb.pdf (obtenido el 7 de diciembre del 2006).

Siegel, D. J. 1999. *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are.* Nueva York: Guilford Press.

Squires, J.; D. Bricker; y E. Twombly. 2002. *The Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional. A Parent-Completed Child-Monitoring System for Social-Emotional Behaviors ASQ:SE.* User's Guide. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Sroufe, L. A. 1979. "Socioemotional Development," en *Handbook of Infant Development.* Editado por J. Osofsky. Nueva York: Wiley.

Stern, D. N. 1985. *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology.* Nueva York: Basic Books.

Sternberg, C. R.; J. J. Campos; y R. N. Emde. 1983. "The Facial Expression of Anger in Seven-Month-Old Infants," *Child Development,* Vol. 54, 178–84.

Stipek, D. J.; J. H. Gralinski; y C. B. Kopp. 1990. "Self-Concept Development in the Toddler Years," *Developmental Psychology,* Vol. 26, No. 6, 972–77.

Taumoepeau, M., y T. Ruffman. 2008. "Stepping Stones to Others' Minds: Maternal Talk Relates to Child Mental State Language and Emotion Understanding at 15, 24, and 33 Months," *Child Development,* Vol. 79, No. 2, 284–302.

Teti, D. M. 1999. "Conceptualizations of Disorganization in the Preschool Years: An Integration," en *Attachment Disorganization.* Editado por J. Solomon y C. George. Nueva York: Guilford Press.

Thelen, E., y A. Fogel. 1989. "Toward an Action-Based Theory of Infant Development," in *Action in Social Context: Perspectives on Early Development.* Editado por J. Lockman y N. Hazen. Nueva York: Plenum Press.

Thompson, R. A. 1987. "Empathy and Emotional Understanding: The Early Development of Empathy," en *Empathy and Its Development.* Editado por N. Eisenberg y J. Strayer. Nueva York: Cambridge University Press.

Thompson, R. A. 2006. "The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Self, Conscience," en *Handbook of Child Psychology* (Sexta edición), *Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development.* Editado por N. Eisenberg. Hoboken, NJ: Wiley and Sons.

Thompson, R. A., y R. Goodvin. 2005. "The Individual Child: Temperament, Emotion, Self and Personality," en *Developmental Science: An Advanced Textbook* (Quinta edición). Editado por M. H. Bornstein y M. E. Lamb. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tronick, E. Z. 1989. "Emotions and Emotional Communication in Infants," *American Psychologist,* Vol. 44, No. 2, 112–19.

Tsai, J.; B. Knutson; y H. Fung. 2006. "Cultural Variation in Affect Valuation," *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 90, No. 2, 288–307.

Tsai, J.; R. Levenson; y K. McCoy. 2006. "Cultural and Temperamental Variation in Emotional Response," *Emotion,* Vol. 6, No. 3, 484–97.

Tsai, J., y otros. 2007. "Learning What Feelings to Desire: Socialization of Ideal Affect Through Children's Storybooks," *Personality and Social Psychology Bulletin,* Vol. 33, No. 1, 17–30.

Weinberg, M. K., y otros. 1999. "Gender Differences in Emotional Expressivity and Self-Regulation During Early Infancy," *Developmental Psychology,* Vol. 35, No. 1, 175–88.

Wellman, H. M., y K. H. Lagattuta. 2000. "Developing Understandings of Mind," en *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience.* Editado por S. Baron-Cohen, T. Tager-Flusberg y D. J. Cohen. Nueva York: Oxford University Press.

Wingert, P., y M. Brant. 2005. "Reading Your Baby's Mind," *Newsweek,* Aug. 15, 2005, 32–39.

Yuill, N. 1984. "Young Children's Coordination of Motive and Outcome in Judgments of Satisfaction and Morality," *British Journal of Developmental Psychology,* Vol. 2, 73–81.

Zahn-Waxler, C., y M. Radke-Yarrow. 1982. "The Development of Altruism: Alternative Research Strategies," en *The Development of Prosocial Behavior.* Editado por N. Eisenberg. Nueva York: Academic Press.

Zahn-Waxler, C., y M. Radke-Yarrow. 1990. "The Origins of Empathetic Concern," *Motivation and Emotion,* Vol. 14, 107–30.

Zahn-Waxler, C., y otros. 1992. "Development of Concern for Others," *Developmental Psychology,* Vol. 28, No. 1, 126–36.

Zahn-Waxler, C.; J. Robinson; y R. Emde. 1992. "Development of Empathy in Twins," *Developmental Psychology,* Vol. 28, No. 6, 1038–47.

Zero to Three. 2004. Infant and Early Childhood Mental Health: Promoting Healthy Social and Emotional Development. Hoja informativa, May 18, 2004. Washington, DC: Zero to Three. http://www.zerotothree.org/policy/ (obtenido el 7 de diciembre del 2006).

Zoe is hiding
What should we do?

El desarrollo del lenguaje

"La adquisición del lenguaje y el habla parece más sencilla de lo que es en realidad. Los niños pequeños aprenden la lengua materna con rapidez y facilidad, desde los balbuceos a los seis meses hasta las oraciones completas al cumplir tres años de edad, y siguen las mismas vías del desarrollo independientemente de la cultura" (Kuhl 2004, 831).

Al igual que el desarrollo humano en la infancia, el desarrollo del lenguaje ocurre en el contexto de las relaciones. Las emociones y el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida están vinculados, ya que "la mayor parte de la forma y el contenido de las comunicaciones entre los bebés y sus cuidadores en el primer año de vida dependen de las expresiones afectivas" (Bloom y Capatides 1987, 1513). La naturaleza relacional del desarrollo temprano del lenguaje aparece justo al inicio de la vida. Los recién nacidos prefieren los sonidos de las voces de sus madres (DeCasper y Fifer 1980). Ellos también prefieren el lenguaje que hablan sus madres durante el embarazo (Moon, Cooper y Fifer 1993).

Los adultos generalmente modifican el habla cuando se están comunicando con los bebés. Las investigaciones sugieren que el lenguaje dirigido a los bebés, también llamado en inglés "parentese" o "motherese", tiene ciertas cualidades, como su tono y ritmo musical, que lo distingue del habla dirigida a los adultos (Cooper y otros 1997). Los bebés pre-verbales se comunican por medio del contacto visual, de las expresiones faciales, de los gestos y de los sonidos. La comprensión del lenguaje precede a poder hablarlo (Bloom y otros 1996). Además, antes de poder utilizar el lenguaje con eficacia, los bebés adquieren cierta comprensión de los procesos sociales que están involucrados en la comunicación. Ellos aprenden acerca de los aspectos sociales de la comunicación al tomar turnos en pre-conversaciones con sus padres o maestros de cuidado infantil. En las pre-conversaciones, el adulto generalmente dice algo al bebé pre-verbal y el bebé responde al establecer contacto visual, haciendo gorgoritos, sonriendo, mostrando movimientos de los labios y de la lengua, o agitando los brazos. Estas pseudo-conversaciones implican el intercambio recíproco entre el adulto y el bebé a lo largo de varios turnos.

Hay una gran variabilidad en el desarrollo de los patrones y los ritmos

del lenguaje (Bloom y Capatides 1987). Sin embargo, el proceso del desarrollo temprano del lenguaje es básicamente el mismo a través de las culturas y los idiomas. Al describir el desarrollo temprano del lenguaje, Kuhl (202, 115) afirma: "Uno de los acertijos del desarrollo del lenguaje es explicar la transición ordenada por la que pasan todos los bebés durante su desarrollo. Los bebés de cualquier parte del mundo alcanzan ciertos hitos de su desarrollo lingüístico aproximadamente al mismo tiempo, independientemente del lenguaje al que estén expuestos".

Los procesos perceptuales juegan un papel importante en el desarrollo del lenguaje. Como anotan Gogate, Walker-Andrews y Bahrick (2001, 13): "Una serie de conclusiones experimentales diversas sugieren que la comprensión lexicológica temprana se debe en gran medida a la creciente habilidad del bebé de percibir las relaciones intersensoriales de los sucesos auditivos y visuales", [como por ejemplo, el habla]. La experiencia también afecta el desarrollo del lenguaje desde muy temprana edad. Una de las maneras en que la experiencia influye en el desarrollo del lenguaje es por medio del impacto de la percepción en la primera infancia. Antes de que los bebés digan sus primeras palabras y de que comprendan las palabras, ya han "llegado a reconocer las propiedades perceptuales de su lengua natal" (Kuhl 2002, 119). Los bebés están aprendiendo acerca de las características prosódicas o sonoras de su lengua natal. Ya para los nueve meses de edad, los bebés de habla inglesa demuestran su preferencia por el patrón del énfasis de los sonidos que es típico de las palabras del idioma inglés (Jusczyk, Cutler y Redanz 1993). Kuhl (2002, 112) concluye: "A la edad de un año, antes de que los bebés comiencen a dominar niveles más avanzados del lenguaje, como las correspondencias entre sonidos y significados, la fonología de contraste y las reglas gramaticales, los sistemas perceptuales y perceptomotores del bebé han sido alterados por la experiencia lingüística. La percepción de la fonética ha cambiado de forma dramática para adaptarse a los patrones de la lengua materna, y ha surgido la producción del habla específica para un determinado idioma".

El lenguaje receptivo

Los bebés son expertos en la detección de patrones en el lenguaje hablado (Kuhl 2000). Los estudios indican que los bebés tienen habilidades muy potentes para detectar el habla. Los bebés no sólo comprenden más vocabulario de lo que son capaces de producir, sino que también demuestran tener conciencia de las propiedades del idioma o idiomas a los que han estado expuestos antes de aprender palabras (Ingram 1999). Durante los seis primeros meses de vida, los bebés son más capaces que los adultos de percibir diferentes tipos de contrastes en el habla (Plunkett y Schafer 1999). Los bebés mejoran su habilidad para distinguir los sonidos que son típicos de su idioma natal mientras que pierden la habilidad para distinguir algunos sonidos que son típicos de otros idiomas distintos al suyo (Cheour y otros 1998). Según Kuhl (2004), la manera en que el cerebro del bebé procesa las experiencias repetidas con el habla explica la adquisición del lenguaje en un contexto social y biológico. Desde este punto de vista, los niños pequeños utilizan un filtro mental desde el principio de la infancia para orien-

tarse, con mayor eficacia y precisión, a los sonidos del habla que son típicos de su lengua natal. Esta estrategia le permite a los bebés identificar los fonemas que les son más útiles en su idioma natal y les sirve de base para la adquisición posterior de las palabras (Kuhl 2004).

El lenguaje expresivo

Los bebés utilizan sus habilidades del lenguaje expresivo para hacer sonidos, o usar los gestos o el habla para comenzar a comunicarse. Incluso los bebés pre-verbales utilizan la vocalización o los balbuceos para expresarse. También imitan los sonidos y el ritmo del habla de los adultos. Conforme se desarrollan, los bebés generan sonidos cada vez más comprensibles o bien utilizan la comunicación verbal. Ellos demuestran sus habilidades para el lenguaje expresivo al hacer preguntas y responder a ellas y al repetir los sonidos o las rimas. Los niños normalmente adquieren sus primeras 50 palabras entre las edades de uno y dos años (Ingram 1999). Kuczaj (1999, 145) anota: "El bebé de 24 meses con un vocabulario productivo de entre 50 y 600 palabras fácilmente incrementará en 4 ó 5 veces su vocabulario en el año siguiente, y luego añadirá entre 3,000 y 4,000 palabras por año a su vocabulario productivo hasta que se gradúe de la escuela superior *(high school)*".

El uso de gestos no verbales por parte de los bebés es una forma de comunicación que parece ser un aspecto típico del desarrollo temprano del lenguaje, aunque hay mucha variabilidad entre los niños (Acredolo y Goodwin 1988). El uso de gestos comunicativos parece preceder generalmente las primeras palabras del niño (Carpenter, Nagell y Tomasello 1998). En un comentario acerca de la motivación de los bebés para utilizar los gestos, Acredolo y Goodwyn (1997, 30) afirman que el bebé humano tiene una capacidad especial de comunicarse mediante los gestos. Acredolo y Goodwyn (1997) añaden que los bebés con un desarrollo típico parecen tener tanta intención de comunicarse, una vez que se dan cuenta que alguien les está "escuchando," que encuentran maneras creativas de hacerlo antes de dominar el uso de palabras.

El conocimiento y las habilidades para la comunicación

Las investigaciones sobre las comunicaciones recíprocas con bebés pequeños han demostrado su sensibilidad respecto a encontrar el momento oportuno para los intercambios de conversación (Rochat, Querido y Striano 1999). Los bebés utilizan el habla, los gestos y las expresiones del rostro, además de centrar su atención en la comunicación con los demás. Según van creciendo, ellos comprenden cada vez más las reglas y las convenciones de la comunicación social. Los bebés también amplían su vocabulario, el cual les ayuda a expresarse por medio de las palabras. Conforme se desarrollan, los bebés se benefician de la comunicación tanto con los otros niños como con los adultos, los cuales son interlocutores muy distintos. Según Pan y Snow (1999, 231), "la interacción con otros niños, quienes son menos capaces y generalmente cooperan menos que los adultos, requiere del uso de habilidades muy sofisticadas para la conversación, tales como saber cómo y cuándo interrumpir, cómo remediar las sobreposiciones

e interrupciones de los otros, y cómo hacer acciones pertinentes al tema". Un tipo de ambiente que generalmente ofrece abundantes oportunidades para la comunicación con interlocutores tanto adultos como infantiles son los programas de cuidado infantil de alta calidad.

El interés por la palabra impresa

Los bebés muestran su interés por la palabra impresa, primero mediante la exploración física, como por ejemplo, llevándose los libros a la boca, manipulándolos o centrándose en la palabra impresa en el ambiente que los rodea. Al voltear las páginas de los libros, mirar libros e imágenes, pedir su cuento favorito o escuchar que un adulto les cuente su cuento favorito, son indicadores del interés por la palabra impresa. Cuando los bebés se van haciendo mayores, el hacer marcas sobre el papel de manera intencional, con crayones o marcadores, el fingir leer o escribir, el repetir historias, el repetir rimas, el reconocer las imágenes de los libros, el fijarse en símbolos y palabras, y el disfrutar de los libros, todos se relacionan con el interés por la palabra impresa. El interés por la palabra impresa se puede considerar como un aspecto de los inicios de la lectoescritura. Es decir, da la idea de que la lectoescritura comienza muy temprano durante la infancia en lugar de ser algo que sólo adquiere importancia o pertinencia al ingresar a la escuela (Whitehurst y Lonigan 1998). Debido a que las primeras experiencias con la palabra impresa contribuyen a la lectoescritura posterior, se recomienda la lectura de libros con el niño, por ser una forma valiosa de fomentar los inicios de la lectoescritura (Whitehurst y Lonigan 1998).

Fundamento: El lenguaje receptivo

El creciente desarrollo de la habilidad de comprender palabras y expresiones cada vez más complejas

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños demuestran la comprensión de una pequeña cantidad de palabras conocidas y reaccionan en general al tono de voz del maestro de cuidado infantil.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños demuestran la comprensión de peticiones de un solo paso relacionadas con la situación actual.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños demuestran su comprensión del significado, cuando otras personas hacen comentarios, preguntas, peticiones o cuentan cuentos. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 307)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Sonría y mire hacia la puerta cuando el maestro de cuidado infantil le dice: “Ya llegó papi”, (Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 87) • Agite los brazos y patalee las piernas con emoción cuando el maestro de cuidado infantil le dice: “Biberón”. (8 meses; Meisels y otros 2003, 18) • Sonría cuando el maestro de cuidado infantil utiliza el lenguaje aniñado y haga un gesto de preocupación cuando éste utilice una voz seria. (8 meses; Meisels y otros 2003, 18; para el final de los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004)	• Vaya a su cubículo cuando el maestro de cuidado infantil le diga que es hora de ponerse la chaqueta para salir. (Calificación de 10 en escala para 17:16 a 18:15 meses; Bayley 2006, 90; 12 a 18 meses; Lerner y Ciervo 2003; 12 meses; Coplan 1993, 2; para los 24 meses; American Academy of Pediatrics 2004; 12 meses; Coplan 1993, 2; 24 meses; Meisels y otros 2003, 46) • Tape la muñeca cuando el maestro de cuidado infantil diga: “Tapa al bebé con la cobija”. (Calificación de 10 en escala para 17:16 a 18:15 meses; Bayley 2006, 90; 12 a 18 meses; Lerner y Ciervo 2003; 12 meses; Coplan 1993, 2; para los 24 meses; American Academy of Pediatrics 2004) • Vaya al lavamanos cuando el maestro de cuidado infantil diga que es hora de lavarse las manos. (Calificación de 10 en escala para 17:16 a 18:15 meses; Bayley 2006, 90; 12 a 18 meses; Lerner y Ciervo 2003; 12 meses; Coplan 1993, 2; para los 24 meses; American Academy of Pediatrics 2004; 24 meses; Meisels y otros 2003, 46) • Vaya por un pañuelo desechable cuando el maestro de cuidado infantil diga: “Por favor ve por un pañuelo. Necesitamos limpiarte la nariz”. (18 meses; Meisels y otros 2003, 36)	• Busque un osito de peluche cuando el maestro de cuidado infantil pregunta: “¿Dónde está tu osito?” (24 a 36 meses; Coplan 1993, 2–3; Calificación de 10 en escala para 34:16 a 35:15; Bayley 2006) • Agarre el recipiente con bloques cuando el maestro de cuidado infantil le pregunta al niño con qué quiere jugar. (24 a 36 meses; Coplan 1993, 2–3; Calificación de 10 en escala para 34:16 a 35:15; Bayley 2006) • Muestre que entiende palabras como no y expresiones como cuando un maestro de cuidado infantil dice: “Ya no hay leche”, o “Esos no van allí”. (24 a 36 meses; Parks 2004, 99) • Sepa los nombres de la mayoría de los objetos en su entorno inmediato. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004) • Entienda peticiones que incluyen preposiciones sencillas, como “por favor coloca tu taza sobre la mesa”, o “Por favor saca tu cobija de tu mochila”. (Para los 36 meses; Coplan 1993, 2; para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004; 24 a 27 meses; Parks 2004, 97) • Se ría cuando un adulto cuenta un chiste o inventa rimas con palabras inventadas sin sentido. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 307) • Demuestre que entiende el significado de un cuento al reírse en las secciones graciosas o al hacer preguntas. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 307)

El tabla sigue en la página siguiente.

El lenguaje receptivo

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Vocalice en respuesta al habla del maestro de cuidado infantil. (3 a 6 meses; Parks 2004) • Se quede callado al escuchar la voz del maestro de cuidado infantil. (3 a 6 meses; Parks 2004) • Se voltée hacia la ventana al escuchar que pasa un carro de bomberos. (4 a 6 meses; Coplan 1993, 2) • Se quede callado y se centre en el maestro de cuidado infantil cuando éste habla con el niño mientras le cambia los pañales. (4 meses; Meisels y otros 2003, 10) • Mire o se voltée hacia el maestro de cuidado infantil que dice su nombre. (Promedio para los 5 meses; Bayley 2006, 86; para los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 209; 9 meses; Coplan 1993, 2; 12 meses; Meisels y otros 2003, 27; 5 a 7 meses; Parks 2004)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Responda a peticiones sencillas de un solo paso si el maestro de cuidado infantil también usa algún gesto que se corresponda con la solicitud verbal, como el señalar la cobija cuando le pida al niño que se la traiga. (9 meses; Coplan 1993, 2) • Mire hacia arriba y deje momentáneamente de meter la mano al bolso de su mamá cuando ella le dice: “No”. (9 a 12 meses; Parks 2004, 95) • Demuestre que entiende los nombres de los objetos y las personas más conocidas. (Calificación de 10 en escala para 16:16 a 17:15 meses; Bayley 2006, 90; 8 a 12 meses; Parks 2004, 94)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Muestre que entiende los pronombres como él, ella, tú, me, yo y eso. Por ejemplo, al tocarse la nariz cuando el maestro de cuidado infantil dice: “¿Dónde está tu nariz?” y toque la nariz del maestro de cuidado infantil cuando dice: “¿Y dónde está mi nariz?” (19 meses; Hart y Risley 1999, 61; 20 a 24 meses; Parks 2004, 96) • Responda a peticiones de dos pasos respecto a sucesos no relacionados, como, “Guarda los bloques y luego escoge un libro”. (24 meses; Coplan 1993, 2; para los 24 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 270; 24 a 29 meses; Parks 2004, 104; órdenes de 3 partes para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 307) • Responda a las preguntas de los adultos; por ejemplo, diciendo “manzana” cuando uno de sus padres le pregunta qué comió durante el almuerzo. (28 meses; Hart y Risley 1999, 95)

Fundamento: El lenguaje expresivo

El creciente desarrollo de la habilidad para producir los sonidos del lenguaje y utilizar vocabulario y expresiones cada vez más complejas

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños experimentan con los sonidos, practican producirlos y usan sonidos o gestos para comunicar sus necesidades, deseos e intereses.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños dicen unas cuantas palabras y utilizan gestos convencionales para expresar a los demás sus necesidades, deseos e intereses. (Para los 15 a 18 meses; American Academy of Pediatrics 2004 270; Coplan 1993, 1; Huilt y Howard 2006, 142)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños se comunican de una manera que es comprensible para la mayoría de los adultos que hablan el mismo idioma. Los niños combinan palabras en oraciones sencillas y demuestran su habilidad para seguir algunas reglas gramaticales del idioma de la familia. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 307; 30 a 36 meses; Parks 2004; 24 a 36 meses; Lerner y Ciervo 2003; para los 36 meses; Hart y Risley 1999, 67)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Vocalice para llamar la atención del maestro de cuidado infantil. (6.5 a 8 meses; Parks 2004) • Repita los sonidos al balbucear, como “da da da da” o “ ba ba ba ba”. (Para los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 209; 6 a 7 meses; Huilt y Howard 2006, 122; Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 en Bayley 2006, 106; 4 a 6.5 meses; Parks 2004; 6 meses; Locke 1993) • Se despida del maestro de cuidado infantil con un gesto de la mano cuando el maestro dice: “Adiós” cuando se va a tomar su descanso. (6 a 9 meses; Parks 2004, 121) • Levante los brazos hacia el maestro de cuidado infantil para comunicar su deseo de que lo carguen. (7 a 9 meses; Coplan 1993, 3; 5 a 9 meses; Parks 2004, 121)	• Mire un plato de galletas, luego al maestro de cuidado infantil y diga: “Más”. (Calificación de 10 en escala para 16:16 a 17:15; Bayley 2006; 14 a 20 meses; Parks 2004) • Señale un avión en el cielo y mire al maestro de cuidado infantil. (17.5 a 18.5 meses; Parks 2004, 123) • Utilice la misma palabra para referirse a cosas parecidas, como “leche” al señalar una jarra, aunque ésta esté llena de jugo. (18 meses; Meisels y otros 2003, p.37) • Utilice dos palabras juntas, tales como “Papi dame”. (18 meses; National Research Council and Institute of Medicine 2000, 127) • Sacuda la cabeza para decir “no” cuando le ofrecen más comida. (18 meses; Meisels y otros 2003, 37) • Haga una serie de vocalizaciones en un teléfono de juguete (18 meses; Meisel y otros 2003, 37) • Haga un gesto indicando “se acabó”, dándole vuelta a las muñecas para voltear las manos hacia arriba y hacia abajo cuando termine de almorzar. (12 a 19 meses; Parks 2004, 122) • Utilice “palabras” inventadas para referirse a los objetos o a experiencias cuyo significado sólo conocen los adultos conocidos. Por ejemplo: “Gua-gua” cuando quieren ir a la casa de al lado para ver al cachorrito. (12 a 22 meses; Huilt y Howard 2006, 130)	• Utilice el tiempo pasado, aunque no siempre correctamente. Por ejemplo: “Papi se vayó a trabajar”, “Ella caeró.” (27 a 30 meses; Huilt y Howard 2006, 182; 30 a 36 meses; Parks 2004; 28 meses; Hart y Risley 1999, 95 y 129–30) • Utilice el posesivo, aunque no siempre correctamente. Por ejemplo: “Ese carro tú” o “Su Megan”. Calificación de 10 en escala para 34:16 a 35:15; Bayley 2006) • Utilice algunas preposiciones, como “sobre” la mesa. (33 a 35.5 meses; Parks 2004, 116) • Hable acerca de lo que va a hacer en el futuro, como “voy a comprar un gatito”. (33 a 36 meses; Hart y Risley 1999, 131) • Utilice 300 a 1,000 palabras. (35 o más meses; Parks 2004, 116) • Utilice la forma plural de los sustantivos, aunque no siempre correctamente. Por ejemplo: “Hombreses, ratoneses”. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 307; 28 meses; Hart y Risley 1999, 95) • Exprese: “Tío viene a recogerme”. (36 meses; Hoff 2005)

El tabla sigue en la página siguiente.

El lenguaje expresivo

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Dé chillidos de placer cuando se emociona. (5 meses; Lerner y Ciervo 2003; para los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 209) • Emita un sonido de enojo cuando otro niño le quita un juguete. (5 a 6 meses; Parks 2004) • Ponga una cara de disgusto para decirle al maestro de cuidado infantil que no quiere más comida. (6 a 9 meses; Lerner y Ciervo 2003)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Balbucee haciendo sonidos en el idioma de su familia. (6 a 10 meses; Cheour y otros 1998) • Use expresiones de manera consistente para referirse a objetos o experiencias favoritas cuyo significado sólo conocen los adultos conocidos. Por ejemplo: “Ba ba ba ba” para decir cobija. (9 meses; Bates, Camaioni y Volterra 1975; 12 meses; Coplan 1993, 3; 12 meses; Davies 2004, 166; 9 a 10 meses; Huilt y Howard 2006, 123) • Diga “Mamá” o “Papá” cuando su madre o padre, respectivamente, entran a la habitación. (10 meses; Coplan 1993, 1) • Diga una palabra con la claridad suficiente para que el maestro de cuidado infantil pueda entender la palabra en el contexto. Por ejemplo: “Da” para “dar”, “ve”, “eto” para “esto”, “pan”, “perito”, “uy” y “no”. (Edad promedio 11 meses; Hart y Risley 1999, 56) • Nombre algunos objetos favoritos. (Alrededor de 12 meses; Coplan 1993, 3; edad promedio 13 meses, entre 9 y 16 meses; Huilt y Howard 2006, 132; entre 10 y 15 meses; National Research Council y Institute of Medicine 2000, 127) • Cambie de tono al balbucear, de forma que el sonido de los balbuceos sea cada vez más parecido al habla de los adultos. (Para los 12 meses; American Academy of Pediatrics 2004; 7.5 a 12 meses; Parks, 2004; 7 a 8 meses; Huilt y Howard 2006, 123) • Utilice expresiones, como “uy-uy-uy” cuando derrama la leche o cuando algo se cae de la mesa. (12.5 a 14.5 meses; Parks 2004) • Diga: “Aiba” y levante los brazos para que lo cargue el maestro de cuidado infantil. (Calificación de 10 en escala para 16:16 a 17:15 meses; Bayley 2006, 108; 12 a 14 meses; Parks 2004, 132)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Tienda a comunicarse acerca de objetos, acciones y sucesos del momento presente. (12 a 22 meses; Huilt y Howard 2006, 141) • Utilice algunas palabras para referirse a más de una cosa; por ejemplo: “Mi-mi” para referirse a la hora de dormir o para describir la oscuridad. (12 a 22 meses; Huilt y Howard 2006, 132) • Utilice varias palabras nuevas cada día. (18 a 20 meses; Coplan, 1993, 1; 18 a 24 meses; Huilt y Howard 2006, 137) • Comience a combinar algunas palabras en oraciones cortas para expresar sus deseos, necesidades o intereses; por ejemplo: “Más leche”, “perro grande”, “no mi-mi” o “va adiós”. (18 a 20 meses; Coplan 1993, 1; 24 meses; Meisels y otros 2003, 47; para los 24 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 270; 18 a 24 meses; Huilt y Howard 2006, 143; Calificación de 10 en escala para 32:16 a 33:15; Bayley 2006, 114; 20.5 a 24 meses; Parks 2004, 133) • Tenga un vocabulario de 80 palabras. (19 meses; Hart y Risley 1999, 61) • Comience a añadir artículos antes de los sustantivos, como “un libro”, o “la taza”. (20 meses; Hart y Risley 1999, 63) • Utilice su propio nombre al referirse a sí mismo. (18 a 24 meses; Parks 2004) • Haga preguntas con entonación de interrogación al final, “¿va perrito?” (22 a 26 meses; Huilt y Howard 2006, 144) • Se comunique con oraciones de tres a cinco palabras, como “¿Papi va tienda?” o “quiero más arroz”. (30 meses; Coplan 1993, 1; 25 meses; Hart y Risley 1999, 63)

Fundamento: Las habilidades para la comunicación y el conocimiento

El creciente desarrollo de la habilidad para comunicarse de manera no verbal y verbal

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños participan en comunicaciónes y juegos reciprocos.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños utilizan gestos y palabras convencionales para comunicar significados en interacciones cortas de intercambio recíproco y utilizan las reglas básicas de la toma de turnos en una conversación al comunicarse. (Bloom, Rocissano y Hood 1976)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños participan en conversaciones recíprocas que contienen varios turnos, cada turno basandose en lo que se dijo en el turno anterior. (Hart y Risley 1999, 122)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Coloque los brazos arriba de la cabeza cuando el maestro de cuidado infantil dice: “Taaan grande”. (8 meses; Meisels y otros 2003, 19) • Trate de lograr que el maestro de cuidado infantil juegue a las escondidas al ocultar el rostro detrás de una cobija, destapándoselo y riéndose. (8 meses, Meisels y otros 2003, 19) • Retire las manos del rostro del maestro de cuidado infantil durante un juego de las escondidas. (Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 106) • Trate de aplaudir para tratar de conseguir que el maestro de cuidado infantil siga jugando a las palmaditas. (8 meses; Meisels y otros 2003, 19) • Haga sonidos cuando el maestro de cuidado infantil esté cantando una canción. (8 meses; Meisels y otros 2003, 19) • Interactúe con el maestro de cuidado infantil mientras canta una canción con gestos o mientras hace juegos con los dedos. (Calificación de 10 en escala para 8:16 a 9:15 meses; Bayley 2006)	• Responda a la conversación que inicia el maestro de cuidado infantil por medio de vocalizaciones y comunicación no verbal. (12 a 19 meses; Hart y Risley 1999, 37) • Inicie interacciones con el maestro de cuidado infantil por medio del tacto, la vocalización u ofreciendo un juguete. (12 a 19 meses; Hart y Risley 1999, 37) • Vocalice en un teléfono de juguete y luego pause, como si escuchara a alguien del otro lado. (18 meses; Meisels y otros 2003, 37) • Mueva la cabeza o diga: “No” cuando el maestro de cuidado infantil pregunta si el niño está listo para regresar al salón. (18 meses; Meisels y otros 2003, 37) • Responda al comentario del maestro de cuidado infantil sobre un juguete con un acto o un comentario adicional relacionado, acerca del mismo juguete. Por ejemplo, hacer un sonido de ladrido cuando el maestro de cuidado infantil acaricia a un perrito de juguete y dice: “¡Qué bonito perrito!” (Para los 18 meses; Bloom, Rocissano y Hood 1976)	• Persevere en tratar de conseguir que el maestro de cuidado infantil responda, repitiendo, hablando más fuerte o ampliando lo que dijo, o bien tocando al maestro de cuidado infantil. (Después de 30 meses; Hart y Risley 1999, 38) • Repita parte de lo que el adulto acaba de decir para poder continuar con la conversación. (31 a 43 meses; Huilt y Howard 2006, 186; para los 24 meses; American Academy of Pediatrics 2004) • Haga comentarios en una conversación que a la otra persona le cuesta trabajo comprender. Por ejemplo, cambia repentinamente de tema o utiliza pronombres sin que quede claro de lo que se está hablando. (31 a 34 meses; Huilt y Howard 2006, 192) • Responda a las preguntas de los adultos diciendo cosas como “¿Qué es eso?” y “¿Dónde se fue?” (31 a 34 meses; Huilt y Howard 2006, 185; 24 a 36 meses; Parks 2004) • Comience a crear temas comprensibles para un interlocutor. • A veces se frustre si el maestro de cuidado infantil no entiende lo que el niño está tratando de comunicar. (28.5 a 36 meses; Parks 2004, 129) • Participe en interacciones recíprocas con el maestro de cuidado infantil, hablando, haciendo comentarios y añadiendo a lo que se dijo en un principio. (29 a 36 meses; Hart y Risley 1999, 36, 39–40)

El tabla sigue en la página siguiente.

Las habilidades para la comunicación y el conocimiento

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Responda con balbuceos cuando un maestro de cuidado infantil le hace una pregunta. (Hart y Risley 1999, 55) • Se ría cuando uno de sus padres le hace cariños poniendole la cara en el estómago, vocaliza con anticipación cuando su padre o madre se retira y luego se vuelve a reír cuando le vuelve a hacer cariñitos. (3 a 6 meses; Parks 2004, 57) • Mueva el cuerpo como meciéndose para hacer que el maestro de cuidado infantil lo siga meciendo. • Balbucea en una especie de conversación con el maestro de cuidado infantil durante el cambio de pañales. (5.5 a 6.5 meses; Parks 2004, 125)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Imite al maestro de cuidado infantil al decir adiós con la mano a uno de sus padres cuando éste sale de la habitación. (Calificación de 10 en escala para 12:16 a 13:15 meses; Bayley 2006, No. 14, 88; 8 meses; Apfel y Provence 2001) • Apriete los labios después de escuchar y ver al maestro de cuidado infantil hacer un ruido con los labios. (9 meses; Apfel y Provence 2001) • Repita la última palabra de la pregunta de un adulto para poder seguir con la conversación. Por ejemplo diciendo: “Esto” después que el maestro de cuidado infantil le pregunta: “¿Qué es esto?” (11 a 16 meses; Hart y Risley 1999, 83) • Responda con un “sí” o un “no” cuando se le hace una pregunta sencilla. (11 a 16 meses; Hart y Risley 1999, 83) • Sostenga un juguete para que el maestro de cuidado infantil se lo quite y luego extienda la mano para aceptarlo cuando el maestro de cuidado infantil se lo devuelve. (12 a 15 meses; Parks 2004, 122) • Muestre que comprende que una conversación tiene que ampliar lo dicho por el interlocutor. Por ejemplo, dice: “Oso” cuando el maestro de cuidado infantil señala al oso de peluche y le pregunta: “¿Qué es eso?” (16 meses; Hart y Risley 1999, 81) • Dé inicio a una interacción recíproca con el maestro de cuidado infantil al balbucear y luego espere a que el maestro de cuidado infantil responda antes de volver a balbucear. (11 a 19 meses; Hart y Risley 1999, 77; 12 meses; Meisels y otros 2003, 27) • Diga: “Mmm” al comer, después que uno de sus padres diga: “Mmm.” (11 a 19 meses; Hart y Risley 1999, 78)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Pregunte y responda a preguntas sencillas, tales como “¿Qué es eso?” (19 meses; Hart y Risley 1999, 61) • Diga: “¿Eh?” al interactuar con el maestro de cuidado infantil para mantener activa la interacción. (19 meses; Hart y Risley 1999, 61) • Repita o añada a lo que acaba de decir si el maestro de cuidado infantil no responde de inmediato. (20 a 28 meses; Hart y Risley 1999, 105) • Participe en interacciones recíprocas breves con miembros de la familia al responder a comentarios, preguntas y sugerencias. (20 a 28 meses; Hart y Risley 1999, 39) • Responda casi de inmediato después que uno de sus padres termine de hablar para poder seguir con la interacción. (20 a 28 meses; Hart y Risley 1999, 97) • Se frustre si el maestro de cuidado infantil no entiende lo que el niño está tratando de comunicar. (24 a 28.5 meses; Parks 2004) • Intente seguir con la conversación, aun cuando el adulto no le entienda de inmediato, tratando de usar palabras diferentes para comunicar el significado. (27 a 30 meses; Huilt y Howard 2006, 182) • Sostenga una conversación acerca de un tema determinado durante uno o dos turnos, generalmente acerca de algo relacionado con el momento presente. (20 a 28 meses: Hart y Risley 1999, 107; 27 a 30 meses; Huilt y Howard 2006, 182) • Responda verbalmente a las preguntas y comentarios de los adultos. (27 a 30 meses; Huilt y Howard 2006, 182)

Fundamento: El interés por la palabra impresa

El creciente desarrollo del interés por la palabra impresa, tanto en los libros como en el entorno

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños exploran los libros y muestran interés en las actividades de lectoescritura iniciadas por los adultos, como mirar fotos y explorar libros con un adulto. (Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 57; bebés; National Research Council 1999, 28)	Alrededor de los 18 meses, los niños escuchan al adulto y participan mientras se les lee al señalar, pasar las páginas o hacer comentarios de una o dos palabras. Los niños se fijan activamente en la palabra impresa presente en el entorno.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños muestran aprecio por los libros e inician actividades de lectoescritura. Escuchan, hacen preguntas o comentarios cuando se les lee un libro; miran libros por su cuenta; o bien, hacen garabatos sobre el papel y fingen leer lo que está escrito. (Schickedanz y Casbergue 2004, 11)
Por ejemplo, es posible que el niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que el niño:**
• Señale o indique un objeto en el que quiera que el maestro de cuidado infantil se fije. • Mire con atención fotografías de sus compañeros de clase cuando el maestro de cuidado infantil habla acerca de las imágenes. (8 a 9 meses; Parks 2004, 71) • Mire las imágines que señala un padre mientras cuenta un cuento. (Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 57; bebés; National Research Council 1999, 28) • Sostenga un libro y trate de pasar las páginas. (Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 57)	• Intente pasar las páginas de un libro de papel, a veces pasando más de una página a la vez. (15 a 18 meses; Parks 2004) • Finja leer el reverso de una caja de cereal mientras está sentado a la mesa de la cocina en el área de la casita. (15 a 18 meses; Parks 2004, 27) • Reconozca su libro favorito por la portada. (Toddler; National Research Council 1999, 28) • Lleve de la mano al maestro de cuidado infantil al estante, señale y diga: “Libro” para conseguir que el maestro de cuidado infantil le lea un cuento. (12 a 18 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Señale o indique un letrero de su barrio que le sea familiar.	• Disfrute que le lean libros y mirar libros por su cuenta. (30 a 36 meses; Parks 2004) • Finja leer libros a sus animales de peluche, contándoles cuentos relacionados con las imágenes y dándole vuelta al libro para mostrarle la imagen a los animales de peluche, al igual que hace el maestro de cuidado infantil cuando le lee el libro a un grupo pequeño de niños. (Ehri y Sweet 1991, 199; 24 a 36 meses; Sutzby 1985) • Hable acerca del viaje a la biblioteca y pregunte cuándo volverán a ir. (35 meses; Haret y Risley 1999, 128) • Recite gran parte de su libro favorito de memoria mientras se lo “lee” a otros o a sí mismo. (36 meses; National Research Council 1999, 28) • Trate de tener cuidado con los libros. (Para los 36 meses; National Research Council 1999, 3)

El tabla sigue en la página siguiente.

El interés por la palabra escrita

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses) meses	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses) meses	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Mordisquee un libro de cartón. (International Reading Association y National Association for the Education of Young Children 1998, 198; 3 a 6 meses; Parks 2004)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Trate de pasar las páginas de un libro de papel, pasando varias páginas a la vez. (Calificación de 10 en escala para 9:16 a 10:15 meses; Bayley 2006, 128) • Haga garabatos con crayones. (Calificación de 10 en escala para 12:16 a 13:15 meses; Bayley 2006, 129) • Sonría y señale o indique imágenes de animales favoritos en un libro. (10 a 14 meses; Parks 2004) • Ayude al maestro de cuidado infantil a pasar las páginas de un libro. (14 a 15 meses; Parks 2004) • Utilice la mano abierta para golpetear una imagen mientras lee con un miembro de la familia. (14 a 15 meses; Parks 2004)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Se ponga detrás del maestro de cuidado infantil para poder ver las imágenes por encima del hombro, cuando haya varios niños reunidos alrededor. (18 a 24 meses; Parks 2004, 68) • Pase las páginas de un libro una por una. (18 a 24 meses; Parks 2004) • Escuche mientras un miembro de la familia lee cuentos cortos con imágenes en voz alta. (Calificación de 10 en escala para 21:15 a 22:16 meses; Bayley 2006, 67; 27 a 30 meses; Parks 2004) • Haga una pregunta acerca de un cuento. Por ejemplo: "¿Oso fue?" mientras pasa la página. (24 meses; Meisels y otros 2003, 47)

Bibliográfica

Acredolo, L., y S. Goodwyn. 1988. "Symbolic Gesturing in Normal Infants," *Child Development,* Vol. 59, 450–66.

Acredolo, L., y S. Goodwyn. 1997. "Furthering Our Understanding of What Humans Understand," *Human Development,* Vol. 40, 25–31.

American Academy of Pediatrics. 2004. *Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5* (Cuarta edición). Editado por S. P. Shelov y R. E. Hannemann. Nueva York: Bantam Books.

Apfel, N. H., y S. Provence. 2001. *Manual for the Infant-Toddler and Family Instrument (ITFI).* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Bates, E.; L. Camaioni; y V. Volterra. 1975. "The Acquisition of Performatives Prior to Speech," *Merrill-Palmer Quarterly,* Vol. 21, 205–26.

Bayley, N. 2006. *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (Tercera edición). San Antonio, TX: Harcourt Assessment Inc.

Bloom, L., y J. Capatides. 1987. "Expression of Affect and the Emergence of Language," *Child Development,* Vol. 58, 1513–22.

Bloom, L., y otros. 1996. "Early Conversations and Word Learning: Contributions from Child and Adult," *Child Development,* Vol. 67, 3154–75.

Bloom, L.; L. Rocissano; y L. Hood. 1976. "Adult-Child Discourse: Developmental Interaction Between Information Processing and Linguistic Knowledge," *Cognitive Psychology,* Vol. 8, 521–52.

Carpenter, M.; K. Nagell; y M. Tomasello. 1998. "Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age," *Monographs of the Society for Research in Child Development,* Vol. 63, No. de serie 255, No. 4, 1–33.

Cheour, M., y otros. 1998. "Development of Language-Specific Phoneme Representations in the Infant Brain," *Nature Neuroscience,* Vol. 1, 351–53.

Cooper, R. P., y otros. 1997. "The Development of Infants' Preference for Motherese," *Infant Behavior and Development,* Vol. 20, No. 4, 477–88.

Coplan, J. 1993. *Early Language Milestone Scale: Examiner's Manual* (Segunda edición). Austin, TX: Pro-ed.

Davies, D. 2004. *Child Development: A Practitioner's Guide* (Segunda edición). Nueva York: Guilford Press.

DeCasper, A., y W. Fifer. 1980. "On Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voices," *Science,* Vol. 208, 1174–76.

Ehri, L., y J. Sweet. 1991. "Fingerpoint-Reading of Memorized Text: What Enables Beginners to Process the Print?" *Reading Research Quarterly,* Vol. 26, 442–62.

Gogate, L.; A. Walker-Andrews; y L. Bahrick. 2001. "The Intersensory Origins of Word Comprehension: An Ecological-Dynamic Systems View," *Developmental Science,* Vol. 4, No. 1, 1–37.

Hart, B., y T. R. Risley. 1999. *The Social World of Children: Learning to Talk.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hoff, E. 2005. *Language Development* (Tercera edición). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Hulit, L. M., y M. R. Howard. 2006. *Born to Talk: An Introduction to Speech and Language Development.* Nueva York: Pearson Education, Inc.

Ingram, D. 1999. "Phonological Acquisition" in *The Development of Language.* Editado por M. Barrett. East Sussex, UK: Psychology Press.

International Reading Association y National Association for the Education of Young Children. 1998. "Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children," *The Reading Teacher,* Vol. 52, No. 2, 193–216.

Jusczyk, J.; A. Cutler; y N. J. Redanz. 1993. "Infants' Preference for the Predominant Stress Patterns of English Words," *Child Development,* Vol. 64, 675–87.

Kuczaj, S. 1999. "The World of Words: Thoughts on the Development of a Lexicon," en *The Development of Language.* Editado por M. Barrett. East Sussex, UK: Psychology Press.

Kuhl, P. K. 2000. "A New View of Language Acquisition," *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States,* Vol. 97, No. 22, 11850–857.

Kuhl, P. K. 2002. "Speech, Language and Developmental Change," en *Emerging Cognitive Abilities in Early Infancy.* Editado por F. Lacerda, C. von Hofsten, y M. Heimann. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kuhl, P. K. 2004. "Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code," *Nature Reviews Neuroscience,* Vol. 5, 831–43.

Lerner, C. y L. A. Ciervo. 2003. *Healthy Minds: Nurturing Children's Development from 0 to 36 Months.* Washington, DC: Zero to Three Press y American Academy of Pediatrics.

Locke, J. L. 1993. *The Child's Path to Spoken Language.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Meisels, S. J., y otros. 2003. *The Ounce Scale: Standards for the Developmental Profiles* (Cero a 42 meses). Nueva York: Pearson Early Learning.

Moon, C.; R. Cooper; y W. Fifer. 1993. "Two-Day-Olds Prefer Their Native Language," *Infant Behavior and Development,* Vol. 16, 495–500.

National Research Council. 1999. *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success.* Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council y Institute of Medicine. 2000. *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. Washington, DC: National Academies Press.

Pan, B., y C. Snow. 1999. "The Development of Conversational and Discourse Skills," en *The Development of Language.* Editado por M. Barrett. East Sussex, UK: Psychology Press.

Parks, S. 2004. *Inside HELP: Hawaii Early Learning Profile: Administration and Reference Manual.* Palo Alto, CA: VORT Corporation.

Plunkett, K., y G. Schafer. 1999. "Early Speech Perception and Word Learning," en *The Development of Language. Editado por M. Barrett.* East Sussex, UK: Psychology Press.

Rochat, P.; J. Querido; y T. Striano. 1999. "Emerging Sensitivity to the Timing and Structure of Protoconversation in Early Infancy," *Developmental Psychology,* Vol. 35, No. 4, 950–57.

Schickedanz, J. A., y R. M. Casbergue. 2004. *Writing in Preschool: Learning to Orchestrate Meaning and Marks.* Newark, DE: International Reading Association.

Sulzby, E. 1985. "Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study," *Reading Research Quarterly,* Vol. 20, 458–81.

Whitehurst, G., y C. Lonigan. 1998. "Child Development and Emergent Literacy," *Child Development,* Vol. 69, No. 3, 848–72.

MARVEL
COMES GREAT RESPONSIBILITY

El desarrollo cognitivo

"Las investigaciones acerca de la infancia que se han realizado en las últimas dos décadas han cambiado dramáticamente en la manera en que los psicólogos caracterizan las primeras etapas del desarrollo cognitivo. El bebé, al que antes se le consideraba como un organismo impulsado principalmente por esquemas sensomotores, ahora es visto como poseedor de habilidades cognitivas complejas que orientan la adquisición del conocimiento" (Madole y Oakes 1999, 263).

"Lo que vemos en la cuna es la mente más sorprendente que jamás ha existido, la máquina de aprendizaje más poderosa en el universo" (Gopnik, Meltzoff y Kuhl 1999, 1).

El término "desarrollo cognitivo" se refiere al proceso de crecimiento y cambio de las habilidades intelectuales y mentales, tales como el pensamiento, el razonamiento y la comprensión. También incluye la adquisición y consolidación del conocimiento. Los bebés hacen uso de las experiencias y habilidades socioemocionales, lingüísticas, motoras y perceptuales para su desarrollo cognitivo. Ellos están atentos a las relaciones entre las características de los objetos y las acciones y su entorno físico. Pero ellos están particularmente atentos a las personas. Los padres, los miembros de la familia, las amistades, los maestros de cuidado infantil y otros cuidadores juegan un papel indispensable en el apoyo del desarrollo cognitivo de los bebés al proporcionar el contexto interpersonal o socioemocional saludable en el cual ocurre el desarrollo cognitivo. Los adultos cariñosos y sensibles proporcionan la base a partir de la cual los bebés pueden participar plenamente en conductas e interacciones que fomentan el aprendizaje. Dichos adultos también sirven como la fuente de inspiración principal para 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 (Sternberg y Grigorenko 2004). Como resultado, los diferentes aspectos del funcionamiento y la ejecución de tipo cognitivo se pueden valorar más en algunos contextos culturales que en otros. Por ejemplo, mientras que la velocidad de procesamiento es un aspecto de la inteligencia que se valora mucho en las concepciones occidentales de la inteligencia, "los habitantes de algunas aldeas en Uganda

asocian la inteligencia con adjetivos como *lento, cuidadoso y activo*" (Rogoff y Chavajay 1995, 865). Los aspectos de la inteligencia que tienen que ver con la competencia social parecen tener mayor importancia que la velocidad en algunos contextos culturales no occidentales (Sternberg y Grigorenko 2004). Sin duda, es indispensable para los profesionales de la infancia temprana reconocer el papel que juega el contexto cultural en la definición y establecimiento de las bases del funcionamiento cognitivo saludable de los niños.

Las investigaciones han identificado una amplia gama de competencias cognitivas y han descrito el progreso sorprendente del desarrollo cognitivo durante los primeros años de vida. Los expertos en el campo describen a los bebés como personas que aprenden de manera activa, con motivación e interés y que poseen una impresionante gama de competencias cognitivas (National Research Council y Institute of Medicine 2000) y aprenden por medio de la exploración (Whitehurst y Lonigan 1998). Los bebés demuestran una curiosidad natural, están fuertemente motivados para aprender y actuar de acuerdo a esa motivación. De hecho, se les ha descrito como "nacidos para aprender" (National Research Council y Institute of Medicine 2000, 148).

La causa y el efecto

Las experiencias diarias—por ejemplo, el llorar y que luego los levanten, o el agitar un juguete y luego escucharlo sonar—proporcionan oportunidades para que los bebés aprendan acerca de la causa y el efecto. "Aun los bebés muy pequeños poseen expectativas acerca de los sucesos físicos" (Baillargeon 2004, 89). Este conocimiento ayuda a los bebés a entender mejor las propiedades de los objetos, los patrones de la conducta humana y la relación entre los sucesos y las consecuencias. Al desarrollar una comprensión de la causa y el efecto, los bebés fortalecen sus habilidades para resolver los problemas, hacer predicciones y comprender el impacto de su conducta en los demás.

Las relaciones espaciales

Los bebés aprenden acerca de las relaciones espaciales de muchas formas distintas: por ejemplo, al explorar los objetos con la boca, al seguir a los objetos y a las personas con la vista, al introducirse con dificultad en espacios pequeños, al encajar objetos en aperturas y al ver las cosas desde perspectivas diferentes (Mangione, Lally y Signer 1992). Ellos pasan gran parte de su tiempo explorando los aspectos físicos y espaciales del ambiente, incluyendo las características de las personas, los objetos y el espacio físico que los rodea, y las relaciones entre todos ellos (Clements 2004). El desarrollo de la comprensión de las relaciones espaciales aumenta el conocimiento de los niños acerca de cómo se mueven y se acomodan las cosas en el espacio y acerca de las propiedades de los objetos (sus cuerpos y el entorno físico).

La resolución de problemas

Los bebés muestran un elevado interés en la resolución de problemas. Incluso los bebés más pequeños tratarán de resolver un problema, por ejemplo, cómo localizar sus dedos para poder chuparlos (National Research

Council y Institute of Medicine 2000). Los niños mayores quizás resuelvan el problema de cómo alcanzar un juguete interesante que se encuentra más allá de su alcance al tratar de rodar hacia él o al hacer un gesto para pedirle a un adulto que les ayude. Los bebés de cero a tres años resuelven problemas de maneras distintas, incluyendo el actuar físicamente sobre los objetos, el usar esquemas de aprendizaje que han desarrollado, el imitar las soluciones que han encontrado otros, el utilizar objetos o personas como herramientas y la prueba y el error.

La imitación

Se ha comprobado ampliamente que la imitación es una forma poderosa de aprender y ha sido identificada como indispensable para la adquisición del conocimiento de la cultura (Rogoff 1990) y el idioma. Se ha demostrado que los recién nacidos imitan las expresiones faciales (Meltzoff y Moore 1983), los movimientos de cabeza, y el sacar la lengua (Meltzoff y Moore 1989). "Las conclusiones respecto a la imitación por parte de los seres humanos recién nacidos destacaron la predisposición a la imitación de los movimientos del rostro y de las manos, de las vocalizaciones y las expresiones del rostro de tipo emocional" (Bard y Russell 1999, 93). La imitación por parte de los bebés implica la percepción y los procesos motores (Meltzoff y Moore 1999). La capacidad de imitar muy temprana hace posibles los juegos de imitación en los que el adulto imita la conducta de un niño, como sacar la lengua o hacer un sonido con el mismo tono del bebé, y el bebé luego le imita. Este tipo de interacción se fortalece con el tiempo conforme el bebé y el adulto añaden elementos y variaciones a sus juegos de imitación.

Los bebés participan tanto en la imitación inmediata como en la imitación retardada. La imitación inmediata ocurre cuando los bebés observan e inmediatamente tratan de copiar o imitar la conducta. Por ejemplo, la imitación inmediata se puede observar cuando uno de los padres del bebé saca la lengua y el bebé responde sacando la lengua. Conforme se desarrollan los bebés, son capaces de participar en la imitación retardada, repitiendo la conducta de otros en un momento posterior después de haberla observado. Un ejemplo de la imitación retardada es cuando un niño imita parte de la rutina de hacer ejercicio de uno de los padres, al levantar un bloque varias veces como si fuera una pesa. Butterworth (1999, 63) resume la importancia de la imitación temprana de la siguiente manera: "Las investigaciones modernas han demostrado que la imitación es un mecanismo natural del aprendizaje y la comunicación que merece un papel central en la psicología del desarrollo".

La memoria

La capacidad de recordar le permite a los niños de cero a tres años distinguir entre las personas y los objetos conocidos y desconocidos, predecir las rutinas cotidianas del cuidado personal y participar en ellas, y aprender el lenguaje, además de llegar a conocer las reglas de la interacción social. El sistema de memoria del bebé es bastante sorprendente y funciona a un nivel más elevado de lo que antes se creía (Howe y Courage 1993). Aunque la edad no es el factor determinante del funcionamiento de la memoria,

conforme los bebés crecen son capaces de retener información durante periodos más prolongados (Bauer 2004). Los bebés muestran su capacidad de recordar a largo plazo mucho antes de poder expresar de manera verbal sus experiencias pasadas (Bauer 2002b).

El surgimiento de la memoria se relaciona con el desarrollo de una red neural con varios componentes (Bauer 2002b). Al comentar acerca de las diferentes formas y funciones del desarrollo temprano de la memoria, Bauer (2002a, 131) afirma: "Es muy común la creencia de que la memoria no es un rasgo unitario sino algo constituido por varios sistemas o procesos diferentes que desempeñan funciones distintas y se caracterizan por reglas de operación fundamentalmente diferentes". Bauer (2002a, 145) luego añade que las investigaciones recientes contradicen las sugerencias anteriores de que los niños en edad preescolar demuestran poca capacidad para la memoria y las conjeturas de que los niños pequeños y los bebés demuestran una capacidad para la memoria nula o escasa. Bauer (2002a, 145) concluye: "Queda claro ahora que desde muy al principio de la vida, el ser humano almacena información a largo plazo y que los efectos de esta experiencia anterior se manifiestan en la conducta. En los primeros años de vida, los bebés demuestran memoria de reconocimiento de todo tipo de estímulos naturales y artificiales."

El sentido numérico

El sentido numérico se refiere a los conceptos numéricos y las relaciones entre los conceptos numéricos. Las investigaciones indican que ya desde los cinco meses de edad los bebés son sensibles a los números y son capaces de discriminar entre conjuntos pequeños de hasta tres objetos (Starkey y Cooper 1980; Starkey, Spelke y Gelman 1990). Los bebés demuestran la habilidad de reconocer con rapidez y precisión la cantidad de un conjunto pequeño de objetos sin la necesidad de contar. A esta habilidad se le llama conteo súbito ("subitizing").

De acuerdo a una perspectiva teórica, la habilidad de los niños de discriminar entre los números, por ejemplo, dos a diferencia de tres objetos, no es un indicio del "conocimiento numérico". Más bien, parece ser que esta habilidad temprana está basada en las habilidades perceptuales del bebé de "ver" pequeñas ordenaciones numéricas (Clements 2004; Carey 2001), o en su capacidad de notar cuando se da un cambio en la cantidad general de los objetos que están viendo (Mix, Huttenlocher y Levine 2002). La perspectiva alterna es que la sensibilidad temprana de los niños a los números tiene un carácter numérico. Es decir, los bebés tienen la capacidad de distinguir entre los números y de razonar acerca de estos números de maneras que tienen una significancia numérica (Wynn 1998; Gallistel y Gelman 1992). De cierta forma, ellos saben que tres objetos son más que un objeto. En cuanto a si la sensibilidad a los números de los bebés tiene un carácter natural exclusivamente perceptual o si también tiene un carácter numérico, los teóricos del desarrollo están de acuerdo que establece las bases del desarrollo posterior de la comprensión que tienen los niños de los números y las cantidades.

Conforme aumenta la comprensión y el uso del lenguaje por parte de los niños, ellos comienzan a asimilar el

lenguaje basado en sus conocimientos numéricos a sus conocimientos no verbales respecto a los números y las cantidades (Baroody 2004). Entre los 18 y los 24 meses de edad, los niños utilizan palabras relacionales para indicar "más" o "igual", además de las palabras asociadas con los números. Ellos comienzan a contar en voz alta, normalmente comenzando con el "uno" y siguiendo una secuencia de nombres de números (Fuson 1988; Gelman y Gallistel 1978), aunque es posible que omitan algunos números y no utilicen una lista de números convencional (por ejemplo: "Uno, dos, tres, siete, nueve, diez"). Alrededor de la misma edad, los niños también comienzan a contar pequeños conjuntos de objetos. Sin embargo, es posible que señalen el mismo objeto dos veces o que digan un número sin señalar a un objeto. Ellos también comienzan a ampliar su conocimiento de la cardinalidad (por ejemplo, el último número que se nombra representa el número total de objetos).

La clasificación

La clasificación se refiere al desarrollo de la capacidad del niño de agrupar, separar, clasificar, asociar y tener ciertas expectativas acerca de los objetos y las personas de acuerdo a sus atributos. Los niños de tres meses demuestran que ellos esperan que las personas actúen de manera distinta que los objetos (Legerstee 1997). Ellos también demuestran su habilidad de discriminar entre las expresiones de sonrisa y de disgusto (Barrera y Maurer 1981). Mandler (2000) distingue entre dos tipos de clasificación que hacen los bebés: la perceptual y la conceptual. La clasificación perceptual se relaciona con las semejanzas y las diferencias que perciben los bebés, como las similitudes en la apariencia visual. La clasificación conceptual se refiere al agrupamiento basandose en lo que los objetos hacen o cómo se comportan. De acuerdo con Mareschal y French (2000, 59), "la habilidad para clasificar es la base de gran parte de la cognición". La clasificación es una habilidad fundamental tanto de la resolución de problemas como del juego simbólico.

El juego simbólico

El juego simbólico es una conducta común de la infancia temprana, también llamada "juego dramático", "juego simbólico", "juego de fantasía" y "juego imaginario". (Gowen 1995, 75). El pensamiento representacional es un elemento central del juego simbólico. Alrededor de los 8 meses de edad, los bebés han aprendido las funciones de los objetos comunes (por ejemplo, sostener el teléfono al oído para escuchar la voz de abuelita). Para cuando los niños cumplen los 18 meses, utilizan un objeto para sustituir o representar a otro. Por ejemplo, un niño de 18 meses de edad puede fingir que un plátano es un teléfono. Alrededor de los 36 meses, los niños participan en el juego dramático en el cual representan a un objeto sin tener ni al objeto ni a un sustituto concreto disponible. Por ejemplo, ellos hacen una "llamada" colocándose la mano al oído.

Conforme los niños se acercan a los 36 meses de edad, participan cada vez más en el juego dramático, en el cual representan acontecimientos familiares. El juego dramático permite a los bebés mayores tratar de entender mejor los papeles sociales, participar en la comunicación con los demás y recordar o tratar de entender experiencias pasadas. Las investigaciones

sugieren que participar en el juego dramático parece tener relación con el desarrollo de la comprensión que tienen los niños de los sentimientos y de las creencias de los demás (Youngblade y Dunn 1995). En los ambientes al aire libre, las cajas de arena (Moser 1995) o las estructuras para trepar proporcionan abundantes oportunidades para el juego simbólico o dramático. Aunque las áreas al aire libre con frecuencia se considera que apoyan más a la conducta motora o la actividad física, también ofrecen oportunidades especiales para el juego simbólico (Perry 2003). Por ejemplo, es posible que los niños cuando juegan al aire libre simulen cultivar un jardín o utilicen un juguete con ruedas grandes para imaginarse que van de compras.

El mantenimiento de la atención

El mantenimiento de la atención se ha descrito como una forma de autorregulación cognitiva. Se refiere al desarrollo de la capacidad del bebé para controlar su atención y su concentración (Bronson 2000). El mantenimiento de la atención le permite a los bebés acumular información, substentar las experiencias del aprendizaje, observar y resolver problemas. Los bebés demuestran el mantenimiento de la atención cuando prestan atención a las personas, los actos y los objetos que les interesan, a pesar de que haya distracciones. La habilidad para mantener la atención y la concentración es una habilidad autorreguladora importante que se relaciona con el aprendizaje. Existe una variabilidad significativa en cuanto al grado de atención de los niños con un desarrollo típico (Ruff y Rothbart 1996).

La comprensión de las rutinas cotidianas del cuidado personal

Las actividades de cuidado personal son una parte rutinaria de la vida del niño pequeño y también presentan oportunidades importantes tanto en los centros de cuidado infantil como en los programas de cuidado infantil en el hogar. El desarrollo de las habilidades del niño para anticipar, comprender y participar en estas rutinas representa un aspecto importante de su funcionamiento cognitivo, el cual se relaciona con su habilidad para comprender sus relaciones con otras personas, para cuidarse a sí mismo y para participar en grupos. Al principio, los bebés pequeños responden a las acciones de los adultos durante estas rutinas. Luego, ellos comienzan a participar de manera más activa (O'Brien 1997). El comprender los pasos de las rutinas cotidianas del cuidado personal y el anticipar los siguientes pasos son habilidades que se relacionan con los fundamentos cognitivos del mantenimiento de la atención, la imitación, la memoria, la causa y el efecto y la resolución de problemas. Las perspectivas culturales de los adultos que cuidan a los bebés se relacionan con sus expectativas sobre el grado de independencia o auto-iniciativa que los niños demuestran durante las rutinas cotidianas de cuidado personal. La comprensión que tengan los niños de las rutinas cotidianas del cuidado personal puede depender mucho de sus experiencias culturales.

Fundamento: La causa y el efecto

El creciente desarrollo de la comprensión de que un suceso ocasiona otro

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños ejecutan actos sencillos para conseguir que sucedan las cosas, se dan cuenta de las relaciones que existen entre los sucesos y se fijan en los efectos que otras personas tienen en el entorno inmediato.	Alrededor de los 18 meses, los niños combinan acciones sencillas para causar que sucedan las cosas o cambian su manera de interactuar con los objetos y con las personas para ver de qué manera cambian los resultados.	Alrededor de los 36 meses, los niños demuestran una comprensión de la causa y el efecto al hacer predicciones acerca de lo que sucedería y reflexionan acerca de lo que provocó que algo sucediera. (Departamento de Educación de California, o CDE, por sus siglas en inglés 2005)
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Agite un juguete, escuche el sonido que produce y luego vuelva a agitarlo. (5.5 a 8 meses; Parks 2004, 58) • Golpee una cuchara sobre la mesa, se fije en el ruido fuerte y vuelva a hacerlo. (Para los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 210; 8 meses; Meisels y otros 2003, 21) • Observe al maestro de cuidado infantil darle cuerda a una caja musical y, al terminar la música, le toque la mano para que haga que vuelva a empezar. (5 a 9 meses; Parks 2004, 58) • Salpique el agua con las manos y se dé cuenta que se le moja la cara. (4 a 10 meses; Ginsburg y Opper 1988, 43) • Oprima un botón de un juguete con sorpresa y observe al muñeco que sale. (6 a 9 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Coloque objetos en un recipiente transparente, luego lo voltee y observe cómo se caen los objetos y luego lo vuelva a llenar. (8 meses; Meisels y otros 2003, 21) • Aplauda y luego mire a uno de sus padres para conseguir que juegue a las palmaditas. (8 meses; Meisels y otros 2003, 21)	• Trate de darle cuerda a un juguete con sorpresa después de no lograr abrir la tapa. (15 meses; Brazelton 1992, 161) • Tire objetos diferentes desde varias alturas para ver cómo caen y escuchar el sonido que hacen al caer. (12 a 18 meses; Ginsburg y Opper 1988, 56) • Construya una torre con bloques de cartón grandes y la tire con el pie, para luego reconstruirla y volverla a tirar con la mano. (18 meses; Meisels y otros 2003, 37) • Utilice una cuchara de madera para golpear diferentes ollas y sartenes, y se fije en la manera en que el maestro de cuidado infantil responde cuando les pega más fuerte y hace más ruido. (18 meses; Meisels y otros 2003, 37)	• Exprese: “Ella echa de menos a su mami” cuando una niña llora después que su mamá se va por la mañana. • Haga una predicción acerca de lo que va a pasar en el cuento cuando el maestro de cuidado infantil pregunta: “¿Qué piensas que sucederá?” • Le responda al maestro de cuidado infantil cuando éste pregunta: “¿Qué piensas que va a decir mamá cuando le des tu dibujo?” • Vea una venda en la rodilla de otro niño y pregunte: “¿Qué pasó?” • Empuje el botón verde y grande para encender la grabadora. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 308) • Camine silenciosamente cuando duerma el bebé.

El tabla sigue en la página siguiente.

La causa y el efecto

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Escuche un ruido fuerte y se voltee hacia él. (3.5 a 5 meses; Parks 2004, 37) • Explore juguetes con las manos y la boca. (3 a 6 meses; Parks 2004, 10) • Mueva el cuerpo como meciéndose para conseguir que el maestro de cuidado infantil le siga meciendo. (4 a 5 meses; Parks 2004, 57; nacimiento a 8 meses; Lerner y Dombro 2000) • Patee en la cuna y se fije que el móvil de arriba tiembla con cada patada. (4 a 5 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 209) • Preste atención a un juguete mientras lo explora con las manos. (Calificación de 10 en escala para 5:16 a 6:15 meses; Bayley 2006, 55)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Sostenga un bloque en cada mano y los golpee juntos. (8.5 a 12 meses; Parks 2004) • Siga dando vueltas a un objeto hasta encontrar el lado que lo hace funcionar, como el lado reflector de un espejo o el extremo abierto de un recipiente que encaja dentro de otros (9 a 12 meses; Parks 2004, 65) • Llore y anticipe que el maestro de cuidado infantil vendrá a ayudarle. (9 a 12 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Tire un objeto repetidamente desde la silla para oírlo sonar al caer sobre el suelo o para conseguir que el cuidador venga a recogerlo. (9 a 12 meses; Parks 2004, 65) • Observe al maestro de cuidado infantil apretar un juguete para hacer que le salga agua, y luego intente repetir esta acción. (Calificación de 10 en escala para 13:16 a 14:15 meses; Bayley 2006, 61) • Entregue un carrito de juguete a un miembro de la familia cuando éste se detenga y el niño no sepa cómo hacer que vuelva a caminar. (12 a 15 meses; Parks 2004, 59) • Cierre los ojos y voltee la cara antes de salpicar con las manos en una mesa para jugar con agua. (12 meses; Meisels y otros 2003, 28) • Siga empujando el botón de un juguete que está roto y parezca confundido o frustrado cuando no suceda nada. (12 meses; Meisels y otros 2003, 29)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Haga rodar carritos de diferentes tamaños por una resbaladilla. (18 a 24 meses; Lerner y Ciervo 2003)

Fundamento: Las relaciones espaciales

El creciente desarrollo de la comprensión de cómo los objetos se desplazan y encajan en el espacio

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños mueven sus cuerpos, exploran el tamaño y la forma de los objetos y observan a las personas y a los objetos conforme se desplazan en el espacio.	Alrededor de los 18 meses, los niños utilizan la prueba y el error para descubrir cómo los objetos encajan en el espacio. (12 a 18 meses; Parks 2004, 81)	Alrededor de los 36 meses, los niños pueden predecir cómo encajan y se mueven las cosas en el espacio sin tener que probar cada posible solución, además de demostrar que entienden las palabras que se usan para describir el tamaño y el lugar en el espacio.
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Utilice la vista o el oído para seguir el trayecto de alguien que pasa caminando. (5.5 a 8 meses; Parks 2004, 64; nacimiento a 8 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Observe a una pelota alejarse rodando después de golpearla sin querer. (5.5 a 8 meses, Parks 2004, 64) • Sostenga una taza de las que se encajan una dentro de otra en cada mano. (6.5 a 7.5 meses; Parks 2004, 50) • Coloque juguetes dentro de un recipiente transparente, luego los tire y vuelva a llenar el recipiente. (8 meses; Meisels y otros 2003, 21)	• Rodear una silla para recuperar el carrito que rodó hasta allí, en lugar de tratar de seguir el trayecto del carrito e intentar meterse por debajo de la silla. (12 a 18 meses; Parks 2004, 67; 8 a 18 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Utilice dos manos para levantar un camión grande, pero sólo una mano para levantar uno pequeño. (12 a 18 meses; Parks 2004, 81) • Coloque un recipiente más pequeño dentro de uno más grande después de intentar hacerlo a la inversa. (12 a 18 meses; Parks 2004, 81) • Elija una galleta más grande del plato en lugar de una más pequeña. (12 a 18 meses; Parks 2004, 81) • Se ponga el sombrero pequeño en la cabeza y el sombrero más grande en la cabeza del maestro de cuidado infantil. (12 a 18 meses; Parks 2004, 81) • Coloque tres recipientes, uno dentro de otro, después de intentar otras combinaciones que no funcionan. (12 a 19 meses; Parks 2004, 82) • Coloque una o dos clavijas en un clavijero. (14:16 a 15:15 meses; Bayley 2006, 62) • Juegue a rodar una pelota de uno a otro con el maestro de cuidado infantil. (18 meses; Meisels y otros 2003, 38) • Encajar piezas en un rompecabezas. (18 meses; Meisels y otros 2003, 39) • Trate de meter una pieza en un juguete para encajar formas geométricas y, cuando no cabe, le dé vueltas hasta que quepa. (12 a 19 meses; Parks 2004, 82)	• Entregue un camión grande a otro niño que se lo pida. (Calificación de 10 en escala para 28:16 a 30:15 meses; Bayley 2006, 95) • Utilice palabras como *grande* y *pequeño.* (25 a 30 meses; Parks 2004, 82; 36 meses; Meisels y otros 2003, 73) • Arme un rompecabezas con tres o cuatro piezas diferentes. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 3008, 30 a 36 meses; Parks 2004, 68) • Traiga la cuchara para servir de la bandeja cuando el maestro de cuidado infantil le pide una cuchara grande, aun cuando haya cucharas pequeñas sobre la bandeja. (30 a 36 meses; Parks 2004, 83) • Apile aros en un poste con el aro más grande abajo y el aro más pequeño arriba, sin muchos ensayos y errores. (30 a 36 meses;. Parks 2004, 83; 24 a 36 meses; *Engaging Young Children* 2004, 44) • Señale el palo de otro niño cuando el maestro de cuidado infantil le pregunta cuál es más largo. (33 a 36 meses; Parks 2004, 83; 24 a 36 meses; *Engaging Young Children* 2004, 53) • Entienda peticiones que incluyen preposiciones sencillas, como por ejemplo: “Por favor pon tu taza sobre la mesa” o “Por favor saca tu cobija de la mochila”. (Para los 36 meses; Coplan 1993, 2; para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004; 24 a 36 meses; *Engaging Young Children* 2004) • Rodee un obstáculo para ir de un lugar a otro. (24 a 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 303)

El tabla sigue en la página siguiente.

Las relaciones espaciales

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Mire su propia mano. (Calificación de 9 en escala para 4:06 a 4:15 meses; Bayley 2006, 53) • Trate de alcanzar y sujetar un juguete cercano. (4.5 a 5.5 meses; Parks 2004; Calificación de 10 en escala para 4:16 a 4:25 meses; Bayley 2006, 54) • Explore juguetes con las manos y la boca. (3 a 6 meses; Parks 2004, 10)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Haga rodar un carrito de un lado a otro sobre el piso. (6 a 11 meses; Parks 2004, 26) • Vacíe juguetes de un recipiente (9 a 11 meses; Parks 2004, 64) • Dé vueltas a un juguete para explorar cada uno de sus lados y entender cómo funciona. (9 a 12 meses; Parks 2004, 65) • Tire una cuchara o una taza de la mesa y la vea caer. (9 a 12 meses; Parks 2004, 65) • Saque los aros de un juguete de aros apilables. (10 a 11 meses; Parks 2004, 65) • Se trepe por encima y entre los cojines y almohadas en el suelo. (8 a 12 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 234) • Baje gateando unos cuantos escalones. (Alrededor de 12 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 234) • Vea que una pelota ha rodado debajo del sofá y trate de alcanzarla. (12 a 13 meses; Parks 2004, 66) • Apile un bloque encima de otro. (12 a 16 meses; Parks 2004, 66) • Coloque uno o dos aros en el palo de un juguete de aros apilables. (13 a 15 meses; Parks 2004, 66) • Ponga la pieza circular de un rompecabezas en la apertura redonda, después de intentar la apertura triangular y la apertura cuadrada. (Calificación de 10 en escala para 15:16 a 16:15 meses; Bayley 2006, 63)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Termine un rompecabezas con tres piezas, como un círculo, un cuadrado y un triángulo. (Calificación de 10 en escala para 19:16 a 20:15 meses; Bayley 2006, 66) • Meta muchas clavijas en un clavijero. (Calificación de 10 en escala para 21:16 a 22:15 meses; Bayley 2006, 68) • Dé la vuelta a un libro para ponerlo al derecho después de darse cuenta que está al revés. (18 a 24 meses; Parks 2004) • Apile cuatro tazas que encajan una dentro de otra en el orden correcto, aun cuando le tome varios intentos hacerlo. (19 a 24 meses; Parks 2004, 82) • Arme un rompecabezas de dos piezas, por ejemplo: una imagen de una flor cortada en dos piezas. (Calificación de 10 en escala para 23:16 a 24:15 meses; Bayley, 69)

Fundamento: La resolución de problemas

El creciente desarrollo de la habilidad para participar en el esfuerzo con propósito de alcanzar una meta o averiguar cómo funciona una cosa

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños utilizan actos sencillos para tratar de resolver problemas relacionados con los objetos, sus cuerpos u otras personas.	Alrededor de los 18 meses, los niños resuelven problemas de maneras diversas: prueban soluciones físicas antes de encontrar la que funciona; utilizan los objetos como herramientas; observan a otra persona resolver el problema y luego aplican la misma solución; o hacen gestos o volcalizaciones para pedir ayuda.	Alrededor de los 36 meses, los niños resuelven algunos problemas sin tener que probar físicamente cada solución posible y posiblemente pidan ayuda cuando la necesiten. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 308)
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Agite, golpée o apriete juguetes repetidamente para producir ruidos una y otra vez. (5.5 a 8 meses; Parks 2004, 58; para los 12 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 243) • Trate de alcanzar una pelota cuando se aleja rodando. (5.5 a 8 meses; Parks 2004, 64) • Vocalice para conseguir la atención del maestro de cuidado infantil. (6.5 a 8 meses; Parks 2004) • Tire del cordón de un juguete para acercárselo. (8 meses; Meisels y otros 2003, 21) • Se centre en un juguete deseado que está casi fuera de su alcance mientras trata de alcanzarlo repetidamente. (5 a 9 meses; Parks 2004, 49) • Voltee el biberón para meter la mamila en la boca. • Levante un tapete para buscar un juguete oculto. (Para los 8 meses; American Academy of Pediatrics 204, 244)	• Tire del cordón de un juguete para acercárselo, aun cuando éste se atore en algo. (18 meses; Meisels y otros 2003, 38) • Utilice el mango de una escoba de juguete para sacar una pelota atorada debajo de un estante. (8 a 18 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Traiga un banquillo para alcanzar un juguete de un estante superior, después de observar a un maestro de cuidado infantil hacerlo. (8 a 18 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Mire un plato de galletas que está fuera de su alcance y luego al maestro de cuidado infantil y le comunique: “Más.” (Calificación de 10 en escala para 16:16 a 17:15 meses; Bayley 2006; 14 a 20 meses; Parks 2004) • Le entregue al maestro de cuidado infantil una pieza de rompecabezas que le cueste trabajo encajar.	• Ignore un palo que está demasiado corto para alcanzar el objeto deseado y elija un palo que parece ser lo suficientemente largo. • Sólo apile los cubos con agujeros en el poste para apilar e ignore los bloques cuadrados sin agujero que se entre mezclaron en el recipiente. (18 a 36 meses; Lally y otros 1995, 78 a 79) • Coloque la pieza triangular en el rompecabezas sin tener que intentar primero colocarla en el agujero redondo o cuadrado. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 306) • Pida al maestro de cuidado infantil que le ayude con la tapa de un bote de pintura. (36 meses; Meisels y otros 2003, 75) • Pida a otro niño que le ayude a mover la vía del tren para que pueda construir una torre sobre el piso (36 meses, Meisels y otros 2003, 75) • Pida o gesticule al maestro de cuidado infantil para que le ayude a atarse el cordón de los zapatos. (36 meses; Meisels y otros 2003, 75)

El tabla sigue en la página siguiente.

La resolución de problemas

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Explore juguetes con las manos y la boca. (3 a 6 meses; Parks 2004, 10) • Trate de alcanzar un segundo juguete cuando ya sostiene uno. (5 a 6.5 meses; Parks 2004, 49) • Sostenga un juguete para mirarlo mientras lo explore con las manos. (Calificación de 9 en escala para 5:16 a 6:15 meses; Bayley 2006, 55)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Gatee sobre un montón de bloques suaves para llegar a la pelota grande y roja. (8 a 11 meses; Parks 2004) • Aprenda cómo funciona un juguete al repetir las mismas acciones una y otra vez. (9 a 12 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Tire de la cobija para conseguir el juguete que está encima de ella y queda fuera de su alcance. (8 a 10 meses; Parks 2004) • Gatee alrededor de las patas de una silla para alcanzar la pelota que está detrás de ella. (9 a 12 meses; Parks 2004, 50; 18 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Siga dando vueltas a un objeto para encontrar el lado que lo hace funcionar, como el lado reflector de un espejo o la apertura de un recipiente que encaja en otros. (9 a 12 meses; Parls 2004, 65) • Trate de sostener dos juguetes con una mano mientras alcanza un tercer juguete deseado, aun cuando no tenga éxito. (Calificación de 9 en escala para 10:16 a 11:15 meses; Bayley 2006, 58) • Desenrosque la tapa de un frasco de plástico para sacar el contenido (Calificación de 10 en escala para 14:16 a 15:15; Bayley 2006, 62)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Utilice un palo para excavar en la caja de arena cuando no encuentre la pala. (17 a 24 meses; Parks 2004) • Utilice una herramienta para resolver un problema, como utilizar la escoba de juguete para sacar un carrito de debajo del sofá, use la base de un rompecabezas de madera como bandeja para llevar todas las piezas a otro lado, o use el carrito del supermercado de juguete para recoger los bloques de madera y llevarlos a guardar al estante. (17 a 24 meses; Parks 2004, 52) • Vaya a la puerta y trate de dar la vuelta a la manija después que uno de sus padres se vaya a trabajar por la mañana. (21 a 23 meses; Parks 2004, 53) • Imite un método de solución de problemas que el niño ha observado a otra persona hacer antes. (Calificación de 10 en escala para 20:16 a 21:15 meses; Bayley 2006, 66) • Tire de los cordones de los zapatos para desatarlos. • Termine un rompecabezas con tres piezas distintas, como un círculo, un cuadrado y un triángulo, aun cuando el niño trate de colocar el triángulo en el hoyo cuadrado antes de acomodarlo en el hoyo triangular. (Calificación de 10 en escala para 19:16 a 20:15 meses; Bayley 2006, 66)

Fundamento: La imitación

El creciente desarrollo de la habilidad de imitar, repetir y practicar los actos de las otras personas, ya sea de inmediato o después

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños imitan los actos y las expresiones sencillas de otras personas al interactuar con ellas.	Alrededor de los 18 meses, los niños imitan acciones de otras personas que tienen más de un paso e imitan acciones sencillas que han observado hacer a otras personas en momentos anteriores. (Parks 2004; 28)	Alrededor de los 36 meses, los niños representan múltiples pasos de las acciones de los demás, que ellos han observado en momentos anteriores. (30 a 36 meses; Parks 2004, 29)
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Imite los movimientos del maestro de cuidado infantil al jugar a dar palmaditas y a las escondidas. (Coplan 1993, 3) • Imite un gesto conocido, como el aplaudir con las manos o dar palmaditas en la espalda a una muñeca después de ver al maestro de cuidado infantil hacerlo. (7 a 8 meses; Parks 2004) • Observe cómo el maestro de cuidado infantil hace que funcione un juguete y luego oprima el mismo botón para que vuelva a funcionar. (6 a 9 meses; Lerner y Ciervo 2003)	• Imite los actos sencillos que ha observado hacer a los adultos, por ejemplo: tomar un teléfono de juguete de un bolso y decir hola como lo hace el adulto. (12 a 18 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Simule barrer con una escoba de tamaño infantil, al igual que lo hace un miembro de la familia en casa. (15 a 18 meses; Parks 2004, 27) • Meza a una muñeca para arrullarla, al igual que lo hace uno de los padres con un bebé recién nacido. (15 a 18 meses; Parks 2004, 27) • Imite el uso de un martillo de juguete, al igual que uno de los padres. (18 meses; Meisels y otros 2003, 38)	• Represente los pasos de un festejo familiar al que el niño asistió el fin de semana anterior. (29 a 36 meses; Hart y Risley 1999, 118–19) • Simule prepararse para ir a trabajar o a la escuela al preparar el desayuno o almuerzo, tomar un bolso y despedirse antes de dirigirse a la puerta. (30 a 36 meses; Parks 2004, 29)

El tabla sigue en la página siguiente.

La imitación

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Escuche al maestro de cuidado infantil hablar durante el cambio de pañales y luego conteste con un balbuceo cuando éste toma una pausa. (5.5 a 6.5 meses; Parks 2004, 125) • Imite la entonación del habla del maestro de cuidado infantil al balbucear. (7 meses; Parks 2004)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Se encoja de hombros después que el maestro de cuidado infantil lo haga. (9 a 11 meses; Parks 2004; para los 12 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 243) • Imite sonidos o palabras inmediatamente después que el maestro de cuidado infantil las pronuncie. (9 meses; Apfel y Provence 2001; 12 a 18 meses; Huilt y Howard 2006, 122; 17 meses; Hart y Risley 1999, 84) • Imite al maestro de cuidado infantil al decir adiós con la mano cuando sale del salón. (12 meses; Meisels y otros 2003, 26) • Imite una acción de un adulto que le sea poco familiar pero que se pueda imaginar a sí mismo haciendo, como mover los dedos de los pies, aunque requiera algo de práctica antes de lograr hacerlo igual que el adulto. (9 a 14 meses; Parks 2004, 32) • Observe al maestro de cuidado infantil apretar un juguete en el agua para hacer que le salga agua y luego intentar hacer lo mismo. (Calificación de 10 en escala para 13:16 a 14:15 meses; Bayley 2006, 61) • Imite cómo mueve la mano el maestro de cuidado infantil. (Calificación de 10 en escala para 14:16 a 15:15 meses; Bayley 2006, 135) • Señale o indique un objeto, ponga atención mientras el maestro de cuidado infantil nombra un objeto y luego trate de repetir el nombre. (11 a 16 meses; Hart y Risley 1999, 82)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Repita la palabra más importante de una oración que el maestro de cuidado infantil acaba de expresar. (17 a 19 meses; Parks 2004) • Imite la última palabra o las últimas palabras que acaba de decir el adulto. Por ejemplo, diga: “Taza” o “una taza” después que el maestro de cuidado infantil diga: “Esa es una taza” o diga: “Papi adiós”. (22 meses; Hart y Risley 1999, 99; 17 a 19 meses; Parks 2004, 128) • Imite varias acciones que no se imagina a sí mismo haciendo, como arrugar la nariz. (17 a 20 meses; Parks 2004, 32) • Diga:”Bip, bip, bip, bip” después de oír al camión de la basura afuera. (18 a 21 meses; Parks 2004) • Represente unos cuantos pasos de una rutina familiar, como al simular llenar la bañera, bañar a una muñeca y secarla. (18 a 24 meses; Parks 2004, 28) • Imite palabras que el adulto ha expresado al niño en un momento anterior, pero no inmediatamente después de escucharlas. (24 a 27 meses; Parks 2004; 19 a 28 meses; Hart y Risley 1999, 61) • Imite dos actos nuevos del maestro de cuidado infantil, por ejemplo: colocar una mano sobre la cabeza y señalar con la otra. (26:16 a 27:15 meses; Bayley 2006, 71) • Imite la manera en que un miembro de la familia se comunica al usar los mismos gestos, las mismas palabras y el mismo tono.

Fundamento: La memoria

El creciente desarrollo de la habilidad para almacenar y luego recuperar información acerca de experiencias pasadas

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños reconocen a personas, objetos y rutinas conocidas en el ambiente y muestran tener conocimiento de que las personas conocidas siguen existiendo aunque no se encuentren físicamente presentes.	Alrededor de los 18 meses, los niños recuerdan acciones típicas de las personas, la ubicación de los objetos y los pasos de las rutinas cotidianas.	Alrededor de los 36 meses, los niños anticipan la secuencia de pasos de las actividades, sucesos o rutinas que les son conocidas, recuerdan las características del ambiente y de las personas en él y posiblemente describan brevemente sucesos recientes o los dramaticen. (24 a 36 meses; Seigel 1999, 33)
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que el niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Se voltee hacia la puerta delantera al escuchar el timbre o hacia el teléfono al escucharlo sonar. (8 meses; Meisels y otros 2003, 20) • Busque a su padre después que éste salga del salón por un momento cuando lo deja en el programa de cuidado infantil por la mañana. (8 meses; Meisels y otros 2003, 20)	• Agarre una cobija de la cuna para muñecas porque es donde normalmente se guardan, después que el maestro de cuidado infantil dice: “El bebé está cansado. ¿Dónde está su cobija?” (15 a 18 meses; Parks 2004, 67) • Anticipe y participe en los pasos de la rutina de la siesta. (18 meses; Fogel 2001, 368) • Observe al maestro de cuidado infantil colocar un juguete dentro de uno de los tres recipientes con tapas y señale la tapa correcta cuando el maestro de cuidado infantil le pregunte dónde está el juguete. (8 a 18 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Siga buscando un objeto aunque esté oculto debajo de algo atractivo para el niño, como una cobija suave o un trozo de papel arrugado • Vea una foto de un familiar cercano y diga su nombre o abrace la foto. • Vaya al cubículo a sacar su cobija que está dentro de la bolsa de los pañales.	• Comunique: “Resbaladilla grande” después de una salida al parque del barrio. (24 a 36 meses; Seigel 1999, 33) • Diga a uno de sus padres: “Hoy brincamos en los charcos” cuando lo recojan de la escuela. (Siegel 1999, 34) • Recuerde un suceso del pasado, como una ocasión en que un miembro de la familia vino a la escuela y preparó algo de comer. (18 a 36 meses; Siegel 1999, 46) • Identifique al niño que faltó a la escuela ese día al mirar alrededor de la mesa a la hora del almuerzo y darse cuenta quién faltó. (18 a 36 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Simule un viaje al supermercado al ir por un carrito, colocar alimentos en su interior y pagar por ellos. (24 meses; Bauer y Mandler 1989) • Saque su almohada del cubículo anticipando la hora de la siesta, en cuanto termine el almuerzo.

El tabla sigue en la página siguiente.

La memoria

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Explore juguetes con las manos y la boca. (3 a 6 meses; Parks 2004, 10) • Encuentre una sonaja oculta bajo una cobija sólo cuando se vea el mango. (4 a 6 meses; Parks 2004, 42) • Mire hacia el piso cuando se caiga el biberón de la mesa. (Calificación de 10 en escala para 5:06 a 5:15 meses; Bayley 2006, 55; 8 meses; Meisels y otros 2003, 20; nacimiento a 8 meses; Lally y otros 1995, 72)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Pregunte por uno de sus padres después que lo dejen por la mañana en el programa. (9 a 12 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Busque un juguete en el bolsillo del maestro de cuidado infantil después de verle esconderlo allí. (11 a 13 meses; Parks 2004, 43) • Mire o busque dentro de un recipiente de juguetes pequeños después de ver al maestro de cuidado infantil tomar los juguetes de la mesa y colocarlos dentro del recipiente. (Calificación de 10 en escala para 8:16 a 9:15 meses; Bayley 2006, 57; nacimiento a 8 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Levante un tapete para buscar un juguete después de ver al maestro de cuidado infantil ocultarlo debajo del tapete. (Para los 8 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 244; 8 meses; Kail 1990, 112)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Diga: “Miau” cuando el maestro de cuidado infantil señala la imagen de un gato y le pregunta cómo hace el gato. (12 a 24 meses; Siegel 1999, 32) • Le dé a otro niño un objeto que le pertenece. (12 a 24 meses; Siegel 1999, 32) • Recuerde dónde deben guardarse los juguetes en el salón. (21 a 24 meses; Parks 2004, 318) • Encuentre un juguete oculto, aun cuando se encuentre escondido debajo de dos o tres cobijas. (Para los 24 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 273) • Exprese: “Mamá” cuando el maestro de cuidado infantil le pregunta quién le preparó algo de comer.

Fundamento: El sentido numérico

El creciente desarrollo de la comprensión de los números y las cantidades

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños generalmente se centran en un objeto o persona a la vez, pero es posible que a veces sostengan dos objetos, uno en cada mano.	Alrededor de los 18 meses, los niños demuestran comprender que existen diferentes cantidades de cosas.	Alrededor de los 36 meses, los niños demuestran entender, hasta cierto punto, que los números representan cuánto. También demuestran el conocimiento de las palabras que identifican las cantidades. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 308)
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Sostenga un bloque en cada mano, luego tire uno cuando el maestro de cuidado infantil le ofrece un tercer bloque para que lo tome. (6.5 a 7.5 meses; Parks 2004, 50) • Observe una pelota alejarse rodando después de golpearla con la mano. (5.5 a 8 meses; Parks 2004, 64) • Explore los juguetes uno por uno sacudiéndolos, golpeándolos o apretándolos. (5.5 a 8 meses; Parks 2004, 58; 8 meses; Meisels y otros 2003, 21; nacimiento a 8 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Se dé cuenta cuando alguien entra al salón.	• Comunique: “Más” y señale un tazón con trozos de manzana. (18 meses; Meisels y otros 2003, 37) • Sacuda la cabeza para decir “no” cuando le ofrezcan más pasta. (18 meses; Meisels y otros 2003, 37) • Haga un montón grande de camiones y un montón pequeño de camiones. • Utilice movimientos de manos o palabras para indicar “Ya no hay más” cuando termine de comer. (12 a 19 meses; Parks 2004, 122) • Ponga tres carritos en una fila.	• Escoja un objeto de una caja o señale la imagen que sólo tenga uno de algo. (Calificación de 10 en escala para 35:16 a 36:15 meses; Bayley 2006, 97; 24 a 30 meses; Parks 2004) • Meta la mano en un tazón y saque dos trozos de pera cuando el maestro de cuidado infantil diga: “Sólo saca dos”. (30 a 36 meses; Parks 2004) • Comience a contar con el “uno”, a veces señalando el mismo objeto dos veces al contar, o usando los números fuera de orden. Por ejemplo: “Uno, dos, tres, cinco, ocho”. (36 meses; *Engaging Young Children* 2004, 178) • Utilice los dedos para contar una pequeña cantidad de cosas. (Alrededor de 36 meses; Coplan 1993, 3) • Mire un plato y rápidamente responda: “Dos”, sin tener que contar, cuando el maestro de cuidado infantil pregunte cuántos trozos de queso hay. (36 meses; *Engaging Young Children* 2004, 178) • Muestre dos dedos cuando se le pida: “Muéstrame dos” o se le pregunte: “¿Cuántos años tienes?” (36 meses; *Engaging Young Children* 2004, 178; para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 308) • Identifique “más” con series de hasta cuatro objetos, sin tener que contarlos. (36 meses; *Engaging Young Children* 2004, 31 y 180) • Utilice palabras más específicas para comunicar cuánto, como por ejemplo poco o mucho. (Hulit y Howard 2006, 186)

El tabla sigue en la página siguiente.

El sentido numérico

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Explore los juguetes con las manos y la boca. (3 a 6 meses; Parks 2004, 10) • Trate de alcanzar un segundo juguete pero no lo agarre cuando ya tiene otro juguete en la otra mano. (5 a 6.5 meses; Parks 2004, 49; Calificación de 10 en escala para 5:16 a 6:15 meses; Bayley 2006, 55) • Traslade un juguete de una mano a otra. (5.5 a 7 meses; Parks 2004) • Trate de alcanzar, agarrar y sostener un juguete con una mano mientras que ya tiene un juguete diferente en la otra mano. (Calificación de 10 en escala para 6:16 a 7:15 meses; Bayley 2006, 56) • Siga con los ojos la trayectoria de un objeto en movimiento. (6 a 8 meses; Parks 2004, 64)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Trate de sujetar dos juguetes con una mano mientras que trata de alcanzar un tercer juguete que desea, aunque no tenga éxito. (Calificación de 9 en escala para 10:16 a 11:15 meses; Bayley 2006, 58; 8 a 10 meses; Parks 2004, 50) • Sostenga un bloque en cada mano y los golpee entre sí. (8.5 a 12 meses; Parks 2004) • Coloque varias clavijas en un recipiente de plástico y luego lo vacíe haciendo un montón. (12 a 13 meses; Parks 2004, 65)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Obtenga dos vasos del armario mientras juega en el área de la casita con un amigo. (21 meses; Mix, Huttenlocher y Levine 2002) • Mire o señale al niño que tiene un trozo de manzana sobre la servilleta cuando el maestro de cuidado infantil pregunta: “¿Quién tiene sólo un trozo de manzana?” (24 a 30 meses; Parks 2004, 74) • Le dé al maestro de cuidado infantil una galleta de un montón cuando se le pida “una”. (25 a 30 meses; Parks 2004; Calificación de 10 en escala para 28:16 a 30:15 meses; Bayley 2006, 73)

Fundamento: La clasificación

El creciente desarrollo de la habilidad de agrupar, separar, clasificar, conectar y tener expectativas acerca de los objetos y las personas según sus atributos

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños distinguen entre las personas, los lugares y los objetos conocidos y desconocidos y exploran las diferencias entre ellos. (Barrera y Mauer 1981)	Alrededor de los 18 meses, los niños demuestran tener conocimiento de cuándo los objetos tienen alguna relación entre sí, emparejan dos objetos iguales y separan un montón de objetos en dos grupos basándose en uno de sus atributos. (Mandler y McDonough 1998)	Alrededor de los 36 meses, los niños agrupan los objetos en varios montones de acuerdo a un solo atributo a la vez, colocan cosas que son parecidas pero no idénticas en un solo grupo y puede mencionar cada grupo, aunque a veces estas categorías se sobre generalizan. (36 meses; Mandler y McDonough 1993)
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Explore cómo se siente al tacto un juguete y luego explore cómo se siente al tacto otro juguete. • Se quede mirando a una persona desconocida y se acerque a una persona conocida.	• Mire los crayones antes de elegir un color. (12 a 18 meses; Parks 2004, 77) • Elija generalmente jugar con la pelota azul aunque haya una roja igual. (12 a 18 meses; Parks 2004, 77) • Saque el carrito de la caja que está llena de platos de juguete. (15 a 18 meses; Parks 2004, 77) • Meta la cobija, el cepillo, el biberón y la ropa de la muñeca en una mochila. (15 a 19 meses; Parks 2004, 77) • Empareje dos juguetes idénticos. Por ejemplo, encuentre otro carro de bomberos cuando el maestro de cuidado infantil pregunte: "¿Puedes encontrar un carro igual a ese?" (15 a 19 meses; Parks 2004, 77) • Coloque todos los carritos de un lado de la alfombra y todos los bloques del otro lado. (15 a 18 meses; Parks 2004, 77)	• Identifique algunos colores cuando se los nombren. Por ejemplo, sacar una pelota roja de una caja con pelotas de distintos colores cuando el maestro de cuidado infantil le pida una pelota roja. (Calificación de 10 en escala para 34:16 a 36:15 meses; Bayley 2006, 97; 33 meses en adelante; Parks 2004, 79) • Haga tres montones de formas geométricas ("tangram") como un círculo, un cuadrado y un triángulo. (30 a 36 meses, Parks 2004, 79) • Elija dos osos grandes de un tazón que contiene dos osos grandes y dos osos pequeños, aunque los osos grandes sean de colores diferentes. (Calificación de 10 en escala para 30:16 a 33: 15 meses; Bayley 2006, 74) • Separe bloques de colores primarios en tres montones: un montón rojo, uno amarillo y uno azul. (33 meses en adelante; Parks 2004, 79; 32 meses; Bayley 2006) • Señale imágenes de casas diferentes en un libro aunque todas las casas sean distintas. (30 a 36 meses; Parks 2004, 79) • Coloque todos los animales de peluche en un solo montón y todos los animales de plástico duro en otro montón y luego nombre los montones "animales suaves" y "animales duros." (18 a 36 meses; Lally y otros 1995, 78–79) • Llame a todos los animales de cuatro patas de la granja "vacas", aunque algunos sean caballos y otros ovejas. (18 a 36 meses; Lally y otros 1995, 78–79)

El tabla sigue en la página siguiente.

La clasificación

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Explore los juguetes con las manos y la boca. (3 a 6 meses; Parks 2004, 10) • Golpee un juguete sobre la mesa. (5.5 a 7 meses; Parks 2004, 25) • Toque objetos diferentes (por ejemplo, duro o suave) de manera distinta.	Durante este periodo, es posible que el niño: • Haga rodar un carrito de un lado a otro sobre el piso, luego haga rodar una pelota. (6 a 11 meses; Parks 2004, 26) • Utilice dos artículos que van juntos, por ejemplo, cepille el pelo de una muñeca, coloque una cuchara en un tazón, o utilice un martillo para golpear un objeto. (9 a 15 meses; Parks 2004, 26–27; para los 12 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 243) • Coloque los bloques rojos juntos cuando el maestro de cuidado infantil pregunte: "¿Qué bloques van juntos?"	Durante este periodo, es posible que el niño: • Señale o indique a la vaca de plástico cuando el maestro de cuidado infantil sostiene algunos animales y dice, "¿Quién hace 'muuu'?" (18 a 22 meses; Parks 2004, 85) • Separe tres tipos de juguetes diferentes. Por ejemplo, coloque las piezas del rompecabezas dentro de su caja, los bloques en la caja para bloques y los animales de juguete en la canasta a la hora de recoger las cosas en el salón. (19 a 24 meses; Parks 2004, 77) • Muestre que entiende para qué se utilizan los objetos conocidos, como el saber que un sombrero es para ponérselo o que el triciclo es para montarlo. (Calificación de 10 en escala para 23:16 a 25:15 meses; Bayley 2006, 93) • Escoja una tarjeta igual a la suya de un montón de tarjetas. (Calificación de 10 en escala para 24:16 a 25:16 meses; Bayley 2006, 70) • Señale o indique todos los vasos de la mesa del almuerzo. (26 meses; Bayley 2006) • Llame a los animales grandes "mamá" y a los animales pequeños "bebé." (27 meses; Bayley 2006) • Ayude al maestro de cuidado infantil a separar la ropa sucia en dos montones: blanca y de color. (28 meses; Hart y Risley 1999, 95) • Coloque el marcador rojo en el bote rojo, el marcador azul en el bote azul y el marcador amarillo en el bote amarillo cuando termine de colorear. (Calificación de 10 en escala para 26:16 a 28:15 meses; Bayley 2006, 71) • Encuentre la forma geométrica igual a la suya. (26 a 29 meses; Parks 2004, 78; 26 a 30 meses; Parks 2004)

Fundamento: El juego simbólico

El creciente desarrollo de la habilidad para usar los actos, los objetos o las ideas para representar otros actos, objetos o ideas

8 meses	*18 meses*	*36 months*
Alrededor de los ocho meses, los niños se familiarizan con los objetos y las acciones por medio de la exploración activa. Los niños también amplían sus conocimientos acerca de las personas, las acciones, los objetos y las ideas por medio de la observación. (Fenson y otros 1976; Rogoff y otros 2003)	Alrededor de los 18 meses, los niños utilizan un objeto para representar a otro objeto y participan en una o dos acciones sencillas de juego dramático.	Alrededor de los 36 meses, los niños participan en el juego dramático con varios pasos en secuencia, papeles asignados y un plan general y a veces simulan al imaginarse un objeto sin la necesidad de que esté presente el objeto tangible. (30 a 36 meses; Parks 2004, 29)
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Consiga que los juguetes hagan ruido al agitarlos, golpearlos y apretarlos. (5.5 a 8 meses; Parks 2004, 58; para los 12 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 243) • Haga rodar un carrito de un lado al otro por el suelo. (6 a 11 meses; Parks 2004, 26)	• Simule beber de una taza vacía al hacer ruidos de sorber y decir: “Ah” cuando termine. (Segal 2004, 39) • Comience a participar en el juego dramático al usar una cuchara de juguete para remover algo en el área de la cocinita. (12 a 18 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Simule que el plátano es un teléfono al colocárselo al oído y decir: “¡Hola!” (12 a 18 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Se ría de un hermano mayor cuando éste se pone un tazón en la cabeza como si fuera un sombrero. (12 a 18 meses; Parks 2004, 317) • Imite algunos pasos de la conducta adulta durante el juego. Por ejemplo, simule alimentar a la muñeca con la cuchara y el tazón de juguete. (15 a 18 meses; Parks 2004, 27) • Utilice un bloque rectangular de madera como teléfono. (18 a 24 meses; Parks 2004, 28)	• Se asigne papeles a sí mismo y a los demás cuando juegue en el área de juego dramático (por ejemplo: “Yo seré el papá, tú el bebé”), aunque posiblemente no permanezca en su personaje durante todo el juego. (30 a 36 meses; Parks 2004, 29; 24 meses; Segal 2004, 43) • Haga una fila con sillas y exprese: “¡Todos a bordo! ¡Se va el tren”! (36 meses; Vygotsky 1978, 111) • Utilice dos marcadores para representar a las personas en una casa de muñecas al moverlas como si estuvieran caminando. (36 meses; Vygotsky 1978, 111) • Remueva la “masa del pastel” mientras sostienen una cuchara imaginaria o sirva un burrito imaginario sobre un plato. (30 a 36 meses; Parks 2004, 29; Calificación de 10 en escala para 27:16 a 29:15 meses; Bayley 2006, 69) • Se comunique consigo mismo durante el juego dramático para describirse las acciones a sí mismo. Por ejemplo: “Ahora remuevo la sopa”. (Hart y Risley 1999, 125) • Planifique con otros niños lo que van a ser antes de comenzar a jugar. Por ejemplo: “¡Juguemos a los perritos!” (Segal 2004, 39; 36 meses; Meisels y otros 2003, 74) • Simule ser un bebé durante un juego dramático porque hay un bebé nuevo en casa. (36 meses; Meisels y otros 2003, 73) • Construya un pequeño poblado con bloques y luego utilice el carro de bomberos para simular apagar un incendio. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 309)

El tabla sigue en la página siguiente.

El juego simbólico

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Explore los juguetes con las manos y la boca. (3 a 6 meses; Parks 2004, 10)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Utilice dos objetos que van juntos. Por ejemplo, cepillar el cabello de una muñeca, colocar una cuchara en una taza o utilizar un martillo para martillar un objeto en un agujero. (9 a 15 meses; Parks 2004, 26–27) • Utilice objetos en el juego dramático de la manera correcta; por ejemplo, simular beber café o té de una taza de juguete. (Calificación de 10 en escala para 15:16 a 16:15 meses; Bayley 2006, 62)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Utilice animales de peluche para jugar al "veterinario" un día y luego al "granjero" el otro. (18 a 24 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Diga: "Hora de dormir" a una muñeca mientras juega a la casita. (22 a 24 meses; Parks 2004, 133) • Ejecute tres o más acciones de una secuencia de juego dramático de manera que éstas tengan un principio, un medio y un final, como al darle un baño a una muñeca, ponerle el pijama y acostarla. (24 a 30 meses; Parks 2004, 28; para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 309; Calificación de 10 en escala para 29:16 a 30:15 meses; Bayley 2006, 73) • Simule que la muñeca o el animal de peluche tiene sentimientos, como al hacer gemidos para indicar que el perrito de peluche está triste. (24 a 30 meses; Parks 2004, 28) • Haga que los animales de peluche se muevan, como si estuvieran vivos, durante el juego dramático. (24 a 30 meses; Parks 2004, 28) • Participe en el juego dramático durante un periodo de tiempo prolongado con un tema, como la fiesta de cumpleaños o el doctor. (24 a 30 meses; Parks 2004, 29) • Utilice cosas abstractas para representar a otras cosas en el juego dramático. Por ejemplo, el uso de masa o arena para representar un pastel de cumpleaños y palitos o pajitas para representar las velas. (24 a 30 meses; Parks 2004, 29; Calificación de 10 en escala para 24:16 a 25:15; Bayley 2006, 70; Segal 2004, 39)

Fundamento: El mantenimiento de la atención

El creciente desarrollo de la habilidad para prestar atención a las personas y a las cosas al mismo tiempo que interactúan con los demás y exploran el ambiente y los materiales de juego

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños prestan atención a las cosas y a las personas distintas del ambiente de maneras específicas y distintas. (Bronson 2000, 64)	Alrededor de los 18 meses, los niños dependen del orden y de la posibilidad de predecir el ambiente para ayudar a organizar sus pensamientos y centrar su atención. (Bronson 2000, 191)	Alrededor de los 36 meses, los niños a veces demuestran la habilidad para prestar atención a más de una cosa a la vez.
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Juegue con un juguete durante algunos minutos antes de centrarse en otro juguete. (6 a 9 meses; Parks 2004, 12 y 26; 8 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 241) • Se centre en un juguete que desea y que está fuera de su alcance a la vez que intenta alcanzarlo repetidamente. (5 a 9 meses; Parks 2004, 49) • Dedique atención momentáneamente a libros de cartón con colores brillantes y formas sencillas. • Preste atención al juego de otros niños. • Coloque animales de juguete en un recipiente transparente, lo vacíe y luego vuelva a llenar el recipiente. (8 meses; Meisels y otros 2003, 21) • Deje de moverse para centrarse en el maestro de cuidado infantil cuando éste comience a interactuar con el niño.	• Espere que se canten sus canciones favoritas siempre de la misma manera y proteste si el maestro de cuidado infantil cambia la letra. • Insista en seguir la misma rutina al acostarse cada noche. • Asienta con la cabeza y tome la mano del maestro de cuidado infantil cuando éste diga: “Sé que estás triste porque Shanti está usando el libro ahora y tú quieres un turno. ¿Quieres ir a la canasta de los libros a ver si encontramos uno para leer juntos?”	• Se dé cuenta, a la hora de ordenar las cosas en el salón, que puso un carrito en la caja para bloques y vaya a colocarlo en el lugar que le corresponde. • Busque y encuentre un libro favorito y le pida al maestro de cuidado infantil que se lo lea. • Le pegue a la plastilina con un martillo mientras habla con otro niño.
Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	**Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)**	**Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)**
Durante este periodo, es posible que el niño: • Permanezca tranquilo y centrado en personas, juguetes y sonidos interesantes durante aproximadamente un minuto. (1 a 6 meses; Parks 2004, 9) • Explore un juguete golpeándolo y explorándolo con la boca o mirándolo. (Calificación de 9 en escala para 3:26 a 4:05 meses; Bayley 2006, 52)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Preste atención a la voz del maestro de cuidado infantil sin que le distraigan otros sonidos del salón. (9 a 11 meses; Parks 2004, 12) • Se centre en un solo juguete o actividad durante un tiempo cuando esté realmente interesado. (Para los 12 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 241)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Juegue solo con juguetes durante varios minutos seguidos antes de pasar a otra actividad. (18 a 24 meses; Parks 2004, 15) • Se siente en el regazo de uno de sus padres para leer un libro juntos. (Calificación de 10 en escala para 21:16 a 22:15 meses; Bayley 2006)

Fundamento: La comprensión de las rutinas cotidianas del cuidado personal

El creciente desarrollo de la habilidad para comprender y participar en las rutinas cotidianas de cuidado personal

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños son sensibles a los pasos de las rutinas cotidianas de cuidado personal. (CDE 2005)	Alrededor de los 18 meses, los niños muestran tener conocimiento de las rutinas cotidianas de cuidado personal y participan en los pasos de estas rutinas. (CDE 2005)	Alrededor de los 36 meses, los niños inician y dan seguimiento a algunas rutinas cotidianas de cuidado personal. (CDE 2005)
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Voltee la cabeza cuando el maestro de cuidado infantil alcanza un pañuelo para limpiarle la nariz. (8 meses; Meisels y otros 2003, 20) • Dé patadas en anticipación al cambio de su pañal y luego se tranquilice mientras uno de sus padres le limpia. (CDE 2005) • Preste atención a sus manos mientras el maestro de cuidado infantil las sostiene bajo el chorro de agua y le ayuda a frotarlas con jabón. (CDE 2005)	• Vaya al lavamanos cuando el maestro de cuidado infantil diga que es hora de lavarse las manos. (Calificación de 10 en escala para 17:16 a 18:15 meses; Bayley 2006, 90; 12 a 18 meses; Lerner y Ciervo 2003; 12 meses; Coplan 1993, 2; para los 24 meses; American Academy of Pediatrics 2004; 24 meses; Meisels y otros 2003, 46) • Vaya por un pañuelo desechable cuando el maestro de cuidado infantil diga: “Por favor ve por un pañuelo. Necesito limpiarte la nariz”. (18 meses; Meisels y otros 2003, 36) • Vaya hacia la puerta del patio de juego cuando vea al maestro de cuidado infantil ponerse el abrigo. (18 meses; Meisels y otros 2003, 38) • Coloque los platos de la comida en el lavamanos y el babero en la canasta de la ropa sucia después de comer. • Le cueste trabajo tranquilizarse para la siesta hasta que el maestro de cuidado infantil le lee un cuento, dado que esa es la rutina de la siesta. (12 a 18 meses; Parks 2004, 317)	• Vaya al lavamanos y se lave las manos después de ver que se sirve algo de comer en la mesa. (CDE 2005) • Vaya por un pañuelo desechable para limpiarse la nariz o traiga uno para que el maestro de cuidado infantil le ayude, cuando sienta que necesita que le limpien la nariz. (CDE 2005) • Se quite una camisa mojada cuando necesite una camisa seca. (36 meses; Meisels y otros 2003, 76) • Ayude a poner la mesa a la hora de la comida. (36 meses; Meisels y otros 2003, 77)
Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	**Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)**	**Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)**
Durante este periodo, es posible que el niño: • Anticipe el momento de la alimentación al ver al maestro de cuidado infantil acercarse con el biberón. • Sostenga el biberón mientras el maestro de cuidado infantil le alimenta. (4 meses; Meisels y otros 2003, 14)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Coopere durante el cambio del pañal al levantar el trasero. (10.5 a 12 meses; Parks 2004) • Agarre la cuchara mientras el maestro de cuidado infantil trate de alimentarle. (12 meses; Meisels y otros 2003, 31) • Levante los brazos cuando el maestro de cuidado infantil trate de colocarle una camisa limpia. (12 meses; Meisels y otros 2003)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Beba en taza sin derramar mucho. (24; Meisels y otros 2003, 52) • Trate de ponerse sus propios calcetines. (24 meses; Meisels y otros 2003, 52) • Se quite los zapatos a la hora de la siesta. (24 meses; Meisels y otros 2003, 52)

Bibliográfica

American Academy of Pediatrics. 2004. *Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5* (Cuarta edición). Editado por S. P. Shelov y R. E. Hannemann. Nueva York: Bantam Books.

Apfel, N. H., y S. Provence. 2001. *Manual for the Infant-Toddler and Family Instrument (ITFI).* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Baillargeon, R. 2004. "Infants' Physical World," *Current Directions in Psychological Science,* Vol. 13, No. 3, 89–94.

Bard, K., y C. Russell. 1999. "Evolutionary Foundations of Imitation: Social-Cognitive and Developmental Aspects of Imitative Processes in Non-Human Primates," en *Imitation in Infancy: Cambridge Studies in Cognitive and Perceptual Development.* Editado por J. Nadel y G. Butterworth. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Barrera, M. E., y D. Mauer. 1981. "The Perception of Facial Expressions by the Three-month-old," *Child Development,* Vol. 52, 203–6.

Bauer, P. 2002a. "Early Memory Development," en *Handbook of Cognitive Development.* Editado por U. Goswami. Oxford, England: Blackwell.

Bauer, P. 2002b. "Long-Term Recall Memory: Behavioral and Neuro-Developmental Changes in the First Two Years of Life," *Current Directions in Psychological Science,* Vol. 11, No. 4, 137–41.

Bauer, P. 2004. "Getting Explicit Memory off the Ground: Steps Toward Construction of a Neuro-Developmental Account of Changes in the First Two Years of Life," *Developmental Review,* Vol. 24, 347–73.

Bauer, P. 2007. "Recall in Infancy: A Neurodevelopmental Account," *Current Directions in Psychological Science,* Vol. 16, No. 3, 142–46.

Bauer, P. J., y J. M. Mandler. 1989. "One Thing Follows Another: Effects of Temporal Structure on 1- to 2-Year Olds' Recall of Events," *Developmental Psychology,* Vol. 8, 241–63.

Bayley, N. 2006. *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (Tercera edición). San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

Brazelton, T. B. 1992. *Touchpoints: Your Child's Emotional and Behavioral Development.* Nueva York: Perseus Books.

Bronson, M. 2000. *Self-regulation in Early Childhood: Nature and Nurture.* New York: Guilford Press.

Brooks-Gunn, J., y G. Duncan. 1997. "The Effects of Poverty on Children," *The Future of Children,* Vol. 7, No. 2, 55–71.

Butterworth, G. 1999. "Neonatal Imitation: Existence, Mechanisms and Motives," *Imitation in Infancy: Cambridge Studies in Cognitive and Perceptual Development.* Editado por J. Nadel y C. Butterworth. Nueva York: Cambridge University Press.

Carey, S. 2001. "On the Very Possibility of Discontinuities in Conceptual Development," en *Language, Brain, and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler.* Editado por E. Dupoux. Cambridge, MA: MIT Press.

Clements, D. H. 2004. "Major Themes and Recommendations," en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Educators.* Editado por D. H. Clements y J. Samara. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Coplan, J. 1993. *Early Language Milestone Scale: Examiner's Manual* (Segunda edición). Austin, TX: Pro-ed.

Departamento de Educación de California (CDE). 2005. "Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados (DRDP)," Sacramento, CA: California Department of Education. http://www.cde.ca.gov/sp/cd/ci/desiredresults.asp (obtenido el 7 de febrero del 2007).

Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education. 2004. Editado por D. H. Clements y J. Sarama. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fenson, L., y otros. 1976. "The Developmental Progression of Manipulative Play in the First Two Years," *Child Development,* Vol. 47, No. 1, 232–36.

Fogel, A. 2001. *Infancy: Infant, Family, and Society* (Cuarta edición). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Fuson, K. C. 1988. *Children's Counting and Concepts of Number.* Nueva York: Springer-Verlag.

Gallistel, C. R., y R. Gelman. 1992. "Preverbal and Verbal Counting and Computation," *Cognition,* Vol. 44, No. 1–2, 43–74.

Gelman, R., y C. R. Gallistel. 1978. *The Child's Understanding of Number.* Oxford, England: Harvard University Press.

Ginsburg, H. P., y S. Opper. 1988. Piaget's *Theory of Intellectual Development* (Tercera edición). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gopnik, A.; A. Meltzoff; y P. K. Kuhl. 1999. *The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn.* Nueva York: William Morrow.

Gowen, J. W. 1995. "Research in Review: The Early Development of Symbolic Play," *Young Children,* Vol. 50, No. 3, 75–84.

Hart, B., y T. R. Risley. 1999. *The Social World of Children: Learning to Talk.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Howe, M., y M. Courage. 1993. "On Resolving the Enigma of Infantile Amnesia," *Psychological Bulletin,* Vol. 113, No. 2, 305–26.

Hulit, L. M., and M. R. Howard. 2006. *Born to Talk: An Introduction to Speech and Language Development* (Cuarto edición). Nueva York: Pearson Education.

Kail, R. 1990. *The Development of Memory in Children* (Tercera edición). Nueva York: W H. Freeman.

Lally, J. R., y otros. 1995. *Caring for Infants and Toddlers in Groups: Developmentally Appropriate Practice.* Washington, DC: Zero to Three Press.

Legerstee, M. 1997. "Contingency Effects of People and Objects on Subsequent Cognitive Functioning in Three-Month-Old Infants," *Social Development,* Vol. 6, No. 3. 307–21.

Lerner, C., y A. L. Dombro. 2000. *Learning and Growing Together. Understanding and Supporting Your Child's Development.* Washington, DC: Zero to Three Press.

Lerner, C., y L. A. Ciervo. 2003. *Healthy Minds: Nurturing Children's Development from 0 to 36 Months.* Washington, DC: Zero to Three Press y American Academy of Pediatrics.

Madole. K., y L. Oakes. 1999. "Making Sense of Infant Categorization: Stable Processes and Changing Representations," *Developmental Review,* Vol. 19, No. 2, 263–96.

Mandler. J. M. 2000. "Perceptual and Conceptual Processes in Infancy," *Journal of Cognition and Development,* Vol. 1, No. 1. 3–36.

Mandler, J., y L. McDonough. 1993. "Concept Formation in Infancy," *Cognitive Development,* Vol. 8, No. 3, 291–318.

Mandler, J., y L. McDonough. 1998. "On Developing a Knowledge Base in Infancy," *Developmental Psychology,* Vol. 34, No. 6, 1274–88.

Mangione, P. L.; J. R. Lally; y S. Signer. 1992. *Descubrimientos de la infancia: desarrollo cognitivo y del aprendizaje.* Sacramento, CA: Far West Laboratory y Departamento de Educación de California.

Mareschal, D., y R. French. 2000. "Mechanisms of Categorization in Infancy," *Infancy,* Vol. 1, No. 1, 59–76.

Meltzoff, A. N., y M. K. Moore. 1983. "Newborn Infants Imitate Adult Facial Gestures," *Child Development,* Vol. 54, 702–9.

Meltzoff, A. N., y M. K. Moore. 1989. "Imitation in Newborn Infants: Exploring the Range of Gestures Imitated and the Underlying Mechanisms," *Developmental Psychology,* Vol. 25, No. 6, 954–62.

Meltzoff, A. N., y M. K. Moore. 1999. "Persons and Representation: Why Infant Imitation Is Important for Theories of Human Development," en *Imitation in Infancy: Cambridge Studies in Cognitive and Perceptual Development.* Editado por J. Nadel y G. Butterworth. Nueva York: Cambridge University Press.

Meisels, S. J., y otros. 2003. *The Ounce Scale: Standards for the Developmental Profiles* (Cero a 42 meses). Nueva York: Pearson Early Learning.

Mix, K., J.; Huttenlocher; y S. Levine. 2002. *Quantitative Development in Infancy and Early Childhood.* Nueva York: Oxford University Press.

Moser, R. F. 1995. "Caregivers' Corner. Fantasy Play in the Sandbox," *Young Children,* Vol. 51, No. 1, 83–84.

National Research Council y Institute of Medicine. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Editado por J. Shonkoff y D. Phillips. Washington, DC: National Academies Press.

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

Parks, S. 2004. *Inside HELP: Hawaii Early Learning Profile: Administration and Reference Manual.* Palo Alto, CA: VORT Corporation.

Perry, J. P. 2003. "Making Sense of Outdoor Pretend Play," *Young Children,* Vol. 58, No. 3, 26–30.

Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context.* Nueva York: Oxford University Press.

Rogoff, B., y P. Chavajay. 1995. "What's Become of Research on the Cultural Basis of Cognitive Development?" *American Psychologist,* Vol. 50, No. 10, 859–77.

Rogoff, B., y otros. 2003. "Firsthand Learning Through Intent Participation," *Annual Review of Psychology,* Vol. 54, 175–203.

Ruff, H., y M. Rothbart. 1996. *Attention in Early Development: Themes and Variations.* Nueva York: Oxford University Press.

Segal, M. 2004. "The Roots and Fruits of Pretending," en *Children's Play: The Roots of Reading.* Editado por E. F. Zigler, D. G. Singer y S. J. Bishop-Josef. Washington, DC: Zero to Three Press.

Siegel, D. J. 1999. *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are.* Nueva York: Guilford Press.

Starkey, P., y R. G. Cooper. 1980. "Perception of Numbers by Human Infants," *Science,* Vol. 210, No. 4473, 1033–35.

Starkey, P.; E. S. Spelke; y R. Gelman. 1990. "Numerical Abstraction by Human Infants," *Cognition,* Vol. 36, No. 2, 97–128.

Sternberg, R. J., y E. L. Grigorenko. 2004. "Why We Need to Explore Development in Its Cultural Context," *Merrill-Palmer Quarterly,* Vol. 50, No. 3, 369–86.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitehurst, G., y C. Lonigan. 1998. "Child Development and Emergent Literacy," *Child Development,* Vol. 69, No. 3, 848–72.

Wynn, K. 1998. "Numerical Competence in Infants," en *The Development of Mathematical Skills.* Editado por C. Donlad. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

Youngblade, L. M., y J. Dunn. 1995. "Individual Differences in Young Children's Pretend Play with Mother and Sibling: Links to Relationships and Understanding of Other People's Feelings and Beliefs," *Child Development.* Vol. 66, 1472–92.

El desarrollo perceptual y motor

La percepción se refiere al proceso de asimilar, organizar e interpretar la información sensorial. La percepción es multimodal, pues hay receptores sensoriales múltiples que contribuyen a las respuestas motoras (Bertenthal 1996). Un ejemplo de este tipo de percepción es cuando un bebé voltea la cabeza en respuesta a señales visuales y auditivas al ver un rostro y escuchar una voz. La redundancia intersensorial, "el hecho que los sentidos proporcionen información que se sobrepone . . . es un aspecto fundamental del desarrollo perceptual" (Bahrick, Lickliter y Flom 2004).

"El desarrollo motor se refiere a los cambios en la habilidad de los niños para controlar los movimientos del cuerpo, desde los primeros movimientos espontáneos de los brazos y las piernas hasta los controles adaptivos para la extensión, la locomoción y las habilidades deportivas complejas" (Adolph, Weise y Marin 2003, 134). El término *conducta motora* describe todos los movimientos del cuerpo, incluyendo aquellos de los ojos (como de la mirada), y el desarrollo del control del movimiento de la cabeza del bebé. La conducta motora gruesa incluye el movimiento de las extremidades o del cuerpo entero, como al caminar. La conducta motora fina incluye el uso de los dedos para sujetar o manipular los objetos. La conducta motora como el alcanzar, el tocar y el sujetar son formas de actividad exploratoria (Adolph 1997).

Conforme los bebés desarrollan una competencia motora cada vez mayor, utilizan la información perceptual para informar sus decisiones sobre qué acciones motoras efectuar (Adolph y Joh 2007). Por ejemplo, es posible que modifiquen su manera de gatear o caminar en respuesta a cómo sean de rígidas, lisas o inclinadas las superficies (Adolph 1997). 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 reciben los bebés (Adolph y Berger 2006).
Los cuerpos de los niños pequeños experimentan cambios sorprendentes durante la infancia temprana. Al describir este desarrollo, Adolph y Avolio (2000, 1148) afirman: "La parte superior del cuerpo de los bebés recién

nacidos es mucho más pesada que el resto del cuerpo, debido a una cabeza y un torso grandes y piernas débiles y cortas. Conforme crecen los bebés, se redistribuye la grasa y la masa muscular. En contraste a los recién nacidos, el cuerpo de los bebés mayorcitos tiene una forma más cilíndrica y tienen una mayor proporción de masa muscular que grasa, especialmente en las piernas." Estos cambios en el peso, el tamaño, el porcentaje de grasa y la fortaleza muscular representan desafíos perceptuales y motores para los bebés cuando practican una amplia gama de actividades (Adolph y Berger 2006). Este desarrollo físico tan dramático ocurre dentro del contexto amplio del desarrollo general. Conforme los bebés logran dominar cada desafío, su conducta perceptual y motora refleja su constante orientación hacia lo interpersonal y hacia el ambiente social.

El grado y variedad de la conducta perceptual y motora del bebé son extraordinarios. Los bebés de cero a tres años dedican una parte significativa del día dedicados a la conducta motora de una forma u otra. Para los tres meses y medio de edad, los bebés han efectuado entre tres y seis millones de movimientos oculares durantes las horas que están despiertos (Haith, Hazen y Goodman 1988). Se ha observado que los bebés que gatean y caminan dedican aproximadamente la mitad de las horas que están despiertos a la conducta motora, es decir, unas cinco a seis horas al día (Adolph y Joh 2007, 11). A diario, los bebés que caminan ". . . dan más de 9,000 pasos y viajan una distancia de más de 29 campos de futbol americano (3 km.). Ellos se desplazan sobre casi una docena de superficies interiores y exteriores distintas, con fricciones, grados de rigidez y texturas variables. Ellos visitan casi todas las habitaciones de su casa y utilizan el equilibrio y la locomoción en el contexto de una amplia gama de actividades" (Adolph y Berger 2006, 181).

Las primeras investigaciones acerca del desarrollo motor incluyeron los estudios de observación minuciosos que documentaron el progreso de las habilidades motoras infantiles y presentaron una explicación de la conducta motora de los bebés como una secuencia de pasos universales y biológicamente programados (Adolph y Berger 2006; Bertenthal y Boker 1997; Bushnell y Boudreau 1993; Pick 1989). En contraste, las investigaciones recientes en torno al desarrollo motor con frecuencia se concentran en el movimiento en el contexto de la conducta y el desarrollo de los dominios perceptuales, cognitivos y sociales (Pick 1989). En particular, las interpretaciones contemporáneas del desarrollo motor de los bebés tratan (1) la profunda relación entre la percepción y la acción (Bertenthal 1996; Gibson 1988; Thelen 1995), (2) la relación entre la acción y el entorno (Gibson 1988; Thelen 1995), y (3) la importancia de los motivos en la conducta motora, particularmente aquellos de tipo social y relacionados con la exploración (von Hofsten 2007). Aunque los enfoques históricos posiblemente alienten a los profesionales a enfocarse en la relación entre el aumento de las habilidades perceptuales y motoras y la manipulación y comprensión de los objetos cada vez más sofisticada que tiene el niño, la interpretación contemporánea sugiere la importancia de observar este progreso. Quizás valga la pena destacar la

manera en que esta conducta y estas habilidades en desarrollo juegan un papel en los aspectos sociales y emocionales de la vida y el funcionamiento del un niño, como el establecimiento de relaciones a temprana edad y la profundización de su comprensión de los demás.

El punto de vista contemporáneo sugiere que el pensamiento acerca del desarrollo perceptual y motor puede incluir a los niños de cero a tres años con discapacidades y otras necesidades especiales. Los niños cuyas discapacidades afecten su desarrollo perceptual o motor también quieren seguir explorando e interactuando con las personas y el ambiente que los rodea. Aunque el desarrollo perceptual y motor de los niños con discapacidades u otra necesidades especiales posiblemente siga una trayectoria distinta a la del desarrollo típico, los cuidadores sensibles pueden proporcionar maneras alternativas de responder a la motivación de los niños de explorar, partiendo de sus intereses y fortalezas y apoyando en términos generales su salud física y psicológica.

Los investigadores innovadores del desarrollo motor de los bebés utilizaron métodos novedosos y rigurosos para estudiar el progreso de la adquisición de habilidades de los bebés (Adolph y Berger 2005; Adolph 2008). Sus conclusiones se presentaron tanto ante profesionales como al público en forma de tablas sin precedente que ilustraron la adquisición de habilidades motoras como una clara progresión a través de una serie de etapas predecibles relacionadas con la edad cronológica (Adolph 2008; Adolph, Weise y Marin 2003). Algunas investigaciones más recientes en el área del desarrollo perceptual y motor han indicado que hay una variabilidad considerable entre los niños en cuanto a las trayectorias hacia la adquisición de los hitos motores principales, como el sentarse o el caminar (Adolph 1997, 2008). El desarrollo de cada niño puede tomar una trayectoria muy particular en cuanto a la adquisición de los hitos motores principales (Adolph y Joh 2007). El gatear, por ejemplo, no es una etapa universal. Las investigaciones muestran claramente que no todos los niños gatean antes de caminar (Adolph 2008). Aunque la mayoría de los niños caminan de manera independiente alrededor de un año de edad, los parámetros normales de la adquisición de esta conducta en países occidentales es muy amplia, entre 9 y 17 meses de edad (Adolph 2008). La edad se ha tratado de manera tradicional como el principal factor que permite predecir el momento en que ocurrirán los hitos motores principales. Sin embargo, los estudios ahora indican que la experiencia puede ser un factor de predicción más determinante que la edad en cuanto al gatear (Adolph y Joh 2007) y al caminar (Adolph, Vereijken y Shrout 2003).

Es importante reconocer que, aunque las tablas del desarrollo pueden mostrar el desenvolvimiento del desarrollo como una progresión en constante ascendencia hacia el dominio, el desarrollo de cada niño en particular con frecuencia no sigue una trayectoria ascendente tan constante. De hecho, las “desviaciones” y los retrocesos son comunes a lo largo del desarrollo (Adolph y Berger 2006, 173). El desarrollo motor de los bebés se puede entender como un proceso en el cual el cambio ocurre conforme el bebé

se adapta de manera activa a circunstancias variables y a tareas nuevas (Thelen 1995). Thelen (1994) demostró esto en términos experimentales en su muy conocido estudio en el cual bebés de tres meses de edad aprendieron a coordinar sus patadas para poder participar en la tarea de hacer que un móvil se moviera, a pesar de que eran demasiado pequeños para coordinar sus movimientos lo suficientemente para poder sentarse, alcanzar o gatear. Los factores culturales e históricos, incluyendo la conducta de los cuidadores, también afectan las maneras en que los bebés participan en conductas motoras. Por ejemplo, Adolph y Berger (2005) observaron que madres de Jamaica y Mali "entrenaban" a sus bebés para sentarse al apoyar a los bebés de tres y cuatro meses con almohadas en un hoyo especial en el suelo, que se había diseñado para darles apoyo a la espalda.

Durante muchos años, los investigadores, los educadores y los profesionales de la infancia temprana han enfatizado la naturaleza interrelacionada de los dominios del desarrollo. Las investigaciones recientes respaldan una comprensión aun mayor del papel tan profundo que juegan en el desarrollo la interrelación y la interdependencia de factores, dominios y procesos (Diamond 2007). Los dominios del desarrollo están vinculados no sólo entre sí, sino también con factores como la cultura, las relaciones sociales, la experiencia, la salud física, la salud mental y el funcionamiento cerebral (Diamond 2007). En el caso de la conducta perceptual y motora, Diamond (2007) ha observado que la percepción, la conducta motora y la cognición ocurren en el contexto de la cultura, la emoción, las relaciones sociales y la experiencia, las cuales a su vez influyen en la salud física y mental así como en el funcionamiento cerebral en general. Bertenthal (1996) ha propuesto que la percepción y la acción motora están interrelacionadas y no son procesos tan autónomos, y que deben considerarse como componentes distintos de un sistema de acciones. Los comportamientos comunes, como el alcanzar o voltear la cabeza para seguir con la vista son muestra de la naturaleza interrelacionada de los dominios motor, perceptual, cognitivo y socioemocional del desarrollo de los bebés. Incluso desde muy pequeños, los bebés tienen mucha motivación para explorar, obtener información, prestar atención e interactuar con su entorno físico y su ambiente social (Gibson 1987). Como explica Gibson (1988, 5): "No sólo vemos, miramos". Las investigaciones de Berthier (1996, 811) indican que "cuando un bebé trata de alcanzar algo no es sólo cuestión de que se accione un programa neural por la presencia del objeto deseado, sino que los bebés adaptan la cinemática de su intento de alcanzar a la tarea y a sus objetivos".

La percepción y la acción motora juegan un papel clave en las experiencias y los procesos psicológicos de los niños (Thelen 1995). Estos también contribuyen al desarrollo psicológico humano en general, dado que al fin y al cabo, "la conducta es movimiento" (Adolph y Berger 2005, 223), y la psicología se puede definir como el estudio de la conducta humana. Se ha propuesto que el uso de la información social por parte de los bebés como guía de la conducta motora en

situaciones con desafíos físicos o que les son desconocidas es una excelente manera de estudiar la cognición social de los bebés (Tamis-LeMonda y Adolph 2005).

El desarrollo perceptual

Las habilidades perceptuales de los bebés se encuentran activas en todo momento mientras están despiertos. Por ejemplo, aquellas habilidades se pueden observar cuando un bebé fija la mirada en los ojos del cuidador o distingue entre personas conocidas y desconocidas. Los bebés utilizan la percepción para distinguir aspectos del entorno, como la altura, la profundidad y el color. "Hoy en día se reconoce al bebé como 'perceptualmente competente'. El determinar exactamente cómo funcionan los sentidos en la infancia ayuda a especificar el mundo perceptual de los bebés" (Bornstein 2005, 284). La habilidad para percibir las coincidencias y las diferencias entre los objetos se relaciona con el dominio del desarrollo cognitivo, en particular, el fundamento de la clasificación. Los bebés exploran los objetos de manera distinta, dependiendo de las características de los objetos como el peso, la textura, el sonido o la rigidez (Palmer 1989). Es posible que los padres y los profesionales hayan observado a los niños pequeños explorar una pendiente, como una resbaladilla, al tocarla con las manos o los pies, antes de decidir si se deslizan o no. Las investigaciones de Adolph, Eppler y Gibson (1993) sugieren que el aprendizaje juega un papel en las decisiones de los niños respecto a situaciones de riesgo físico, como subir o bajar pendientes, y que la conducta de exploración posiblemente sea una manera de alcanzar este aprendizaje. La percepción también tiene una fuerte relación con el dominio del desarrollo socioemocional, como cuando los niños perciben las diferencias entre las distintas expresiones del rostro y logran entender lo que significan.

El desarrollo motor grueso

El desarrollo motor grueso incluye el dominio de ciertas habilidades como el rodarse, sentarse, gatear, caminar y correr. La conducta motora gruesa permite a los bebés moverse y por tanto conseguir perspectivas distintas y variadas acerca del ambiente. Las conductas como el conseguir ponerse de pie y trepar presentan a los niños nuevas oportunidades para el aprendizaje. Cuando los bebés empujan un coche de juguete o un carrito del supermercado, también están participando en procesos relacionados con el desarrollo cognitivo, como la imitación. La conducta motora gruesa que implica el participar en juegos al aire libre con otros niños se relaciona con el desarrollo de las habilidades sociales del niño y su comprensión de las reglas sociales.

El desarrollo motor fino

Al tocar, sujetar y manipular, los bebés experimentan una sensación de poder y aprenden acerca de las características de las personas, los objetos y el ambiente. El desarrollo motor fino se relaciona con la habilidad de dibujar, escribir y participar en las rutinas como alimentarse y vestirse. Los primeros materiales de aprendizaje comunes de los niños, como los clavijeros, los aros para apilar, las cuentas

para ensartar y los rompecabezas ofrecen oportunidades para que los bebés practiquen sus habilidades motoras finas. Los movimientos motores finos de las manos se coordinan con la información perceptual que obtienen a través de los ojos, como cuando un niño de siete a nueve meses utiliza información visual para orientar las manos y alcanzar un objeto (McCarty y otros 2001).

Fundamento: El desarrollo perceptual

El creciente desarrollo de la habilidad de estar consciente del entorno social y físico inmediato por medio de los sentidos

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños utilizan los sentidos para explorar los objetos y las personas en el ambiente. (6 a 9 meses; Ruff y Kohler 1978)	Alrededor de los 18 meses, los niños utilizan la información que reciben a través de los sentidos para cambiar la manera en que interactúan con el ambiente.	Alrededor de los 36 meses, los niños pueden combinar rápida y fácilmente la información que han recibido a través de los sentidos para decidir cómo interactuar con el ambiente.
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Mire un objeto en la mano, lo explore con la boca y luego lo saque para volverlo a mirar. (6 a 9 meses; Ruff y Kohler 1978) • Escuche los pasos del maestro de cuidado infantil en un salón para la siesta que está oscuro y voltee la cabeza para tratar de mirarle. (6 a 9 meses; Ruff y Kohler 1978) • Se ponga contento al reconocer el color de un alimento preferido que le ofrecen en una cuchara. (6 a 9 meses; Reardon y Bushnell 1988)	• Modifique su manera de caminar, dependiendo del tipo de superficie. Por ejemplo, caminar lentamente sobre piedras y más rápidamente sobre el pavimento. (12 a 18 meses; Fogel 2001, 333) • Elija sentarse para deslizarse por una cuesta pronunciada en lugar de bajar caminando. (12 a 18 meses; Adolph, Eppler y Gibson 1993) • Se meza al ritmo de una canción cuando está de pie. • Retire las manos de la mesa sensorial, la cual contiene una sustancia babosa desconocida. • Pase mucho tiempo en la caja de arena, enterrando una mano debajo de un montón de arena. • Deje de meter arena en un cubo que ya está lleno.	• Identifique una cobija u otros objetos familiares con el simple tacto. (30 a 36 meses; Parks 2004) • Identifique un camión por tacto cuando lo encuentra enterrado bajo la arena. (30 a 36 meses; Parks 2004, 17) • Mire las rayas que hace con un marcador sobre el papel. (Freeman 1980) • Trepe más lentamente conforme llegue a la parte superior de la escalera. • Oprima con más fuerza una bola de arcilla que una bola de plastilina. • Observe a un miembro de la familia dibujar un círculo y luego intente hacerlo. (24 a 36 meses; Stiles 1995) • Camine más despacio y con más cuidado al llevar un vaso con leche descubierto que cuando lleva un vaso con tapa.

El tabla sigue en la página siguiente.

El desarrollo perceptual

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Tenga un campo visual de varios pies. (Para los 4 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 207) • Experimente la sensación de ser tocado y luego busque al objeto o a la persona. (4 a 6 meses; Parks 2004, 11) • Escuche los sonidos que los miembros de la familia usan cuando hablan en el idioma de la familia y use estos mismos sonidos al balbucear. (4 a 6 meses; Parks 2004, 11) • Se sobresalte al escuchar un sonido fuerte. (Para los 4 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 209) • Patalee en la cuna, sienta la cuna sacudirse y luego vuelva a patalear. (Para los 4 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 209) • Reconozca un objeto como algo que ha visto antes, inclusive al verlo de un ángulo distinto. (Para los 4 meses; Fogel 2001, 252) • Note la diferencia entre diferentes canciones que canta el maestro. (Para los 6 meses; Fogel 2001, 252) • Se vea confundido al escuchar sonidos que no concuerdan con las emociones que observa (por ejemplo, escuchar un chillido cuando ve que se mueve una sonaja). (Para los 6 meses; Fogel 2001, 252) • Explore objetos con la boca. (Para los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 208) • Vea colores distintos. (Para los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 208) • Vea objetos a distancia. (Para los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 208) • Siga objetos en movimiento con los dos ojos juntos. (Para los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 208)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Se acurruque en una cobija recién lavada para olerla. (6 a 12 meses; Parks 2004) • Demuestre que reconoce los sonidos, como los pasos de su madre, el chorro del agua de la bañera, o la puerta del refrigerador al abrir. (18 meses; Meisels y otros 2003, 38) • Aplane, empuje, amontone y aplaste plastilina, experimentando todas las maneras en que puede usarse. (18 meses; Meisels y otros 2003, 37) • Explore un clavijero con el dedo, luego busque algo para insertar en los agujeros. (18 meses; Meisels y otros 2003 y otros 2004, 37) • Disfrute de las actividades sensoriales que pueden ensuciar o causar desorden, o bien muestre disgusto por estas actividades. (12 a 18 meses; Parks 2004, 14) • Reaccione a sensaciones diversas, como los extremos de temperatura y sabor. (12 a 18 meses; Parks 2004, 14–15) • Arrugue y rompa el papel. (7 a 9 meses; Parks 2004, 26) • Deje de gatear cuando llegue a la orilla del sofá. (Para cuando la mayoría de los bebés gatean; Walk y Gibson 1961) • Pueda recordar dónde se guardan los juguetes en el salón porque ha pasado gateando junto a ellos con anterioridad. (Para cuando la mayoría de los bebés gatean; Bai y Bertenthal 1992; Campos y Bertenthal, 1989)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Disfrute de jugar activamente y revolcarse. (18 a 24 meses; Parks 2004, 16) • Manipule los objetos frágiles con cuidado. (24 a 26 meses; Parks 2004, 16) • Disfrute de los libros táctiles, como los libros forrados de peluche. (24 a 29 meses; Parks 2004, 17) • Juegue con arena y agua al llenar cubos, excavar y vaciar el agua. (24 a 36 meses; Parks 2004, 17)

Fundamento: El movimiento motor grueso

El creciente desarrollo de la habilidad para mover los músculos grandes

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños demuestran su habilidad para mantener la postura en posición sentada y luego alternar entre estar sentados y otras posiciones.	Alrededor de los 18 meses, los niños se mueven de un lugar a otro, caminando o corriendo, con control y coordinación elementales.	Alrededor de los 36 meses, los niños se mueven con facilidad, coordinando sus movimientos y efectuando movimientos diversos.
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Se siente sobre el suelo, con las piernas dobladas, con una pierna más cerca del cuerpo que la otra. (8 meses; Alexander, Boehme y Cupps 1993, 134) • Utilice los antebrazos para arrastrase hacia adelante por el suelo boca abajo. (Calificación de 9 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 155) • Pase de estar sentado a estar a gatas. (Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 156)	• Se ponga de pie sobre un solo pie, con o sin apoyo. (Calificación de 10 en escala para 18:16 a 19:15 meses; Bayley 2006, 163) • Camine de lado. (Calificación de 10 en escala para 18:16 a 19:15 meses; Bayley 2006, 163) • Empuje un cochecito para muñecas o un carrito de supermercado de juguete. (17 a 18.5 meses; Parks 2004) • Se trepe a un sofá para adultos. (Para los 18 meses; Apfel y Provence 2001, 33) • Corra. (Calificación de 10 en escala para 16:16 a 17:15 meses; Bayley 2006, 162)	• Camine y corra con habilidad, cambiando de velocidad y dirección. (36 meses; Parks 2004; para los 36 meses; Davies 2004, 194) • Dé una patada y tire una pelota, pero con poco control de la dirección y de la velocidad. (36 meses; Meisels y otros 2003, 76) • Se agache para recoger un juguete y se levante sin dificultad (para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004) • Pedalee un triciclo. (32 a 36 meses; Parks 2004; 36 meses; Davies 2004, 194) • Se suba a estructuras para trepar y escaleras (34 a 36 meses; Parks 2004) • Camine hacia atrás unos cuantos pies. (28 a 29.5 meses; Parks 2004; Calificación de 10 en escala para 34:16 a 35:15 meses; Bayley 2006, #63, 167) • Salte con los dos pies al mismo tiempo. (30 a 36 pies; Parks 2004; para los 30 meses; Apfel y Provence 2001, 33) • Agarre una pelota mediana. (35 a 36 meses o más; Parks 2004) • Suba escaleras, sin sujetarse, colocando un pie en cada escalón. (30 meses; Squires, Potter y Bricker 1999; para fines de los 24 a 36 meses, 34 a 36 meses o más; Parks 2004, 304; Calificación de 10 en escala para 35:16 a 36:15 meses; Bayley 2006, 64)

El tabla sigue en la página siguiente.

El movimiento motor grueso

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Sujete un pie mientras está tumbado boca arriba. (Calificación de 10 en escala para 5:16 a 6:15 meses; Bayley 2006, 153) • Se ruede de la espalda al estómago (4 a 6 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Se ruede del estómago a la espalda. (4 a 6 meses; Lerner y Ciervo 2003; Bayley 2006, 25; 5.38 a 7.5 meses; Parks 2004) • Se acerque ambas manos al centro del cuerpo mientras está tumbado boca arriba. (16 semanas; Squires, Potter y Bricker 1999) • Se siente sin apoyo o se voltee hacia la izquierda o la derecha para tratar de alcanzar algún objeto. (Calificación de 7 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 154; 7 meses; Mercer 1998, 243) • Mantenga el equilibrio tumbado de lado, con el peso sobre la cadera, con un brazo y una pierna en contacto con el suelo, dejando el otro brazo y la otra pierna libres para moverlos y manipular objetos. (7 meses; Alexander, Boehme y Cupps 1993, 131–132). • Pase de estar a gatas a estar sentado. (7 meses; Alexander, Boehme y Cupps 1993, 135) • Se meza sobre las manos y las rodillas, perdiendo a veces el equilibrio. (7 meses; Alexander, Boehme y Cupps 1993, 138)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Avance sobre las manos y las rodillas o sobre las manos y los pies. (Para los 9 meses; Apfel y Provence 2001, 31) • Use los muebles como apoyo para ponerse de pie. (Calificación de 10 en escala para 8:16 a 9:15 meses; Bayley 2006, 157) • Se desplace sujetándose de los muebles. (9.61 a 13 meses; Parks 2004, Calificación de 10 en escala para 9:16 a 10:15 meses; Bayley 2006, 158) • Pase de estar de pie a sentarse. Se siente después de estar de pie. (Calificación de 9 en escala para 10:16 a 11:15 meses; Bayley 2006, 158) • Camine sin apoyarse. (Calificación de 9 en escala para 12:16 a 13:15 meses; Bayley 2006, 160; para los 15 meses; Apfel y Provence 2001, 33) • Tire una pelota, desde abajo o desde arriba, al maestro de cuidado infantil. (Calificación de 10 en escala para 12:16 a 13:15 meses; Bayley 2006, 160) • Se ponga en cuclillas para explorar un juguete en el suelo y luego se ponga de pie. (Calificación de 10 en escala para 13:16 a 14:15 meses; Bayley 2006, 160) • Suba o baje escaleras con ambos pies en cada escalón mientras que sostiene la mano de uno de sus padres o el pasamanos. (Calificación de 10 en escala para 14:16 a 15:15 meses para subir; Bayley 2006, 161; de 15:16 a 16:15 meses para bajar; Bayley 2006, 162) • Se ponga de pie sin apoyo. (Alrededor de 11:15 meses; Bayley 2006, 159) • Suba o baje algunos escalones a gatas.	Durante este periodo, es posible que el niño: • Salte del escalón más bajo. (24 a 26.5 meses; Parks 2004; Calificación de 10 en escala para 19:16 a 20:15 meses; Bayley 2006, 164) • Dé una patada a la pelota. (Calificación de 10 en escala para 20:16 a 21:15 meses; Bayley 2006, 164; para los 21 meses; Apfel y Provence 2001, 33) • Se monte en un juguete sin pedales, empujándose con los pies en el suelo para avanzar. (18 a 24 meses; Parks 2004) • Suba o baje escaleras con ambos pies en cada escalón sin sujetarse. (Calificación de 10 en escala para 24:16 a 25:15 meses para subir; Bayley 2006, 165) • Atrape una pelota grande con ambos brazos, 24 a 26 meses o más, Parks 2004) • Salte hacia adelante algunas pulgadas. (Calificación de 10 en escala para 27:16 a 28:15 meses; Bayley 2006, 166) • Camine sobre las puntas de los pies. (Calificación de 10 en escala para 32:16 a 33:15 meses; Bayley 2006, 167; 36 meses; Meisels y otros 2003, 75)

Fundamento: El movimiento motor fino

El creciente desarrollo de la habilidad para mover los músculos pequeños

8 meses	*18 meses*	*36 meses*
Alrededor de los ocho meses, los niños pueden alcanzar y sujetar los objetos con facilidad y utilizar los ojos y las manos para explorar los objetos de manera activa (6 meses; Alexander, Boehme y Cupps 1993, 112)	Alrededor de los 18 meses, los niños son capaces de sostener objetos pequeños en una mano y a veces utilizar ambas manos para manipularlos. (18 meses; Meisels y otros 2003, 40)	Alrededor de los 36 meses, los niños coordinan los movimientos finos de los dedos, las muñecas y las manos para manipular hábilmente una amplia gama de objetos y materiales de maneras complejas. Los niños con frecuencia utilizan una mano para estabilizar un objeto mientras lo manipulan.
Por ejemplo, es posible que un niño:	**Por ejemplo, es posible que un niño:**	**Por ejemplo, es posible que un niño:**
• Trate de alcanzar y sujete un objeto con una sola mano. (5 a 8 meses; *Introduction to Infant Development,* 2002, 62; para fines de los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 205; 7 a 8.5 meses; Parks 2004) • Mueva la mano como si estuviera barriendo o rastrillando para acercarse un juguete. (7 a 8 meses; Parks 2004; para fines de los 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 205; 7 a 8 meses; Frankenburg y Dodds 1990) • Sostenga un bloque pequeño con el pulgar y la punta de los dedos. (justo antes de la calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 127) • Sostenga un bloque pequeño en cada mano y golpee los bloques uno contra otro. (Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 127)	• Sostenga un crayón entre los dedos y el pulgar. (13 a 18 meses; Slater y Lewis 2002, 62; Calificación de 10 en escala para 17:16 a 18:15 meses; Bayley 2006, 131) • Haga garabatos con movimientos amplios de los brazos. (13 a 18 meses; *Introduction to Infant Development* 2002, 62) • Coloque clavijas en un clavijero. (16 a 19 meses; Parks 2004) • Sostenga un juguete con una mano y utilice los dedos de la otra para explorarlo. (Para los 18 meses; Meisels y otros 2003, 40) • Señale las imágenes de un libro. (Para los 18 meses; Meisels y otros 2003, 40) • Coloque un aro en el palo del juguete de aros apilables. (Para los 18 meses; Meisels y otros 2003, 40) • Utilice ambas manos para levantar un camión grande, pero sólo una mano para levantar uno pequeño. (12 a 18 meses; Parks 2004, 81) • Utilice las muñecas para hacer girar objetos y explorar cada uno de sus lados. (18 meses; Meisels y otros 2003, 40) • Utilice una mano en oposición a la otra. (18 meses; Meisels y otros 2003, 40)	• Utilice tijeras adecuadas para los niños pequeños con una mano, para hacer cortes en un trozo de papel. (Calificación de 10 en escala para 34:16 a 35:15 meses; Bayley 2006, 136; 28 a 35 meses; Parks 2004) • Ensarte cuentas de madera grandes en un cordón de zapato. (33 a 36 meses; Parks 2004) • Construya una torre grande con seis o más bloques. (28 a 31 meses; Parks 2004; para fines de los 24 a 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 305) • Voltee las páginas de un libro de papel, una por una. (Para fines de los 24 a 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 305) • Gire tornillos y tuercas de juguete para meterlos y sacarlos. (Para fines de los 24 a 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 3005) • Le dé la vuelta a la manija redonda de una puerta para abrirla. (Para fines de los 24 a 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 305) • Utilice una mano para sostener y beber de una taza. (Para los 36 meses; Meisels y otros 2003, 77) • Coloque una pieza de un rompecabezas de madera en el lugar correcto del rompecabezas. • Utilice el pulgar, el índice y los dedos medios para dibujar o escribir con un crayón, un marcador o un lápiz. (Calificación de 10 en escala para 21:15 a 22:15 y 35:16 a 36:15 meses; Bayley 2006, 136; para los 36 meses; Apfel y Provence 2001, 33)

El tabla sigue en la página siguiente.

El movimiento motor fino

Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)	Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)
Durante este periodo, es posible que el niño: • Traslade una toallita de una mano a la otra. (6 meses; Alexander, Boehme y Cupps 1993, 110; Calificación de 10 en escala para 5:16 a 6:15 meses; Bayley 2006) • Se saque la cuchara de la boca. (6 meses; Alexander, Boehme y Cupps 1993, 111) • Trate de alcanzar un juguete y haga movimientos de agarrar con la mano. (4 a 6 meses; Lerner y Ciervo 2003) • Trate de alcanzar un segundo juguete cuando ya sostiene uno en la otra mano. (5 a 6.5 meses; Parks 2004, 49) • Sostenga un bloque en cada mano, luego tire uno cuando el maestro de cuidado infantil le ofrece un tercer bloque. (6.5 a 7.5 meses; Parks 2004, 50) • Tenga las manos en posición abierta cuando se encuentre relajado. (4 meses; Meisels y otros 2003, 14)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Sostenga dos bloques mientras trata de alcanzar otro bloque. (8 a 10 meses; Parks 2004, 50) • Utilice el pulgar y el dedo índice para recoger un trozo de cereal. (Calificación de 10 en escala para 9:16 a 10:15 meses; Bayley 2006, 128) • Tire un bloque dentro de la apertura amplia de un recipiente grande. (9 meses; Alexander, Boehme y Cupps 1993, 157) • Voltee las páginas de un libro de cartón. (Calificación de 10 en escala para 9:16 a 10:15 meses; Bayley 2006, 128) • Utilice las manos para hacer algunos de los gestos de una canción, cántico o juego con los dedos. (Calificación de 10 en escala para 9:16 a 10:15 meses; Bayley 2006, 87) • Sujete y tire del cordón de un juguete para arrastrar. (9 a 12 meses; Parks 2004, 51) • Señale con el dedo índice. (12 meses; Coplan 1993, 3; Calificación de 10 en escala para 11:16 a 12:15 meses; Bayley 2006, 129) • Haga una torre con dos o tres bloques pequeños. (Calificación de 10 en escala para 13:16 a 15:15 meses; Bayley 2006, 130) • Desenrosque y abra la tapa de un frasco de plástico. (Calificación de 10 en escala para 14:16 a 15:15 meses; Bayley 2006, 62) • Coloque cereales dentro de un recipiente con una apertura pequeña. (Calificación de 10 en escala para 16:16 a 17:15 meses; Bayley 2006, 130)	Durante este periodo, es posible que el niño: • Doble un trozo de papel. (21 a 24 meses; Parks 2004) • Vacíe un recipiente al darle la vuelta. (Para los 24 meses; American Academy of Pediatrics 2004) • Utilice un crayón para dibujar líneas y círculos en un trozo de papel. (Calificación de 10 en escala para 27:16 a 28:15 meses; Bayley 2006, 134; 30 meses; Squires, Potter y Bricker 1999; para los 30 meses; Apfel y Provence 2001, 33)

Bibliográfica

Adolph, K. E. 1997. "Learning in the Development of Infant Locomotion," *Monographs of the Society for Research in Child Development,* Vol. 62, No. 3, No. de serie 251.

Adolph, K. E. 2008. "Motor/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.

Adolph, K. E., y A. M. Avolio. 2000. "Walking Infants Adapt Locomotion to Changing Body Dimensions," *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance,* Vol. 26, No. 3, 1148–66.

Adolph, K. E., y S. E. Berger. 2005. "Physical and Motor Development," en *Developmental Science: An Advanced Textbook* (Quinta edición). Editado por M. H. Bornstein y M. E. Lamb. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Adolph, K. E., y S. E. Berger. 2006. "Motor Development," en *Handbook of Child Psychology: Volume 2: Cognition, Perception, and Language* (Sexta edición). Editores de serie: W. Damon y R. Lerner. Editores de volumen: D. Kuhn y otros Nueva York: John Wiley and Sons.

Adolph, K. E.; M. A. Eppler; y E. J. Gibson. 1993. "Crawling Versus Walking Infants' Perception of Affordances for Locomotion over Sloping Surfaces," *Child Development,* Vol. 64, No. 4, 1158–74.

Adolph, K. E., y A. S. Joh. 2007. "Motor Development: How Infants Get Into the Act," en *Introduction to Infant Development* (Segunda edición). Editado por A. Slater y M. Lewis. Nueva York: Oxford University Press.

Adolph, K. E.; B. Vereijken; y P. E. Shrout. 2003. "What Changes in Infant Walking and Why," *Child Development,* Vol. 74, No. 2, 475–97.

Adolph, K. E.; I. Weise; y L. Marin. 2003. "Motor Development," en *Encyclopedia of Cognitive Science.* Londres: Macmillan.

Alexander, R.; R. Boehme; y B. Cupps. 1993. *Normal Development of Functional Motor Skills.* San Antonio, TX: Therapy Skill Builders.

American Academy of Pediatrics. 2004. *Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5* (Cuarta edición). Editado por S. P. Shelov y R. E. Hannemann. Nueva York: Bantam Books.

Apfel, N. H., y S. Provence. 2001. *Manual for the Infant Toddler and Family Instrument (ITFI).* Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Bahrick, L. E.; R. Lickliter; y R. Flom. 2004. "Intersensory Redundancy Guides the Development of Selective Attention, Perception, and Cognition in Infancy," *Current Directions in Psychological Science,* Vol. 13, No. 3, 99–102.

Bai, D. L., y B. I. Bertenthal. 1992. "Locomotor Status and the Development of Spatial Search Skills," *Child Development,* Vol. 63, 215–26.

Bayley, N. 2006. *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (Tercera edición). San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Berthier, N. E. 1996. "Learning to Reach: A Mathematical Model," *Developmental Psychology,* Vol. 32, No. 5, 811–23.

Bertenthal, B. 1. 1996. "Origins and Early Development of Perception, Action and Representation," *Annual Review of Psychology,* Vol. 47, 431–59.

Bertenthal, B. I., y S. M. Boker. 1997. "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,* Vol. 62, No. 3, 141–51.

Bornstein. M. H. 2005. "Perceptual Development," en *Developmental Science: An Advanced Textbook* (Quinta edición). Editado por M. H. Bornstein y M. E. Lamb. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bushnell, E. W., y J. P. Boudreau. 1993. "Motor Development and the Mind: the Potential Role of Motor Abilities as a Determinant of Aspects of Perceptual Development," *Child Development,* Vol. 64, 1005–21.

Campos, J. J., y B. I. Bertenthal. 1989. "Locomotion and Psychological Development in Infancy" en *Applied Developmental Psychology.* Editado por F. Morrison, C. Lord y D. Keating. Nueva York: Academic Press.

Coplan, J. 1993. *Early Language Milestone Scale* (Segunda edición). Austin, TX: Pro-ed.

Davies, D. 2004. *Child Development: A Practitioner's Guide* (Segunda edición). Nueva York: Guilford Press.

Diamond, A. 2007. "Interrelated and Interdependent," *Developmental Science,* Vol. 10, No. 1, 152–58.

Fogel, A. 2001. *Infancy: Infant, Family, and Society* (Cuarta edición). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Frankenburg, W. K., y otros. 1990. *Denver II Screening Manual.* Denver, CO: Denver Developmental Materials.

Freeman, N. H. 1980. *Strategies of Representation in Young Children: Analysis of Spatial Skill and Drawing Processes.* Londres: Academic Press.

Gibson, E. J. 1987. "What Does Infant Perception Tell Us About Theories of Perception?" *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance,* Vol. 13, No. 4, 515–23.

Gibson, E. J. 1988. "Exploratory Behavior in the Development of Perceiving, Acting and the Acquiring of Knowledge," *Annual Review of Psychology,* Vol. 39, No. 1, 1–41.

Haith, M. M.; C. Hazen; y G. S. Goodman. 1988. "Expectation and Anticipation of Dynamic Visual Events by 3.5-Month-Old Babies," *Child Development,* Vol. 59, 467–79.

Introduction to Infant Development. 2002. Editado por A. Slater y M. Lewis. Nueva York: Oxford University Press.

Lerner, C., y L. A. Ciervo. 2003. *Healthy Minds: Nurturing Children's Development from 0 to 36 Months.* Washington, DC: Zero to Three Press y American Academy of Pediatrics.

McCarty, M. E., y otros. 2001. "How Infants Use Vision for Grasping Objects," *Child Development,* Vol. 72, No. 4, 973–87.

Meisels, S. J., y otros. 2003. *The Ounce Scale: Standards for the Developmental Profiles (Cero a 42 meses).* Nueva York: Pearson Early Learning.

Mercer, J. 1998. *Infant Development: A Multidisciplinary Introduction.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Palmer, C. F. 1989. "The Discriminating Nature of Infants' Exploratory Actions," *Developmental Psychology,* Vol. 25, No. 6, 885–93.

Parks, S. 2004. *Inside HELP: Hawaii Early Learning Profile: Administration and Reference Manual.* Palo Alto, CA: VORT Corporation.

Pick, H. L. 1989. "Motor Development: The Control of Action," *Developmental Psychology,* Vol. 25, No. 6, 867–70.

Reardon, P., y E. W. Bushnell. 1988. "Infants' Sensitivity to Arbitrary Pairings of Color and Taste," *Infant Behavior and Development,* Vol. 11, 245–50.

Ruff, H. A., y C. J. Kohler. 1978. "Tactual-Visual Transfer in Six-Month-Old Infants," *Infant Behavior and Development,* Vol. 1, 259–64.

Squires, J.; L. Potter; y D. Bricker. 1999. *The Ages and Stages Questionnaires User's Guide* (Segunda edición). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Stiles, J. 1995. "The Early Use and Development of Graphic Formulas: Two Case Study Reports of Graphic Formula Production by 2- to 3-Year Old Children," *International Journal of Behavioral Development,* Vol. 18, No. 1, 127–49.

Tamis-LeMonda, C. S., y K. E. Adolph. 2005. "Social Cognition in Infant Motor Action," en *The Development of Social Cognition and Communication.* Editado por B. Homer y C. S. Tamis-LeMonda. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Thelen, E. 1994. "Three-Month-Old Infants Can Learn Task-Specific Patterns of Interlimb Coordination," *Psychological Science,* Vol. 5, No. 5, 280–85.

Thelen, E. 1995. "Motor Development: A New Synthesis," *American Psychologist,* Vol. 50, No. 2, 79–95.

von Hofsten, C. 2007. "Action in Development," *Developmental Science,* Vol. 10, No. 1, 54–60.

Walk, R. D., y E. J. Gibson. 1961. "A Comparative and Analytic Study of Visual Depth Perception," *Psychological Monographs,* Vol. 75, No. 15.

Apéndice

Resumen de los fundamentos para niños de cero a tres años

El desarrollo socioemocional

Las interacciones con los adultos: El creciente desarrollo de la habilidad del niño de responder a las señales sociales de los adultos y participar en intercambios sociales recíprocos con ellos.

Las relaciones con los adultos: El desarrollo por parte del niño de relaciones estrechas con adultos que le proporcionan cuidado y cariño de manera continua.

Las interacciones con otros niños: El creciente desarrollo de la capacidad del niño de responder a las invitaciones de otros niños, de participar en interacciones recíprocas con ellos y, finalmente, participar en juegos de cooperación con ellos.

Las relaciones con otros niños: El desarrollo por parte del niño de relaciones con ciertos niños por medio de la interacción con ellos a lo largo del tiempo.

La identidad de sí mismo en relación con los demás: El creciente desarrollo del concepto que tiene el niño de sí mismo como individuo sucede en el contexto de las relaciones sociales.

El reconocimiento de habilidades: El creciente desarrollo de la capacidad del niño de comprender su habilidad de actuar para influir en sus entornos sociales y físicos.

La expresión de emociones: El creciente desarrollo de la habilidad del niño para comunicar diversas emociones por medio de gestos, movimientos, ademanes, sonidos o palabras.

La empatía: El creciente desarrollo de la habilidad del niño de compartir las experiencias emocionales de los demás.

La regulación de emociones: El creciente desarrollo de la capacidad del niño de controlar o regular sus respuestas emocionales con o sin asistencia de los adultos.

El control de los impulsos: El creciente desarrollo de la habilidad del niño de esperar a que se satisfagan sus necesidades, de inhibir el comportamiento y de actuar de acuerdo a las expectativas sociales, incluyendo las reglas sobre la seguridad.

La comprensión social: El creciente desarrollo de la comprensión del niño de las respuestas, la comunicación, las expresiones emocionales y los actos de las otras personas.

El desarrollo del lenguaje

El lenguaje receptivo: El creciente desarrollo de la capacidad del niño de entender palabras y vocalizaciones cada vez más complejas.

El lenguaje expresivo: El creciente desarrollo de la capacidad del niño de producir los sonidos del lenguaje, hablar con un vocabulario cada vez más amplio y usar vocalizaciones cada vez más complejas.

La habilidad y conocimiento para la comunicación: El creciente desarrollo de la habilidad del niño para comunicarse de manera no verbal y verbal.

El interés por la palabra impresa: El creciente desarrollo del interés del niño por la palabra impresa en los libros y en su entorno.

El desarrollo cognitivo

Causa y efecto: El creciente desarrollo de la comprensión del niño de que un suceso o acción provoca otro suceso o acción.

Las relaciones espaciales: El creciente desarrollo de la comprensión del niño sobre cómo se mueven y encajan las cosas en el espacio.

La resolución de problemas: El creciente desarrollo de la capacidad del niño de hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar alguna meta o averiguar cómo funciona algo.

La imitación: El creciente desarrollo de la capacidad del niño para imitar, repetir y practicar los actos de los demás, ya sea inmediata o posteriormente.

La memoria: El creciente desarrollo de la habilidad del niño para guardar y luego recuperar la información.

El sentido numérico: El creciente desarrollo de la comprensión del niño sobre los números y las cantidades.

La clasificación: El creciente desarrollo de la habilidad del niño para agrupar, separar, categorizar y crear expectativas basadas en los atributos de los objetos y las personas.

El juego simbólico: El creciente desarrollo de la habilidad del niño para utilizar acciones, objetos o ideas para representar otras acciones, objetos o ideas.

El mantenimiento de la atención: El creciente desarrollo de la habilidad del niño para poner atención a las personas y a los objetos mientras interactúa con otros o explora el entorno y los juguetes o materiales.

La comprensión de las rutinas cotidianas del cuidado personal: El creciente desarrollo de la habilidad del niño para entender las rutinas cotidianas del cuidado personal y participar en ellas.

El desarrollo perceptual y motor

El desarrollo perceptual: El creciente desarrollo de la habilidad del niño de estar consciente de su entorno social y físico inmediato por medio de los sentidos.

El desarrollo motor grueso: El creciente desarrollo de la habilidad de los niños de mover y coordinar los músculos grandes.

El desarrollo motor fino: El creciente desarrollo de la habilidad del niño de mover y coordinar los músculos pequeños.

the Program for infant toddler care

Price List and Order Form

MODULE I

Social–Emotional Growth and Socialization

DVDs and Booklets

First Moves: Welcoming a Child to a New Caregiving Setting

Flexible, Fearful, or Feisty: The Different Temperaments of Infants and Toddlers

Getting in Tune: Creating Nurturing Relationships with Infants and Toddlers

Print Materials

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Social–Emotional Growth and Socialization

Trainer's Manual

MODULE II

Group Care

DVDs and Booklets

It's Not Just Routine: Feeding, Diapering, and Napping Infants and Toddlers (Second edition)

Respectfully Yours: Magda Gerber's Approach to Professional Infant/Toddler Care

Space to Grow: Creating a Child Care Environment for Infants and Toddlers (Second edition)

Together in Care: Meeting the Intimacy Needs of Infants and Toddlers in Groups

Print Materials

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Routines (Second edition)

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Setting Up Environments (Second edition)

Trainer's Manual

MODULE III

Learning and Development

DVDs and Booklets

The Ages of Infancy: Caring for Young, Mobile, and Older Infants

Discoveries of Infancy: Cognitive Development and Learning

Early Messages: Facilitating Language Development and Communication

The Next Step: Including the Infant in the Curriculum

Print Materials

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Cognitive Development and Learning

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Language Development and Communication

Trainer's Manual

MODULE IV

Culture, Family, and Providers

DVDs and Booklets

Essential Connections: Ten Keys to Culturally Sensitive Child Care

Protective Urges: Working with the Feelings of Parents and Caregivers

Print Materials

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Creating Partnerships with Families

Infant/Toddler Caregiving: A Guide to Culturally Sensitive Care

Trainer's Manual

Supplemental Material

DVDs and Booklets

Talking Points for Essential Connections

Talking Points for Protective Urges

WestEd

Each module includes DVDs, booklets, caregiving guide(s), and a trainer's manual. All modules are available in English and Spanish. Additional PITC materials and new infant/toddler items from the California Department of Education are listed on the last page of this order form.

MODULE I
Social–Emotional Growth and Socialization

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
Audiovisual Materials				
DVD (Each DVD includes a booklet in the same language as the DVD.)				
First Moves (1988)	1636		$75.00	$
Los primeros pasos (1988)	1637		75.00	
Flexible, Fearful, or Feisty (1990)	1638		75.00	
Flexible, cauteloso, o inquieto (1990)	1639		75.00	
Getting in Tune (1990)	1644		75.00	
Llevar el compás (1990)	1645		75.00	
Print Materials				
Caregiving Guides				
A Guide to Social–Emotional Growth and Socialization (1990)	0876		$18.00	
Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización (2005)	1606		18.00	
Module I Trainer's Manual (1993)	1084		25.00	
Manual pedagógico, Módulo I: El crecimiento socioemocional y la socialización (2007)	1660		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
First Moves	9960		$23.00	
Los primeros pasos	9736		23.00	
Flexible, Fearful, or Feisty	9956		23.00	
Flexible, cauteloso, o inquieto	9737		23.00	
Getting in Tune	9957		23.00	
Llevar el compás	9738		23.00	
MODULE I: SOCIAL–EMOTIONAL GROWTH AND SOCIALIZATION PACKAGE—$239				
Price includes 3 DVDs, 3 accompanying booklets, 1 caregiving guide, and 1 trainer's manual.				
English DVDs, guides, manual	9696		**$239.00**	
Spanish DVDs, guides, manual	9695		**239.00**	
			SUBTOTAL	$

MODULE II
Group Care

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
Audiovisual Materials				
DVD (Each DVD includes a booklet in the same language as the DVD.)				
It's Not Just Routine (Second edition) (2000)	1648		$75.00	$
No es sólo una rutina (Segunda edición) (2000)	1649		75.00	
Respectfully Yours (1988)	1640		75.00	
Con respeto (1988)	1641		75.00	
Space to Grow (Second edition) (2004)	1646		75.00	
Un lugar para crecer (Segunda edición) (2004)	1647		75.00	
Together in Care (1992)	1632		75.00	
Unidos en el corazón (1992)	1633		75.00	
Print Materials				
Curriculum Guides				
A Guide to Routines (Second edition) (2000)	1510		$18.00	
Una guía para las rutinas cotidianas del cuidado infantil (Segunda edición) (2004)	1602		18.00	
A Guide to Setting Up Environments (1990)	0879		18.00	
Una guía para crear los ambientes del cuidado infantil (2006)	1614		18.00	
Module II Trainer's Manual (1993)	1076		25.00	
Manual pedagógico, Módulo II: El cuidado infantil en grupo (2007)	1661		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
It's Not Just Routine (Second edition)	9724		$23.00	
No es sólo una rutina (Segunda edición)	9723		23.00	
Respectfully Yours	9958		23.00	
Con respeto	9740		23.00	
Space to Grow (Second edition)	9709		23.00	
Un lugar para crecer (Segunda edición)	9710		23.00	
Together in Care	9873		23.00	
Unidos en el corazón	9742		23.00	
MODULE II: GROUP CARE PACKAGE—$319				
Price includes 4 DVDs, 4 accompanying booklets, 2 caregiving guides, and 1 trainer's manual.				
English DVDs, guides, manual	9694		**$319.00**	
Spanish DVDs, guides, manual	9693		**319.00**	
			SUBTOTAL	$

MODULE III
Learning and Development

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
Audiovisual Materials				
DVD (Each DVD includes a booklet in the same language as the DVD.)				
The Ages of Infancy (1990)	1634		$75.00	$
Las edades de la infancia (1990)	1635		75.00	
Discoveries of Infancy (1992)	1623		75.00	
Descubrimientos de la infancia (1992)	1624		75.00	
Early Messages (1998)	1625		75.00	
El comenzar de la comunicación (1998)	1626		75.00	
The Next Step (2004)	1621		75.00	
El siguiente paso (2004)	1622		75.00	
Print Materials				
Caregiving Guides				
A Guide to Cognitive Development and Learning (1995)	1055		$18.00	
Una guía para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje (2006)	1616		18.00	
A Guide to Language Development and Communication (1990)	0880		18.00	
Una guía para el desarrollo del lenguaje y la comunicación (2006)	1608		18.00	
Module III Trainer's Manual (1993)	1108		25.00	
Manual pedagógico, Módulo III: Aprendizaje y desarrollo (2007)	1662		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
The Ages of Infancy	9954		$23.00	
Las edades de la infancia	9732		23.00	
Discoveries of Infancy	9874		23.00	
Descubrimientos de la infancia	9733		23.00	
Early Messages	9747		23.00	
El comenzar de la comunicación	9734		23.00	
The Next Step	9715		23.00	
El siguiente paso	9697		23.00	
MODULE III: LEARNING AND DEVELOPMENT PACKAGE—$319				
Price includes 4 DVDs, 4 accompanying booklets, 2 caregiving guides, and 1 trainer's manual.				
English DVDs, guides, manual	9692		**$319.00**	
Spanish DVDs, guides, manual	9691		**319.00**	
			SUBTOTAL	$

MODULE IV
Culture, Family, and Providers

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
Audiovisual Materials				
DVD (Each DVD includes a booklet in the same language as the DVD.)				
Essential Connections (1993)	1627		$75.00	$
Relaciones indispensables (1993)	1628		75.00	
Protective Urges (1996)	1630		75.00	
El instinto protector (1996)	1631		75.00	
Print Materials				
Caregiving Guides				
A Guide to Creating Partnerships with Families (1990)*	0878		$18.00	
Una guía para establecer relaciones de colaboración con las familias (2006)	1615		18.00	
A Guide to Culturally Sensitive Care (1995)	1057		18.00	
Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible (2006)	1617		18.00	
Module IV Trainer's Manual (1995)	1109		25.00	
Manual pedagógico, Módulo IV: La cultura, la familia y los proveedores (2007)	1663		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
Essential Connections	9869		$23.00	
Relaciones indispensables	9735		23.00	
Protective Urges	9778		23.00	
El instinto protector	9739		23.00	
MODULE IV: CULTURE, FAMILY, AND PROVIDERS PACKAGE—$189				
Price includes 2 DVDs, 2 accompanying booklets, 2 caregiving guides, and 1 trainer's manual.				
English DVDs, guides, manual	9690		**$189.00**	
Spanish DVDs, guides, manual	9689		**189.00**	
Supplemental Materials to Module IV				
DVD (Each DVD includes a booklet.)				
Talking Points for Essential Connections - English (1998)	1643		$35.00	
Talking Points for Protective Urges - English (1998)	1642		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
Talking Points for Essential Connections - English	9744		$23.00	
Talking Points for Protective Urges - English	9743		23.00	
			SUBTOTAL	$

Additional Materials

Title	Item no.	Quantity	Price	Total
PITC Audiovisual Materials				
DVD (includes a booklet)				
In Our Hands - English (1997)	1629		$25.00	$
PITC Print Materials				
Addendum to Trainer's Manuals I, II, III, IV: Spanish Handouts/Transperancies	1395		$25.00	
The Family Child Care Supplement to Trainer's Manual Modules I–IV (2007)	1683		25.00	
DVD Booklets (In packages of 50)				
In Our Hands - English (1997)	9749		23.00	
Materials from the California Department of Education				
California Infant/Toddler Learning and Development Foundations (2009)	1693		$17.95	
California Infant/Toddler Learning and Development Foundations DVD (2009)	1700		29.95	
Infant/Toddler Learning and Development: Program Guidelines (2006)	1619		19.95	
Guias para programas de aprendizaje y desarrollo infantil (2010)	1707		19.95	
Infant/Toddler Learning and Development: Program Guidelines DVD (2009)	1690		29.95	
Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines: The Workbook (2009)	1691		35.00	
New Perspectives on Infant/Toddler Learning, Development, and Care (DVD) (2006)	1665		29.00	
			SUBTOTAL	$
			California residents add sales tax.	
			Shipping and handling charges (See chart.)	
			TOTAL	$

To order call: 1-800-995-4099

BUSINESS HOURS: 8:00 A.M.–4:30 P.M., PST, MONDAY THROUGH FRIDAY

NAME/ATTENTION

ADDRESS

CITY STATE ZIP CODE

COUNTY ( ) DAYTIME TELEPHONE

PAYMENT METHOD:

☐ CHECK (Payable to California Department of Education)

☐ VISA

☐ MASTERCARD

☐ PURCHASE ORDER

SHIPPING CHARGES

Number of Items	
1–50	$4.95 per order plus $1.00 per item
51+	Call 1-800-995-4099 for discounted rate

All orders to be delivered within the continental United States are shipped via ground service unless expedited shipping is requested.

Additional charges apply on shipments to Alaska and Hawaii.

CREDIT CARD NUMBER

EXPIRATION DATE

AUTHORIZED SIGNATURE

Note: Shipping and handling charges for modules are $5.95 for each module.

Visit our Web site: **http://www.cde.ca.gov/re/pn**

☐ **Please send me a free copy of the current Educational Resources Catalog.**

Mail completed order form to:

California Department of Education
CDE Press Sales Office
1430 N Street, Suite 3207
Sacramento, CA 95814-5901

Note: Mail orders must be accompanied by a check, a purchase order, or a VISA or MasterCard credit card number, including expiration date and your signature. Purchase orders without checks are accepted from educational institutions, businesses, and governmental agencies. Purchase orders may be placed by FAX at (916) 323-0823. Telephone orders will be accepted toll-free (1-800-995-4099) for credit card purchases. Please do not send cash. Stated prices are subject to change. Please order carefully; include correct item number and quantity for each publication ordered. **All sales are final.**

09-010 PR?????-?? 5-10 2M

ISBN 978-0-8011-1709-1