



*Una guía para el
crecimiento
socioemocional y la
socialización*

segunda edición



Una colaboración entre el
Departamento de Educación
de California y WestEd
Sacramento, 2015



WestEd



El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo

*Una guía para el
crecimiento
socioemocional
y la socialización
segunda edición*

Editado por

J. Ronald Lally

Se desarrolló por

WestEd

para el

Departamento de Educación de California



WestEd



Información editorial

El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización (segunda edición), fue creada por WestEd de San Francisco. Véase los reconocimientos en la página vi para ver los nombres de las personas que hicieron aportaciones importantes a este documento.

El documento en inglés fue editado por Faye Ong y John McLean, en colaboración con Peter L. Mangione, WestEd y Tom Cole, Asesor, División de Educación Temprana y Apoyo, Departamento de Educación de California (CDE por sus siglas en inglés). La obra fue diseñada y preparada para su impresión por el personal de CDE Press. El diseño y preparación de la portada y secciones interiores fue obra de Cheryl McDonald.

La versión en español de esta obra corrió a cargo de David Sweet Cordero, traductor, bajo la dirección de Alicia Tuesta del Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd, y con la colaboración del panel editorial: Edilma Cavazos y Edna Rivera.

Esta obra fue publicada por el Departamento de Educación, 1430 N Street, Sacramento, California 95814-5901. Se distribuyó conforme las disposiciones de la Ley de Distribución a Bibliotecas y el *Código Gubernamental* Sección 11096.

©1990, 2011 (inglés), Departamento de Educación de California

©2005, 2015 (español), Departamento de Educación de California.

Todos los derechos reservados

ISBN 978-0-8011-1755-0

Información para pedidos

Para obtener información sobre los recursos educativos disponibles del Departamento de Educación de California (CDE por sus siglas en inglés), visite <http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/> o llame la oficina de ventas de CDE Press a 1-800-995-4099. El costo de las publicaciones está sujeto a cambios.

Créditos de fotografía

Fotógrafa: Sara Webb-Schmitz

Fern Tiger Associates (página 29)

Un agradecimiento especial a los siguientes programas:

Associated Students Sacramento State University, Children's Center

Associated Students San Francisco State University, Children's Center

Chabot College Children's Center

Contra Costa Community College Early Learning Center

Covina Child Development Center

Eben Ezer Family Child Care

Marin Head Start, Hamilton Campus

Marin Head Start, Indian Valley Campus

Marin Head Start, Meadow Park Campus

Merced College Child Development Center

Solano Community College Children's Programs

Willow Street School House

Aviso

Las pautas que contiene *El cuidado infantil: Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización (segunda edición)*, no son obligatorias para las instituciones educativas locales ni para otras entidades. Excepto las leyes, regulaciones y fallos judiciales a los que se alude en su interior, este manual es un modelo y su seguimiento no es obligatorio. Véase la Sección 33308.5 del *Código Educativo*.

Índice

Un mensaje del superintendente de instrucción pública del estado	v
Reconocimientos	vi
Introducción	viii
Primera sección: El desarrollo del ser	1
Introducción	2
Los temperamentos de los niños de cero a tres años	3
<i>Dra. Stella Chess</i>	
Las características temperamentales y cómo tratarlas	5
Tres tipos de temperamento	11
Tabla uno: La escala del temperamento	14
El desarrollo emocional en los niños de cero a tres años	15
<i>Dr. Stanley I. Greenspan</i>	
Las etapas del desarrollo emocional	15
La fortaleza emocional y su desarrollo	20
El papel del cuidador infantil	27
Tabla dos: Los hitos (marcas significativas) del desarrollo emocional del bebé	28
Tabla tres: El papel del cuidador en el desarrollo del ser del niño	31
Segunda sección: El desarrollo de las habilidades sociales	35
Introducción	36
Cómo establecer relaciones cariñosas con los niños de cero a tres años	37
<i>J. Ronald Lally</i>	
El proceso de adaptación	37
La adaptación y la edad	41
Consejos para llevar el compás	44
La autoestima, la seguridad y la competencia social: Diez dones del cuidado infantil	45
<i>Jeree H. Pawl</i>	
Los diez dones de cuidado infantil	45
Conclusiones	54
Tercera sección: La guía del comportamiento	55
Introducción	56
Un enfoque basado en el desarrollo para abordar la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina de los niños de cero a tres años	57
<i>J. Ronald Lally</i>	
Filosofía y orientación	58
Cómo establecer los objetivos de la socialización	62
Cómo prevenir los problemas de conducta	69
Las intervenciones individualizadas para la conducta desordenada	73
Conclusiones	77
Referencias	78

Cuarta sección: Investigaciones recientes acerca de temas clave 79

Introducción 80

El cerebro en desarrollo y su importancia para las relaciones, el temperamento y la autorregulación 82

Ross A. Thompson, Janet E. Thompson y Julia Luckenbill

Las relaciones y la comprensión social 83

El temperamento 89

La autorregulación 93

Conclusiones 96

Referencias 96

Apéndice: Fundamentos del desarrollo socioemocional 99

El desarrollo socioemocional 100

Referencias 128

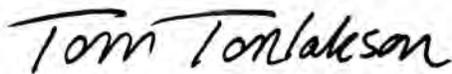
Un mensaje del superintendente de instrucción pública del estado

El desarrollo social y emocional durante los primeros años de vida ha llegado a reconocerse ampliamente como algo fundamental para el aprendizaje y el desarrollo temprano infantil en todos sus dominios, y para el éxito posterior en la escuela y en la vida. Para abordar esta área crítica, se convocó a cinco especialistas distinguidos para que crearan la segunda edición de la *Guía para el crecimiento socioemocional y la socialización*, del Programa para el Cuidado Infantil (PITC, por sus siglas en inglés). Debido a su énfasis en el temperamento durante las primeras etapas del desarrollo, las investigaciones más recientes acerca del desarrollo del cerebro y la importancia de las relaciones estrechas y seguras durante los primeros años de vida, esta obra sirve de guía para la puesta en práctica de programas de cuidado y educación infantil de alta calidad.

Se le dedica atención especial a la importancia de establecer relaciones seguras, de adaptarse a los niños de cero a tres años y sus familias y de guiar el comportamiento de acuerdo al nivel de desarrollo del niño, para fomentar una socialización positiva.

Ante todo, este texto ofrece muchas ideas prácticas acerca de cómo establecer relaciones cariñosas con los niños y cómo guiar su conducta y su aprendizaje.

Las sugerencias proporcionadas en esta obra sirven de complemento a las descripciones, basadas en las investigaciones, del desarrollo social y emocional de los niños pequeños con un desarrollo típico que aparecen en la obra *Guía para el crecimiento socioemocional y la socialización*. Tenemos la esperanza de que todas las personas involucradas en el campo del cuidado de los niños de cero a tres años puedan utilizar esta nueva publicación, conjuntamente con otras obras creadas por el Departamento, para fomentar el bienestar y el desarrollo a largo plazo de los niños más pequeños de California y sus familias.



TOM TORLAKSON
Superintendente de instrucción pública del estado

Reconocimientos

Esta obra fue creada por el Centro para Estudios del Niño y de la Familia de WestEd, bajo la dirección de J. Ronald Lally and Peter L. Mangione. Se agradece especialmente a Stella Chess, Stanley Greenspan, Jeree Pawl, J. Ronald Lally, Ross Thompson, Janet Thompson, y Julia Luckenbill, por contribuir con algunas secciones de esta obra; y a Tom Cole, Asesor, División de Educación Temprana y Apoyo, por su labor de corrección y sus recomendaciones acerca del contenido.

Se reconoce a Emily Newton y Kelly Twibell por dar profunda consideración y proporcionar valiosas ideas y comentarios sobre la cuarta sección.

Se agradece a los siguientes programas de cuidado infantil por haber permitido que se tomaran fotografías para esta publicación:

Associated Students Sacramento State University, Children's Center
Associated Students San Francisco State University, Children's Center
Chabot College Children's Center
Contra Costa Community College Early Learning Center
Covina Child Development Center
Eben Ezer Family Child Care
Marin Head Start, Hamilton Campus
Marin Head Start, Indian Valley Campus
Marin Head Start, Meadow Park Campus
Merced College Child Development Center
Solano Community College Children's Programs
Willow Street School House

La versión en español de esta obra estuvo a cargo de David Sweet Cordero, traductor, bajo la dirección de Alicia Tuesta del Centro para Estudios del Niño y de la Familia de WestEd y con la colaboración de los miembros del panel editorial, constituido por representantes de varios países hispanohablantes, quienes a su vez son especialistas en el campo de la infancia temprana y del Programa para el Cuidado Infantil: Edilma Cavazos (México), Edna Rivera (Puerto Rico), Alicia Tuesta (España).

Nota: Por tradición, nos referimos a las personas más importantes en las vidas de los niños como sus “padres”. Al reconocer la diversidad de las familias que crían y dan cariño a los niños de cero a tres años en los Estados Unidos, esta guía utiliza los términos familias, miembros de la familia y, con menor frecuencia y de manera más específica, padres. De esta manera esperamos ofrecer a los maestros de cuidado infantil una manera distinta y más inclusiva de pensar acerca de todas las personas importantes en la vida del niño.

Notas sobre la traducción:

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

Introducción

Este documento contiene una gran cantidad de información escrita específicamente para ayudar a los maestros o proveedores de cuidado infantil en sus esfuerzos diarios de fomentar el crecimiento social y emocional de los niños de cero a tres años. Esta guía para el cuidador infantil forma parte de una serie creada por el Programa para el Cuidado Infantil (PITC por sus siglas en inglés). El Departamento de Educación de California, en colaboración con WestEd, creó el PITC, una capacitación de capacitadores, basada en las investigaciones y prácticas para apoyar a los programas de cuidado infantil y ayudarles a proporcionar un cuidado infantil de alta calidad.

El programa aborda todos los dominios principales del cuidado infantil, desde proporcionar un ambiente de aprendizaje seguro y saludable, hasta establecer relaciones sensibles con las familias. Esta guía sobre el desarrollo socioemocional y la socialización proporciona información referente al Módulo I: El crecimiento socioemocional y la socialización.

La primera parte de esta guía aborda tres áreas:

1. El ser: el cuidador proporciona seguridad física y emocional a cada niño y le ayuda a conocerse, aceptarse y sentirse seguro de sí mismo.
2. Las habilidades sociales: el cuidador ayuda a cada niño a sentirse aceptado por el grupo, a comunicarse y a llevarse bien con los demás y

fomenta los sentimientos de empatía y respeto mutuo entre los niños y los adultos.

3. La guía del comportamiento: El cuidador proporciona un ambiente de apoyo donde los niños pueden comenzar a aprender y a practicar comportamientos adecuados y aceptables, como individuos y como grupo.

La guía se divide en cuatro secciones. Especialistas de renombre nacional abordan la pregunta de cómo pueden los maestros de cuidado infantil fomentar el crecimiento social y emocional a una edad temprana. La información que se proporciona presenta los conceptos esenciales del programa, que han resistido la prueba del tiempo. Además, J. Ronald Lally escribió un capítulo nuevo titulado: “Un enfoque basado en el desarrollo para abordar la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina de los niños de cero a tres años”. Este capítulo refleja el contenido que fue creado para la sesión correspondiente a este tema del Módulo I del Programa: “La guía del comportamiento y la disciplina”. Otro capítulo, aportado por Ross Thompson, resume las investigaciones actuales acerca de los temas centrales del campo del desarrollo socioemocional temprano: el desarrollo cerebral, las relaciones de apego y los estudios recientes acerca del temperamento. Ambos capítulos nuevos proporcionan resúmenes actualizados acerca de las teorías y las investigaciones en el cam-

po del crecimiento socioemocional y la socialización.

Aunque cada capítulo se centra en un tema, como el ser, las habilidades sociales o la guía del comportamiento, los capítulos están todos relacionados de forma intencional. En la práctica diaria, acciones tales como ayudar a un niño a desarrollar un sentido positivo y realista de sí mismo, adquirir confianza en sí mismo, aprender las habilidades sociales que necesita para cooperar con los demás, o seguir reglas sociales, no son aspectos separados del cuidado infantil. Todas ellas requieren de un cuidado flexible e individualizado, basado en relaciones sensibles y de confianza. Cada capítulo, por lo tanto, destaca e ilustra un método de cuidado infantil que es atento, sensible y cariñoso. De manera semejante, todos los autores subrayan la vital importancia de adaptar las técnicas de cuidado infantil a las habilidades del desarrollo de los niños, las cuales cambian rápidamente cuando pasan de ser bebés tiernos, a ser bebés que se movilizan y mayorcitos. Por ello, por ejemplo, el artículo de J. Ronald Lally muestra como el papel del cuidador como proveedor y adaptador cambia cuando el niño pasa de su infancia más tierna a ser mayorcito. Los “dones” de Jeree H. Pawl se vuelven más sofisticados en términos del desarrollo, a medida que los niños crecen; y el capítulo de J. Ronald Lally acerca de la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina, explica

cómo los maestros de cuidadores infantiles deben elegir reglas y poner énfasis en establecer límites diferentes en cada etapa del desarrollo del niño.

El apéndice es una reimpresión de los fundamentos socioemocionales que aparecen en la obra *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (Departamento de Educación de California y WestEd 2010). Los fundamentos, basados en investigaciones actuales, describen las competencias que los niños de cero a tres años adquieren típicamente. Para cada fundamento, se especifica una descripción de las competencias en tres momentos del desarrollo: alrededor de los 8 meses de edad, alrededor de los 18 meses edad y alrededor de los 36 meses edad. Además, se enumeran las conductas que producen los conocimientos y las aptitudes que se describen para cada uno de esos tres niveles de edad.

Como punto final, aunque se intentó que esta guía fuera tan completa como fuera posible, se tomó la decisión de abordar por separado dos temas importantes que son esenciales para el desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años. Estos temas son el papel de la familia y el de la cultura. Debido a que estos temas tan importantes merecen mayor profundidad, se incluye una guía acerca de cada uno de ellos en la serie de guías para el cuidado infantil. Estas guías deberán utilizarse conjuntamente con esta obra.



*Primera sección:
El desarrollo del ser*

Introducción

En el primer artículo, la Dra. Stella Chess explica cómo reconocer las diferencias temperamentales importantes, las características que dan forma al estilo de conducta individual de un niño. Ella define e ilustra nueve categorías de temperamento y habla acerca de la metodología de cuidado más adecuada para cada una de ellas. Sus comentarios tienen un impacto directo en el papel del cuidador en cuanto al desarrollo del ser y la necesidad de que el cuidador entienda y sea flexible al trabajar con niños con temperamentos distintos.

La Dra. Chess es Profesora de Psiquiatría Infantil en el Centro Médico de la Universidad de Nueva York. Es la coautora, junto con Mahin Hassibi, del libro de texto titulado: *Principles and Practice of Child Psychiatry*. Durante los últimos 33 años, ella y su esposo Alexander Thomas, han encabezado el estudio longitudinal de Nueva York, el cual estableció la importancia del temperamento en el desarrollo infantil. En su libro titulado: *Behavioral Individuality in Early Childhood and Temperament and Behavior Disorders in Children*, ellos expusieron las conclusiones de su estudio longitudinal. Estas investigaciones representaron una gran contribución al estudio del desarrollo normal infantil y de la psiquiatría infantil.

En el siguiente escrito el Dr. Stanley I. Greenspan ofrece una ilustración del desarrollo emocional saludable del niño durante los primeros tres años de vida. El traza, para los cuidadores, seis etapas distintas del desarrollo emocional, y analiza los tipos de experiencias tempranas que son necesarias para fomentar este desarrollo. Su artículo demuestra la importancia de proporcionar ambientes que sean física y emocionalmente seguros y destaca el papel del cuidador como modelo para el desarrollo de las aptitudes sociales.

El Dr. Greenspan es Profesor de Psiquiatría Clínica y Ciencia de la Conducta y de Salud y Desarrollo Infantil en la Facultad de Medicina de la Universidad George Washington, en Washington, D.C., y es miembro del cuerpo docente del Hospital Infantil del Centro Médico Nacional en Washington, D.C. Él es autor de *Intelligence and Adaptation, Psychopathology and Adaptation in Infancy and Early Childhood; The Clinical Interview of the Child: Theory and Practice*; coautor con Nancy T. Greenspan de *First Feelings; Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child*; y editor de *Infants in Multirisk Families: Case Studies in Preventive Intervention*. El Dr. Greenspan también ejerce como psiquiatra y psicoanalista infantil.

Los temperamentos de los niños de cero a tres años

Dra. Stella Chess

Desde el primer momento, los bebés son diferentes. Cada uno tiene su propia manera de manifestar sus sentimientos y de responder al mundo que lo rodea. Estas diferencias, claramente visibles en los primeros meses de vida, son expresadas de maneras diferentes. Ellas pueden ser descubiertas por un cuidador infantil que pone atención a:

- Qué tan activamente mueve su cuerpo el bebé;
- Con qué regularidad o irregularidad duerme, come y evacua;
- Con qué facilidad acepta el bebé alimentos, personas o lugares nuevos;
- Cuánto tarda el bebé en adaptarse a los cambios de horario y del entorno;
- Si el estado de ánimo del bebé es generalmente alegre, neutral o quisquilloso;
- Lo sensible que es el bebé a los ruidos fuertes, las luces brillantes, la ropa áspera y los pañales mojados;
- Si el bebé se distrae fácilmente o no, cuando está concentrado en una actividad;
- Cuánto tiempo persiste el bebé en mantener su atención en una actividad determinada.

Dichas características constituyen el estilo de conducta individual del niño, es decir, su temperamento. Estar atento a

estos cambios temperamentales y entender de qué manera requieren métodos de cuidado infantil distintos, es indispensable para fomentar el crecimiento emocional saludable de los niños. Por ejemplo, es posible que usted descubra:

- Que ciertas conductas obstinadas y el comportamiento aparentemente malhumorado de ciertos niños, tienen origen en su característica temperamental para adaptarse lentamente a personas, lugares o juegos nuevos;
- Que algunos bebés mayorcitos muestran con frecuencia malhumor y pierden el control fácilmente, debido a que son excepcionalmente sensibles a los ruidos fuertes y a las pequeñas molestias.



Una mejor comprensión de cómo funciona el temperamento puede ayudarnos a mantener la paciencia y las actitudes positivas como cuidadores, especialmente cuando el comportamiento de un niño de cero a tres años es exasperante. Esta comprensión también puede llevarnos a encontrar la mejor manera de tratar con ese comportamiento. Es importante adaptar nuestras respuestas al determinado temperamento del niño. Un método de cuidado infantil que da un buen resultado con un niño extrovertido y altamente expresivo podría ser menos eficaz, e incluso dañino, con un niño apacible o tímido.

El propósito de este artículo es ayudarle a reconocer dichas diferencias en los temperamentos de los niños muy peque-

1. Nadie había efectuado un estudio sistemático completo de estas características temperamentales ni de su efecto en el desarrollo psicológico del niño hasta que mi esposo, Alexander Thomas y yo emprendimos un proyecto en 1956. Comenzamos a reunir y analizar detalles acerca de la conducta de 133 bebés de entre 2 y 3 meses de edad. (Hemos dado seguimiento a estos pequeños y estamos efectuando estudios acerca de su conducta y estilos de vida, ahora que son adultos.) En el proyecto de investigación, ampliamente conocido entre los profesionales como “El Estudio Longitudinal de Nueva York”, encontramos que la conducta de los bebés pequeños se podría definir y clasificar en nueve categorías de temperamento. Algunos aspectos del temperamento se pueden identificar en el recién nacido, pero en general sólo comienzan a detectarse con claridad a los dos o tres meses y se distinguen claramente hacia finales del primer año. Algunos niños demuestran una constancia sorprendente en su temperamento de un año a otro. Otros son menos constantes, probablemente debido a la manera en que los tratan las personas que los cuidan o quizás por diferencias en el ritmo del desarrollo del cerebro, de igual manera que los niños también varían en la edad en que comienzan a caminar o a hablar. Varios estudios de investigación han demostrado que hay un factor genético en el temperamento; otros factores biológicos, aún desconocidos, indudablemente juegan un papel en la formación del temperamento del recién nacido. No hay pruebas de que el trato de los padres sea la causa del temperamento del niño. Sin embargo, la manera en que los padres u otros cuidadores responden al temperamento del niño pueden modificar, e incluso cambiar, la expresión del mismo. Nuestros descubrimientos acerca de estas nueve categorías del temperamento y su importancia en el cuidado infantil han sido confirmados en años recientes en diferentes clases sociales y culturas mediante un gran número de estudios y por varios centros de investigación en este país, así como también en varios países de Europa y África y en Japón, la India y Taiwán.

ños, para que pueda desarrollar maneras eficaces de relacionarse con ellos de acuerdo a su temperamento. Después de muchos años de estudios de investigación, mi esposo, Alexander Thomas, y yo descubrimos que la conducta de los niños de cero a tres años puede definirse de acuerdo a *nueve categorías del temperamento*, las cuales se identifican en las siguientes páginas.¹

Antes de describir las nueve categorías del temperamento, necesito destacar unos cuantos puntos generales acerca del temperamento y cómo se debe abordar:

- Las diferencias en el temperamento, incluso en los casos extremos, son diferencias que se encuentran dentro de *los parámetros de conducta normal*. Con demasiada frecuencia se etiqueta a un niño cuya conducta es distinta a la del niño promedio, tanto por parte de los cuidadores como de los profesionales de la salud mental, como un niño con problemas de conducta, cuando en realidad el



niño está simplemente expresando su temperamento normal. Por ejemplo, algunos niños muestran una disposición a moverse mucho debido a su temperamento. Esto es una característica normal, no el tipo de movimiento patológico denominado hiperactividad. La clave está en tratar de entender cómo esa característica en particular influye en la conducta del niño y encontrar la mejor manera de tratarlo.

- Cuando se cuida a un niño cuyos extremos altos o bajos de temperamento causan preocupación, su objetivo no debe ser aislar y proteger al niño de las situaciones que le causan ansiedad. Eso sólo restringirá la vida del niño y le negará valiosas oportunidades para aprender a dominar las experiencias sociales, al igual que lo hacen los otros niños. Sin tales experiencias, los niños no desarrollarán un sentido básico de confianza y autoestima, ya que éstas provienen de comprobar, en la vida real, que ellos sí son capaces de superar con éxito las normas de comportamiento que el mundo espera de ellos. Más bien, el método a seguir con los niños con

este temperamento implica encontrar lo que llamamos el “buen acoplamiento” entre el cuidador y niño. Existe buen acoplamiento cuando usted trata a un niño de una manera que le permita responder satisfactoriamente a lo que se exige de él. Cuando eso sucede, el desarrollo del niño puede continuar por una trayectoria saludable. Si por lo contrario, usted presiona al niño para que responda con un nivel de rapidez y adaptación que se encuentran más allá de la capacidad temperamental del niño, habrá un mal acoplamiento y es probable que se desarrolle un verdadero problema de conducta.

- No le eche la culpa al niño si él o ella muestra una conducta preocupante debido a una característica de su temperamento. El niño no se comporta de esta manera a propósito (para mostrar malicia o rencor). Tampoco hay que echarle la culpa los padres. Es posible que ellos no entiendan el temperamento del niño y podrían, con todas las buenas intenciones, estar aplicando reglas de crianza infantil que no se acoplan al temperamento determinado del niño.

Las características del temperamento y cómo tratarlas

Al describir las nueve características diferentes, destacaré los extremos en cada caso, por ejemplo, compararé los altos niveles de energía o sensibilidad, con los niveles bajos, debido a que los niños con estos rasgos son los que tienen una mayor probabilidad de necesitar atención o de un trato especial. Daré ejemplos típicos de la manera en que los niños muy pequeños expresan estas características y haré sugerencias respecto a los mejores métodos de cuidado infantil que se deben utilizar.

La mayoría de los niños demuestran un nivel de temperamento que se encuentra en algún punto medio entre los extremos de la escala del temperamento, y se adaptan a las rutinas de cuidado infantil en el hogar o del centro de cuidado infantil con bastante facilidad. En este sentido, el temperamento es semejante a la inteligencia, es decir, los niños con una inteligencia baja, promedio o alta podrían requerir atención especial, y aquellos con una inteligencia promedio o ligeramente superior se adaptarán a las rutinas del

currículo escolar sin mayor dificultad. También analizaré la manera en que estas características específicas se combinan con frecuencia con la constitución general del niño y forman patrones importantes de conducta.

Nivel de actividad: Cantidad de movimiento y actividad corporal

Actividad alta

El niño que es muy activo prefiere los juegos y las actividades con mucho movimiento; le gusta patear y chapotear en el baño, le gusta correr, se inquieta y se angustia si tiene que quedarse sentado en el mismo lugar durante mucho tiempo. Un niño con este nivel de actividad necesita oportunidades para el juego activo. Si el grupo está participando en alguna actividad tranquila, deje que este tipo de niño se mueva de vez en cuando.

Actividad Baja

El niño con un nivel de actividad bajo prefiere los juegos tranquilos y puede sentarse con tranquilidad a mirar cuentos ilustrados o a colorear durante periodos prolongados. Debido a que este niño se mueve despacio, es a veces objeto de bromas por ser lento. Usted debe esperar que a un niño con este nivel de actividad le tomará más tiempo hacer las cosas, como vestirse o ir de un lugar a otro.

2

Ritmos biológicos: La regularidad o irregularidad en las funciones, como los ciclos del sueño, apetito y evacuaciones

Regularidad

El niño regular duerme toda la noche, duerme siestas con regularidad, come más o menos la misma cantidad todos los días y tiene evacuaciones más o menos a la misma hora todos los días. Este niño no presenta problemas con la alimentación ni los horarios de sueño y generalmente aprende a usar el baño con facilidad.



Irregularidad

En contraste con el niño regular, éste varía en cuanto a sus hábitos de sueño y alimentación y puede despertarse varias veces durante la noche. La comida principal del niño irregular podría ser un día el almuerzo al día siguiente la cena y sus evacuaciones son difíciles de predecir. Usted debe aceptar los horarios irregulares de siestas y alimentación de este niño. Al niño se le puede enseñar a dormir toda la noche si no se le toma en brazos cada vez que llora. El niño generalmente tardará más en aprender a usar el baño y podría no lograrlo hasta que aprenda a reconocer y a estar consciente de las sensaciones internas que le indican que necesita evacuar.

3

Acercamiento/retiro: Cómo responde el niño a una situación nueva y a otros estímulos

Acercamiento

El niño que tiende a acercarse responde positivamente a alimentos nuevos y los prueba, trata de alcanzar un juguete nuevo, le sonríe a los extraños y cuando se une por primera vez a un grupo de niños que están jugando, no duda en participar. Un niño así presenta pocos problemas al cuidador, salvo cuando esta capacidad de respuesta se combina con un alto nivel de actividad. En este caso, el niño que tiende a acercarse puede correr impulsivamente para subirse a una roca o una estructura para trepar nueva, que sea demasiado difícil para él, o tratar de explorar un objeto potencialmente peligroso.

Retiro

Típicamente cauteloso cuando explora objetos nuevos, el niño que tiende a retirarse, usualmente rechazará juguetes o alimentos nuevos. Cuando se encuentra alrededor de extraños o cuando lo llevan a un lugar nuevo, este niño se pueda inquietar o llorar y tratar de alejarse. Usted debe ser paciente con estas primeras reacciones negativas. El presionar al niño para que tenga un ajuste positivo de inmediato, únicamente aumenta su malestar y hace que sea más difícil para el niño aceptar a las personas y las cosas nuevas. Sin embargo, pequeñas y repetidas exposiciones a lo que no le es familiar, permitirá que el niño supere gradualmente sus titubeos iniciales.

4

Adaptabilidad: La rapidez o lentitud con que el niño se adapta a cambios de rutina o se sobrepone a una respuesta inicial negativa

Alta adaptabilidad

El niño que se adapta con rapidez se acostumbra fácilmente cuando su familia se muda de casa o lo lleva a un lugar desconocido. Después de unos pocos intentos, este niño acepta alimentos nuevos que inicialmente rechazó y acepta cambios en los horarios de comer y dormir. Este niño generalmente no causa problemas al cuidador. Ocasionalmente, el niño podría ceder demasiado pronto ante solicitudes de cambio que sean poco razonables, por ejemplo cuando un compañero de juego cambia las reglas a la mitad del juego. El niño que se adapta fácilmente se podría beneficiar de que se le aliente a mantenerse firme y a defenderse.

Baja adaptabilidad

En contraste, el niño que se adapta lentamente tarda más en adaptarse a un cambio o en aceptar algo nuevo que rechazó en un principio. A este tipo de niño a veces se le malinterpreta como testarudo o deliberadamente poco cooperativo. Un término más correcto sería cauteloso. Usted debe abordarlo de la misma manera que un niño que se retira o retraído, siendo paciente, exponiendo varias veces al niño al cambio y alentándolo cuando comienza a dar señas de estarse adaptando. Presionar a esta clase de niños a para que se adapten rápidamente, sólo tendrá un resultado contrario al deseado.

5

Calidad del estado de ánimo: La cantidad de comportamiento agradable, alegre y amistoso (estado de ánimo positivo), en contraste con un comportamiento quisquilloso, de llanto y una actitud poco amistosa (estado de ánimo negativo)

Estado de ánimo positivo

El niño cuyo estado de ánimo es positivo siente agrado con facilidad y lo demuestra abiertamente al sonreír y reírse con frecuencia. Es raro que se muestre inquieto o que llore. Este estado de ánimo positivo generalmente provoca respuestas positivas en los adultos, a quienes les resulta fácil cuidar a estos niños.

Estado de ánimo negativo

El niño cuyo estado de ánimo es negativo tiende a ser quisquilloso o a quejarse mucho, incluso de las molestias más insignificantes, y también suele llorar antes de dormirse. Este niño muestra pocas expresiones abiertas de placer y mantiene una expresión neutral incluso durante los juegos u otras actividades agradables. Procure identificar a este tipo de niño. En vez de ignorar las quejas o el malestar del niño, respóndale agradablemente. Usted descubrirá, para su sorpresa, que aunque el niño no da muestras externas de placer durante una actividad especial, como una excursión al zoológico, el niño hablará de ello después a sus padres o amigos como un suceso emocionante y feliz.

6

La intensidad de las reacciones: El nivel de energía de la expresión del estado de ánimo, ya sea positivo o negativo

Intensidad baja

El niño de baja intensidad expresa tanto el placer como el malestar de una manera moderada. Si está contento, este niño podría sonreír o decir en voz baja que está contento. Si está disgustado o molesto, el niño podría lloriquear un poco o quejarse pero nunca de forma ruidosa. Si se toman las reacciones leves del niño como prueba de que no está realmente a disgusto ni molesto, es fácil juzgar equivocadamente y no darse cuenta de lo que el niño está sintiendo realmente. Recuerde que las expresiones moderadas pueden ocultar las emociones fuertes. Preste atención especial a dichas expresiones y tome en serio los sentimientos que se esconden detrás de éstas.

Intensidad alta

En contraste, el niño de intensidad alta expresa sus sentimientos con gran intensidad. Cuando está contento, este niño está desbordante de alegría y risas; cuando está disgustado, llora fuertemente e incluso puede que tenga un berrinche. En este caso, usted tiene la tarea opuesta: evaluar objetivamente si el problema es grave o insignificante y no dejarse llevar por las intensas reacciones del niño.

7

Sensibilidad: Cómo es de sensible el niño a los estímulos potencialmente irritantes

Nivel de tolerancia bajo

El niño con nivel de tolerancia bajo puede afligirse fácilmente a causa de los ruidos fuertes, las luces brillantes, un pañal húmedo o sucio o los cambios repentinos en la temperatura. Este niño posiblemente no pueda tolerar los calcetines apretados ni la ropa de textura áspera. Usted debe estar consciente de esto y responder a estas reacciones pero sin tratar de cambiarlas.

Nivel de tolerancia alto

El niño con un nivel de tolerancia alto no se molesta con los mismos tipos de estímulos que un niño con un nivel de tolerancia bajo. Usted debe mirar con regularidad si el bebé tiene el pañal húmedo, para evitar las irritaciones de la piel. De lo contrario, a este niño podría no molestarle la irritación del pañal debido a que tiene un alto nivel de tolerancia que le protege de sentirse irritado o incómodo.

8

Distracción: La facilidad con la que el niño se puede distraer de una actividad como comer o jugar a causa de un estímulo inesperado, como el sonido del teléfono o la entrada de alguien en la habitación

Nivel de distracción alto

Un niño que se distrae fácilmente puede sobresaltarse y mirar hacia una puerta que hace ruido cuando se cierra suavemente. Como lo expresó una madre, la mitad de los alimentos acababan en el oído del niño debido a que mueve la cabeza constantemente al oír el menor ruido o movimiento. En el periodo de la primera infancia, esta tendencia puede ser una ventaja para el cuidador. Al niño que está disgustado porque lo están vistiendo, o va a meter el dedo en un enchufe eléctrico, se le puede distraer fácilmente al mostrarle un juguete o un objeto llamativo. Sin embargo, en los niños de edad más avanzada, cuando se desea la persistencia en una actividad como la tarea de la escuela, el distraerse fácilmente puede que no sea un rasgo tan deseable.

Nivel de distracción bajo

El niño que no se distrae fácilmente tiende a mantenerse atento a una actividad a pesar de que haya otros ruidos, conversaciones y gente a su alrededor. Esto es deseable en ciertos momentos, como a la hora de comer o vestirse, cuando el hecho que el niño ponga toda su atención le permite cooperar. Pero el hecho que le sea difícil distraerse puede ser un problema si el niño se empeña en tocar una estufa caliente y no desiste fácilmente; es posible que se tenga que retirar al niño de la situación.



9

Persistencia/lapso de atención: Estas dos características están estrechamente relacionadas. La persistencia se refiere a cuánto tiempo continua el niño haciendo una actividad difícil sin darse por vencido, y el lapso de atención se refiere a cuánto tiempo permanecerá concentrado el niño antes que cambie su interés a otra cosa

Persistencia alta

El niño con persistencia alta, con un lapso de atención prolongado, seguirá absorto en lo que está haciendo durante un largo periodo de tiempo. Durante la infancia temprana, el niño altamente persistente es con frecuencia fácil de cuidar, debido a que una vez que está absorto en una actividad, no requiere de nuestra atención. Sin embargo, el niño puede molestarse e incluso hacer un berrinche si se le obliga a dejar su actividad a medias. Por ejemplo, a la hora de dormir, de comer o de salir hacia el centro de cuidado infantil. En dichos casos, usted debe advertir al niño por adelantado si tiene tiempo limitado, o posiblemente decida impedir que el niño comience una actividad, la cual tendrá que interrumpir repentinamente. El niño con persistencia alta también podría seguir insistiendo en obtener algo que quiere, incluso a pesar de haber recibido una negativa firme.

Persistencia baja

El niño con baja persistencia y un lapso de atención corto no se mantendrá atento a una actividad que sea difícil o exija un periodo de concentración largo. Si no puede ensartar el hilo en el agujerito de una cuenta, o si la clavija no encaja en el agujero al cabo de pocos intentos, el niño se dará por vencido y se irá a hacer otra cosa. Éste niño presenta pocos problemas al cuidador en las primeras etapas de la infancia. Sin embargo, en etapas posteriores, un lapso de atención corto y una falta de persistencia hacen difícil el aprendizaje tanto en la escuela como en la casa.



Tres tipos de temperamento

Las nueve características temperamentales obviamente tienen elementos en común y se presentan en combinaciones distintas en el modo de ser de un niño determinado. Hemos encontrado en nuestro país tres combinaciones especiales de características que son las más comunes: el niño fácil, el niño difícil y el niño cauteloso.

El niño fácil

Normalmente, el niño fácil tiene ritmos biológicos regulares, aborda nuevas situaciones con actitud positiva, se adapta rápidamente y tiene un estado de ánimo generalmente positivo de baja o mediana intensidad. Este tipo de niño es fácil para el cuidador. Este niño aprende a usar el baño fácilmente, aprende a dormir toda la noche, tiene rutinas de alimentación y de siesta regulares, acepta placenteramente la mayoría de las situaciones y a las personas nuevas, usualmente se adapta a los cambios con rapidez, es generalmente alegre y expresa discretamente su malestar o frustración. De hecho, los niños con temperamentos fáciles pueden demostrar sentimientos muy profundos con una sola lágrima. Tales niños representan alrededor del 40 por ciento, de los niños de cero a tres años en la mayoría de los grupos infantiles.

En ocasiones, el niño fácil puede tener ciertas dificultades si se adapta demasiado bien a las enseñanzas de sus padres, las cuales luego entran en conflicto con el mundo exterior. Por ejemplo, un niño a quien sus padres le enseñaron a ser meticulosamente amable y cortés en todo momento, a usar expresiones como “gracias”, “por favor” y “¿me permite?”, a bajar la cabeza como muestra de respeto, a estrechar la mano y a tener otras conductas parecidas, cuando jugaba con sus compañeros resultaba muy extraño y



rápido el niño se convirtió en objeto de burlas y bromas. El niño confundido se volvió introvertido y se sentía completamente frustrado. Una evaluación clínica del niño y una conversación con los padres rápidamente aclaró el problema. Ellos cambiaron su enfoque, el niño se adaptó a las normas nuevas, más aceptables entre los niños de su edad, y logró así sentirse aceptado por sus compañeros de juego.

El niño difícil

El niño difícil es lo contrario del niño fácil. Puede ser difícil enseñar al niño a que duerma durante toda la noche, sus horarios de alimentación y siestas podrían variar y podría ser difícil enseñarle a usar el baño, debido a la irregularidad de sus evacuaciones. El niño difícil normalmente se queja o incluso llora fuertemente cuando ocurre algo nuevo y generalmente se adapta lentamente. Con mucha frecuencia, este tipo de niño expresa un estado de ánimo desagradable o poco placentero si se frustra, e incluso puede hacer un berrinche. En contraste con la reacción del niño fácil, la reacción intensa y ruidosa del niño difícil puede ser que no signifique un sentimiento profundo. Con frecuencia la mejor manera de tratar estos

arrebatos es simplemente esperar a que se terminen.

Los cuidadores que no ven este tipo de temperamento como algo normal a veces resienten al niño por ser tan difícil de tratar. Ellos pueden regañar, presionar o apaciguar al niño, lo cual únicamente refuerza su temperamento difícil y tiende a resultar en un verdadero problema de conducta. La comprensión, la paciencia y la constancia, por otro lado, ayudarán al niño a acoplarse mejor, consiguiendo que finalmente se adapte más positivamente a las exigencias de la vida. Entonces, el aspecto positivo de la alta intensidad de la expresión del niño difícil será más evidente; el niño se vuelve “lozano” y “lleno de vitalidad”, en lugar de que lo califiquen como un niño “malcriado”. Sólo una pequeña minoría de los niños, quizás el 10 por ciento, encajan en esta categoría del niño temperamentalmente difícil.

El niño de adaptación lenta

Por último, hay un grupo de niños que tienden por lo general a ser tímidos. Este tipo de niño se siente incómodo con las cosas nuevas y se adapta lentamente, pero a diferencia del niño difícil, su estado de ánimo negativo se expresa poco a poco, y el niño podría tener o no hábitos de sueño, alimentación y evacuación irregulares. Éste es el niño que normalmente se queda apartado del grupo y se aferra en silencio a su madre cuando lo llevan por primera vez a la tienda, a una fiesta de cumpleaños, al centro de cuidado infantil o a la escuela. Si al niño se le presiona o empuja para que se una al grupo, la timidez del niño se empeorará. Sin embargo, si se le permite acostumbrarse a su nuevo entorno a su propio ritmo, y que se adapte lentamente, este niño puede volverse un miembro activo y feliz del grupo de manera gradual. Alrededor del 15 por ciento

de los niños encajan en este patrón de niño cauteloso.

Los niños que se adaptan lentamente pueden pasar desapercibidos o volverse “invisibles” en un grupo. Ellos necesitan atención y un trato especial, dándoles tiempo adicional para que se adapten. Luego, ellos generalmente se adaptan de maravilla. La clave de tratar a estos niños es ir poco a poco, paso a paso.

Una combinación de características

Los tres tipos de temperamento que se acaban de describir son muy útiles para saber cómo proporcionar un cuidado eficaz a los niños, pero no nos dan la información completa. Los porcentajes que se proporcionaron para estos tres patrones: 40 para el niño fácil, 10 para el difícil y 15 para el niño que se adapta lentamente, no suman 100. Eso se debe a que algunas mezclas de los temperamentos infantiles no encajan fácilmente en ninguno de estos patrones. Además, niños diferentes a quienes se les puede calificar de fácil, difícil o de adaptación lenta, en cuanto a su temperamento, pueden variar en la manera que expresan las características individuales que constituyen este patrón en general. Un niño difícil puede ser muy irregular pero sólo moderadamente intenso, mientras que otro puede ser justamente lo contrario.

Aunque hablamos de temperamento difícil en términos de la combinación de características que se describieron anteriormente, el cuidado de algunos niños puede ser difícil por otros motivos relacionados con el temperamento. Un niño con un nivel de tolerancia bajo le puede molestar la ropa apretada, mientras que a otros niños con un nivel de tolerancia alto no les molesta. El niño puede quejarse y resistirse cuando lo visten y tratar de quitarse la ropa. Si usted no entiende que

el problema es que el niño tiene la piel sensible, le será difícil tratarlo. En este caso y en muchos otros, el niño difícil puede ser simplemente un niño cuyo temperamento no haya sido reconocido. Sin embargo, es útil recordar la noción del temperamento difícil en términos de la combinación de características que se describieron anteriormente, debido a que los niños que exhiben un temperamento difícil tienden a requerir una comprensión y trato especial.

Comentarios finales

Si el cuidador observa la conducta del niño en varias situaciones a lo largo de varios días, sin juzgar al niño como amable, testarudo, agresivo, poco cooperativo, etcétera, generalmente es relativamente fácil para el cuidador identificar el temperamento del niño, especialmente cuando está en uno de los extremos. El cuidador puede entonces adoptar el método que más ayude al niño a desarrollarse de manera saludable y deseable. Si al cabo del tiempo se produce un cambio positivo, éste confirmará la evaluación inicial del cuidador. Muchos cuidadores son capaces, de manera intuitiva, de detectar el temperamento del niño que causa dificultades en el trato y descubren la mejor manera de abordar el problema, aunque nunca hayan escuchado el concepto del temperamento. Por supuesto, hay casos en que la conducta problemática del niño puede ser causada o complicada por algún trastorno psiquiátrico. En dichos casos, los esfuerzos del cuidador podrían no ser eficaces, y podría ser necesaria la evaluación de un profesional de la salud mental.

El temperamento de un niño y la respuesta del cuidador a éste, puede ser un factor de mucha importancia en el desarrollo emocional del niño. La conducta

del niño con sus semejantes, parientes y adultos y la reacción que reciba de ellos, así como la variedad de experiencias a las cuales está expuesto el niño, todos contribuyen a la imagen que el niño se crea de sí mismo. Si el niño siente malestar ante situaciones nuevas, ayudarlo con paciencia le ayudará a sobreponerse a esa timidez inicial y el niño adquirirá cada vez más confianza en su capacidad para hacer amistades y dominar desafíos nuevos. Si los niños que tienen reacciones negativas intensas cuando se sienten frustrados aprenden que pueden obtener lo que quieren si hacen berrinches ruidosos y prolongados, puede resultar que se conviertan en “niños malcriados”. La niña extremadamente activa cuya energía motora se canaliza en direcciones positivas se sentirá complacida y contenta al recibir la aprobación que esto le genera. Sin embargo, si a ella se le deja resolver las cosas por su cuenta, su energía física la puede inquietar y causar que interrumpa el juego en grupo, haciendo que sus compañeros la califiquen de aguafiestas y la culpen de ser la que arruina los juegos.

De esta manera, cualquier atributo temperamental podría convertirse ya sea en una ventaja o en una desventaja para el desarrollo del niño, dependiendo de si los cuidadores infantiles reconocen qué tipo de método es el más adecuado para ese niño. El objetivo no es mimar al niño al grado de que se vuelva egocéntrico y obsesionado con sus tendencias de comportamiento. Más bien es lo contrario. El tener una comprensión de los temperamentos individuales de los niños permite aprovechar los conocimientos para ayudar a los niños a madurar y adaptarse socialmente para llegar a ser miembros de la sociedad a la que pertenecen.

Tabla 1: La escala del temperamento

Al contestar las siguientes preguntas para cada niño, usted puede aumentar su comprensión de los temperamentos de los niños a quienes cuida. Consulte el artículo de la Dra. Chess para que le ayude a contestar la escala.

1. **Nivel de actividad.** ¿Cuánto se mueve el niño cuando se le está leyendo, cuando está sentado a la mesa o cuando está jugando solo?

Activo	1	3	5	Tranquilo
--------	---	---	---	-----------
2. **Regularidad.** ¿Es el niño regular en sus horarios para la alimentación, para dormir y para evacuar?

Regularidad	1	3	5	Irregularidad
-------------	---	---	---	---------------
3. **Adaptabilidad.** ¿Qué tan rápido se adapta el niño a los cambios de horario o rutina?
¿Qué tan rápido se adapta el niño a los alimentos y lugares nuevos?

Se adapta rápidamente	1	3	5	Se adapta lentamente
-----------------------	---	---	---	----------------------
4. **Acercamiento/Retiro.** ¿Cómo suele reaccionar el niño cuando está por primera vez ante personas, alimentos, juguetes o actividades nuevas?

Acercamiento inicial	1	3	5	Alejamiento inicial
----------------------	---	---	---	---------------------
5. **La sensibilidad física.** ¿Qué tan consciente es el niño de los ruidos leves, las diferencias leves en la temperatura, las diferencias en el sabor y las diferencias en la ropa?

No sensible	1	3	5	Muy sensible
-------------	---	---	---	--------------
6. **La intensidad de reacción.** ¿Qué tan fuertes son las reacciones del niño? ¿Se ríe o llora enérgicamente el niño o simplemente sonrío y se queja levemente?

Intensidad alta	1	3	5	Reacción moderada
-----------------	---	---	---	-------------------
7. **Distracción.** ¿Se distrae el niño fácilmente o ignora las distracciones? ¿Continuará el niño con su tarea o juego si escucha ruidos o si hay otros niños presentes?

Se distrae	1	3	5	No se distrae
------------	---	---	---	---------------
8. **Estado de ánimo positivo o negativo.** ¿Qué proporción del tiempo exhibe el niño un comportamiento placentero y alegre en comparación con una conducta de llanto y molestia?

Estado de ánimo positivo	1	3	5	Estado de ánimo negativo
--------------------------	---	---	---	--------------------------
9. **Persistencia.** ¿Cuánto tiempo persiste el niño involucrado en una actividad? ¿Continúa con ella aún si le resulta difícil?

Lapso de atención largo	1	3	5	Lapso de atención corto
-------------------------	---	---	---	-------------------------

El desarrollo emocional en los niños de cero a tres años

Dr. Stanley I. Greenspan

En la actualidad, como en décadas pasadas, algunos niños cuando crecen se convierten en adultos deprimidos y otros se sienten realizados; algunos actúan de manera impulsiva, desafían las reglas sociales o consumen drogas; y otros son responsables, respetuosos y obedecen las leyes. Pero hoy en día, en contraste con años anteriores, sabemos lo suficiente acerca de cómo tratar a los niños cuando son muy pequeños como para poder ayudar a impedir las dificultades posteriores y fomentar las personalidades saludables.



Es sumamente importante que los padres y los cuidadores de los niños muy pequeños estén al tanto de este emergente campo de investigación.

En la obra *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child*, describí en detalle un retrato del desarrollo emocional saludable de los niños de cero a cuatro años y los tipos de experiencias que creo que son necesarias para fomentar este crecimiento. Los cuidadores saben que es su tarea proporcionar estas experiencias cuando los padres están ausentes, pero saber cómo hacerlo puede resultar confuso. La pregunta clave es: ¿Qué pueden hacer los cuidadores para ayudar a los niños de cero a tres años a desarrollar una conducta emocional saludable? Creo que la respuesta siempre debe comenzar con una sólida comprensión de las etapas del desarrollo emocional de los niños.

Las etapas del desarrollo emocional

Hay seis etapas básicas del desarrollo emocional saludable del niño, desde los cero hasta alrededor de los cuatro años de edad:

- Primera etapa: Autorregulación e interés por el mundo exterior (Edad: 0 meses +)
- Segunda etapa: Enamoramiento (Edad: 4 meses +)
- Tercera etapa: Comunicación con propósito (Edad: 8 meses +)

Cuarta etapa: Comienzo de un complejo sentido de sí mismo (edad: 10 meses +)

Quinta etapa: Ideas emocionales (Edad: 18 meses +)

Sexta etapa: Pensamiento emocional (Edad: 30 meses +)

Primera etapa: Autorregulación e interés por el mundo exterior

Durante la primera etapa, la cual abarca desde el nacimiento hasta los cuatro meses, los bebés empiezan a mostrar interés en imágenes, sonidos, olores y movimientos. Los bebés también están aprendiendo a tranquilizarse a sí mismos. Incluso durante las primeras semanas de vida, como se subraya en el artículo anterior sobre el temperamento, los niños responden al cuidado infantil de maneras distintas. Por ejemplo, algunos bebés son especialmente sensibles. Tome nota de lo siguiente:

- Los bebés que son extremadamente sensibles al tacto se alejarán y arquearán la espalda. A estos mismos bebés les encanta un apretón firme pero suave.
- La presión firme les ayuda a relajarse.
- Algunos bebés son sensibles a los sonidos de alta frecuencia y se sobresaltan. Estos bebés se sienten a gusto con los sonidos de baja frecuencia.
- A algunos bebés les encanta que los muevan rápidamente o que les den vueltas en el aire. A otros, les asustan los movimientos demasiado rápidos.

Los bebés son diferentes, también, en cuanto a su habilidad para consolarse a sí mismos o dejar que los consuelen. Por ejemplo:

- Algunos bebés pueden, desde el primer día, llevarse el puño a la boca y tranquilizarse por sí solos. Otros bebés no consiguen encontrar su boca.

- Algunos bebés se dejan abrazar y se acurrucan con facilidad; otros se sienten o demasiado tensos o demasiado relajados. Ellos no logran que sus músculos mantengan el tono ideal.

Además, los bebés difieren en sus habilidades para comprender los mensajes que reciben a través de los sentidos. La habilidad para entender los sonidos del cuidador, los cuales se aprenden durante los primeros dos o tres meses de vida, varía de un bebé a otro. Algunos bebés escuchan con placer cuando se les habla con lenguaje aniñado y esperan ansiosamente a que el cuidador lo siga haciendo. Otros se confunden con los ritmos complejos del lenguaje aniñado y cuando se les habla con rapidez, pero si el cuidador infantil habla más despacio y hace sólo unos cuantos sonidos definidos, el bebé le entenderá y observará el rostro del cuidador en espera de más mensajes.



Es muy importante que los cuidadores detecten estas diferencias individuales para poder entender en que basa el bebé su creciente interés por el mundo que lo rodea. También es importante que los cuidadores aprendan cómo recibe y responde a la información cada bebé, cómo procesa las sensaciones que percibe y cómo organiza sus movimientos para calmarse y consolarse a sí mismo. Así podrán actuar de acuerdo a este conocimiento. Lo que el cuidador hace en el periodo inicial de su relación con el bebé es muy importante.

Segunda etapa: Enamoramiento

Para los cuatro meses de edad, los bebés se encuentran en la segunda etapa del desarrollo emocional, una etapa en la cual necesitan que sus cuidadores les inviten a establecer relaciones cariñosas. Los bebés también difieren en las maneras en que actúan durante esta etapa. Hay bebés más pasivos, que necesitan que se les entusiasme por el mundo de los seres humanos, y hay otros que buscan ansiosamente y aceptan fácilmente a sus cuidadores.

Los bebés se benefician enormemente de los cuidadores que no temen ser rechazados y que no se toman como una ofensa personal la falta de interés del bebé durante esta etapa. Dichos cuidadores pueden intentar varias tácticas distintas para ganarse al bebé, mostrándose sensibles a lo que el bebé indica que le gusta o que no le gusta. Las expresiones faciales, los sonidos, la forma de sostenerlos, cómo y con cuánta presión les tocamos, son las diferentes maneras de comunicarle la experiencia del enamoramiento al bebé.

Tercera etapa: Comunicación con propósito

A los ocho meses de edad, los bebés necesitan de experiencias que verifiquen que las señales que emiten están siendo recibidas. La dependencia (el buscar al

cuidador), la confianza en sí mismos, la curiosidad y hasta la agresión, forman ahora parte del patrón de dar y recibir, un patrón de causa y efecto en el que el cuidador y el niño se “leen” y se responden el uno al otro. Algunas veces, durante este periodo, la cantidad de exploración y entusiasmo generado por las experiencias nuevas y distintas, puede resultar en que el cuidador sobreestime al bebé. Así ocurre en este ejemplo:

El cuidador con poca experiencia toma las manos del bebé y pone su cabeza en el estómago del bebé juguetonamente. El bebé se aleja. En lugar de modificar su acción, el cuidador la repite, tratando de obtener una respuesta placentera del bebé. El bebé se vuelve a alejar, pero el cuidador sigue tratando de comenzar algo, casi como si fuera un juego entre un perro y un gato.

Los cuidadores con experiencia saben que no deben hacer lo que hizo el cuidador en el ejemplo anterior. Los cuidadores con experiencia interpretan constantemente las señales del bebé. Ellos saben cuándo hay que interactuar más con el bebé y cuándo hay que interactuar menos: ni sobreestimar ni subestimar al niño. Estos cuidadores ejemplifican como se lleva a cabo la comunicación con propósito.





Al respetar los mensajes de los bebés, los cuidadores infantiles les muestran el respeto por los demás.

Cuarta etapa: Comienzo de un complejo sentido de sí mismo

Desde los 10 hasta los 18 meses de edad, los bebés necesitan que se les admire por todas las habilidades nuevas que han adquirido. Ellos han organizado sus habilidades en esquemas para hacer las cosas y también para conseguir que las cosas ocurran. Los bebés son creativos y muestran iniciativa, como en el caso de Susana:

Susana toma la mano de su cuidador, camina hacia el refrigerador, golpea la puerta, y una vez que ésta se abre, señala los alimentos que desea.

Al valorar que el niño puede efectúa un acto tan complejo como el de Susana, el cuidador contribuye al creciente sentido de sí mismo del niño. Cuando los cuidadores participan en juegos complejos

con el niño y amplían el juego de manera intelectual, ellos muestran maneras nuevas para que el niño pueda crecer. Por ejemplo:

Susana te persigue; tú te paras de repente; te das la vuelta y la empiezas a perseguir a ella. Susana se ríe con alegría y la próxima vez ella te hace lo mismo a ti. Susana ha aumentado la complejidad de su comportamiento y la de su plan de comportamiento.

En esta etapa del desarrollo infantil se produce mucha imitación y es así que se inicia el juego dramático. Al participar en los primeros juegos y el juego de imitación, los cuidadores ayudan a los niños a ampliar su sentido de sí mismos, como personas complejas y organizadas, y a que distingan entre su ser “soy yo” y su no ser “no soy yo”.

Quinta etapa: Ideas emocionales

Entre los 18 y los 24 meses de edad, los niños son capaces de crear imágenes mentales. Al jugar a ser otra persona, dan muestra de ello, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Al acurrucarse con su muñeco y llamarlo su hermanito, el bebé mayorcito participa en el juego dramático. El niño de dos años de edad es capaz de crear imágenes mentales, como si estuviera viendo una película acerca de mamá, papá, su hermanito y él mismo.

Durante esta quinta etapa del desarrollo emocional de los niños, los cuidadores pueden ser de gran ayuda si ayudan a los niños a expresar sus sentimientos en forma de ideas emocionales, en vez de hacerlo sólo por medio de la acción. El juego dramático es una forma maravillosa de este tipo de expresión porque los niños comienzan a usar palabras y gestos para nombrar sus sentimientos. Los cuidadores pueden proporcionar a los niños

pequeños, a través del juego dramático, una manera aceptable de expresar su curiosidad acerca de la sexualidad, la agresión, el rechazo y la separación. La expresión de las ideas emocionales es una experiencia liberadora para un niño, pero a veces incómoda para los adultos. Si los cuidadores sienten que les cuesta trabajo dejar que los niños expresen verbalmente estos sentimientos, pueden acudir a otros cuidadores para que los ayuden. Como cuidador, puede sentirse bastante cómodo al permitir que los niños exploren la rivalidad y el enojo, pero es posible que se dé cuenta que usted tiende a interrumpir el juego dramático cuando trata los temas del apego y la separación. Al solicitar ayuda con su “lado susceptible” o “lado ciego”, usted facilitará al niño la exploración de una gama más amplia de aspectos emocionales.

Sexta etapa: Pensamiento emocional

Cuando los niños tienen alrededor de 30 meses de edad, su desarrollo emocional les permite alternar entre el juego



dramático y la realidad. En esta sexta etapa de su desarrollo es cuando los niños comienzan a tener la habilidad para razonar acerca de sus sentimientos, en lugar de simplemente poder representarlos por medio del juego dramático. Durante esta etapa del pensamiento emocional, se vuelve muy importante el establecimiento

Desarrollo emocional saludable del niño a la edad de tres o cuatro años

1. Tiene relaciones cariñosas, de confianza y estrechas con otros niños y con adultos
2. Demuestra una autoestima positiva: se siente orgulloso de sus actos
3. Controla bien los impulsos y su comportamiento. Expresa su voluntad, curiosidad y enojo de forma apropiada y de acuerdo a:
 - a. Las metas de la sociedad
 - b. Las normas del grupo de compañeros
 - c. Los ambientes donde se encuentra el niño, como el programa preescolar, la iglesia, y el patio de juego
4. Distingue la fantasía de la realidad y se adapta a las demandas de la realidad
5. Demuestra una amplia imaginación:
 - a. Incorpora y nombra sentimientos
 - b. Utiliza palabras para expresar necesidades, sentimientos e ideas
6. Muestra empatía y compasión hacia los demás; enfrenta la pérdida y las limitaciones de la vida
7. Se concentra, se enfoca y planifica como la base para el aprendizaje en los ambientes educativos

de límites y la disciplina. Sin embargo, los límites siempre deben de ir acompañados por la empatía y el interés por los sentimientos del niño. Aquí también, los cuidadores necesitan analizarse a sí mismos. A aquellos que son muy complacientes y permisivos se les da bien el juego dramático, pero tienen dificultad con el establecimiento de límites; a los que tienden a seguir la ley al pie de la letra les resulta fácil establecer límites, pero les cuesta participar en el juego dramático y mostrar empatía.

La regla general es que, a medida que los cuidadores aumentan la cantidad de límites que establecen, deben aumentar su empatía y su interés por los sentimientos del niño especialmente con un niño que sea impulsivo. La mejor manera de alentar la empatía es a través de lo que yo llamo el “tiempo de piso” (“floor time” en inglés). Éste es un tipo de juego individualizado, en el cual el cuidador sigue la pauta del niño y alienta el juego dramático y la charla amistosa.

La fortaleza emocional y su desarrollo

Cuando los cuidadores entienden las seis etapas básicas del desarrollo emocional, tienen una comprensión más clara de lo que pueden hacer para ayudar a los niños a desarrollarse en este sentido. He descubierto que visualizar la manera en que se desenvuelven los niños emocionalmente saludables de tres a cuatro años, me ayuda a decidir las mejores maneras de tratar a los niños de cero a tres años para que puedan desarrollar una conducta emocional saludable. Para poder aclarar su papel en el desarrollo emocional de los niños, sugiero que consulte la lista que aquí se incluye, de las cualidades del desarrollo emocional saludable, como parte de su planificación de actividades diarias



con los niños de cero a tres años. Consulte el documento con la siguiente pregunta en mente: “¿Están mis acciones diarias ayudando a los niños pequeños a adquirir la salud emocional no sólo en este momento, sino también cuando tengan la edad de tres o cuatro años?”

Una vez que los cuidadores tengan una perspectiva clara acerca de lo que constituye el desarrollo emocional saludable, necesitan explorar cómo los niños desarrollan fortalezas emocionales a lo largo de las seis etapas del desarrollo emocional o, por lo contrario, cómo pueden desarrollar características negativas.

Capacidad para la intimidad

Durante los primeros meses de vida, los bebés comienzan a interesarse en el mundo:

- El bebé recién nacido presta atención a lo que ve y oye.

- Entre los dos y los cuatro meses, el bebé muestra su preferencia por el mundo de las relaciones humanas.
- A los ocho meses, la intimidad y las relaciones estrechas adquieren una forma más activa.
- A los 16 meses de edad, tanto la capacidad del niño para las relaciones estrechas como la intimidad alcanzan un nivel nuevo. El niño puede mantener una imagen mental del sentimiento de cercanía emocional.

Basándose en el recuerdo de eventos pasados y por medio de la vista y el oído, los niños pueden entender los gestos e incluso algunas palabras, y pueden experimentar el cariño que sienten por una persona aunque ésta se encuentre al otro extremo del salón. Los niños no necesitan ir hacia el cuidador ni establecer contacto físico, para poder sentirse emocionalmente cercanos a él.

A medida que los niños van creciendo, siguen desarrollando la capacidad para la intimidad:

- Desde los 18 meses hasta los tres años de edad, el niño tiene la capacidad de crear imágenes e ideas emocionales en su propia mente.
- Juega con las muñecas a que acuesten o den de comer a otras muñecas, o a que se peguen o se abracen.
- Cuando el cuidador infantil se encuentra temporalmente en otra habitación y el padre no está presente, el niño puede guardar imágenes mentales de un ser querido y no sentirse abandonado, incluso mientras el niño espera a que regrese esta persona querida.
- Entre los 30 meses y los cuatro años de edad, el niño aprende cómo sus sentimientos influyen en los demás.

- El intelecto del niño se desarrolla lo suficiente como para captar la idea de que “el ser amable con los demás hace que los demás sean amables conmigo”.

Cuando el desarrollo emocional de los niños progresa como se ha descrito anteriormente, todo marcha bien. Pero a veces los cuidadores descubren que algunos de los bebés no desarrollan la capacidad para la intimidad de manera normal. Algunas de las señales progresivas de que a los niños se les dificulta el establecimiento de relaciones cariñosas son las siguientes:

- De los dos o hasta los cuatro meses, el niño parece desanimado o triste. Cuando el padre o el cuidador entra al salón, el niño puede parecer indiferente y tener la mirada perdida.
- Para los ocho meses, en lugar de extender los brazos y hacer un gesto de “abrázame, quiero estar cerca”, el bebé se voltea, arquea la espalda cuando se le acercan y prefiere jugar con objetos al contacto humano. Este niño vocaliza, trata de alcanzar y se mueve pero no en relación al cuidador; más bien, el niño responde de una manera pasiva, caótica o desorganizada, y sin propósito aparente.
- A los 15 meses, es posible que el niño no sólo evite el contacto humano sino que también muerda o patee cuando alguien trate de tocarlo.
- A los 18 meses, es posible que el niño rehúse constantemente a que lo tomen en brazos y mueva la cabeza en negativa o diciendo que no.
- A los dos o tres años de edad, el niño actúa con frecuencia de manera negativa, pasiva o sin chispa y hace lo que le dicen pero sin interés. Trata a las personas como si fueran cosas, igual que si fueran un juguete.



Cuando los cuidadores ven estos comportamientos, necesitan prestar atención especial a las necesidades emocionales de los bebés e intervenir por medio de sus propios medios o solicitar ayuda adicional.

La autoestima

Un cuidador puede observar el florecimiento de la autoestima en un niño de cuatro meses cuando saluda al mundo de manera optimista, y en el niño de ocho meses cuando explora la nariz, la boca y el cabello del cuidador.

Durante la parte final del primer año de vida y la mayor parte del segundo, la autoestima de los bebés puede detectarse notablemente en su vigorosa exploración de los límites de su entorno, en el centro o en el hogar de cuidado infantil. Cuando los cuidadores participan con entusiasmo en los juegos de búsqueda, la experiencia compartida y la admiración mutua le señalan al niño que su creciente disposición a explorar es algo de lo cual debe sentirse orgulloso.

Es importante que los niños de cero a tres años sientan admiración por sí mismos y se sientan orgullosos de sus actos. Esos sentimientos se desarrollan cuando los niños tienen a cuidadores que pueden

apreciar las cualidades especiales de cada niño y compartir su admiración por esas cualidades con el niño.

El niño de tres años de edad no siempre necesita que el cuidador lo elogie por haber terminado un rompecabezas. El niño puede imaginarse al cuidador diciendo: “Qué bárbaro, qué bien has terminado ese rompecabezas”. El orgullo que el cuidador ha demostrado al niño tan a menudo se ha convertido ahora en parte sí mismo.

El establecimiento de límites por parte de los cuidadores también es una parte indispensable del fortalecimiento de la autoestima. La falta de límites puede hacer que los niños se sientan temerosos de no poder controlarse a sí mismos.

Para ayudar a los niños a desarrollar una autoestima alta, es importante que los cuidadores entiendan qué es lo que provoca que los niños tengan una autoestima baja, como se describe a continuación:

- A los cuatro meses de edad, algunos niños ya se están relacionando con las personas de manera cautelosa. Estos niños actúan como si esperaran ser rechazados y muestran algo más que una simple cautela temperamental. Por ejemplo, Héctor estira los brazos hacia el cuidador, lo mira, pero luego se voltea con movimientos y expresiones que parecen decir: “Pienso que se me va a rechazar”.
- A los ocho meses, cuando regresa al programa de cuidado infantil después del fin de semana y ve al cuidador, Jamal aparta la vista como si estuviera diciendo: “Me vas a tener que volver a conquistar y demostrarme que me quieres”. Si el cuidador es demasiado sensible a este rechazo o está demasiado ocupado (“no tengo tiempo para complacerte”), el temor de Jamal de que no lo van a querer podría profundizarse. Es común que

algunos bebés aparten la vista de un ser querido después de una separación, pero el bebé con autoestima baja puede hacer que esto se convierta en su patrón de interacción habitual.

- El niño de 15 meses de edad que se ve triste o temeroso y raramente insiste en: “Quiero hacerlo a mi manera”, demuestra una autoestima baja.
- Los niños de 18 meses de edad que son tan frágiles que es casi imposible que puedan hacer cosas de alguna otra manera más que la suya propia, sólo harán las cosas de manera diferente si se les amenaza.
- Para los 30 meses, algunos niños esperan fracasar en todo lo que hacen. Sara derriba los bloques antes de construir la torre. Vang separa las piezas del rompecabezas antes de terminarlo.

El control de los impulsos

Desde los ocho meses de edad, los bebés que gatean responden al cuidador que dice: “¡No toques eso!” Ellos pueden levantar la vista y luego volver a tratar de tocarlo, pero sí están escuchando. Así comienza el control de los impulsos y del comportamiento. Cuando escuchen por quinta vez: “¡No lo toques!”, es posible que dejen de hacerlo.

Incluso a los ocho o nueve meses de edad, los bebés están comenzando a aprender acerca de los límites y el control. El cuidador les ayuda utilizando regularmente palabras y gestos suaves y considerados para hacerle saber al niño lo que está permitido y lo que no lo está. Para cuando llega al segundo año de vida, el bebé mayorcito ha aprendido a valorar y a utilizar esa ayuda externa para establecer sus propios límites. Cuando los ni-

ños tienen 18 meses de edad, son bastante capaces de escuchar y de prestar atención a lo que el cuidador desea que ellos hagan o que no hagan.

Cuando Panchito quiere hacer algo “malo”, como pintar en la pared, el cuidador debe hacerle saber que no está permitido: “No puedes pintar en la pared. Aquí tienes un papel para que dibujes”. Es posible que Panchito vea esto como un juego, pero a través del juego él aprenderá a entender los deseos del cuidador y algunas de las reglas que rigen la vida de las personas. Puede consultar técnicas específicas para guiar el comportamiento en el artículo de J. Ronald Lally, incluido en la Tercera sección.

Las palabras, los gestos y los mensajes visuales, apoyados por los acciones del cuidador, cuando sea necesario, le proporcionan al niño de 18 meses la oportunidad para aprender acerca de los límites. Pero siempre debe existir un equilibrio entre el aprendizaje de los límites y las oportunidades para el juego espontáneo.

A los tres años de edad, los niños usan imágenes internas para crear y entender las reglas. Los cuidadores pueden ver esto en los juegos más complejos de los niños y en el juego dramático.

Los cuidadores también necesitan reconocer los indicios que muestren que los



niños pueden estar teniendo dificultad en controlar sus impulsos:

- Los niños saludables quebrantarán las reglas y lo desafiarán a usted, pero estarán aprendiendo continuamente y los cuidadores podrán observar su progreso. Cuando los niños no progresan puede ser que carezcan de las bases para poder controlar sus impulsos. Es posible que nunca llegaron a aprender, entre los 8 y 14 meses, a responder a los gestos y las palabras que indican límites. Si ellos no han recibido suficientes normas a cerca de los límites, entonces no han tenido la oportunidad de aprender; por ejemplo, puede ser que cuando ellos hicieron algo que no era adecuado o bien simplemente se les ignoró, o se les apartó de la situación sin una explicación o un gesto de aclaración.
- Los seres humanos responden a las señales que les ayudan a saber qué está bien y qué no está bien. Si a los niños se les limita gran parte de su conducta, esos niños quebrantarán las reglas y sobrepasarán los límites ya sea de forma desafiante o a escondidas, debido a que éstas son las únicas maneras que los niños han descubierto para poder expresarse.

La distinción entre la realidad y la fantasía

¿Cómo aprenden los niños a distinguir entre lo que es real y lo que es fantasía? El proceso comienza en la etapa del enamoramiento. Para el bebé de cuatro meses, la relación humana—con el padre y con el cuidador—es el vehículo no sólo de calor y seguridad, sino también de introducción a la realidad. El niño se podría preguntar: “¿Dónde termino yo y dónde comienza el cuidador?” “¿Quién es el que me consuela?” Las respuestas a estas preguntas son



muy vagas para el bebé de cuatro meses. Para los ocho meses de edad, el niño ha tenido un poco más de experiencia y está comenzando a aprender acerca de la causa y el efecto: “Ella viene cuando yo lloro”. “Cuando sonrío, ella me devuelve la sonrisa”. La dependencia del bebé es real, como lo es la cercanía de la relación. Por ejemplo:

- Cuando un bebé estira los brazos para que lo levanten, alguien debe de estar presente para interpretar la señal correctamente y responder levantando al niño.
- Cuando a un bebé le interesa explorar y ser curioso, debe haber alguien que responda a su curiosidad diciendo: “¡Mira qué bien lo estás haciendo!”
- Cuando un bebé se porta de forma desafiante, mirando a los ojos al cuidador mientras tira la comida del

plato, como diciendo: “¿Y qué vas hacer al respecto?”, el bebé necesita escuchar lo que el cuidador está realmente sintiendo.

El niño de ocho meses necesita aprender que las distintas expresiones afectan a las personas de manera diferente. El enojo, las protestas y las sonrisas del niño; todos reciben respuestas distintas. El niño también está definiendo la dimensión real de su identidad. Si el niño que estira los brazos para que lo levanten, recibe un mensaje que dice: “¡Basta, me estás cansando, déjame en paz!”, el niño se autodefinirá como demasiado exigente. Estos tipos de mensajes pueden crear confusión en un niño: “Pero si yo sólo quería un abrazo”.

A los 10 meses de edad, ya se están definiendo la dependencia de los demás y la cercanía emocional, la seguridad en sí mismo y la curiosidad, así como la agresión y la protesta. El niño aprende acerca de sí mismo y acerca del efecto que tiene sobre los demás, a través de las respuestas que recibe de los cuidadores. También comienza a definir que parte de él está actuando sobre que parte del otro. Poniendo a prueba la relación de humano a humano o de niño a cuidador, es la manera en que los niños aprenden lo que es real acerca de sí mismos y lo que no lo es.

Los primeros intentos de poner a prueba la realidad (“si estiro los brazos hacia ti, me vas a levantar”) son importantes. Son una parte crucial durante las seis etapas del desarrollo saludable de la capacidad de poner a prueba la realidad. Esta capacidad permite que un niño a la edad de dos años pueda ya darse cuenta de sus pensamientos y de cómo se relacionan esos pensamientos con el mundo real. El niño que no ha tenido la experiencia de poner a prueba la realidad (con un cuidador sensible, que entienda la

necesidad de responderle adecuadamente) se convertirá ya sea en un niño con un sentido distorsionado de sí mismo y de lo que puede esperar de los adultos, o en un niño incapaz de distinguir muy bien entre la realidad y la fantasía.

Una tarea importante del cuidador de un niño de dos a tres años es la capacidad de mantener el equilibrio entre la realidad, el establecimiento de límites y el juego dramático. Cuando un cuidador juega a ser un bebé en el área de la casita, anuncia que es la hora de la comida, establece límites diciendo: “No puedes morder” y además es capaz de pasar de un papel a otro sin esfuerzo, él hace que los cambios similares entre la realidad a la fantasía sean fáciles para el niño.

La imaginación, la creatividad y la curiosidad

La exploración por medio del tacto a los cuatro meses, el gatear hacia una pelota distante a los ocho meses, el trepar para alcanzar un juguete de una repisa alta, a los 20 meses, y el juego dramático a los tres años, son todos parte de los inicios de la imaginación, la creatividad y la curiosidad. Pero, ¿qué es lo que debemos fomentar en los niños y por qué? Por ejemplo:

Un niño de dos años y medio toma un palo y juega a que es una pistola o tomo una pistola de plástico y dice: “pao-pao”. ¿Es esto bueno o malo?

Hay que alentar el juego dramático. Desde los dos años de edad, aproximadamente, y a veces después, el juego dramático es una manera en que los niños liberan y entienden sus emociones más profundas. Cuando se alienta o permite el juego dramático, el niño aprende cómo transformar los actos de golpear, morder, patear, gritar y llorar en ideas que puede explorar. En otras palabras, el juego dra-

mático debe verse como el gimnasio para ejercitar las ideas emocionales.

Por ejemplo, un niño aprende a explorar sus sentimientos de agresión de una manera segura, cuando juega con sus muñecas a que peleen. El juego dramático también:

- Ayuda al niño a llegar a la etapa en que pueda reconocer: “Está bien hacerlo cuando juego, pero no está bien hacerlo en la vida real. Podría lastimar a alguien”;
- Le da al niño la oportunidad de aprender a identificar los sentimientos;
- Enseña al niño a razonar acerca del enojo.

De los 18 meses a los cuatro años de edad, el niño debe aprender a tomar sus sentimientos y trasladarlos al mundo de las ideas. El niño hace esto al usar palabras para expresar los sentimientos durante el juego dramático. El juego dramático, acerca de la separación, el rechazo, el castigo, el abrazo y la alimentación, constituye las bases para construir el pensamiento emocional, la capacidad para razonar acerca de los sentimientos. Veamos cómo el razonar acerca de los sentimientos beneficia a los adultos. El adulto emocionalmente saludable puede decir: “Estoy enojado”, razonar acerca del enojo y buscar otras opciones. Una opción podría ser: “No tengo motivo para estar enojado. Simplemente soy egocéntrico. Es por eso que me enojo con frecuencia”. Otra opción podría ser: “Tengo un buen motivo para estar enojado esta vez. No se me debe tratar así y voy a tomar medidas para cambiar las cosas”. Si los padres y los cuidadores no permiten que se practique el razonamiento emocional, los niños se quedan estancados en un nivel infantil

de la expresión emocional. El niño mayor puede expresar los sentimientos de una manera parecida a un niño mucho menor y correr el riesgo de que se le avergüence por ello. Un niño mayor también puede reprimir cualquier desahogo de sus sentimientos, inclusive por medio del uso adecuado de las palabras.

La empatía y la aceptación de la pérdida

Alrededor de los tres años, un niño comenzará a decir: “Me siento triste. No conseguí lo que quería”. Estos sentimientos se expresan al jugar con las muñecas también. Los niños de tres años se vuelven cada vez más conscientes de lo que significa ganar y perder y comienzan a expresar el enojo o la tristeza. Los cuidadores pueden ayudar a dar a los niños la oportunidad de expresar lo que se siente al tener una pérdida o al perder, y también a ponerse en el lugar de los demás cuando son ellos quienes experimentan estas emociones. Por ejemplo:

“Ah, el superhéroe se cree muy fuerte y le parece bien golpear a otro. Pero, ¿cómo crees que se siente la persona golpeada?”

“Bueno, creo que está triste, Señora Coffey”.

“¿A veces te sientes triste tú?”

“Me siento triste cuando no consigo un juguete o cuando extraño a mi mami o a mi papi”.

La tristeza es una emoción humana natural y válida. Es una emoción importante al aprender a aceptar los límites. La tristeza también es la base de la empatía y la compasión. Una persona no puede sentir empatía hacia la tristeza, la pérdida o las heridas de otras personas a menos que la persona pueda experimentar esos

sentimientos por sí misma. Los niños pueden aprovechar la ayuda del cuidador para ponerse en el lugar de otras personas. Dar la oportunidad a los niños pequeños de ver cómo sus actos hacen sentir a otra persona, es una tarea indispensable del cuidado infantil. No darles la oportunidad a los niños de sentir empatía o no darles buen ejemplo para que lo imiten, priva a los niños de una de las emociones más maduras de la humanidad.

El papel del cuidador infantil

Los niños necesitan la ayuda del cuidador para pasar por las diferentes etapas del desarrollo emocional. Los niños necesitan establecer relaciones estrechas, desarrollar una autoestima positiva, lograr

controlar los impulsos, definir su sentido de la realidad, ampliar su capacidad para la imaginación, adquirir la habilidad para tratar con la pérdida y aprender a sentir empatía hacia los sentimientos de los demás. En el pasado, gran parte de la ayuda con el desarrollo emocional de los niños se proporcionaba de manera arbitraria. Esa ayuda generalmente no era parte de la capacitación del cuidador, pero muchos maestros sabían lo importante que era esta ayuda y la proporcionaban de manera intuitiva y natural. Mis estudios acerca de las etapas del desarrollo emocional y las necesidades de los niños que crecen durante estas etapas, tienen la intención de ayudar a los cuidadores interesados en prestar mayor atención al desarrollo emocional de los niños.

Tabla 2: Los hitos (marcas significativas) del desarrollo emocional del bebé

I. Autorregulación e interés por el mundo—0 a 3 meses

En aumento (pero aún sólo a veces):

- Es capaz de tranquilizarse
- Duerme con regularidad
- Se alegra de lo que ve (al estar alerta y concentrarse en un objeto)
- Se alegra de lo que oye (al estar alerta y concentrarse en la voz del cuidador)
- Le gusta el tacto
- Le gusta moverse en el espacio (para arriba, para abajo y de lado a lado)

II. Enamoramiento—2 a 7 meses

Cuando se le hacen gracias, cada vez más (pero aún sólo a veces):

- Le mira con una sonrisa especial y alegre
- Le mira con gran interés
- Le sonrío alegremente en respuesta a sus vocalizaciones
- Le sonrío alegremente en respuesta a sus expresiones faciales interesantes
- Vocaliza en respuesta a sus vocalizaciones

III. Comunicación con propósito—3 a 10 meses

En aumento, (pero aún sólo a veces), responde a:

- Sus gestos con gestos propios (usted le da un sonajero y el niño lo acepta)
- Sus vocalizaciones con vocalizaciones propias
- Sus expresiones emocionales con una respuesta emocional propia (una sonrisa produce una sonrisa)
- El placer o la alegría con placer propio
- Invitaciones a la exploración con curiosidad (trata de alcanzar juguetes interesantes)

En aumento, (pero aún sólo a veces), toma la iniciativa en:

- Las interacciones recíprocas (se queda esperando a que usted responda)
- La alegría y el placer (le hace a usted gracias de manera espontánea)
- Buscar consuelo (estira los brazos para que lo carguen)
- La exploración y la confianza en sí mismo (explora su cara o examina un juguete nuevo)

Adaptado de Stanley Greenspan y Nancy T. Greenspan, *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child from Birth to Age Four* (Nueva York: Viking Penguin, Inc., 1985). Copyright © Stanley Greenspan, M.D., y Nancy Thorndike Greenspan, 1985. Utilizado con permiso.

IV. Comienzo de un complejo sentido de sí mismo—9 a 18 meses

En aumento (pero aún sólo a veces):

- Inicia un patrón de conducta complejo, como ir al refrigerador y señalar un alimento deseado, jugar a perseguir, jugar con una pelota rodándola
- Utiliza una conducta compleja para poder establecer la cercanía emocional (le toca la pierna y estira los brazos para que lo levante)
- Utiliza conducta compleja para explorar y expresar su voluntad (alcanza juguetes, lo va a buscar a usted a otra habitación)
- Juega por su cuenta de manera concentrada y organizada
- Examina los juguetes u otros objetos para ver cómo funcionan
- Responde a los límites que usted establece con la voz o con gestos
- Se recupera del enfado después de unos pocos minutos
- Es capaz de utilizar objetos como un peine o teléfono de manera casi real
- Parece saber cómo hacerle reaccionar a usted, qué cosas hacer para que se ría o enoje)

V. Ideas emocionales—18 a 36 meses

En aumento, pero aún sólo a veces:

- Participa en el juego dramático con los demás, (acuesta a las muñecas, las alimenta, juega a las carreras de carros o camiones)
- Practica el juego dramático por sí solo
- Hace diseños espaciales con bloques u otros materiales (construye una torre, hace una fila de bloques)
- Utiliza palabras y gestos sociales complejos (señala, emite sonidos, hace gestos) para expresar sus necesidades o sentimientos (“yo enojado” o “cama no”)



- Utiliza palabras o gestos para comunicar el deseo de establecer contacto afectivo (dice “abrazo” o hace un gesto para sentarse en su regazo)
- Utiliza palabras o gestos para explorar, expresar su voluntad o expresar curiosidad (“ven aquí” y luego explora un juguete con usted)
- Es capaz de recuperarse de un enfado o de un berrinche y ser cooperativo y organizado (después de 5 ó 10 minutos)

Más adelante, durante esta etapa y a lo largo de la siguiente, en aumento (pero aún sólo a veces):

- Aprovecha su ayuda y algunos juguetes para practicar el juego dramático relacionado con la cercanía emocional, el cariño o el cuidado (como cuidar a su animal de peluche favorito)
- Utiliza su ayuda y algunos juguetes para practicar el juego dramático relacionado con la expresión de su voluntad, la curiosidad y la exploración (monstruos que se persiguen, carreras de carros, examinar los cuerpos de las muñecas)
- El juego dramático se hace cada vez más complejo, de manera que una secuencia de juego simulado conduce a otra (en lugar de la repetición en que la muñeca se acuesta, se levanta, se acuesta, etc., la muñeca se acuesta, se levanta y luego se viste, o bien, los carros compiten, chocan y luego necesitan repararse)
- Los diseños espaciales se vuelven más complejos y tienen partes interrelacionadas, de manera que una casa construida con bloques tiene habitaciones o quizá muebles, el dibujo de una cara incluye alguna de sus partes

VI. Pensamiento emocional—30 a 48 meses

En aumento (pero aún sólo a veces):

- Sabe lo que es real y lo que no lo es
- Sigue las reglas
- Permanece tranquilo y concentrado
- Se siente optimista y confiado
- Se da cuenta cómo la conducta, los pensamientos y los sentimientos pueden estar relacionados con las consecuencias (si se porta bien, usted está contento; si se porta mal, lo castigan; si se empeña, aprende a hacer algo)
- Se da cuenta de la relación entre los sentimientos, la conducta y las consecuencias en términos de sentirse cerca de otra persona (sabe qué hacer o decir para conseguir un abrazo o que le acaricien la espalda)
- Se da cuenta de la relación entre los sentimientos, la conducta y las consecuencias en términos de la afirmación, la curiosidad y la exploración (sabe cómo ejercer el poder por medio de la comunicación emocional de tipo verbal para conseguir lo que quiere)
- Se da cuenta de la relación entre los sentimientos, la conducta y las consecuencias en términos del enojo (gran parte del tiempo puede responder a los límites)
- Interactúa de maneras socialmente adecuadas con los adultos
- Interactúa de maneras socialmente adecuadas con sus compañeros

Tabla 3: El papel del cuidador en el desarrollo del ser del niño

Cómo ayudar a desarrollar la capacidad para la intimidad:

- Sea cariñoso e interesante.
- Sea paciente; colóquese de manera que el bebé lo pueda ver y se sienta seguro.
- Anticipe el lapso de atención que tiene el bebé para la intimidad, cambie de actividad antes de que el bebé comience a irritarse y después vuelva a hacerle gracias.
- En el caso de un bebé retraído, busque y responda a los gestos más leves que haga bebé.
- En el caso de un bebé muy excitable, consuele y tranquilice al bebé con gestos suaves.
- Sea cariñoso con el bebé; deje que el bebé aprenda de usted acerca del amor.
- Reserve tiempo para los intercambios agradables y cariñosos.
- Acepte a un bebé que esté molesto o que proteste y siga portándose de forma cariñosa con él.
- Afine sus intentos de ganarse al bebé.
- En el caso de un bebé que se excite o irrite fácilmente, manténgase tranquilo y sea sutil.

Cómo ayudar a desarrollar la autoestima:

- Demuestre su admiración por las nuevas habilidades del niño.
- Siga las pautas del niño adecuadamente.
- Determine un comportamiento que le sea fácil de imitar al bebé y úselo durante sus interacciones con él.
- En el caso de un bebé que emita pocas señales, reaccione ante cualquier señal que le envíe el bebé.
- En el caso de un bebé que se excite fácilmente, tranquilice al bebé y procure que la interacción sea relajante y placentera.
- Ayude al bebé a volver a tener un comportamiento organizado cuando éste se porte de manera desorganizada.
- Ayude al bebé a ampliar el nivel de complejidad de su juego.
- Reconozca la necesidad del niño de que haya un equilibrio entre la independencia y la seguridad.
- Manténgase emocionalmente presente y a disposición del bebé, cuando esté estableciendo límites.

Cómo ayudar a desarrollar el control de los impulsos:

- Ponga atención a cuáles son las respuestas que ayudan al bebé a recuperarse del estrés.
- Utilice estas respuestas y luego deténgase para ver si el bebé se tranquiliza y trata de hacerle gracias a usted.

Adaptado de Stanley Greenspan y Nancy T. Greenspan, *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child from Birth to Age Four* (Nueva York: Viking Penguin, Inc., 1985). Utilizado con permiso.

- Ayude al niño a practicar la relación entre causa y efecto por medio del lenguaje. Responda de manera lógica a las comunicaciones del niño; sin ignorar la comunicación y sin cambiar de tema.
- No deje que la agresión de un niño le asuste.
- Mire al niño directamente a los ojos cuando éste se enoje y ayúdele a recuperar el control. Establezca límites firmes.
- Vuelva a interactuar con el niño después que éste tenga una rabieta.

Cómo ayudar a los niños a aprender las diferencias entre la fantasía y la realidad:

- Incorpore poco a poco en el juego del niño alguna emoción que el niño trate de evitar.
- Cuando el niño tenga dificultad con alguna emoción en particular y esto le haga cambiar bruscamente el tema del juego, añada usted secuencias lógicas.
- Preste atención a la manera en que usted trata cualquier emoción que hace sentir incómodo al niño.
- Cuando la intensidad de una emoción provoque que el niño se altere o se retraiga, procure que la intensidad no sea demasiada; proporcione más estructura en ese momento para volver a interactuar con el niño; aliente al niño a hablar acerca de sus sentimientos y ayúdele a expresar sus acciones con palabras.
- Ayude al niño a integrar los sentimientos emocionales opuestos que sienta hacia una persona.
- Si el niño tiende a sumirse demasiado en la fantasía, asegúrese de proporcionar la suficiente seguridad y de establecer límites eficaces creando un contexto dentro del cual la fantasía es adecuada.



- Si el niño tiende a obsesionarse demasiado con la realidad, busque señales de estrés familiar o falta de apoyo emocional; introduzca gradualmente la idea de la fantasía en las conversaciones y en el juego.
- Asegúrese que el niño entienda cuál es el papel funcional de los objetos, las personas y los sentimientos.

Cómo ayudar a desarrollar la imaginación, la creatividad y la curiosidad:

- Permita que el niño decida qué quiere hacer durante el tiempo de juego.
- Siga las pautas del niño en la conversación o el juego.
- Respete la individualidad.
- Fomente el uso de los sentidos y el movimiento de maneras nuevas.
- Comience con la actividad que el bebé sabe hacer mejor.
- Añada poco a poco actividades que alienten que el bebé utilice otros sentidos y sistemas motores.
- Por medio del juego dramático, ayude al niño a añadir pasos adicionales, ya sea añadiendo más personajes a la escena o cambiando el concepto de los personajes.

Cómo ayudar a desarrollar la empatía:

- Conviértase en compañero del niño y proporcione calidez tanto física como emocional a la hora del juego; invite a otros niños a jugar.
- Si un niño no participa en los intercambios emocionales de causa y efecto, utilice la participación del niño en el juego dramático para invitarlo a que participe en esos intercambios.
- Conviértase en compañero del niño e introduzca poco a poco temas emocionales en el juego.
- Restablezca contacto después que se produzca una interrupción. (“Lamento haberte gritado. Quiero darte un abrazo”.)
- Ayude al niño a integrar las ideas emocionales. (“Tú sabes que me enojo contigo cuando tiras la canasta con tus juguetes. ¿Por qué quieres hacer eso?”)
- Respete la intención emocional del niño. (“Te ves muy enojado”.)
- Proporcione avenidas que ayuden al niño a expresar sus intenciones de manera más organizada. Si al niño le cuesta trabajo expresar calidez, diga: “Ven, siéntate conmigo y veamos juntos este juguete”.
- Cuando un niño parece estar especialmente triste, anímelo a que hable acerca de sus sentimientos.
- Explique al niño por qué no quiere que él haga algo.
- Responda con empatía.
- Apye la comprensión que tiene el niño acerca de la conexión entre las ideas y los sentimientos.



*segunda sección:
El desarrollo de las
habilidades sociales*

Introducción

En el primer artículo de esta sección, J. Ronald Lally describe un enfoque de cuidado infantil básico llamado el proceso de adaptación. El papel del cuidador infantil se define como una combinación entre aprendiz, proveedor y adaptador. El proceso de la respuesta sensible ayuda a establecer los tipos de relaciones cariñosas que llevan a que los niños pequeños se sientan seguros de sí mismos, valoren a los demás y aprendan conductas aceptables. En este artículo, el Dr. Lally señala la necesidad de que los cuidadores redefinan el papel que desempeñan en el desarrollo del sentido del ser y la conducta social del niño a medida que los niños pasan de ser bebés tiernos, a bebés que se movilizan y a bebés mayorcitos.

J. Ronald Lally es Director del Centro para Estudios del Niño y de la Familia de WestEd en San Francisco, donde se fundó el Programa para Proveedores de Cuidado Infantil para el Departamento de Educación de California. Este sistema de capacitación para cuidadores se basa en materiales impresos y en formato DVD, así como asistencia técnica. El Dr. Lally es coautor con Ira Gordon de *Learning Games for Infants and Toddlers*; coautor con Alice Honig de *Infant Caregiving: A Design for Training*; y coautor con Kuno Beller, Ira Gordon y Leon Yarrow de *Studies in Socio-Emotional Development in Infancy*. El Dr. Lally también encabezó el Programa de Investigaciones sobre el Desarrollo de la Familia de la Universidad de Syracuse (Family Development Research Program), un programa de intervención temprana (de cero a cinco años) para niños

de bajos ingresos y sus familias, y en la actualidad dirige el estudio longitudinal de seguimiento sobre los efectos del programa de Syracuse.

En el segundo artículo, Jeree H. Pawl describe como dotes, 10 maneras específicas de interactuar con los niños de cero a tres años. Los 10 dotes ilustran los tipos de comportamientos del cuidador que influyen directamente en la autoestima de los bebés y muestran al niño cuál es la mejor manera de relacionarse socialmente con otros seres humanos.

Jeree H. Pawl es Profesora Clínica Asociada del Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de California en San Francisco, además de Directora Interina del Programa de Bebés y Padres (Infant-Parent Program) de la Universidad de California en San Francisco en el Hospital General de San Francisco. Antes de mudarse a San Francisco, la Dra. Pawl trabajó con la Dra. Selma Fraiberg en la Facultad de Medicina de la Universidad de Michigan. La Dra. Pawl es especialista en la evaluación y tratamiento de las relaciones que se van estableciendo entre los niños de cero a tres años y sus padres. En la actualidad, ella es editora de *Zero to Three: Bulletin of the National Center for Clinical Infant Programs* y es miembro de la junta directiva de dicha organización. Además, también forma parte de juntas directivas de varias organizaciones que proporcionan tratamiento y apoyo a familias con niños de cero a tres años. Sus publicaciones e investigaciones más recientes se centran principalmente en el maltrato infantil y en la prevención e intervención con bebés ansiosamente apegados.

Cómo establecer relaciones cariñosas con los niños de cero a tres años

J. Ronald Lally

Para que se desarrollen plenamente los niños en programas de cuidado infantil en grupo, los cuidadores necesitan establecer relaciones sensibles con cada uno de ellos. Dichas relaciones son importantes para los niños de todas las edades, pero especialmente para los niños de cero a tres años. Su sensibilidad como cuidador y su capacidad para responder a los mensajes de los niños influyen mucho en la manera en que cada niño se comporta y se siente respecto a las demás personas a su alrededor. Cuando usted responde a los mensajes del bebé con una sensibilidad razonable: cuando el bebé llora, usted acude; cuando el bebé muestra timidez, usted no lo obliga a establecer contacto. Usted puede darle un matiz positivo a la lente a través de la cual el niño ve la vida.

La forma en que el cuidador responde tiene los siguientes efectos:

- El niño aprende a una edad temprana que puede tener un impacto sobre el mundo exterior y lograr que ocurran cosas.
- Motiva al niño a enviar más mensajes y a seguir tratando de establecer contacto. El niño utilizará y afinará sus habilidades para la comunicación, dado que el niño aprende que ésta produce resultados.
- El niño fortalece su autoestima al aprender que: “Soy alguien a quien se le presta atención. Valgo la pena”.

- Fomenta en el niño los sentimientos de seguridad y de confianza en los demás y en sí mismo.

Los cuidadores pueden aprender a responder mejor cuando se acostumbran a seguir el proceso de adaptación de tres pasos. Estos tres pasos se combinan en un “baile” natural del que disfrutan tanto el niño como el cuidador.

El proceso de adaptación

Los tres pasos en el proceso de adaptación son *observar*, *preguntar* y *adaptar*.



Primer paso: observar

Trate de ver el mundo de la misma manera en que lo ve un bebé. Haga todo lo posible por ver la vida a través de los ojos del bebé y sentir la vida a través de la piel del bebé.

Comience sus interacciones con un bebé tierno o mayorcito con la simple observación del bebé.

Al observar primero sin apresurarse a hacer cosas por el bebé, evita el error de reaccionar antes de recibir el mensaje completo del niño. Mire con los ojos muy abiertos y escuche muy atentamente. Dé tiempo al niño para transmitir su mensaje. Preste atención tanto a las señales verbales como a las no verbales.

Trate de acostumbrarse a evaluar constantemente las acciones del niño. Preste atención a todos los medios de comunicación que tienen a su disposición los bebés. Observe cómo encogen los dedos de los pies, como arquean la espalda, o si abren los ojos, mueven los brazos o se quedan callados. Observe también los muchos gestos de los niños mayorcitos. Por ejemplo, si los niños se jalan su propio cabello, se sientan aparte de los demás niños, o bien, se acuestan acurrucados contra



la pared, es probable que estén sintiendo temor. Le sorprenderá ver lo mucho que puede aprender observando.

En su contacto diario con un niño de cero a tres años, recuerde que *debe estar dispuesto a elegir el papel de aprendiz* durante parte del tiempo. Sólo si aprende primero lo que el bebé está pidiendo, podrá usted elegir la respuesta correcta.

El ser un aprendiz significa pasar mucho tiempo observando, “interpretando” al niño, descifrando el mensaje que está enviando, no sólo los sonidos y las palabras, sino también las expresiones faciales, los ademanes y su lenguaje corporal. A veces, aprender significa bajarse hasta el piso con el niño y ver las cosas tal y como él las ve.

Al observar al niño, no sólo verá las cosas que exigen su atención inmediata, como las señales de incomodidad física o de hambre. Con el paso del tiempo, llegará a conocer mejor al niño; conocerá cuáles son sus intereses y sus preferencias y cómo puede ampliar esos intereses para establecer una relación cariñosa. Al estar dispuesto a prestar mucha atención y hacer este tipo de observación parte de su estilo de cuidado infantil, también descubrirá las características temperamentales particulares del niño: qué tan activo o tímido parecer ser, cuáles son los límites de su concentración y con qué facilidad se adapta a las cosas nuevas.

Hasta que no esté dispuesto a asumir el papel de observador cuando se relaciona con los niños pequeños, usted podrá estar haciendo cosas con los niños que sean inadecuadas, incorrectas y que a veces les perjudicarán emocionalmente. El estar dispuesto a asumir el papel de observador no garantiza que siempre tome las medidas indicadas con un niño. Sin embargo, cuando presta atención a los mensajes del niño, descubrirá rápidamente qué es lo que no funciona y podrá intentar algo diferente.

Segundo paso: preguntar

Tras observar durante un rato, vuelva a asumir su papel de adulto y pregúntese cómo puede organizar el ambiente emocional, intelectual y físico, y también el ambiente social y su conducta personal, de manera que el niño reciba el máximo apoyo.

Cada vez que inicia una interacción nueva con un niño, considere la posibilidad de que, en ese momento, usted tal vez no sepa qué es lo que el niño quiere o cuál sea su estado de ánimo ese día. Pregúntele al niño con sus movimientos y sus palabras. Magda Gerber, la Directora de Recursos para Educadores y Cuidadores Infantiles (Resources for Infant Educators), una de las personas más respetadas del campo del cuidado infantil, creía que se debía tomar muy en serio este papel de preguntar:

Yo hasta le pregunto al bebé, de dos semanas o menos, “Veo que no estás contento. ¿Qué puedo hacer? No sé qué te hace sentir triste, pero quiero averiguarlo”. Yo pienso que al preguntar, uno le invita al bebé a dar una respuesta y a ser un colaborador.

Pregúntese a sí mismo: *¿Qué mensajes está enviando el niño? ¿Cuáles es la parte emocional del mensaje? ¿La parte intelectual o física?* Por ejemplo, usted ve que el niño realmente parece disfrutar cuando juega con los carritos. Usted especula que una manera de estimular al niño o relacionarse con él podría ser jugar a los carritos juntos. Usted puede probarlo y ver qué sucede. Usted también podría preguntarse: *¿Qué mensaje estoy enviando? ¿Qué estoy aportando a esta relación?*

A veces usted no entiende el mensaje de un niño porque sus propios sentimientos se interponen, provocando que malinterprete el mensaje o que simplemente no vea o escuche lo que realmente está sucediendo.



Parte de poder ser receptivo al mensaje emocional de otra persona es que usted esté consciente de sus propios sentimientos y de su estado emocional. Cuanto más claramente entienda lo que está sintiendo interiormente, más probable será que entienda y responda adecuadamente a las señales del niño.

Los cuidadores necesitan preguntarse a sí mismos acerca de dos tipos de sentimientos, aquellos del momento presente y aquellos que pertenecen al pasado:

1. Los sentimientos del momento presente incluyen su nivel de energía y su estado de ánimo. ¿Se siente

cansado, tenso, irritable o de buen ánimo? Es importante preguntarse a sí mismo sobre tales sentimientos y darse cuenta que los está comunicando continuamente. Los niños son tan sensibles respecto a los adultos con quienes interactúan que detectan con facilidad sus sentimientos y su tono.

2. Los sentimientos del pasado son más complicados porque provienen de las experiencias de su propia niñez. Con frecuencia estos patrones emocionales siguen influyéndole incluso cuando usted ya es un adulto, aunque no esté consciente de ello. Si no se reconocen las emociones del pasado, éstas pueden interferir con su capacidad para interpretar con claridad los mensajes del niño e incluso pueden provocar que responda de una manera inadecuada o dañina.

El estar consciente de cómo las experiencias del pasado afectan su comportamiento en el presente, es un proceso continuo que requiere práctica. El simple hecho de estar dispuesto a considerar la conexión que existe entre los sentimientos, los sucesos pasados y las experiencias presente, puede proporcionar una forma nueva de ver su trabajo diario. El siguiente ejemplo muestra lo que una cuidadora llamada Carolina aprendió acerca de sí misma cuando estuvo dispuesta a preguntarse sobre la conexión entre sus experiencias pasadas y las presentes.

Carolina comenzó a notar cómo se molestaba con un niño que tenía la tendencia de molestar a los niños más pequeños, provocándolos y quitándoles sus juguetes. También se dio cuenta de cuán intensamente la irritaba y enojaba el comportamiento del niño. Ella casi no podía tolerar la forma en que actuaba el niño. Carolina pudo ver como esas interacciones la dejaban sintiéndose cada vez más molesta,

agotada y derrotada, y le echaba la culpa al niño.

En lugar de dejar las cosas así, Carolina miró hacia su interior. Al reflexionar acerca de su propia infancia, Carolina recordó cómo se había sentido cuando su hermano mayor la molestaba o atormentaba al quitarle los juguetes y escondérselos, y cómo su hermano se reía de ella cuando protestaba. Cuando ella pedía a su madre que interviniera, su madre casi siempre le decía que lo resolviera ella sola. Carolina experimentó nuevamente los sentimientos de frustración, dolor y enojo que sentía cuando era niña y se enfrentaba con esta situación.

A veces, es difícil entender sus reacciones emocionales intensas ante los niños o ante un determinado tipo de conducta infantil. En estas ocasiones, usted debe pedir ayuda a otro cuidador o a un supervisor. El punto de vista de otra persona respecto a la situación puede servir para aclararle el “lado susceptible” o el “lado ciego” que usted tiene debido a las experiencias de la niñez.

Cuando Carolina se dio cuenta que las respuestas emocionales de su pasado estaban interfiriendo en su manera de cuidar al niño, sus sentimientos acerca del niño comenzaron a cambiar. Le pidió a otro cuidador que les observara a ella y al niño y le ofreciera sugerencias acerca de distintas maneras en que podría tratar la situación. A Carolina le resultó muy útil esta segunda perspectiva. Se dio cuenta que su sentimiento de enojo intenso tenía que ver más con ella que con el niño y que además limitaba su capacidad para proporcionarle opciones constructivas al niño.

En lugar de sentirse agobiada o molesta frente al comportamiento provocador del niño, Carolina comenzó a enfocarse con mayor claridad en lo que estaba sucedien-

do en el momento presente con el niño travieso y a desarrollar mejores estrategias de acción.

Para llegar a ser un cuidador sensible necesita conocerse así mismo y también conocer a los niños a quienes cuida. Sus reacciones emocionales ante determinados comportamientos y hacia distintos niños, son una parte importante del cuidado infantil que usted proporciona. El conocer su “lado ciego” y su “lado susceptible” hace que usted haga mejor su trabajo de cuidador.

Tercer paso: adaptar

Mientras sigue observando y preguntando, involucre al niño. Durante esta interacción obtendrá valiosa información. Usted podrá aprender que al niño no le gusta compartir pero si le gusta mostrar objetos a los demás, o bien, utiliza los objetos para establecer un contacto más estrecho con usted. Usted podría darse cuenta que al niño le gusta que lo dejen solo. Adapte sus acciones de acuerdo a lo que haya aprendido: aléjese, demuestre interés en lo que el niño le muestra o permita al niño que se suba a su regazo porque parece estarlo pidiendo.

Su acción no tiene que tener una relación directa con la del niño. Usted podría modificar el ambiente para hacerlo más interesante para el niño. Por ejemplo, puede colocar más objetos en el piso, o bien, puede tratar de interesar a otros niños para que tengan contacto con el niño. El objetivo de sus acciones, sin embargo, siempre debe estar vinculado con su lectura del niño. Observe detenidamente como el niño responde a las condiciones que usted ha creado y a las medidas que ha tomado. Luego, modifique las condiciones o acciones basándose en lo que usted aprende de las respuestas del niño. Continúe aprendiendo y haciendo ajustes hasta que usted sienta que está proporcio-

nándole al niño lo que necesita.

La adaptación es la parte más creativa de su relación con los niños. Usted necesita observar la reacción del niño al abrazo que le dio, a la pregunta que le hizo, a las actividades, o a la decisión de dejar al niño solo para ver cómo se las arreglaba y adaptar sus acciones basándose en los mensajes que recibió del niño. Hágase estas preguntas: *¿Qué tan acertado estuvo mi primer intento de adivinar lo que necesitaba el niño? ¿Cuál es el mensaje ahora? ¿Cómo debo modificar mi comportamiento, modificar el ambiente o cambiar mis opiniones acerca de este niño basándome en lo que el niño me está diciendo o en lo que necesita? ¿Cómo debo cambiar las condiciones o mis actos para poder satisfacer mejor las necesidades de este niño?*

La adaptación y la edad

Un motivo por el cual es importante la adaptación continua por parte de los cuidadores es que los niños cambian con mucha rapidez. La manera en que usted proporciona el cuidado infantil también cambiará a medida que el niño pasa de



ser un bebé tierno a ser un bebé mayorcito. Usted irá pasando a segundo plano a medida que el niño se vuelve más capaz de cuidar de sí mismo.

Cómo adaptarse a las necesidades de los bebés tiernos

El bebé muy pequeño que aún no gatea generalmente necesita que usted le cuide de manera física teniendo que traerle las cosas, como alimentos, un pañal limpio, objetos que pueda sujetar o chupar, o bien, llevándolo a él a ver y escuchar cosas o personas, sacándolo al sol o poniéndolo junto a un par de bebés mayorcitos. El bebé también necesita el contacto constante y cariñoso con usted: verle el rostro, escuchar su voz reconfortante, sentir el contacto cálido de su piel contra la suya, de tal manera que el bebé sienta confianza que hay alguien ahí y que responderá a sus necesidades. La manera exacta en que usted responderá a un bebé determinado dependerá de las cosas que haya aprendido acerca de ese niño durante su uso diario del proceso de adaptación.

Cómo adaptarse a las necesidades de los bebés que se movilizan

El bebé que gatea o el que acaba de aprender a caminar, debido a que ya se pueden desplazar, pueden ir hacia lo que quieren. El niño puede venir hacia usted, ir hacia la comida y evitar algo que no le gustan. El bebé que se moviliza necesita a un cuidador que le proporcione oportunidades para experimentar y tomar riesgos en un ambiente que sea seguro, interesante y saludable. En esta etapa del desarrollo, usted no lleva al niño hacia los objetos ni los objetos al niño, con tanta frecuencia como lo hacía con los niños más pequeños. Ahora usted está organizando el ambiente de forma que tenga posibilidades de que sucedan cosas interesantes.

Su labor es organizar las cosas en el ambiente del bebé que se moviliza para hacer que sea seguro y fácil de explorar. De esta manera, usted transmite automáticamente muchos mensajes que desarrollan la confianza en sí mismo. Cuando no se organiza el ambiente con el bebé que se moviliza en mente, el mensaje usual del cuidador es muy distinto: “No explores. No hagas las cosas que tú eliges porque no tengo confianza en que no te vayas a lastimar o a romper las cosas”. Las experiencias y los tipos de ambientes que usted proporciona a un grupo de niños deben derivarse de sus observaciones e interacciones con los niños.

La disponibilidad emocional también es importante aquí. A esta edad, el niño con frecuencia quiere que el cuidador esté disponible pero que no se entrometa. Este deseo es parecido al de la experiencia de un mesero en un restaurante que esquiva sus ojos para que no le pida nada. De la misma manera, a veces usted puede restringir su accesibilidad hacia los niños por temor a que el mostrarse completamente disponible lo pueda agotar o quizás pueda malacostumbrar al niño. Sin embargo, usted no puede detectar las señales del niño ni proporcionar un contacto adecuado y reconfortante sin prestar atención al niño. Por ello, los cuidadores infantiles deben ser generosos con su atención. A diferencia del mesero desatento, dígame al niño con sus miradas atentas: “Si me necesitas, aquí estoy”.

Para el bebé que se moviliza es maravilloso y emocionalmente reconfortante mirar hacia arriba y ver que usted está allí si él lo necesita. Cuando su mirada se encuentra con la del niño y usted le envía mensajes de amor y consuelo desde el otro lado del salón, usted está proporcionando al niño exactamente el mensaje que necesita. Los mensajes sin palabras que usted da al niño: “Estoy aquí si me

necesitas”, y: “Estoy orgulloso de cómo exploras”, ayudan a inculcar la confianza que el bebé mayorcito generalmente requiere. El niño obtiene a través de este tipo de interacción emocional no sólo la seguridad de contar con los elementos básicos para su crecimiento (alimentos, un ambiente seguro e interesante, abrazos) sino también la afirmación de que el cuidador le dejará que elija y explore por su cuenta: “Confío en tu capacidad”.

Cómo adaptarse las necesidades de los bebés mayorcitos

El bebé mayorcito que tiene buen lenguaje y aptitudes para el movimiento, también es capaz del pensamiento abstracto. Aquí, su papel vuelve a cambiar de enfoque. Para que tenga éxito en su relación con el niño, usted tiene que entender que a esta edad el niño no solamente está aprendiendo acerca de las diferentes opciones que tiene a su disposición, sino también que las opciones vienen acompañadas de la responsabilidad individual. La noción de la individualidad se vuelve central para al desarrollo del bebé mayorcito. Una vez que ha dominado el caminar, el trepar y la combinación de palabras, el bebé mayorcito comienza a desarrollar la fantasía en sus pensamientos y en el lenguaje, así como a tener un concepto del pasado y del futuro.

El niño en esta etapa del desarrollo puede ver a otros como una barrera para obtener lo que desea, pero también comienza a ver el lado positivo de la cooperación. El bebé mayorcito con frecuencia muestra los inicios del desarrollo de un sentido de sí mismo al resistirse a los demás o decir “no”. El bebé se

enorgullece de sus propias creaciones. El bebé necesita tener una relación con el proveedor de cuidado infantil que apoye a su curiosidad, sus actos independientes y su creatividad. Al mismo tiempo, el niño necesita que le ayuden, con tacto, a entender cómo su curiosidad, su creatividad y sus acciones independientes afectan a las demás personas, otros seres vivos y al entorno que todos comparten. Usted, como cuidador, se convierte en una especie de comunicador social al dejar que el niño pruebe con usted su creciente sentido de lo que es aceptable y lo que no lo es. Con el comunicador social ideal, la creatividad, la curiosidad y la independencia del niño siguen floreciendo mientras el niño aprende que no puede derramar la leche en la caja de arena, ni destruir los juguetes, ni lastimar a otros niños.

La evolución del cuidado sensible

Mientras más se practiquen los pasos del proceso de adaptación (observar, preguntar, adaptar), más sensible se vuelve el cuidador con el niño.

El proceso de observar, preguntar y adaptar, es decir, el elemento central de una buena relación entre el cuidador y el niño, sucede cientos de veces al día. Cuando usted está realmente llevando el compás con los niños a quienes cuida, el proceso se vuelve muy natural. Usted se da cuenta que observar, preguntar y adaptar están siempre interconectados en el intercambio diario de las relaciones entre cuidadores y bebés. Una vez que usted entiende el proceso, usted combinará los tres pasos en una danza muy natural que ambas partes disfrutarán.

Consejos para llevar el compás

Los cuidadores deben ser respetuosamente atentos. Ellos deben observar sin interferir. Observar y escuchar en silencio, sin perturbar el espacio psicológico del niño y sin interrumpir ni interferir con las actividades del niño.

1. Sea inquisitivo. Pregunte al niño mediante las palabras y las acciones, lo que es más adecuado para él o ella: “¿Me pregunto que motiva a Mei-ling?” “¿Me pregunto que le interesa a José esta mañana?” Pregúntese “¿Satisface las necesidades del niño lo que estoy haciendo?”
2. Preste atención a sus propios sentimientos. Evalúe qué parte juegan sus sentimientos en la relación.
3. Tenga presentes sus propias tendencias emocionales, es decir, su “lado susceptible” y su “lado ciego”.
4. Observe mientras actúa. Cuando realice una acción, observe mientras actúa y evite ir demasiado rápido. Dele tiempo al bebé para que demuestre una respuesta de la cual podría aprender algo.
5. Vea lo que hay detrás de las acciones. No vea simplemente una acción o comportamiento, sino vea también el motivo y la emoción detrás de cada uno. Por ejemplo, cuando el bebé mayorcito pinta en la pared, podría estar tan motivado por practicar su nueva habilidad para hacer rayas, que podría pensar que el hecho de hacer líneas en cualquier superficie debería de ser recompensado.
6. Utilice la información que ha aprendido acerca de los niños y el cuidado infantil. Es decir, cómo se desarrollan los niños, cómo tratar las diferencias culturales, cómo organizar los ambientes, cómo utilizar los materiales, para ayudar con el proceso de adaptación.
7. Preste atención especial a lo que usted ya ha aprendido de sus interacciones con cada niño en su programa.
8. Utilice toda la información de manera creativa para crear un intercambio único con cada niño.

La autoestima, la seguridad y la competencia social: Diez dones del cuidado infantil

Jeree H. Pawl

El cuidador asume una gran responsabilidad cuando cuida a niños muy pequeños los cuales pasan periodos largos de tiempo fuera sus hogares. Se espera que el cuidador sea una extensión competente y cariñosa de los padres del niño. El niño aprende a dirigirse al cuidador para que éste satisfaga sus necesidades emocionales básicas. El cuidador influye mucho en la idea que el niño empieza a crearse del mundo que lo rodea. Es decir, la impresión del niño de cómo se le tratará y como debe comportarse con los demás. En situaciones donde la relación del niño de cero a tres años con sus propios padres no sea adecuada, la contribución del cuidador a la imagen que el niño se forma de sí mismo y del mundo tiene un valor incalculable.

Los diez dones del cuidado infantil

En este trabajo presento diez sugerencias para el cuidado infantil que creo son algunas de las maneras más eficaces con que un cuidador puede dar apoyo a los niños de cero a tres años y a sus padres. Los llamo *dones del cuidado infantil* debido a lo beneficiosos que son para la autoestima, la seguridad y la competencia social de los niños de cero a tres años.

Primer don: Responder a los bebés tiernos de manera que les haga sentir que ellos pueden hacer que sucedan cosas

El primer don que el cuidador le puede obsequiar al bebé es responder de una manera que haga sentir al bebé que puede tener un impacto sobre el mundo exterior, es decir, que puede lograr que algo suceda. Los adultos nos sentimos infelices en las ocasiones en que nos sentimos poco capaces, ineficientes o impotentes. Los bebés son indefensos de muchas maneras: son inmóviles y no pueden valerse por sí mismos, pero sí pueden hacerle saber al maestro que necesitan algo.

Cuando la comunicación de una necesidad, de parte del bebé resulta en una respuesta rápida y cariñosa, preferiblemente de parte de alguien conocido, se le permite al bebé experimentar una sensación de poder y de tener un efecto.

El cuidador necesita responder cuando el bebé expresa una necesidad, no cuando le sea conveniente o cuando se adapte mejor a su horario. Imagínese lo bien que se sienten los bebés cuando los seres gigantes vienen corriendo. A pesar de lo pequeños e indefensos que son los bebés, ellos pueden dar órdenes y tener control sobre lo que necesitan. La primera infancia no es la época en que los adultos deben enseñar a los niños los límites de

su capacidad para conseguir que sucedan las cosas. Todo lo contrario. Al ayudar al bebé tierno a adquirir la sensación de ser capaz de lograr que las cosas sucedan, el cuidador provoca una sensación de poder en el bebé y fomenta el comienzo de la confianza en sí mismo.

Por ello, cuando un bebé expresa deseos de comer, el cuidador al alimentarlo está satisfaciendo mucho más que el hambre del bebé. El cuidador se presenta como la persona que responde. El bebé comienza a sentir confianza en que el cuidador estará allí a su disposición y a experimentar el placer de lograr que él o ella responda a sus necesidades.

Segundo don: Ayudar a los bebés pequeños a aprender que hay maneras en que ellos pueden satisfacer sus propias necesidades

El placer que experimenta un niño al conseguir que el cuidador responda a sus necesidades nos lleva al siguiente don del cuidador. Si el cuidador siempre hace las cosas por el bebé, el bebé no tendrá la oportunidad de aprender acerca de sus propias capacidades. Por lo tanto, los cuidadores también pueden ayudar a los niños de cero a tres años a aprender que ellos mismos tienen la capacidad de satisfacer sus propias necesidades.

Cuando un bebé está ligeramente intranquilo, sin tener hambre ni estar mojado, el cuidador puede hablarle al bebé (¿Puede el bebé utilizar sonidos para consolarse a sí mismo?), o darle unas palmaditas (¿Puede darse palmadas a sí mismo el bebé?) o a veces cambiarlo de posición. Quizás esta ayuda permitirá al bebé descubrir que se siente más contento con las rodillas levantadas, o bien, que cuando está boca abajo puede encontrar su propio pulgar. Tal vez, la próxima vez el bebé pueda cambiarse de posición él solo. El bebé aprende así que puede recu-



rrir a cosas directamente bajo su control. Una vez más, el bebé se siente eficaz y competente.

Esta cooperación entre el cuidador (el cual es una extensión alerta y sensible del mismo bebé) y el bebé (el cual puede arreglárselas a veces sin ayuda) es fundamental para el desarrollo de la creciente sensación de competencia, la cual es tan necesaria para el desarrollo de la autoestima del niño. Muchas experiencias diarias contribuyen a ese sentido complejo, el cual sin duda se inicia cuando los cuidadores responden a las necesidades del bebé y le brindan la oportunidad de experimentar que puede cuidar de sí mismo.

El proceso solamente funciona, naturalmente, si la habilidad de cuidarse a sí mismo se encuentra dentro de las capacidades del niño. De lo contrario, el niño se siente agobiado, desorganizado e impotente. Es aquí donde entra en juego el arte del cuidado infantil: *¿Cuánto debo ayudar? ¿Cuánta ayuda debo ofrecer? ¿Cuándo debo dejar que el bebé haga las*

cosas por su cuenta? En ocasiones, sin importar lo que haga el cuidador, un bebé experimentará sentimientos de impotencia y frustración. Sin embargo, si los cuidadores encuentran el punto medio entre brindar ayuda y permitir que los bebés hagan tanto como puedan, los bebés experimentarán, como resultado, una sensación general de control y confianza.

Una manera obvia de fomentar la sensación de capacidad es ofrecer opciones al bebé mayorcito. Esto no significa transferirle continuamente la toma de decisiones difíciles al niño: “¿Quieres ver un libro, jugar en la resbaladilla, jugar con un rompecabezas, pintar o descansar?” El fomentar la sensación de capacidad sí implica escuchar y otorgar las preferencias del niño (“Ir afuera”). En la medida que el niño pequeño muestra cada vez mayor interés y una mayor habilidad para tomar decisiones, el fomentar la sensación de capacidad significa aumentar las oportu-



nidades para la toma de decisiones.

El cuidador puede proporcionar oportunidades al organizar el programa de cuidado en el hogar o el centro de manera que los niños tengan varias opciones de juego a su disposición.

Cuando un niño pueda pasar de una actividad a otra, dependiendo de su estado de ánimo e interés, el niño tendrá una sensación constante de control sobre sí mismo, su ambiente y sobre la expresión de sí mismo dentro del ambiente.

Tercer don: Ayudar a los niños menores de tres años a desarrollar la confianza en sí mismos y en los demás

Al mismo tiempo que el bebé experimenta una naciente seguridad en sí mismo, está desarrollando, de manera complementaria, una sensación de confianza en los demás. El bebé está aprendiendo a confiar en que sus necesidades se harán notar y que el mundo responderá a ellas. Por ello, además de una sensación positiva de sí mismo, el bebé desarrolla una sensación de confianza en el cuidador. La confianza es esencial para determinar cómo se siente el bebé acerca de lo que puede esperar de las personas en el mundo que le rodea: ¿Le ayudarán las personas? ¿Le causarán daño? ¿No se darán cuenta? ¿Debo confiar en las personas? ¿Puedo confiar en mí mismo?

Cuando el cuidador presta mucha atención a la necesidad del bebé de confiar en sí mismo o en otra persona, él o ella no solamente está satisfaciendo la necesidad del niño o aliviando su incomodidad, sino que también está fortaleciendo la confianza que el bebé tiene en sí mismo, en los demás y en la manera en que se comporta el mundo. Dicha confianza es mucho más significativa que la satisfacción momentánea del hambre.

De una manera asombrosamente rápida, el bebé comienza a tener expec-

tativas acerca de lo que sucederá cuando exprese sus necesidades, quien hará qué a quién. Las interacciones entre el cuidador y el niño tienen mejor resultado cuando los bebés pueden comenzar a *predecir* lo que sucederá. Para que esto ocurra, los acontecimientos deben ser familiares. Debe existir regularidad en el ambiente en que se cuida al bebé. Así el bebé se acostumbrará a saber dónde están las cosas y cuándo ocurren ciertos eventos normalmente. Cuando las mismas personas cuidan al bebé durante varios meses, y son pocas, el bebé se familiariza con la forma que tiene de tratarlo el cuidador.

Los bebés se pueden adaptar a diferentes estilos de cuidado infantil, pero el hacerlo les cuesta. Cada cuidador:

- Tiene su propio estilo;
- Tiene su propia manera de cargar al bebé;
- Carga a distintos bebés de manera distinta
- Tiene su propia voz, su propio olor y su propio ritmo;
- Es más rápido o más lento, es más vigoroso o más apacible que otro cuidador infantil.

Los bebés aprenden a anticipar dichas circunstancias con mucha rapidez. A los pocos días, los bebés reconocen el olor, el rostro y la voz del cuidador.

Si ocurre un cambio total, incluso los bebés de tan sólo dos meses de edad demuestran su malestar y tienen dificultad para comer y dormir. Hasta cierto punto, el malestar puede entenderse como una reacción a la interrupción de la capacidad de los bebés de predecir lo que va a suceder. Ellos no saben qué esperar. El siguiente ejemplo ilustra el problema: la interrupción es como aprender a bailar perfectamente con una pareja y luego



encontrarse repentinamente frente a otra. Los pasos que uno se aprendió ya no funcionan, la nueva pareja de baile le patea en la pierna y usted se siente horrible. La sensación de control, la habilidad de predecir su parte del baile, está muy afectada. Se siente inseguro y ni siquiera sabe ya si puede bailar en absoluto.

Si uno se tiene que enfrentar a un desfile interminable de parejas nuevas, uno puede aprender a bailar con todas ellas, pero uno siempre tendrá que dejar que le guíen, y la hermosa integración de la pareja será imposible de lograr. En contraste, un baile con la misma pareja se vuelve cada vez más armonioso y personalizado. El cuidador predice la respuesta del bebé de la misma manera en que el bebé predice la del maestro: dos pares de cejas se levantan casi simultáneamente, una sonrisa comienza en el rostro de uno, se amplía en el otro, los labios se fruncen y el otro sonrío y suelta la carcajada. Luego, los labios del compañero se vuelven a fruncir y el baile continúa.

Las imitaciones y los gestos son muy significativos, incluso en un intercambio tan pequeño como una serie de sonrisas y movimientos de la boca. La habilidad del cuidador de mantener el rostro infinitamente interesante y responder a la más

mínima variación en las señales del bebé es una respuesta interna e inconsciente. Pero la respuesta se basa en un conocimiento íntimo del bebé, en su habilidad para saber sin tener que pensar cuál va a ser el siguiente movimiento.

Cuarto don: Ayudar a los bebés a aprender acerca de la cercanía emocional

La intimidad o cercanía emocional entre el bebé y el cuidador sólo se puede desarrollar cuando ambos han tenido suficiente tiempo juntos para conocerse bien. Los bebés siempre están dispuestos a crear relaciones cercanas, pero necesitan a un cuidador, o como máximo dos o tres cuidadores, que los conozcan, los aprecien y que sean las personas principalmente responsables de su cuidado. *El tener más de tres cuidadores cansa al niño muy pequeño y diluye la calidad y*



la profundidad de las relaciones con el bebé.

Los cuidadores ayudan a los bebés a desarrollar la habilidad para participar en las interacciones íntimas cuando los cuidadores no empujan a los bebés más allá de sus límites. Mientras menos cuidadores tengan el bebé, con quienes tenga que aprender a “bailar”, menor es la probabilidad de que se vea sobrecargada la capacidad del bebé para la intimidad emocional. Los programas de cuidado infantil deben asegurarse que cada cuidador principal no tenga asignados más de tres bebés tiernos y que los bebés sean casi siempre los mismos. Esta práctica protegerá la capacidad para la cercanía emocional de los bebés, la cual es una capacidad que influye en todo lo que hace que un bebé se sienta eficaz, competente y en armonía con el cuidador.

Las rutinas cotidianas del cuidado infantil son oportunidades especiales para la cercanía emocional. Estas incluyen:

- Dar la bienvenida al bebé por la mañana;
- Alimentar, cambiar el pañal, limpiar la cara y las manos;
- Acostar al niño y levantarlo después de la siesta;
- Vestir al niño;
- Preparar al niño para que regrese a casa.

Las rutinas no son tareas que se deban hacer con prisa, sino momentos en que el niño aprende que el cuidador conoce y respeta lo que al niño le gusta y le disgusta, sus estados de ánimo y sus temores. Los actos del cuidador sientan la base de la comunicación a lo largo de toda la vida. No hay nada que pudiera ser más importante.

Quinto don: Ayudar a los bebés mayorcitos a aprender que los adultos no les pueden solucionar todos sus problemas

Para el bebé mayorcito, al igual que para el bebé tierno, es muy importante tener un cuidador con quien tenga una cercanía emocional y sea digno de confianza, alguien que conozca bien al niño y que atienda a ese niño de manera individual. Esta etapa es también el momento adecuado para que el cuidador infantil pase de la práctica de atender pronto a las necesidades del niño a la práctica de ayudar al niño a ver que a veces tiene deseos que el cuidador no puede satisfacer. El cuidador debe anticipar que el bebé mayorcito poco a poco muestre una mayor tolerancia por la demora y por la incapacidad del maestro, en ocasiones, de gratificar las exigencias y deseos del bebé mayorcito. Un aspecto importante del papel del cuidador es reconocer y aprovechar plenamente el rápido crecimiento de la capacidad del bebé mayorcito para aceptar que existen límites y que el cuidador no puede satisfacer todos los deseos del niño.

Es crítico que los bebés mayorcitos aprendan que los adultos no tienen el poder de hacer que el mundo sea perfecto. A veces los cuidadores pueden ayudar a los bebés mayorcitos a reconocer los límites de los adultos con más facilidad que los padres. Los cuidadores están más libres que los padres de ese apego fuerte y apasionado con el niño, que a veces motiva a los padres a presentarse como personas que pueden resolver cualquier problema y siempre hacer feliz al niño. Si pudieran, muchos padres crearían para sus hijos un mundo donde todo fuera bondad y alegría, donde sólo se experimentarían emociones de felicidad y satisfacción.

A veces los cuidadores pueden mostrar esta tendencia también. Pero el cuidador



infantil que transmite este tipo de mensaje, experimenta una mezcla de emociones encontradas cuando el niño lo ve como la causa de su descontento. Lo que el niño desea podría no ser razonable y, a pesar de ello, se comporta como si el cuidador estuviera siendo deliberadamente cruel con él. En una situación así, podría ocurrir lo siguiente:

1. Si el cuidador siente que debería hacer que todo esté bien y no puede hacerlo, se sentirá culpable. Esto hará que el cuidador se enoje y pronto lo que debería ser un simple “no, lo siento”, se convierte en un “no” enojado, o incluso en algo peor.
2. Si el cuidador infantil cambia de parecer y deja que el bebé mayorcito consiga así lo que a su juicio no debería obtener, el cuidador corre el riesgo de reforzarle al niño la idea que el cuidador es la causa de todo lo que le pasa, tanto lo agradable

como lo desagradable. Al hacer esto, el cuidador fomenta la noción en el niño de que si él se siente mal, es por culpa del cuidador, y que el cuidador podría remediarlo si lo quisiera. *Es indispensable que los niños aprendan que el cuidador no puede hacer que todo vaya bien.*

Lo que se necesita en esta situación es otro tipo de baile, uno ligeramente distinto al del baile con los bebés menores. El baile muestra ahora al niño que el cuidador seguirá dando al niño lo que sea posible, pero que no puede darle todo y que incluso hay cosas que el cuidador considera que no debería dárselas a los niños. Se da una transformación gradual del papel de proveedor principal a un papel que ayuda al bebé mayorcito a ver que él o ella también es parcialmente responsable de sus propios sentimientos. Este don debe otorgarse con mucha sensibilidad para que el cuidador no espere demasiado del niño, demasiado pronto y que el bebé mayorcito no se sienta de repente abandonado por el cuidador.

Sexto don: Sea tolerante con los conflictos internos y deseos del bebé mayorcito

A medida que los bebés tiernos se vuelven bebés mayorcitos, ellos quieren y exigen muchas cosas que les son dañinas, peligrosas o completamente imposibles. Los cuidadores en ocasiones frustran algunos de esos deseos tan poderosos ya que se les pide satisfacer algo que es imposible. La manera en que los cuidadores entienden y se sienten acerca de dichas situaciones importa tanto como el comportamiento del niño. Los bebés mayorcitos perciben los sentimientos del cuidador con rapidez y facilidad, y el mensaje que recibe el bebé mayorcito acerca de cómo el cuidador lo evalúa en dichos momentos

es extremadamente importante para el desarrollo del niño.

El bebé mayorcito podría expresar conflictos internos y deseos: “Seré grande. Seré pequeño. ¡Seré grande pequeño!” “Quiero jugo de naranja, no, de uva, no, de naranja, no, de uva, no, de naranja, no, de fresa”.

Es fácil caer en la trampa de este conflicto interno, por ejemplo, al llevarle una serie de bebidas al bebé mayorcito malhumorado sin que ninguna le complazca. Las bebidas no ayudan porque el bebé mayorcito las quiere todas: una bebida mágica y de muchos colores que le quite su malestar. Pero esos sentimientos realmente no tienen nada que ver con las bebidas ya sean de muchos colores o no.

En dicho momento, el cuidador necesita reconocer el dilema del niño, simpatizar con él, cesar los intentos inútiles por complacerlo y ofrecerle un abrazo, desistiendo así los intentos de complacer al niño. Si el bebé mayorcito rechaza cualquier jugo, está bien; el cuidador acepta el control del niño con alegría. Si el niño se tira sobre el piso, el cuidador



ofrece apoyo y consuelo sin involucrarse en el berrinche del niño. Si el cuidador es capaz de reconocer, por ejemplo, que cierto bebé mayorcito está alterado y que la insistencia del niño en comer otro pastelillo no tiene realmente que ver con los pastelillos, el cuidador puede ofrecer al niño consuelo en lugar de exasperación.

El siguiente ejemplo ilustra la importancia de aceptar y tolerar los sentimientos del niño:

Sofía quiere explorar el reproductor de CD que trajeron para tocar música y bailar y hace un berrinche cuando la cuidadora de cuidado infantil la detiene. La cuidadora puede admirar la curiosidad de Sofía y reconocer que su deseo de explorar el reproductor de CD y entender cómo funciona es algo estupendo. La cuidadora le puede decir a Sofía que ella sabe que quiere jugar con el reproductor de CD. También que sabe que por supuesto Sofía se pone de mal humor cuando no se le permite hacerlo. La cuidadora no espera que la niña siempre acepte estas cosas con alegría. Lo más importante es que la cuidadora permita que Sofía sienta que sus propios sentimientos le pertenecen.

Los cuidadores le están dando mucha ayuda al bebé mayorcito cuando aceptan y permiten la expresión de sus sentimientos, a pesar de tener que controlar su comportamiento.

Séptimo don: Ayudar a los bebés mayorcitos a entender las evaluaciones de los adultos

Cuando un bebé mayorcito está enojado y a disgusto, muchas veces es difícil para el cuidador reconocer, sin sentirse culpable o a la defensiva, que él ha sido la causa del disgusto, o que el bebé lo culpa



por ello. Muchas veces, debido al propio sentimiento de malestar del cuidador, éste quiere que el niño se olvide del asunto y se ponga de buen humor rápidamente. El cuidador desea que el bebé mayorcito deje de expresar su tristeza, debido a que esta expresión de sentimientos le sigue demostrando que el bebé siente que ha sido tratado injustamente. En dichos momentos, tanto el bebé mayorcito como el cuidador se benefician si el cuidador puede ayudar al niño a entender sus propios sentimientos.

El ejemplo anterior de Sofía y el reproductor de CD muestra que Sofía necesita saber exactamente lo que le han dicho que no debe hacer y qué aspecto de sus actos reciben la aprobación de la cuidadora. Con demasiada frecuencia, todo el comportamiento del niño se trata como si fuera todo un solo problema: la

curiosidad, la decepción y el enojo, y el comportamiento que resulta de ellos no se separan. Con este tipo de reacción de parte de la cuidadora, a Sofía no solamente se le pide abandonar sus actos sino también sus sentimientos. Ella lo único que sabe es que el sentimiento de curiosidad que le llevó a tocar el reproductor de CD era algo malo, y que su tristeza y su mal humor también eran malos. Cuando la cuidadora le indica a Sofía con claridad exactamente cuál es la parte del comportamiento y de los sentimientos que no se le va a permitir y cuál es la parte que está bien, Sofía se siente mejor. Por medio de las palabras y las acciones la cuidadora se comunica con Sofía:

Está bien que seas curiosa. Y es natural que te sientas decepcionada o enojada cuando se pone freno a tu curiosidad. Yo quiero que valores tu curiosidad al igual que yo y también



que sepas que está bien si te sientes decepcionada o enojada. Lo que no puedes hacer es tocar el reproductor de CD cuando está funcionando, ni tampoco patearme si yo no te dejo tocarlo.

Cuando un cuidador infantil hace este tipo de distinción de forma sensible, le obsequia un don valioso al niño. Y este don con frecuencia facilita la labor del cuidador debido a que el niño no tendrá tantas cosas por las que sentirse frustrado. Esta distinción:

- Ayuda al niño a controlar y tolerar sus sentimientos;
- Ayuda al niño a aprender cuáles son sus sentimientos.

Al nombrar los sentimientos, aceptarlos y nunca exigir que los niños dejen de sentirlos ni expresarlos de alguna manera, los cuidadores crean un ambiente que les proporciona buena salud mental para fomentar el crecimiento.

Octavo don: Adaptar su reacción al temperamento del bebé

Repase las lecciones de “Los temperamentos de los niños de cero a tres años”, de Stella Chess. Debido a que el tema se trató a fondo, no se repite las lecciones excepto para decir que el aceptar, en lugar de tratar de cambiar, el temperamento de un niño pequeño es un aspecto central del papel del cuidador infantil en cuanto al fortalecimiento de la autoestima del niño.

Noveno don: Intercambiar información acerca de los niños con los padres

La continuidad en el tipo de cuidado infantil que recibe el niño de cero a tres años es importante para su seguridad emocional. Esta continuidad se ve reforzada por el intercambio de información detallada acerca del desarrollo del niño, su estado de

ánimo, su comportamiento y las cosas importantes que le han ocurrido. También es importante compartir cómo ha transcurrido el día del niño en el programa antes de que lo vengana a buscar. El tomarse el tiempo para compartir la información garantiza la continuidad en la comprensión y establece una mejor calidad de la relación entre los padres y los cuidadores. Lo cual necesita el niño. El intercambio de información funciona en ambos sentidos. Por ejemplo, los padres pueden hacerle saber al cuidador que Selena realmente no quería ir al programa de cuidado infantil esta mañana porque no podía encontrar su muñeca favorita. El hecho de que el cuidador sea consciente de los sentimientos del niño ayudará a que ambos tengan un día mejor.

Décimo don: Recordar a los niños que están en su programa de cuidado infantil que sus padres, aunque ausentes, siguen existiendo

En un programa de cuidado infantil deben existir formas de recordarles a los niños que sus padres siguen existiendo. Las fotos, artículos del hogar y conversaciones acerca de los padres ausentes contribuyen a que los niños sientan la seguridad de que sus padres van a regresar. Para los niños a quienes les cuesta trabajo hacer la transición del cuidador a los padres, los cuidadores pueden ayudarlos hablándoles acerca de qué pasará cuando los padres vuelvan y lo que ellos pueden hacer para recibirlos, por ejemplo decirles: “¡Mira lo que hice!”

Hablar con los padres también garantiza una transición menos brusca. El cuidador puede ayudar al padre a entender el significado del comportamiento del niño para que el padre no vaya a malinterpretarlo. El siguiente ejemplo ilustra la respuesta de un cuidador a una transición difícil:

“Brandon realmente los ha extrañado mucho hoy y su forma de expresárselo es aparentando frialdad”. El cuidador infantil puede sugerirle a los padres que le digan al niño: “Hoy me estuve preguntando que estarías haciendo tú, Brandon. Voy a estar esperándote aquí y cuando estés listo, nos podemos ir”. Este enfoque le ofrece a Brandon tiempo para tratar con sus sentimientos, le otorga control y le proporciona una manera de acercarse a su padre cuando él esté listo.

Éste tipo de ayuda con las transiciones puede evitar muchos malos entendidos, sentimientos heridos y lo que podría ser el comienzo de una tarde desagradable. Además, responder con sensibilidad al niño a quien se le dificulta la transición, contribuye a desarrollar en él el sentido de su propia importancia, la confianza, seguridad.

Conclusiones

El cuidador está concediendo un bellissimo don, a los niños y sus padres, al crear un ambiente de apoyo y una relación cercana con los niños de cero a tres años que les permitirá sentirse competentes y confiados. Así los niños llegarán a saber que se les conoce y se les comprende personalmente, que colaboran con el maestro, y que son dueños de sus propios deseos y sentimientos. Con este don, la seguridad emocional y la autoestima de los niños se desarrollarán de manera natural. El cuidar a estos niños será más fácil y agradable. Los cuidadores verán los frutos de su dedicación, comprensión y empeño en el desarrollo emocional saludable de los niños de su programa. No puede haber mejor recompensa.



*Tercera sección:
La guía del
comportamiento*

Introducción

En esta sección, J. Ronald Lally, un experto internacional en el desarrollo en la primera infancia, presenta una filosofía basada en el desarrollo para guiar el comportamiento y socializar a los niños de cero a dos años. Su capítulo se centra en la necesidad de entender cómo está “equipado” cada niño de acuerdo a su desarrollo, como primer paso, para decidir cómo debe ser socializado. Sugiere que en vez de proponer una sola forma de tratar eficazmente con comportamientos como el morder o el pegar, debemos personalizar nuestras actividades para guiar el comportamiento teniendo en cuenta el temperamento, el desarrollo infantil, el contexto ambiental y social y demás consideraciones.

El Dr. Lally ha dirigido programas relacionados con niños y familias en WestEd desde 1978. Actualmente es el Codirector del Centro para Estudios del Niño y de la Familia de WestEd y del Programa para el Cuidado Infantil (PITC por sus siglas en inglés). Desde 1985 ha sido el productor de 20 DVDs para la capacitación en temas relacionados con los niños de cero a tres años. Éstos proporcionan técnicas para asegurar que el cuidado infantil en grupos sea seguro e involucre intelectualmente a los niños. Recientemente codirigió la elaboración del DVD de los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*.

Dr. Lally es uno de los fundadores de la junta directiva de Zero to Three (el Centro Nacional para Niños de Cero a Tres Años y Familias) y ha participado en actividades relacionadas con la operación del programa Early Head Start (EHS por sus siglas en inglés). Participó en el Comité Asesor de Salud y Servicios Humanos para Servicios para Familias, el cual creó EHS. Contribuyó a la rescritura de las Normas de Desempeño de Head Start, para hacer que representaran mejor las necesidades de los bebés, y una vez que comenzó el programa, proporcionó su capacitación intensiva de dos semanas de duración (PITC por sus siglas en inglés) al personal y los líderes de todos los programas Head Start que se abrieron entre 1995 y 2004.

Algunas de sus publicaciones más recientes son: “The Science and Psychology of Infant-Toddler Care: How an Understanding of Early Learning Has Transformed Child Care,” *Zero to Three Journal* (noviembre 2009); “Chapter Two: The Program for Infant Toddler Care” en *Approaches to Early Childhood Education (Fifth Edition)*, editado por J. Roopnarine, y J. Johnson (Pearson-Merrill Prentice Hall, 2009); “How the Infant Teacher’s Context Influences the Content of Diaries” en *The Diary of Laura: Perspectives on a Reggio Emilia Diary*, editado por C. Edwards and C. Rinaldi (Redleaf Press 2009).

Un enfoque basado en el desarrollo para abordar la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina de los niños de cero a tres años

J. Ronald Lally

El propósito de este capítulo es en describir un método para abordar la socialización de los niños de cero a tres años que tenga en cuenta los cambios en las capacidades de los niños de acuerdo a su nivel de desarrollo. En lugar de centrarse en cómo tratar una conducta en particular, como morder, pegar o decir que no, este capítulo trata acerca de la manera en que las técnicas de socialización, la guía del comportamiento y la disciplina necesitan basarse en, y adaptarse a, las capacidades del niño que corresponden a su

*Nota: La socialización, la guía del comportamiento y la disciplina pueden ser definidas de muchas maneras diferentes. De acuerdo a la opinión de PITC, las definiciones incluidas a continuación no son las únicas posibles, ni se las considera, de forma incuestionable, como las definiciones correctas. El punto a resaltar es que se deben proporcionar definiciones para evitar la confusión acerca de las recomendaciones que están relacionadas con cada una de ellas. El PITC propone las siguientes definiciones: **La socialización y la guía del comportamiento:** El compartir reglas para vivir por medio de ejemplos, demostraciones, explicaciones y centrando la atención. **La Disciplina:** El reforzar que se cumplan las reglas y llevar a cabo las consecuencias cuando éstas se violan. Basándose en estas definiciones, PITC recomienda que no se administre la disciplina hasta que el niño tenga una edad de desarrollo de 15 meses, porque hasta entonces el niño no está “equipado” con el nivel de desarrollo necesario para comprender que existen consecuencias por la violación de las reglas.*

nivel de desarrollo, en el momento determinado de la vida del niño en que comienzan los intentos de socialización. También se explica por qué las conductas aunque sean semejantes, si se presentan en niños de edades distintas, necesitan abordarse de manera distinta. Además explora factores relacionados con el contexto y explica por qué aspectos tan diversos de un programa como la proporción entre adultos y niños, la organización del entorno y la cantidad de transiciones durante el día pueden influir en la conducta de los niños en el programa.

El capítulo comienza describiendo cómo las capacidades y las motivaciones cambiantes del niño influyen en el proceso de socialización. Luego pasa a explicar algunas de las maneras en que la imagen que el adulto tiene del niño, o sea, las creencias acerca de cómo piensan los niños y qué los motiva, pueden influir en la manera en que ese adulto socializa. Después habla acerca de los objetivos de la socialización que son adecuados tanto para los individuos como para los grupos y las maneras de prevenir, o al menos disminuir, los problemas de la conducta. El capítulo concluye con una sección acerca de cómo planificar y realizar intervenciones individualizadas con los niños.



Filosofía y orientación

Conforme crecen los niños, se vuelven más capaces. Esto es obvio. Lo que a veces no es tan obvio es la manera en que los cuidadores deben adaptar sus estrategias para guiar el comportamiento basándose en el aumento de las capacidades del niño. Las investigaciones (Brazelton 1998) han demostrado que durante los primeros tres años de vida, los niños pasan por al menos tres transiciones importantes de su desarrollo: desde el bebé muy pequeño que busca seguridad, al bebé de seis a ocho meses que explora, al bebé de quince a dieciocho meses que comienza a buscar su identidad. Estos puntos de transición cambian la manera en que el niño se desenvuelve y exigen un tipo de guía del comportamiento distinta de los adultos que lo cuidan.

El bebé (hasta los ocho meses)

Debido a que los bebés pequeños son poco capaces de controlar sus impulsos y que dependen desesperadamente del control externo que les proporcionan las personas que los cuidan, el papel del adulto al guiar el comportamiento del niño durante los primeros meses se centra más que nada en ayudarlos a sentirse seguros, satisfacer sus necesidades y protegerlos. Cuando los niños hacen algo que su cuidador considera peligroso para ellos

o los demás, el cuidador los reorienta con suavidad, moviéndoles la mano o cambiándoles de posición. Gran parte de lo que aprenden los bebés más tiernos acerca de cómo actuar en el mundo proviene de su experiencia con el trato que les dan sus cuidadores. Los bebés observan y absorben. El ejemplo que da el cuidador de ser amable y de proporcionar protección y cariño es una fuente de aprendizaje muy importante.

El explorador (de seis a dieciocho meses)

Cuando los niños alcanzan la edad de los seis a siete meses, su constitución física y mental cambia. Estos bebés se interesan cada vez más en abandonar el nido y salir a explorar. En esta etapa cambia la manera en que necesitan que



sus cuidadores les proporcionen seguridad. Ellos quieren que sus maestros estén a su disposición y atentos, pero que no hagan todo por ellos. Quizás estos exploradores apenas están empezando a gatear o tratando de posicionar sus brazos, piernas y cuerpo para explorar las cosas que les interesan. Los niños de esta edad comienzan a controlar en cierta medida la regulación de sus cuerpos, al desplazarse hacia las cosas que desean y persistir en sus intentos de efectuar movimientos más complejos. Ellos pueden esperar un poco más para que se les dé el biberón o comienzan a dejar de llorar al ver que su

cuidador está en camino (Fox y Calkins 2003). Ellos están adquiriendo cierto control y exhiben nuevas aptitudes relacionadas con su desarrollo que necesitan reconocerse. Aunque por supuesto no tienen todavía control de sus impulsos, exhiben cada vez un mayor control. La manera en que se debe socializar a estos niños varía ligeramente de la manera en que se socializa a los bebés muy tiernos. Con estos niños, usted puede demostrar más, explicar las cosas brevemente y aprovechar su interés en explorar para enfocar y reenfocar su atención (Scaramella y Leye 2004). Un niño de esta edad tirará una cuchara para ver a donde va o encenderá la televisión 15 veces seguidas para provocar que se enciendan los colores y los sonidos, no lo estará haciendo para enloquecerlo a usted, sino para explorar. Debido a que su comportamiento está motivado por la exploración en lugar de por el desafío, la demostración, la explicación breve y el reenfoque de su atención, al igual que proporcionar oportunidades para que exploren, darán buenos resultados a esta edad.

***El individuo
(de quince a treinta y seis meses)***

Alrededor de los quince a los dieciocho meses de edad, los niños alcanzan otro punto de transición. A esta edad, los niños comienzan a demostrar una naciente comprensión de los conceptos “mi” y



“mío”. Ellos exhiben una gran capacidad para plantarse firmemente y expresar su voluntad y también para comprender que tienen el poder de elegir. Es durante este periodo de vida que los niños aprenden cómo deben considerar sus necesidades y deseos en cuanto a su relación con las necesidades y deseos de los demás. Estos niños se pueden mover con rapidez, entienden muchas palabras y saben hacer muchas cosas. Debido a su adquisición de estas habilidades, la sociedad espera más de ellos (Fox y Calkins 2003). Por ejemplo, se espera de ellos que sean capaces de compartir y que estén callados cuando vayan a la iglesia o participen en actos públicos. Es común que los niños en esta etapa reaccionen ante estas restricciones diciendo que “no”. Esta resistencia es parte del nuevo periodo de su desarrollo. Por medio de la resistencia exploran una nueva manera de entenderse a sí mismos y a los demás, lo cual es un descubrimiento tanto liberador como atemorizante. No hay duda de que estos niños se diferencian de los pequeños exploradores, tanto en sus capacidades como en el motivo de su comportamiento.

Respecto a la guía del comportamiento de los niños de esta edad, la conducta del cuidador debe cambiar conforme cambian los niños. Estos niños tienen mayores capacidades físicas, sociales, lingüísticas e intelectuales. Ellos pueden tomar decisiones a consciencia, pueden plantear estrategias para conseguir lo que quieren y pueden sentir tanto el orgullo como la vergüenza (Lewis, Alessandri y Sullivan 1992). Por ello, los cuidadores necesitan tomar en cuenta estas nuevas aptitudes y motivos al guiar el comportamiento. En esta etapa de la guía del comportamiento, las técnicas deben ampliarse para incluir las reglas de conducta culturalmente sensibles (Denham 1998) y las consecuencias de infringir las reglas. Además de conti-

nuar con las técnicas de socialización y la guía del comportamiento que ya se mencionaron para su uso con los bebés más tiernos, los cuidadores ahora pueden añadir algunas reglas de conducta sencillas. Por ejemplo, no deben agredir físicamente a otros seres, no deben destruir los bienes materiales. ¿Por qué? Porque los niños ahora tienen la sofisticación, por su nivel de desarrollo, que les permite comenzar a entender las reglas y las consecuencias de quebrantarlas. Vea el cuadro de abajo para obtener algunas sugerencias para el trabajo con bebés mayorcitos.

Consejos acerca de cómo guiar el comportamiento de los bebés mayores

Tenga en mente objetivos a largo plazo

Optimice en los niños el desarrollo de los sentimientos acerca de la seguridad personal, la confianza, la iniciativa y la utilidad, mientras que inculca simultáneamente un sentido de autorregulación, una conexión profunda con los seres humanos y demás seres vivos, y el respeto por el planeta.

Entienda el papel de árbitro de la conducta culturalmente adecuada

Es importante entender que los niños consideran a los cuidadores como los árbitros de la conducta culturalmente adecuada. *Acepte este papel*, pues es parte de la experiencia humana. *No abuse de este papel*, pues usted está mostrando al niño el camino hacia las interacciones con los demás.

Cree un clima de justicia

Asegúrese que las experiencias de individualización y las lecciones de socialización se lleven a cabo en un ambiente que sea justo y ordenado. En este ambiente las reglas de la conducta son claras y justas y se hacen

cumplir de manera uniforme, específica y razonada.

Haga evidentes las aportaciones que cada niño haga al grupo

Parte del aprendizaje de cuáles son las limitaciones de las acciones propias dentro de un grupo, se deriva de conocer el valor que uno tiene dentro del grupo. Es esencial que un adulto señale y aprecie la disposición de un niño a contribuir y ser de utilidad al grupo.

Sea específico

Señale específicamente aquellas partes de la conducta del niño que se necesiten regular y aquellas que no lo requieran. Sea lo suficientemente claro en su mensaje para que el niño no generalice a otros aspectos de la conducta que no necesiten regularse.

No se dé por vencido

Es posible que se requieran meses de ayuda para que un niño transforme la conducta inadecuada socialmente en conducta más adecuada socialmente. Preste atención a los pasos pequeños que va dando el niño a lo largo del camino y señáleselos cuando los detecte. Además, un diseño cuidadoso del ambiente, la identificación de los sentimientos del niño y la supervisión adicional de las interacciones con carga emocional, pueden ayudar al niño en su trayecto.

Cómo efectuar el cambio

La habilidad de los cuidadores de cambiar la manera en que socializan, basándose en el punto en que se encuentre el niño en su desarrollo, es una clave de la guía del comportamiento eficaz. El creer que sólo hay una manera de tratar las mordidas, los golpes o cualquier otra cosa, no funciona. No tiene sentido

hablar de los problemas de la alimentación, del sueño y la conducta negativa como si fueran categorías distintas. Más bien, los maestros necesitan buscar el significado de las alteraciones en la alimentación y el sueño o los desórdenes de la conducta en la etapa del desarrollo que los ha producido.

Los cuidadores necesitan aprender a modificar sus técnicas conforme el niño se desarrolla. El no hacerlo haría que los bebés tiernos estén sujetos a reglas que no pueden entender o asignaría motivos a su conducta que ellos no tienen el nivel de desarrollo para concebir. Para los niños mayores, la práctica sería no fijar ni hacer cumplir las reglas sociales que ellos necesitan ayuda para aprender. La Dra. Selma Fraiberg, una pionera en el campo de la salud mental de los bebés y autora de *The Magic Years*, lo describe de esta manera:

Podemos ver que un método que es el indicado para una etapa del desarrollo podría ser completamente inadecuado para otra etapa del desarrollo. Por ejemplo, el principio que subyace nuestro cuidado del bebé tierno durante los primeros meses de edad es uno de gratificación absoluta de la necesidad. Pero si fuéramos a aplicar este mismo principio a la crianza del niño de dos años o de mayor edad, estaríamos criando a un niño extremadamente dependiente y malcriado. La diferencia está claramente en que el bebé y el niño mayor están equipados con muy distintas capacidades. (1959, 75)

Uno de los mayores errores que los padres y los cuidadores cometen al socializar al niño es una interpretación incorrecta del motivo. Si los adultos trataran a un bebé de 11 meses como si tuviera las aptitudes y motivos correspondientes al nivel de desarrollo de un bebé mayorcito, lo disciplinarían. Si los cuidadores infantiles concluyeran que el acto de encender y apagar la luz 10 veces es un acto directo de resistencia, disciplinarían al niño por motivos que él no



es capaz de tener. Sin embargo, por el otro lado, los cuidadores estarían perjudicando enormemente al niño de 20 meses si no fijaran límites porque siguen interpretando el comportamiento del niño como si éste tuviera la limitada sofisticación de un niño de 12 meses, en cuanto a su nivel de desarrollo.

Cómo tratar el periodo de transición

Otro error es no tomar en cuenta la interrupción que puede ocurrir durante los periodos de transición. Los niños a menudo exhiben una conducta inconstante cuando están cambiando de una manera de organizar sus experiencias en el mundo a otra (de la seguridad a la exploración y a la identidad). Esto puede agotar y confundir al maestro. Terry Brazelton, en su obra *Touchpoints* (1998), señala que durante las transiciones, el maestro debe ser especialmente sensible para poder interpretar las señales del niño. La transición puede afligir tanto al niño como al cuidador porque lo que antes servía para tranquilizarlo, ahora ya no funciona.

La Dra. Fraiberg lo describe de esta manera:



Un gran número de problemas que se presentan durante la infancia y la niñez ocurren en los puntos de transición hacia nuevas fases del desarrollo . . . Cada una de las fases principales del desarrollo durante la infancia suscita nuevos problemas para el niño y sus padres. El surgimiento de los fuertes lazos de amor entre el bebé y la madre producen en el niño un periodo de ansiedad durante la separación. Los inicios de la locomoción independiente y los intentos de erguirse, producen sus propias ansiedades y problemas de conducta típicos cuando se interfiere con la actividad física del niño. La independencia física durante el segundo año de vida y la emergencia del sentido de sí mismo como ser independiente, provocan un periodo de negativismo. Las exigencias culturales de quitar el pecho al niño y de que aprenda a usar el baño durante el segundo año de vida, presentan problemas para el niño que se tiene que enfrentar a un mayor número de exigencias externas, cuando preferiría nada más disfrutar de experiencias placenteras. (1959, 75–76)

Los cuidadores deben planificar la socialización, la guía del comportamiento y las técnicas de disciplina desde una perspectiva que tome en cuenta el nivel de

desarrollo. El adquirir conciencia de las capacidades actuales de cada niño ayuda a los cuidadores a tomar decisiones correctas acerca de cómo deben comportarse los cuidadores. El conocimiento de las principales transiciones del desarrollo infantil, el impacto que tienen estas transiciones en la conducta y el crecimiento en los elementos secundarios del desarrollo sirven de guía a los cuidadores para poder tomar las decisiones correctas.

Cómo establecer los objetivos de la socialización

Muchos adultos guían y socializan a los niños automáticamente de la misma manera en que se les socializó a ellos. El Programa para el Cuidado Infantil (PITC, por sus siglas en inglés) pide a los cuidadores que consideren el objetivo final de su trabajo. ¿Cómo desean que se desenvuelvan los niños cuando salgan de su programa? ¿Cuáles son sus objetivos de socialización? El PITC ha adoptado el objetivo específico para la conducta de los niños que han salido de los programas que se basan en el PITC: “un sentido de curiosidad y asombro acompañado de respeto y compasión” es como se describe en el cuadro de la página 64. Ya sea que los cuidadores utilicen este objetivo o elijan otro como foco de sus actividades de socialización, deben dedicar tiempo a pensar acerca de sus objetivos y aclararlos, dado que los objetivos influyen en las reacciones del cuidador a la conducta del niño. Los cuidadores también deben estar seguros de incluir a los padres de los niños del programa en las decisiones que se tomen acerca de la socialización. Un área que deberá tomarse en cuenta como parte de la planificación es el área de la independencia. Ha habido mucha confusión y conflictos culturales respecto a cómo debe socializarse al niño respecto a la inde-

pendencia. Hay que dedicarle la debida atención a este concepto.

El PITC postula que un sentido de sí mismo saludable debe incluir tres componentes respecto a la manera en que los niños se relacionan con los demás:

- La dependencia: en algunas situaciones, los niños necesitan verse a sí mismos como dependientes de los demás, con el entendimiento que pueden confiar en recibir ayuda de los demás y que hay otros, que son más poderosos que ellos, que les resolverán sus problemas, les proporcionarán protección y cariño, y les proporcionarán dirección e instrucción.
- La independencia: en otras situaciones, los niños necesitan verse a sí mismos como independientes. Conforme los niños adquieren consciencia de la distinción entre el “yo” y el “no yo”, necesitan encontrar una voz culturalmente significativa para expresar sus elecciones, sus creaciones, sus emociones y sus creencias.
- La interdependencia: en otras situaciones, los niños necesitan entender que son interdependientes con los demás seres vivos y verse a sí mismos como seres vinculados a ellos. Las definiciones completas del ser siempre incluyen el concepto del ser en relación con los demás y verse a uno mismo como parte de un grupo. Los niños tienen que aprender a considerar no sólo lo que ellos quieren, sus propias necesidades y deseos individuales, sino también

el impacto que éstos tienen en los demás. Ellos también tienen que tomar en cuenta cómo lo que ellos quieren, sus necesidades y deseos encajan con los objetivos de su grupo cultural.

En el desarrollo del ser, uno no necesariamente quiere ver como objetivo de la socialización una evolución de la dependencia casi total en la infancia muy temprana a un estado de independencia, sino más bien una capacidad cambiante para demostrar la dependencia, la independencia y la interdependencia de maneras culturalmente adecuadas (Suizzo y otros 2008). El PITC no ve el movimiento hacia la independencia como el resultado necesario y final del desarrollo. Más bien, considera que los niños llegan poco a poco a entender que ellos tienen a su disposición una gama de conductas dentro del espectro dependencia/independencia, y que cada conducta es adecuada para la creación de un ser saludable. La dependencia, la independencia y la interdependencia son partes del ser, desde el principio de la vida hasta el final de la misma, con manifestaciones flexibles en los individuos mentalmente saludables. Como afirma Jeree Pawl, “Lo que hace esta flexibilidad posible es la internalización positiva de las relaciones contingentes y mutuamente respetuosas”. En lugar de valorar un componente por encima de otro, el PITC procura ayudar a los niños a que aprendan que es adecuado usar la gama completa de maneras de definir y expresar su identidad en desarrollo.

La guía del comportamiento

En el PITC, el objetivo de la socialización y la guía del comportamiento de los niños menores de cinco años de edad es un concepto que trata de abarcar tanto las necesidades como los derechos de cada niño y las necesidades y los derechos de los demás seres vivos. Este objetivo de socialización se llama **“un sentido de curiosidad y asombro acompañado de respeto y compasión”**. Se seleccionó este objetivo porque cuando las personas socializan a los niños de una manera determinada—curioso, independiente, compasivo, obediente, altruista, etc.—con frecuencia obtienen resultados asociados, que no se esperaban. Quieren que, por ejemplo, los niños sean independientes, pero no tanto que no acepten la ayuda de otros o no se consideren parte de una comunidad interdependiente. De manera similar, quieren que los niños sean curiosos pero no quieren que piensen que está bien desarmar un reloj caro para ver cómo funciona por dentro. Vivir la vida con un sentido de curiosidad y asombro acompañado de respeto y compasión es una manera de vivir con curiosidad sin ser destructivo, con consideración sin ser manipulador, con confianza en uno mismo sin ser dominante, con poder y consideración, con creatividad y responsabilidad y con generosidad tanto con uno mismo como con los demás. El PITC recomienda que los objetivos de la socialización de un programa estén enmarcados dentro del contexto de “el ser en relación con los demás” en lugar de simplemente enfocarse en un objetivo unidireccional como la curiosidad o la empatía. Los objetivos de la conducta deben tener los siguientes cuatro atributos:

- La confianza en sí mismo
- La curiosidad intelectual y el interés
- Una sensación de una conexión profunda con los demás seres humanos y otros seres vivos
- El respeto por el planeta

Conózcase a sí mismo

Su imagen o visión de los niños determina la manera en que usted guiará su comportamiento. Lo que usted cree acerca de las capacidades, las necesidades y los

motivos de los niños influye en la manera en que los trata. Por lo tanto, es importante que usted esté consciente de sus propias creencias respecto a lo que motiva a los niños a actuar y cómo se les debe tratar. Sus creencias acerca de quiénes son los niños, qué los motiva y cómo funcionan, determinará la manera en que interpreta la conducta de los niños y sus reacciones a ella. Si los cuidadores creen que los niños son de cierta forma, entonces los cuidadores sentirán que, para ser un adulto responsable, deben tratar a los niños de una manera que sea congruente con su naturaleza. Cada persona tiene teorías acerca de la naturaleza de los niños y actúa de acuerdo a esas teorías, ya sea que esté consciente de ello o no. El siguiente cuadro presenta algunos conceptos comunes que se tiene acerca de los niños y que han servido de base para las prácticas de crianza infantil en los Estados Unidos. Estudie las teorías y compárelas con lo que se sabe ahora, como resultado de las investigaciones sobre el desarrollo infantil (teoría VII).



Metateorías acerca de la crianza infantil

I. El desenvolvimiento natural del salvaje noble

Esta metateoría proviene de los primeros escritos de Jacques Rousseau, con influencias en grados variables de Pestalozzi, Dewey y Neil.* Concibe a los niños como almas bondadosas en esencia, que necesitan ser protegidas de los mensajes dañinos de la sociedad. El niño es visto como un capullo en flor, en vías de un crecimiento saludable desde el momento de nacer. Según esta metateoría, el desarrollo del niño se puede dañar demasiado a causa de la interferencia del exterior. No es necesario controlar ni darle forma a los instintos naturales del niño ni tampoco se necesita enseñar al niño a vivir en armonía con los demás. El trabajo del adulto es no estorbar el proceso de crecimiento natural y permitir que el niño se desenvuelva, sin tratar de darle forma a la conducta del niño para que se adapte a las normas de la sociedad. Este “evangelio naturista” de la educación fue muy popular en los Estados Unidos a fines de la década de 1960 y principios de la década de 1970 y sirvió de inspiración a métodos pedagógicos en todo el mundo.

Deseo arrebatrar a la pedagogía de la orden desgastada de escritorzuelos viejos y anticuados, así como a la nueva sarta de trucos educativos baratos y artificiales, y confiársela a los poderes eternos de la naturaleza misma, a la luz que Dios ha encendido y conservado viva en los corazones de los padres y las madres, a los intereses de los padres que desean que sus hijos crezcan con la bendición de Dios y de los hombres.

—Johann Pestalozzi (Silber 1965)

II. Tabula Rasa/Pizarra en blanco/Vasija vacía

La “pizarra en blanco” es otra teoría con muchos adeptos. El niño es visto como entrando al mundo sin tendencias predisuestas. Comenzando con Aristóteles y culminando con los escritos de John Locke, esta teoría alcanzó popularidad en los Estados Unidos de la época actual gracias a la obra de J. B. Watson, el padre de la psicología estadounidense, y a fines de la década de 1960, gracias a la obra de B. F. Skinner y la corriente conductista. Muchos legisladores y políticos quienes se preocupaban porque sus niños adquirieran aptitudes académicas básicas se acogieron a este pensamiento. Desde esta perspectiva, la manera en que se desenvuelve el niño se basa completamente en las experiencias que tiene en el ambiente en el que se cría y la información que le proporcionan los demás. Todo, incluyendo la motivación del niño, es producto y se manifiesta gracias a las personas que controlan las experiencias a la que está expuesto el niño. Según este sistema de creencias, las personas a cargo de la crianza del niño son extremadamente responsables del grado de inteligencia que alcance el niño, de cómo se exprese el niño y de cómo se comporte en relación a los demás. Se da poca credibilidad a los conceptos de las diferencias temperamentales, la inteligencia nata o la predisposición biológica. La motivación para aprender es con frecuencia vista como la responsabilidad del adulto y no como algo innato. Debido a que la personalidad del niño se le puede culpar o agradecer a las personas que lo criaron, el papel del adulto es “escribir” sobre la “pizarra en blanco”

*Una metateoría es una teoría acerca de un conjunto de teorías similares y proporciona un marco teórico para la comprensión de teorías con principios en común. Por ejemplo, la metateoría del desenvolvimiento natural del salvaje noble abarca las teorías de Rousseau, Pestalozzi, Dewey y Neil, entre otros.

o “llenar” al niño “vacío” desde una temprana edad y con frecuencia, con cosas buenas y útiles, es decir, con la mayor cantidad de contenido como sea posible.

No hay tal cosa como las ideas innatas; no hay tal cosa como los preceptos morales; nacemos con una mente vacía, con una tabla en blanco (tabula rasa) dispuesta a que se escriban sobre ella las impresiones de la experiencia. La mente humana, en un principio vacía, adquiere conocimientos a través del uso de los cinco sentidos y un proceso de reflexión”.

—John Locke, “An Essay Concerning Human Understanding”

III. El tentado (el diablo sobre el hombro izquierdo y el ángel sobre el hombro derecho)

Muchas personas tienen, debido a su instrucción religiosa, una perspectiva del niño como un ser que constantemente está siendo tentado por mensajes contradictorios: hacer cosas malas o egoístas o hacer cosas buenas o generosas. Los adultos que creen en esta metateoría quieren ayudar al niño a estar atento a la tentación y resistirla, para que así el niño pueda vivir una vida productiva y de bien. Un aspecto clave de la crianza infantil es, por consiguiente, evitar que el niño caiga víctima de la tentación. Los adultos se empeñan en proteger al niño de la tentación y recordar al niño que él o ella será tentado a cometer actos malos, en una lucha constante entre el bien y el mal. Estos adultos consideran que su trabajo es reforzar los mensajes del ángel y recordar al niño que debe resistir la tentación de los mensajes del demonio.

Sé fuerte. El demonio lucha contigo. Pero esto no significa que seas un pecador. Y estos ataques tampoco deben estremecerte ni confundirte . . . Cada vez que rechaces un ataque del demonio, garantizas una victoria y complaces a Dios . . . Así, las tentaciones obligan al mal que se oculta en nosotros a salir a la superficie. Las tentaciones surgen de la carne, del mundo y del demonio.

—St. Theophan the Recluse

IV. El salvaje sin socialización

Esta metateoría proviene de los escritos y creencias puritanas. Desde este punto de vista, a menos que se inhiban y controlen con firmeza desde el nacimiento los impulsos, el niño llegará a la madurez como un ser antisocial e incivilizado. Los primeros instintos, si no se controlan, crearán un adulto que será demasiado sexual, sin ética y avaricioso, es decir, alguien que busca solamente la gratificación y la ventaja personal. Por ello, es el deber del adulto responsable controlar la voluntad del niño y reprimir la expresión de los impulsos con una disciplina estricta, firme y constante. Esta manera de ver al niño lleva a los adultos a prácticas que tienen la intención de cortar de raíz y cuanto antes la mala conducta. Técnicas que

usan con frecuencia los adeptos a esta teoría son: el alimentar con un horario determinado, dejar que los niños lloren, no “malcriarlos” y dar mensajes claros de que el adulto es quien tiene el control.

La crianza infantil es vista como la lucha por el poder entre el niño y el adulto desde el principio de la vida. Por lo tanto, el control de la conducta infantil por parte del adulto debe comenzar lo antes posible para poder romper la voluntad del individuo y se puede evitar que el niño siga una trayectoria de desarrollo destructiva.

Todo hombre que nace en el mundo lleva la imagen del diablo, en su orgullo y su voluntad, la imagen de la bestia, en los apetitos y deseos sensuales.

—John Wesley (Greven 1988, 64)

V. El ser incipiente que no se ha formado

Muchas personas ven a los bebés y no ven otra cosa más que una máquina que come, duerme y defeca. Ellos no perciben ninguna actividad intelectual, ninguna consciencia de los sentimientos y poca necesidad de contacto social. Ellos creen que el niño no es capaz de la actividad consciente hasta que salga del periodo de la infancia. Las declaraciones acerca de la crianza infantil que se derivan de esta perspectiva siguen el siguiente patrón: “¿Por qué habría alguien de hablar con los bebés, interactuar con ellos, tomar en cuenta sus sentimientos? No son capaces de entenderlo a uno”. El adulto que cree que el bebé o el niño pequeño tiene pocos sentimientos y no capta mucho de lo que pasa a su alrededor se siente con la libertad de hacer casi cualquier cosa en presencia del niño y de dejar al niño solo durante periodos largos. También considera que las televisiones a alto volumen, los gritos cercanos o el aislamiento en la cuna o corral no tienen mucho efecto en el niño porque el niño capta muy poco. Puede suceder casi cualquier cosa (o ninguna) sin que haya consecuencias permanentes en el niño muy pequeño. Muchos padres que son adeptos a esta metateoría demoran sus interacciones con el niño hasta que tenga alrededor de los dos años y les parezca haberse desarrollado lo suficiente como para necesitar o beneficiarse evidentemente del estímulo.

De hecho, el bebé (tanto para Freud como para Lacan) es algo amorfo, sin sensación de sí mismo ni identidad individual, y sin una sensación del cuerpo como un todo coherente y unificado. Este ser amorfo es impulsado por la NECESIDAD; necesita alimentos, necesita comodidad y seguridad, necesita que le cambien el pañal, etc. Estas necesidades se pueden satisfacer, incluso pueden ser satisfechas por un objeto. Cuando el bebé necesita alimentos, le dan el pecho (o un biberón); cuando necesita seguridad, le abrazan. El bebé, en este estado de NECESIDAD, no reconoce la distinción entre sí mismo y los objetos que necesita; no reconoce que un objeto (como un pecho) es parte de otra persona entera (porque no tiene aún el concepto de “persona entera”). No hay distinción entre el bebé y cualquier otra persona u objeto; sólo hay necesidades y cosas que satisfacen esas necesidades.

—Dra. Mary Klages, “Lectures on Jacques Lacan”

VI. El inocente

En muchas culturas, los niños son vistos como inocentes, sin la motivación de los pensamientos y los sentimientos inadecuados hasta que cumplen los cinco, seis o siete años. Esta teoría postula que hasta que el niño no cumpla esta “edad de la razón”, al niño no se le debe hacer responsable de sus actos buenos o malos. Antes de cumplir la edad de la razón, al niño se le ve como falto de los elementos del desarrollo para operar basándose en motivos manipuladores. Los adultos que perciben al pequeño adulto como inocente, con frecuencia le otorgan plena libertad para explorar, elegir cómo y con qué jugar, y “ser un niño”. Una vez que el niño alcanza la edad de la razón, sin embargo, las cosas cambian drásticamente. Lo que los adultos esperan en cuanto a la conducta responsable cambia repentinamente, al igual que las técnicas disciplinarias y las prácticas pedagógicas. En este momento de transición, se les hace responsables a los niños y la escuela se vuelve algo mucho más importante.

La edad de la discreción tanto para la confesión como para la comunión es la edad a la que el niño comienza a razonar, es decir, alrededor del séptimo año, ya sea antes o después. A partir de ese momento comienza la obligación de cumplir tanto el precepto de la confesión como de la comunión.

—Carta del Vaticano: 31 de marzo de 1977, *First penance, First Communion*
(Knox y Wright 1977)

VII. El niño competente/vulnerable

Esta metateoría, basada en análisis recientes de las investigaciones en torno al crecimiento y el desarrollo infantil, ve al niño pequeño con dos facetas simultáneas: una que exhibe la vulnerabilidad del niño y una que muestra su capacidad. Este punto de vista imagina al niño entrando al mundo con un programa de aprendizaje personal y un cerebro que tiene la predisposición genética para buscar el significado y aprender el lenguaje. El niño es visto como un ser biológicamente programado para sentir apego, socializar y aprender de las personas que le proporcionan cuidado. Esta perspectiva ve al niño como aprendiz curioso y motivado que trata de encontrarle sentido al mundo al cual ingresa. Aunque el niño viene con las habilidades, la motivación y la curiosidad genéticamente incorporadas, el niño también tiene gran dependencia de los adultos para recibir cariño, apoyo y protección. Sin el apoyo de un adulto, el niño estará a la deriva. Esta teoría, la cual está más respaldada en la actualidad por las investigaciones, define al papel del adulto responsable como la persona que proporciona cariño y apoyo al componente vulnerable de la constitución del niño, mientras que a la vez facilita y respeta sus habilidades y capacidades. El adulto que cría a los niños basándose en esta metateoría reconoce las predisposiciones biológicas del niño tanto a la vulnerabilidad como a la competencia y asume la responsabilidad de proporcionar la seguridad física y emocional, a la vez que sigue las pautas del bebé en tanto que éste expresa su programa social, intelectual y de aprendizaje del lenguaje.

Todos los niños nacen predispuestos a tener sentimientos y listos para aprender . . . El desarrollo humano es producto de la interacción constante entre las causas de vulnerabilidad y las causas de resistencia . . . Los niños son participantes activos en su propio desarrollo y reflejan el impulso intrínseco humano de explorar y dominar el ambiente que los rodea.

—National Research Council and Institute of Medicine 2000

Como se dejó claro en la sección anterior, la guía del comportamiento incluye una perspectiva del desarrollo, los objetivos adecuados para el niño y una mejor comprensión de las creencias personales que podrían influir en los juicios y los actos. Estos antecedentes nos llevan al siguiente tema: la prevención. El viejo proverbio de Benjamin Franklin, “una onza de prevención equivale a una libra de curación”, encaja en el área de la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina. Gran parte del trabajo en esta área debe tratar acerca de cómo minimizar la frecuencia de la conducta inadecuada. El asegurarse que los cuidadores no creen condiciones que provoquen la conducta inadecuada debe considerarse como una parte clave del trabajo.

Cómo prevenir los problemas de conducta

El ambiente

Cuando se organiza el programa de una cierta manera, y se les facilita a los niños seguir las reglas e interactuar con los cuidadores y compañeros, se consigue que el día sea más fácil para todos. La organización del entorno, la selección y distribución de materiales, las rutinas del cuidado infantil, la asignación de los niños al personal y las pautas del programa son sólo algunas de las maneras de limitar los problemas de la conducta. El cuadro de la página 70 proporciona una lista de condiciones que hacen lo contrario: incrementan la necesidad de la guía del comportamiento y la disciplina.

La mayoría de estas condiciones quebrantan las necesidades de los niños de tres años de edad o menores. Un estudio cuidadoso de esta lista puede revelar cosas que se pueden modificar en el ambiente para disminuir la cantidad de problemas de conducta.

Respecto a la organización del ambiente, se deben ordenar las cosas de manera en que los niños puedan determinar con facilidad dónde pueden ocurrir ciertos tipos de actividades y dónde pueden encontrar determinados tipos de materiales. La división del ambiente en áreas para los músculos gruesos, los músculos pequeños, la percepción sensorial y la expresión creativa, les comunica a los niños dónde ocurren ciertas cosas. El resultado es menores interrupciones de un tipo de juego por otro y un mejor flujo de movimiento de una actividad a otra. Las áreas del ambiente también pueden causar problemas. Los pasillos angostos pueden provocar puntos de congestión donde los niños puedan tener que negociar maneras de pasar uno cerca de otro. La iluminación, el nivel de ruido, la cantidad de objetos que se exhiben y los tipos de artículos que se cuelgan en la pared también deben tomarse en cuenta. ¿Está el ambiente sobrestimulando a los niños? El crear un ambien-



Los factores ambientales que crean problemas con la guía del comportamiento y la disciplina

- Un grupo demasiado grande
- Demasiados niños por cada cuidador
- Espacio insuficiente, un espacio demasiado abierto o un espacio aglomerado.
- Materiales escasos, excesivos o insuficientes.
- Juguetes y materiales que son demasiado difíciles, demasiado sencillos o no son del tamaño adecuado para la estatura del niño
- Demasiado ruido
- Un horario que dedica bloques de tiempo a lecciones específicas a lo largo del día
- Demasiadas transiciones o cambios (por ejemplo, de cuidadores, de grupos, de ambientes)
- Rutinas y horarios inflexibles
- Insuficiente orden o previsibilidad
- Se espera que los niños tengan demasiado autocontrol (demasiados materiales que no se pueden tocar o áreas a las que no se puede entrar o existe una expectativa de que los niños tienen que ser capaces de compartir los juguetes en todo momento)
- Demasiado tiempo de espera
- Demasiado tiempo dirigido por los adultos para ver y escuchar; con periodos largos y frecuentes que exigen que los niños se sienten en silencio o sin moverse

te calmado puede ayudar a tranquilizar a los niños. La calefacción, las ventanas y los pisos deben revisarse. ¿Hay aire fresco y revitalizante o es sofocante y lleno de polvo? Estas cosas pueden causar que el niño se sienta malhumorado al final del día. El tener suficientes juguetes, pero no demasiados, mantiene a los niños estimulados sin que se estén peleando por el juguete favorito, ni dudando entre uno y otro por la distracción de demasiados juguetes. En un programa de cuidado infantil en el hogar, los objetos de valor deben retirarse del alcance de los niños para que los cuidadores puedan responder “sí” en lugar de “no”, al deseo del niño de explorar. Esto es realmente trabajo de prevención. El determinar cómo hacer mejor uso del ambiente y los materiales pueden eliminar muchos conflictos.

Las pautas del programa

La prevención comienza con un análisis de los reglamentos del programa. Las investigaciones han demostrado que si el programa está estructurado de manera que los niños se encuentran en grupos pequeños en lugar de grupos grandes, hay menos problemas de conducta (Cost, Quality & Child Outcomes Study Team 1995). Los cuidadores llegan a conocer a los niños y los niños llegan a conocer a los maestros y a conocerse entre sí. Un grupo pequeño permite al niño establecer relaciones con mayor facilidad y sentirse más a gusto dentro del grupo. Además, permite un mayor acceso al adulto cuando el niño necesita de la regulación externa. Una proporción de niño a adulto de 3:1 ó 4:1 también ayuda a disminuir los problemas de conducta. Los cuidadores están más a la disposición de cada niño y tienen una mayor capacidad de entender bien las necesidades particulares del niño, así como su capacidad de



desenvolverse. (NICHD Early Child Care Research Network 1996).

Otra pauta que ayuda con los problemas de la conducta es la asignación de cada niño a un cuidador principal durante un periodo prolongado. Esta pauta permite que se profundicen las relaciones a través de las cuales los cuidadores pueden llegar a entender cómo relacionarse con el niño, los niños aprenden cómo relacionarse con su cuidador, y el cuidador y la familia del niño pueden colaborar.

El cuidado sensible y adaptable

Hay muchas cosas que el cuidador puede hacer para prevenir los problemas de la conducta al adaptar su estilo de cuidado infantil a las necesidades de los niños de cero a tres años. A continuación se mencionan algunas de las maneras de actuar que pueden ya sea prevenir o disminuir los problemas de la conducta.

El bebé

- Establecer una relación positiva e emocionalmente íntima con cada niño.
- Dedicar tiempo individualizado especial a cada niño todos los días.
- Ser constante en transmitir mensajes de cariño incondicional.

El explorador—Seguir haciendo lo que se hacía con el bebé y:

- Permanecer cerca y estar atento.
- Dar ejemplo con la conducta adecuada.
- Reorientar para impedir la conducta inaceptable, ofreciendo alternativas concretas.
- Reconocer los sentimientos del niño con palabras.
- Apreciar y alentar la conducta social.
- Enseñar a los niños palabras con las que puedan expresar sus emociones.
- Ser constante, aunque flexible, de acuerdo con la edad y el temperamento del niño.

El individuo—Seguir haciendo lo que se hizo con el explorador y:

- Proporcionar reglas y consecuencias claras, sencillas, constantes y predecibles.
- Expresar con firmeza las inquietudes acerca de las conductas que pueden hacer daño o que son inadecuadas.
- Ofrecer opciones razonables, cuando el ofrecer opciones sean adecuado, y respetar las preferencias.
- Ayudar a los niños a establecer conexiones entre las conductas y las consecuencias.
- Enfocarse en el aspecto inadecuado de la conducta y mantenerlo separado de los aspectos adecuados de la conducta.

- Aclarar que lo que no es aceptable es la conducta, no el niño.
- Señalar la empatía y el cariño.

Los niños mayores también pueden beneficiarse del establecimiento de una serie de reglas sencillas para la conducta que se refuercen sistemáticamente, lo que Magda Gerber llama las “reglas de la casa”.

La creación de estas reglas es sencilla. Lo difícil es ponerlas en práctica. Todos los miembros del personal y las familias deben tener una conversación acerca de las conductas que nunca se permitirán en el grupo, aquellas que no son adecuadas pero sin duda ocurren y aquellas que los cuidadores sí desean observar. Los cuidadores pueden entonces crear listas de estas conductas bajo tres categorías: aceptable, inadecuado e inaceptable. La manera en que los cuidadores se relacionen con estas listas es algo clave y recuerda a una vieja canción de Johnny Mercer:

*Acentúa lo positivo
Elimina lo negativo*

Aférrate a lo afirmativo

No te metas con lo que hay entremedias

Aliente las conductas adecuadas al prestarles atención a las mismas. Señalen cuando los niños se comportan adecuadamente, sonriéndoles y halagándoles. Los miembros del personal se deben poner de acuerdo y trabajar en equipo acerca de cómo responder (qué acciones adoptarán todos de forma consistente) a conductas que se consideran inaceptables y cómo disciplinar a los niños por esas conductas, sin olvidar la definición de la disciplina.

Para el resto de las conductas intermedias, como pueden ser las conductas inadecuadas, los miembros del personal no les deben dedicar mucha atención. Ellos continuarán socializando y guiando el comportamiento de los niños sin insistirles continuamente y sin crear mucha conmoción.

Al cabo de alrededor de un mes de seguir sistemáticamente este método, los cuidadores descubrirán que las conductas positivas aumentarán, las conductas inadecuadas comenzarán a disminuir y el grupo

Control de la conducta para niños de 18 meses en adelante

<i>Conductas aceptables</i>	<i>Conductas inadecuadas</i>	<i>Conductas inaceptables</i>
Es persistente	Es desordenado	Agrede físicamente (golpea, muerde, pateo o lastima a otros seres),
Es curioso	Es ruidoso	Destruye bienes materiales
Trabaja bien con los demás	Cambia rápidamente de una actividad a otra	Usa palabras ofensivas
Pide ayuda	Corre	
Mira libros	Se trepa	
Inicia actividades	Deja los materiales fuera de su lugar	

Nota: Las primeras dos columnas deben incluir muchas más conductas. Cuidadores:

1. Observen al niño durante una semana e identifique conductas que encajan en cada categoría. Se incluyen sólo unos cuantos ejemplos de conductas aceptables.
2. Evalúen cómo el ambiente podría contribuir a algunas conductas y modifique el ambiente de acuerdo a sus necesidades.
3. Desarrollen un plan de cómo va a tratar las conductas. Muestran entusiasmo por las conductas aceptables y responden a las conductas inadecuadas de la manera en que se trataría a un niño de doce meses.
4. Decidan el tipo de disciplina que se debe utilizar para las conductas inaceptables y aplique la disciplina de manera consistente.

sabrán perfectamente cuáles son las normas del grupo y las conductas inaceptables. Algunos niños incluso comienzan a corregir a los otros niños. Sin embargo, tenga en cuenta que probablemente habrá más desorden al principio, mientras los niños aprendan el sistema nuevo. Es necesario adherirse al plan inicial y esto no sucederá si el equipo no muestra constancia al ponerlo en práctica, o si el programa es de tan mala calidad que los niños se sienten atemorizados o aburridos durante gran parte del día. Sin embargo, en los programas de cuidado infantil típicos, estas “reglas de la casa” funcionan de maravilla, creando un ambiente que sea justo para el grupo y tranquilizando a los niños. La tabla en la página anterior presenta una lista que puede servir de ejemplo. Es indispensable limitar la cantidad de conductas inaceptables a tres o cuatro para que no se disciplinene a los niños por demasiadas cosas. Ante todo, es muy importante recordar como dice la canción, el “acentuar lo positivo”.

Las intervenciones individualizadas para la conducta desordenada

Las metas se han establecido. La filosofía de la guía del comportamiento es lo suficientemente clara. Los ambientes están preparados, se han evaluado las pautas y las prácticas y se han establecido para los niños mayores “las reglas de la casa”. Incluso habiendo tomado estas medidas, una pequeña cantidad de niños necesitarán atención adicional. La última parte del plan para tratar los temas de la socialización es tratar los problemas de la conducta específicos. Para estos problemas, el equipo de cuidado infantil tiene que planificar intervenciones individuales, a veces con la necesidad de tomar medidas muy particulares. He aquí algunas cosas que debe tomar en cuenta para una intervención.



Colabore con la familia

Es indispensable comunicarse con la familia del niño antes de comenzar una intervención individualizada. El equipo de cuidado infantil necesita hacerle saber a los miembros de la familia acerca del plan e invitarles a que participen. Si no se toma este paso y la familia se entera acerca de la intervención después de ser iniciada, es posible que la familia nunca vuelva a tener confianza en el programa de cuidado infantil. La mayoría de las veces, la conducta del niño en casa puede proporcionar información valiosa. Las estrategias de colaboración que se puedan aplicar tanto en casa como en el programa son las que funcionan mejor. Una vez que el niño esté inscrito en el programa, el personal debe tratar de celebrar reuniones frecuentes con la familia. Los puntos de vista de la familia se pueden utilizar para crear estrategias conjuntamente e intercambiar información acerca de la conducta de su hijo y podrían ayudar al programa a crear estrategias para tratar con su conducta.

1. Asigne a alguien, generalmente el cuidador principal, a que siga y observe al niño durante una o dos semanas

Para que una intervención tenga éxito, el programa necesita hacer

dos cosas al mismo tiempo: proporcionar apoyo emocional e investigar la situación a fondo. Los cuidadores deciden con los otros cuidadores cuál miembro del equipo tiene la mejor relación con el niño. Ese cuidador debe seguir y observar al niño y pasar más tiempo a su lado para identificar las particularidades de la situación, las provocaciones, las ocasiones en el día cuando es más probable que el niño incurra en conductas que son motivo de preocupación, las personas con quien está el niño y las actividades o áreas del salón en donde generalmente ocurre la conducta. Las observaciones deben documentarse para que el personal del programa pueda referirse a ellas al comunicarse con las familias o al planificar para cada niño de forma individual.

2. Manténgase cerca de un niño que pierda el control

Si el niño comienza a perder el control de su conducta, el cuidador que lo está siguiendo debe acercarse al niño para indicar que está dispuesto a ayudar. Es posible que a veces el niño tenga que ser retirado físicamente de la situación para evitar que se lastime a sí mismo o a otra persona. Mientras sostiene al niño, transmítale el mensaje, de manera tanto verbal como física, que él estará a salvo y que usted le proporcionará la regulación externa necesaria.

3. Proporcione al niño oportunidades para que practique la autorregulación

Una vez que haya ocurrido un incidente, los cuidadores necesitan dar al niño una oportunidad para que experimente el éxito con la autorregulación. Ellos pueden reforzar sus posibilidades de éxito al organizar una experiencia semejante a la que provocó el inci-



dente. Los cuidadores pueden tratar a una hora cuando el niño normalmente tenga más energía, con compañeros con quienes sea menos difícil trabajar, o utilizar un área del salón donde al niño le guste jugar y se sienta cómodo. El niño entonces puede participar en la experiencia con su ayuda. Dependiendo de la situación y del niño, los cuidadores pueden proporcionar apoyo y elementos auxiliares, como el uso del lenguaje para ayudar al niño a reconocer y evaluar sus respuestas emocionales, y proporcionar retroalimentación e interpretaciones. Por ejemplo: “Él nada más viene por un camioncito, no te va a quitar tu auto”. Los cuidadores también deben reconocer la conducta positiva.

4. Proporcione predictibilidad

La capacidad de predecir es tanto social (*las personas que conozco estarán allí para apoyarme*) como espacial (*yo sé dónde encontrar los rompecabezas y dónde andar en*

triciclo). La predictibilidad evita tanto el caos como la rigidez. Para los bebés mayorcitos, la capacidad de predecir implica la existencia de rituales y de seguir un cierto ritmo a lo largo del día, que se compone de secuencias de eventos (siesta, bocadillo, juego, luego llega mamá), en lugar de la hora que marca el reloj. Los cuidadores deben crear una espacial del ambiente en lugar de una estructura de tiempo para las actividades diarias. También debe existir continuidad en las reglas, las regulaciones y las relaciones.

5. Prepare al niño para las transiciones

Los niños que exhiban problemas de conducta con frecuencia tienen una dificultad especial con las transiciones. Para estos niños, es importante avisarles que va a haber una transición antes que ésta ocurra. Por ejemplo, los cuidadores pueden preparar al niño diciéndole: “Vamos a terminar el almuerzo en unos cuantos minutos y vendré a ayudarte a llevar tu plato y tus utensilios al lavamanos”. A veces, usted se pone de acuerdo con un niño que le avisará en privado y por adelantado cuándo esté a punto de ocurrir una transición.

6. Exagere las señales sociales (expresiones faciales, tono de voz, gestos y tono emocional) y ayude a que se entienda lo que se espera de ellos, separando la acción requerida en las distintas partes que la componen

A veces los niños con problemas de conducta no entienden los mismos mensajes que los demás niños entienden. Usted identificará a este niño cuando esté constantemente pensando algo así: “Se lo he dicho cien veces y no hace lo que quiero”. Usted necesita

preguntarse si este niño está captando su mensaje. Con frecuencia, este niño (y el niño a quien se le dificultan las transiciones) está tan absorto en el presente y el ahora que se le escapan las señales sutiles que hay a su alrededor y los mensajes generales al grupo. Los maestros deben tratar de ser muy obvios con sus gestos, expresiones faciales y su tono de voz. Ellos deben dramatizar cada mensaje. A veces, un cuidador puede agacharse y mirar directamente a los ojos de un niño para asegurarse que el niño entienda su mensaje. Sin embargo, ninguna técnica funciona para todos los niños y este nivel de cercanía podría abrumar a un niño cuyo temperamento o historial familiar haga que el contacto visual directo le sea incómodo. Como con todos los consejos, los cuidadores necesitan descubrir qué es lo que funciona para cada niño.

7. Proporcione una mayor estructura tanto física como psicológica

A veces los niños se comportan de manera agresiva cuando interpretan situaciones de manera distinta a todos los demás. Ellos podrían llegar a una





situación sintiéndose de antemano ansiosos, enojados o temerosos. Los niños que pegan, muerden o empujan no siempre piensan que son los agresores ni los transgresores en una situación. Con estos niños, es importante crearles situaciones que les ayuden a disminuir a un mínimo su ansiedad, enojo o temor. La presencia de un cuidador puede servir de apoyo emocional. Un cuidador podría sentarse con un niño que exhibe una conducta difícil hacia otro niño para facilitar el juego entre ellos dos. En otra ocasión, un cuidador podría evitar que una situación se intensifique al recordarle al niño las reglas de la casa.

8. Ponga mucha atención a las señales verbales y no verbales del niño

Con los niños menores de tres años, muchas de sus señales son no verbales. Algunos cuidadores tienen una capacidad sorprendente de intervenir en una situación justo antes de que estalle. Con frecuencia, si se observa a estos cuidadores, queda claro que detectan las señales no verbales que indican lo que va a hacer un niño. Conforme los

cuidadores siguen y observan a un niño, como haciéndole de sombra, ellos escuchan y observan al niño con mayor atención de lo normal y se vuelven más hábiles en saber cuándo y cómo intervenir antes que se suscite un suceso provocador.

9. De reacciones verbales al niño acerca de sus sentimientos y su conducta

A veces, los niños necesitan ayuda para encontrar la forma de desahogar sus emociones. Las palabras de los cuidadores pueden servir de elementos auxiliares para que el niño pase de los actos a las palabras. “¡Pero qué contento te ves!” “¿Estás frustrado? No estoy segura”. “Keesha, ¿estás cansada o triste?”. Es mejor averiguar los sentimientos del niño con una pregunta que decirle al niño lo que él siente. Un maestro podría estar equivocado, por lo que si le pide al niño que reflexione, puede ayudarlo a aprender a identificar sus propios sentimientos.

10. Proporcione al niño muchas maneras de expresar afecto (por ejemplo, el juego simbólico y motor, la lectura de cuentos determinados, etc.)

El juego dramático, el juego con agua, inventarse cuentos y ver cómo reacciona el niño a los cuentos que lee, todo esto, puede ayudar a que el niño exprese afecto que podría estar oculto. Los cuidadores pueden aprender mucho acerca de los niños pequeños en el área del salón para el juego dramático. Este tipo de juego con frecuencia produce un desahogo para el niño que demuestra temor, enojo y problemas de autorregulación.

11. Hable con otros miembros del personal al final del día, y con la familia del niño con regularidad, acerca

de lo que funcionó o no funcionó con el niño

Las intervenciones individuales requieren tiempo para planificar y volver a planificar. Este tipo de trabajo puede ser agotador para el maestro. Los directores de programa deben proporcionar tiempo para dar informes y, en ocasiones, maestros sustitutos que se queden con los niños cuando se reúnan los cuidadores. Los cuidadores que no estén siguiendo y observando pueden sentir que tienen que cuidar al resto del salón. Además, un maestro que sigue y observa a un niño, como haciéndole de sombra, podría sentirse frustrado y pensar que no logra progresar. Cuando los cuidadores piensan que están dando vueltas pero sin avanzar, se aconseja incluir a un especialista en salud mental para facilitar las metas del equipo. El tener una relación continuada con un especialista en salud mental de la primera infancia puede ser de muchísima utilidad. Un profesional de este tipo puede ayudar a los maestros a que reflexionen acerca de sus prácticas, proporcionarles una perspectiva distinta de la conducta de los niños y ofrecerles estrategias de intervención.

Conclusiones

Los bebés dependen de los adultos para muchas cosas. Unas de las más importantes son las pautas acerca de cómo satisfacer sus necesidades, intereses y deseos a la vez que consideran las necesidades, los intereses y deseos de los demás. Los niños aprenden acerca de estas cosas durante los primeros meses de sus vidas, al interactuar con sus cuidadores y observarlos. Conforme crecen, los niños pequeños observan más detenidamente a las personas que los cuidan para ver cómo se comportan.

¿Cuándo y cómo debo expresar mi voluntad? ¿Cuándo produce mi curiosidad la destrucción de los bienes ajenos? ¿Cuándo interfieren mis actos con los actos de los demás? ¿Qué tipos de emociones puedo expresar, y con qué intensidad puedo expresarlas? Los niños generalmente aprenden respuestas a éstas y cientos de otras preguntas a lo largo de las interacciones diarias con las personas que los cuidan. Conforme salen del periodo de la primera infancia, comienzan a incorporar poco a poco lo que han visto y oído en su forma de tratar a los demás.

¿Pero cómo saben los cuidadores lo que deben hacer y decir a tantos niños distintos a quienes les han encomendado su cuidado? La respuesta es: “Depende”, y depende de muchas, muchísimas cosas.

Como lo ha demostrado este capítulo, las maneras en que los cuidadores interactúan con los niños dependen de las creencias que los maestros tienen acerca de los bebés y los niños pequeños. Lo que los cuidadores creen acerca de las capacidades, motivaciones, necesidades y razones de los niños influye en los objetivos que los cuidadores fijan para los niños y las maneras en que tratan a los niños. Los elementos auxiliares para el desarrollo de cada niño también influyen en la interacción entre el cuidador y el niño. Conforme el niño crece y se desarrolla, los cuidadores necesitan tratar conductas semejantes de manera distinta. La interacción depende de los ambientes, las pautas y las prácticas del programa. Por último, cuando un niño presenta problemas de conducta, el método del maestro depende de su habilidad para investigar lo que realmente le pasa a ese niño, su habilidad para individualizar una estrategia que ayude al niño y la relación que se haya establecido o se vaya a establecer con el niño.

La socialización, la guía del comportamiento y la disciplina adecuada para los

niños de menos de tres años de edad no implican simplemente saber cómo tratar las situaciones como el morder, el pegar o el gritar, sino cómo tratar con los niños. Los miembros del personal pueden ayudar a socializar, guiar y disciplinar a los niños al observar y entender la conducta de cada niño y utilizar este conocimiento para apoyar el futuro desarrollo de cada uno de ellos.

Referencias

- Brazelton, T. B. 1998. "How to Help Parents of Young Children: The Touchpoints Model." *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. Special Issue: Parenting 3 (3): pág. 481 a 83.
- Brazelton, T. B., y J. D. Sparrow. 2006. *Touchpoints: Your Child's Emotional and Behavioral Development—Birth to 3*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Cost, Quality & Child Outcomes Study Team. 1995. *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers: Executive Summary*. Denver: University of Colorado, Economics Department.
- Denham, S. A. 1998. *Emotional Development in Young Children*. Nueva York: The Guilford Press.
- Departamento de Educación de California y WestEd, Centro para Estudios del Niño y la Familia. 2010. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Fox, N. A., y S. D. Calkins. 2003. "The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences." *Motivation and Emotion* 27 (1): pág. 7 a 26.
- Fraiberg, S. H. 1959. *The Magic Years*. Nueva York: Fireside.
- Greven, P. 1988. *The Protestant Temperament: Patterns of Child-Rearing, Religious Experience, and the Self in Early America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Klages, M. "Lectures on Jacques Lacan."
- Knox, J., y J. Wright. 1977. "A Letter from the Vatican: March 31, 1977, First Penance, First Communion."
- Lewis, M., S. M. Alessandri y M. W. Sullivan. 1992. "Differences in Shame and Pride as a Function of Children's Gender and Task Difficulty." *Child Development* 63 (3): pág. 630 a 638.
- Locke, John. 1690. *An Essay Concerning Human Understanding*. 38a. edición. London: William Tegg.
- National Research Council y Institute of Medicine. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*. Editado por J. P. Shonkoff y D. A. Phillips. Washington, DC: National Academy Press.
- NICHD Early Child Care Research Network. 1996. "Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving." *Early Childhood Research Quarterly* 11: pág. 269 a 306.
- Scaramella, L. V., y L. D. Leve. 2004. "Clarifying Parent-Child Reciprocities During Early Childhood: The Early Childhood Coercion Model." *Clinical Child and Family Psychology Review* 7 (2): pág. 89 a 107.
- Silber, K. 1965. *Pestalozzi: The Man and His Work*. 2a edición. London: Routledge y Kegan Paul.
- Suizzo, M., W. Chen, C. Cheng, A. S. Liang, H. Contreras, D. Zanger y C. Robinson. 2008. "Parental Beliefs About Young Children's Socialization Across US Ethnic Groups: Coexistence of Independence and Interdependence." *Early Child Development and Care* 178 (5): pág. 467 a 486.



*Cuarta sección:
Investigaciones recientes
acerca de temas clave*

Introducción

En esta sección, Ross A. Thompson, Janet E. Thompson y Julia Luckenbill hablan acerca de las aportaciones que las investigaciones recientes acerca del desarrollo del cerebro han hecho a nuestra comprensión de las relaciones sociales tempranas, el temperamento y la autorregulación de los niños de cero a tres años. Los autores resumen las investigaciones que demuestran que la comprensión social de los niños se desarrolla a una temprana edad a través de sus experiencias con las relaciones humanas. Ellos también exploran cómo los adultos cariñosos pueden apoyar la comprensión social naciente de los bebés y ayudarles a establecer relaciones de apego emocional, en las que se sientan seguros. Por medio de ejemplos provenientes de sus propias investigaciones, los autores ilustran la manera en que los cuidadores pueden dar apoyo a la individualidad temperamental y guiar el desarrollo de la autorregulación en los niños de cero a tres años.

Ross A. Thompson es profesor de psicología en la Universidad de California Davis (UC Davis). La obra del profesor Thompson se centra en la personalidad temprana y en el desarrollo socioemocional, en el contexto de las relaciones estrechas. Este gran interés suyo contribuye al campo interdisciplinario de la ciencia del desarrollo de las relaciones y guía su trabajo en dos direcciones: primero, sus investigaciones exploran la influencia

de los procesos de las relaciones en el crecimiento emocional, el desarrollo de la conciencia, la regulación emocional y la comprensión de sí mismo.

Investigaciones recientes han estudiado, por ejemplo, cómo el contenido y la estructura del diálogo temprano entre los niños y sus padres determinan el desarrollo de las representaciones que se hacen los niños pequeños acerca de las emociones, la moralidad y de sí mismos. En segundo lugar, él ha estudiado las aplicaciones de la ciencia del desarrollo de las relaciones a problemas de política pública respecto a temas relacionados con los niños y las familias, tales como el divorcio y la custodia, el maltrato infantil, los derechos de los abuelos de visitar a los niños y la ética de las investigaciones.

Janet E. Thompson, M.A., es la directora de la Escuela Laboratorio de Educación Temprana del Centro para Estudios del Niño y de la Familia de UC Davis, un programa de demostración que usa un método para el aprendizaje temprano basado en el juego. Ella obtuvo su Maestría en Pedagogía de la Infancia Temprana de la Universidad de Michigan y ha sido maestra de preescolar y kindergarten, además de impartir cursos sobre el desarrollo infantil para padres, maestros y alumnos. Sus intereses incluyen la educación acerca de la naturaleza para los niños pequeños, el desarrollo de los currículos para programas de educación preescolar que se basan en el juego, y los aspectos sociales

y emocionales de la preparación de los niños para la escuela primaria.

Julia Luckenbill es coordinadora de los componentes del programa para niños de cero a tres años de edad de la Escuela Laboratorio para la Infancia Temprana del Centro para Estudios del Niño y de la Familia de UC Davis. Ella adquirió su Maestría en Pedagogía de Mills College en Oakland y ha dirigido varios programas de educación preescolar en California. Además de sus responsabilidades en el centro asociadas con las clases y conferencias, ella imparte charlas acerca

de una gama de temas relacionados con el desarrollo infantil a padres, cuidadores y estudiantes, y además es una capacitadora acreditada en los módulos 1 al 5 del Programa para el Cuidado Infantil (PITC, por sus siglas en inglés). Sus intereses incluyen el uso de los títeres para fortalecer las aptitudes sociales y emocionales, la integración de la filosofía de Reggio Emilia en las escuelas de los Estados Unidos, la documentación del aprendizaje de los niños por medio de fotografías y la exploración de jardines con niños de cero a tres años.

El cerebro en desarrollo y su importancia para las relaciones, el temperamento y la autorregulación

Ross A. Thompson, Janet E. Thompson y Julia Luckenbill

Los cuidadores tienen múltiples lentes que, al igual que las lupas, les permiten ver con mayor claridad el desarrollo de los niños pequeños. Por ejemplo, nuestras experiencias pasadas con niños de cero a tres años nos hacen centrar la atención en sus necesidades cambiantes. Las enseñanzas de nuestros cuidadores aumentan nuestro conocimiento acerca de cómo contribuir para que se produzca un desarrollo infantil saludable. Para algunos de nosotros, el hecho de ser padres hace que nuestras interacciones diarias con los niños pequeños tengan mayor profundidad.

En años recientes, otro lente adicional ha contribuido a nuestra comprensión del desarrollo temprano. Las investigaciones en torno al desarrollo del cerebro han resultado en nuevos descubrimientos acerca del desarrollo temprano de la mente y la importancia de las influencias de los cuidadores. Hemos aprendido que conversar, leer y responder de manera sensible a los niños de cero a tres años fortalece las conexiones cerebrales que sientan las bases del aprendizaje a lo largo de la vida. Los estudios acerca del desarrollo del cerebro también arrojan nueva luz sobre el desarrollo social y emocional. Mediante la neurociencia del desarrollo se descubre que el “científico en la cuna” es un colaborador humano con perspicacia social y con vitalidad emocional.

¿Qué contribuyen los estudios acerca del desarrollo del cerebro a nuestra comprensión de las relaciones sociales tempranas, el temperamento y la autorregulación? El propósito de este artículo es destacar lo que hemos aprendido y lo que ello significa para los cuidadores de niños de cero a tres años. Para ilustrar el tema, incluimos ejemplos de cuidadores y niños pequeños que subrayan estrategias interactivas.



Las relaciones y la comprensión social

Uno de los descubrimientos más sorprendentes que ha sido producto de las investigaciones en torno al desarrollo del cerebro durante el juego aparentemente casual del bebé pequeño está trabajando una mente muy poderosa. Esta mente se expande con rapidez durante los primeros años de vida cuando se conectan las neuronas, se establecen redes de comunicación y se construye la estructura cerebral. Como resultado, los bebés aprenden los sonidos del lenguaje, la causa y efecto, los conceptos básicos e incluso el razonamiento numérico simple, durante los primeros meses de vida (Gopnik, Meltzoff y Kuhl 2000).

Sin embargo, la misma mente poderosa también contribuye a la comprensión social y emocional temprana (Thompson y Lagattuta 2006). Por ejemplo, durante los primeros seis meses de vida, los bebés comienzan a:



- Experimentar y expresar la alegría, el interés, la tristeza, el enojo, el temor y otras emociones;
- Identificar las diferencias entre las expresiones faciales de los adultos de tristeza, enojo y alegría, y entender el significado emocional de las distintas entonaciones vocales (como el tono cálido y melódico, a diferencia del tono brusco y enojado);
- Sentirse en armonía con las expresiones emocionales de los demás, al responder con felicidad a las expresiones alegres del cuidador o responder con ansiedad a las expresiones de enojo del adulto;
- Participar en el juego directo y personal con sus cuidadores, donde ocurre el intercambio de señales sociales (como el contacto visual, las sonrisas y las vocalizaciones) y responder a las iniciativas sociales del compañero;
- Diferenciar las características de las personas conocidas y desconocidas;
- Establecer un apego emocional con las personas a quienes ven con regularidad.

Al cabo del primer año, los bebés utilizan las expresiones emocionales de un adulto para que les guíen en su interpretación de las situaciones inciertas. Un niño de un año mira a su madre, por ejemplo, después de que una persona que no conoce le salude amigablemente. Si la madre muestra aprobación, el bebé tenderá a socializarse más con esta persona que si la madre muestra preocupación o inquietud. Además, el bebé atraerá la atención de la madre hacia la persona desconocida, si la madre está mirando hacia otro lado, como si supiera que las expresiones de la madre no significan nada si ella no está mirando también a la misma persona.



Para mediados del segundo año, los bebés mayorcitos entienden que las personas actúan de acuerdo a sus deseos y sentimientos, y que los deseos de las personas difieren. Un niño de dieciocho meses le ofrece brócoli en lugar de galletas a un adulto como merienda, si el adulto ha demostrado con claridad su preferencia por el brócoli, incluso cuando el bebé mayorcito prefiere las galletas (Repacholi y Gopnik 1997).

Estos logros revelan que el niño pequeño está aprendiendo algo importante acerca de las demás personas. El estado interno de una persona, es decir, sus sentimientos, deseos, intenciones, pensamientos y creencias, afectan su conducta. Los bebés mayorcitos entienden la importancia de los sentimientos y deseos de las personas y, en la edad preescolar, aprenderán aún más acerca de la influencia de los pensamientos y las creencias. El ir aprendiendo que estos estados internos afectan la conducta externa de una persona aumenta su interés en aprender más acerca de los sentimientos, los deseos, los objetivos y las intenciones que provocan que las personas se comporten de la manera en que lo hacen.

El mismo cerebro que se encuentra en rápido desarrollo y que es la causa de

los logros tempranos en el lenguaje, los conceptos y la resolución de problemas, también constituye la base de los avances sorprendentes en la comprensión social y la respuesta emocional. Este nuevo ángulo del desarrollo temprano está ocasionando que los científicos y profesionales reevalúen sus creencias anteriores acerca del desarrollo social y emocional, y además está provocando que se reevalúen los conocimientos acerca del desarrollo cognitivo.

No pensamos que los niños pequeños sean egocéntricos, por ejemplo (Thompson 2008a). Está claro que ellos tienen una gran intuición acerca de los sentimientos, deseos e intenciones de las demás personas y de cómo estos sentimientos difieren de los suyos propios, como para que se les puede calificar con este término. Aunque los niños de cero a tres años con frecuencia se sientan confundidos acerca de lo que sienten, piensan y qué intenciones tienen los demás, ellos tratan de entender lo que está pasando dentro de la mente de las otras personas, porque saben que es muy importante entender por qué los demás actúan de la manera en que lo hacen.

Cómo fomentar la comprensión social en los niños de cero a tres años

Estos descubrimientos son importantes para la manera en que los cuidadores se comunican y se conectan con los niños pequeños. Aunque es posible que ellos no lo demuestren en sus actos, los niños de cero a tres años absorben mucho más del mundo social de lo que con frecuencia creemos. Ellos son sensibles a las emociones de los adultos y de otros niños y con frecuencia buscan una explicación a por qué otro niño está llorando o por qué parece molesto un adulto. Nuestras palabras pueden ayudarles a comenzar a comprender las causas de los sentimientos

de otras personas y en algunos casos, los motivos de sus propias emociones. Nuestras palabras también pueden ayudar a los niños pequeños a llegar a ser más perceptivos respecto a las emociones. El decir: “A Manuel le dolió cuando le pegaste”, puede centrar la atención del niño en la consecuencia de uno de sus actos que le podría haber pasado desapercibida.

Brian, de dieciocho meses de edad, observa a otro niño. Su cuidador dice, en tono tranquilo: “Brian, ¿oyes llorar a Manuel? Él está triste porque se cayó. Su cuidador lo está abrazando y ayudándole a sentirse mejor. ¿Me pregunto si oírle llorar te hace sentir triste a ti también? ¿Quieres que te abraze?”

A veces, los niños pequeños viven con sus familias en estado de confusión y tumulto emocional. Por ejemplo, cuando en una familia la madre está deprimida, el padre no tiene empleo y está enojado y los hermanos mayores se sienten molestos y resentidos, estas emociones afectan profundamente al niño de cero a tres años. Cuando este clima emocional perdura dentro de la familia, comienza a afectar a las áreas del cerebro relacionadas con las emociones y el control de las emociones. Los niños pequeños pueden comenzar a retraerse y actuar de manera deprimida también (Field y Diego 2008). A veces los problemas emocionales de un niño pequeño son una de las primeras señales que indican que una familia experimenta dificultades y que un niño de cero a tres años se encuentra en una situación de riesgo en el área emocional.

Nuestra capacidad de responder a las señales de un bebé también contribuye a su comprensión social. Por ejemplo, cuando un bebé que emite sonidos y se inclina para alcanzar una galleta que está fuera de su alcance, y luego mira al

cuidador para ver si éste lo está mirando y entendiéndolo lo que quiere. Cuando el adulto le acerca la galleta, el bebé confirma su experimento de que puede hacer que el adulto cambie de parecer. El bebé entiende que sus deseos y objetivos pueden alterar las intenciones de otra persona: el estado mental de una persona puede tener un efecto en el de otra. Cada acto de comprensión social es, en cierta forma, un encuentro de mentes. Para el niño de cero a tres años, éstas son las bases de la comprensión social.

José (veintitrés meses) estaba sentado en el área de los bloques. Su cuidadora, Janet, se le acercó caminando y exclamó: “José, ¡es hora de lavarse las manos!” Ella extendió la mano hacia él. “¿Carga José?”, le preguntó él, extendiendo los brazos. Janet le repitió su pregunta: “¿Quieres que te cargue?”. José asintió que sí. Janet se agachó, lo levantó y lo cargó hasta el lavamanos.

El hablar con los niños pequeños acerca de sus propias experiencias internas también es importante para que ellos se entiendan a sí mismos. Cuando un cuidador infantil utiliza palabras para identificar los sentimientos de tristeza de un bebé mayorcito y puede hablar de por qué el bebé se siente de esta manera (por ejemplo, porque su mamá se acaba de ir al trabajo), esto ayuda a los niños pequeños a entender las conexiones entre sus experiencias internas y sus causas. Esto también contribuye a la comprensión social.

Un cuidador observa a Ruth (veinte meses): “¡Ruth, veo que subiste las escaleras tu solita! ¡Se te ve muy orgullosa de ti misma!”

¿Qué se requiere del cuidador para poder dar este tipo de respuesta sensible? Se requiere una consciencia de mente



(“mind-mindedness” en inglés). Este es un término que los investigadores usan cuando un adulto es consciente de la vida mental de un bebé. Los actos de un bebé se guían por los objetivos, las intenciones, los deseos, los sentimientos y otros aspectos de su vitalidad interna (Meins et al. 2002). Nuestra conciencia de mente al interactuar con un niño pequeño nos permite dar una respuesta sensible a la experiencia interna de un niño. Al estar en sintonía con el mundo interno del niño, nosotros también ayudamos al niño a comenzar a entender los estados internos de las demás personas.

María (catorce meses) y Martín (once meses) estaban sentados uno al lado del otro, junto a un montón de fotografías de perros. María había quitado las fotografías de la pared y las tenía en la mano. Martín extendió los brazos y tomó una, quitándosela a María. Emily, la maestra, dijo: “María y Martín, parece que ustedes dos quieren la misma foto del perro”. Ambos siguieron

quitándosela el uno al otro. Emily sujetó la imagen. “Puedo ver que ustedes dos no están contentos”. Martín volvió a jalar la imagen y se le escapó de los dedos a María. Él se la acercó al rostro. María frunció el ceño. Emily dijo: “Ah, parece que Martín la tiene ahora. María, te ves triste. Podemos esperar o buscar otra”. María miró al suelo, encontró otra foto de un perro y la recogió. “¡Encontraste otra!” exclamó Emily. “Ahora, ¡cada uno tiene una!”

El apego

Estos logros acerca de la comprensión social y emocional temprana, están basados en el desarrollo del cerebro y son la base del establecimiento de relaciones de apego seguro. Conforme los bebés aprenden acerca de las características y la capacidad de respuesta de los cuidadores, su sensación de seguridad se organiza en torno a estas personas. En casa y en los programas de cuidado infantil, los niños pequeños se dirigen a las personas en quienes confían y sienten apego por ellas, especialmente en situaciones en las que se sienten alarmados, confundidos o tristes y necesitan el apoyo emocional de estos adultos para poder tratar con sus propios sentimientos. Incluso durante los periodos de juego exaltado o de exploración tranquila, el hecho de que estos adultos estén a su disposición proporciona a los niños pequeños la base de seguridad que necesitan para sentir que si necesitaran ayuda, la persona por quien sienten apego, estará allí para atenderlos.

La capacidad de un cuidador de responder con sensibilidad es el factor más importante que determina si el niño se sentirá seguro o no en su apego (Thompson 2001). La capacidad de responder con sensibilidad incluye el ser sensible a las señales del niño y seguir las pautas del niño al interactuar con él o ella. Ésta im-



plica responder con prontitud y de manera adecuada, especialmente cuando los niños pequeños necesitan apoyo emocional. La capacidad de responder con sensibilidad implica la conexión emocional con el niño que le permite al cuidador compartir momentos de alegría y de tristeza. Además, incorpora la consciencia de mente que se mencionó anteriormente, debido a que se encuentra sintonizada con los sentimientos, deseos, intenciones y objetivos internos que motivan la conducta infantil.

Una relación de apego que proporciona seguridad en casa o en el programa de cuidado infantil es importante por varias razones:

- La seguridad proporciona a los niños de cero a tres años la confianza para explorar el mundo y hacer descubrimientos por sí mismos, dentro de la órbita protectora de la presencia del cuidador.
- La seguridad contribuye al desarrollo de las aptitudes sociales y la comprensión social que permiten a los niños pequeños relacionarse mejor con los demás.
- La seguridad permite que los niños pequeños se vean a sí mismos de manera más positiva, como seres que reciben amor y que son dignos de ser amados.

Un apego que proporcione seguridad también es importante para controlar las experiencias estresantes. En casa o en el programa de cuidado infantil, es natural que los niños pequeños se enfrenten con situaciones que les causen malestar o les den miedo. Las investigaciones han demostrado que las hormonas de estrés están más bajas cuando los niños se encuentran en la compañía de los adultos con quienes tienen una relación de apego seguro (National Scientific Council on the Developing Child 2005). Esto es importante porque el cerebro en desarrollo puede padecer daños a causa de tener los niveles de hormonas de estrés persistentemente altos. Éstos pueden darse cuando los niños se encuentran inmersos en la confusión y tumulto que resultan tras un desastre natural o están expuestos a violencia en la familia. En dichas circunstancias, las relaciones seguras amortiguan el sistema del estrés y protegen al cerebro en desarrollo de las influencias potencialmente peligrosas.

El desarrollo de las relaciones de apego seguro en los programas de cuidado infantil

Cuando los padres responden de manera sensible a sus hijos en casa, para fomentar relaciones que proporcionan seguridad a sus niños de cero a tres años, los cuidadores del programa de cuidado infantil deben reconocer y afirmar la importancia de estos apegos. Cuando los cuidadores hablan acerca de la madre o el padre de un niño, cuando ayudan a los padres durante las transiciones con el niño al inicio y al final del día, y cuando alientan a los niños a traer fotos de sus padres y objetos de transición, que les ayuden a lo largo del día, están creando un puente entre las relaciones de apego de los niños en casa y sus experiencias en el programa de cuidado infantil.

Brian (dieciocho meses) era nuevo en el salón de bebés. Él se fue tambaleando al tablero que mostraba las fotos de las familias, tomó su foto y la miró. Su labio inferior empezó a temblar. Emily, la cuidadora, se le acercó y se arrodilló a su lado. “Brian, te ves triste. Veo que estás mirando a mami y a papi. Mamá va a regresar a la hora del círculo. Ella siempre regresa por ti”. Brian extendió los brazos hacia Emily. “Te puedo dar un abrazo”, le dice ella, “y puedo cargarte para que te sientas seguro aquí en la escuela”.

En el programa de cuidado infantil, los niños de cero a tres años con frecuencia se encuentran con desafíos y a veces traen consigo el estrés de casa o de otros lugares. Los niños de todas las edades tienen mayores dificultades para aprender cuando están estresados o tristes. Por ello, las relaciones con cuidadores que proporcionen seguridad son importantes para la creación de ambientes que proporcionen seguridad y apoyo emocional y suavicen las tensiones a las que se enfrentan los niños pequeños.

Los cuidadores pueden ayudar a crear relaciones de apego seguro con los niños de cero a tres años, al estar en sintonía con las experiencias internas de los niños

en sus programas y evitar distraerse con las “tareas” del cuidado infantil. Como se describe en el artículo de Ronald Lally, esto puede ocurrir por medio de los tres pasos del proceso de adaptación:

- Observar la conducta de un niño pequeño, con atención y demostrar empatía hacia la experiencia del niño;
- Preguntarse cómo uno podría actuar de manera que permita al niño alcanzar sus objetivos;
- Adaptar los actos de uno a la interpretación sensible de la respuesta del niño a estos actos.

Esta respuesta sensible se vuelve más natural conforme los cuidadores se familiarizan más con los niños a los que cuidan. Podría ser especialmente importante para los niños que lo han seleccionado a usted como el adulto a quien se dirigen cuando necesiten consuelo, ayuda o quieran compartir la emoción de un nuevo descubrimiento. Es importante para los niños de cero a tres años tener a un maestro especial con quien puedan establecer una relación de cuidado infantil en que él o ella sea el cuidador principal que les proporcione seguridad y apoyo. El niño pequeño organiza sus experiencias emocionales en torno a su cuidador, por lo que este apego seguro es el más importante.

María (catorce meses) estaba de pie sobre las escaleras del área para trepar. Hacía puchero con los labios y miraba por todo el salón en busca de su cuidadora, Soo Yung. Cuando los ojos de ambas se encontraron, María se dio unas palmaditas en el pecho y sonrió. Soo Yung también sonrió y dijo: “Te veo, María. ¡Subiste las escaleras!” María se bajó de las escaleras y se fue tambaleando hasta Soo Yung,



dándole un gran abrazo, sin dejar de sonreír. Luego, regresó a las escaleras, se agachó, volvió a asomarse y repitió el proceso.

La relación entre un niño pequeño y el cuidador especial que se ha convertido en el maestro de cuidado infantil principal es también importante para el adulto. Los cuidadores que pasan más tiempo con un niño en particular, tienden a ser más capaces de interpretar con sensibilidad las señales del niño y de entender el significado de lo que dice el niño pequeño. Juntos, el adulto y el niño pequeño tienen una mayor probabilidad de crear formas compartidas de comunicarse, entenderse y reconfortarse. Por ello son importantes las relaciones especiales con un cuidador principal para el establecimiento de los apegos que proporcionan seguridad en los programas de cuidado infantil.



El temperamento

El establecimiento de las relaciones significa reconocer la individualidad de cada persona. Los bebés son únicos desde que nacen. Ellos difieren en cuanto a lo activos que son, con qué facilidad expresan sus emociones, con qué facilidad se adaptan a situaciones nuevas y de muchas otras maneras. Las investigaciones en torno al desarrollo del cerebro demuestran que estas amplias variaciones del temperamento se basan en sistemas cerebrales que se desarrollan notablemente durante los primeros años de la vida. Por consiguiente, el temperamento también se desarrolla en los niños de cero a tres años.

En su artículo, Stella Chess destaca las características temperamentales que los cuidadores utilizan para entender a los niños que van a su programa. Éstos incluyen el grado de actividad, las cualidades del ritmo biológico, la tendencia a acercarse o retraerse, la adaptabilidad, la calidad del estado de ánimo, la intensidad de las reacciones, el umbral de sensibilidad, la facilidad con que se distraen y la capacidad de persistir y concentrarse. Cada característica individual, y los patrones de características que califican a los niños como “fácil”, “difícil”, y “de adaptación lenta”, ayudan a describir la personalidad particular y emergente de cada niño.

En términos más generales, el temperamento se puede describir en dos dimensiones (Rothbart 2004):

- *La reactividad* se refiere a las diferencias individuales en cuanto a la facilidad con que se estimula al niño: con cuánta facilidad se logra motivar al niño a que actúe. Ésta incluye las características temperamentales, como el grado de actividad, la intensidad de las reacciones y las cualidades emocionales del temperamento.

- *La autorregulación* se refiere a las diferencias individuales en cuanto a regulación de estas tendencias reactivas. Ésta incluye las características temperamentales, como la tendencia a acercarse o retraerse, la capacidad de persistir y concentrarse, la adaptabilidad y las cualidades temperamentales asociadas con el autocontrol emocional (como la capacidad para calmarse a sí mismo).

Estas dos dimensiones del temperamento están asociadas con los sistemas cerebrales que rigen la reactividad y la autorregulación desde el nacimiento.

Respecto a la reactividad, ciertos sistemas cerebrales y hormonales relacionados con las emociones y el estrés permiten a los recién nacidos estimularse en alto grado. Por este motivo, es fácil ver las diferencias individuales en la reactividad de los niños pequeños. Respecto a la autorregulación, sin embargo, los sistemas cerebrales que permiten a los bebés controlar

el grado de estimulación y tranquilizarse tardan más en madurar. Algunas características temperamentales surgen, por lo tanto, conforme estos sistemas cerebrales maduran con el tiempo.

El temperamento también está afectado por la experiencia. Por ejemplo, los niños pequeños que se encuentran a menudo en situaciones difíciles y estresantes, pueden volverse más irritables y reactivos y menos capaces de autorregularse que otros niños. Ellos reaccionan de esta manera debido a la influencia que ejercen las hormonas del estrés sobre los sistemas cerebrales que rigen el temperamento. Debido a que los apegos seguros con gran cercanía emocional, que proporcionan seguridad, tienden a amortiguar el estrés, las relaciones asociadas con el cuidado infantil son especialmente importantes para la creación de un contexto de apoyo y protección en el cual el temperamento y la personalidad se puedan desarrollar de manera saludable.

Cómo apoyar la individualidad de cada niño en el programa de cuidado infantil

Miranda, la nueva cuidadora, estaba frustrada. Jacobo (catorce meses) andaba por todo el salón, trepándose en todas las cosas y por encima de sus compañeros. Yael (trece meses) estaba sentado en el área sensorial durante toda la mañana, palpando la textura de la pintura en las manos. Cuando acababa la hora de pintar, ella no quería moverse. Stephen (diecisiete meses) estaba gritando y empujando a los otros niños y Rin (dieciséis meses) no quería que lo pusieran en el piso, alejado de su cuidadora. Miranda había participado en un taller sobre el temperamento y preparó un cuadro con sus propias características y las de los niños. Ella aprendió que Jacobo necesitaba estar activo, que Yael tenía una reactividad baja, que Stephen era algo inquieto y que Rin era cautelosa. Miranda también se dio cuenta que su propio temperamento moderadamente activo y amigable hacía que se adaptara mejor a algunos bebés mayorcitos que a otros y así la cuidadora aprendió a adaptarse a todos los niños.

- Stephen normalmente reaccionaba de forma emocional y necesitaba apoyo para expresar sus emociones fuertes de manera constructiva. Miranda aprendió a quedarse cerca de él cuando se acercaban otros niños, le explicaba lo

Cómo apoyar la individualidad de cada niño en el programa de cuidado infantil *(continuado)*

que estaba haciendo cada niño y le decía que le ayudaría a que no le quitaran sus juguetes. Conforme Stephen creció, Miranda lo alentaba a decir: “No, esto es mío”. Ella también le aconsejaba que caminara alrededor de sus amigos, pues si se chocaba con ellos, les haría daño”.

- Rin, cuyas tendencias de autorregulación incluían el retirarse de las experiencias nuevas, necesitaba que Miranda le presentara las cosas nuevas de manera más gradual. Rin necesitaba que le hablaran mucho acerca de cualquier cosa nueva y que los cuidadores fueran tan predecibles como fuera posible. Ella también necesitaba que la tuvieran en brazos durante mucho tiempo antes de que se sintiera lo suficientemente cómoda como para explorar.
- La baja reactividad de Yael incluía su preferencia por una actividad reducida. Ella corría el riesgo de quedarse atrás. Miranda se dio cuenta que otro bebé mayorcito, Desiree, se llevaría bien con Yael, así que la invitó a que las acompañara a jugar en el área sensorial. Para que Yael no se abrumara tanto como solía hacer, Miranda también empezó a avisarle y recordarle que se acercaba una transición, mucho antes de que esta comenzara.
- Jacob, cuya conducta impulsiva reflejaba su escasa capacidad de autocontrol, necesitaba que Miranda le recordara respetar las actividades y preferencias de los otros niños. Él también necesitaba ayuda para recordar sobre en qué cosas se podía trepar y que a sus compañeros no les gustaba que se les subiera por encima. Él con frecuencia necesitaba oportunidades para involucrarse en juegos muy activos, como el empujar carros en el patio.

Cómo responder a las características individuales del temperamento en los programas de cuidado infantil

Al igual que en cualquier relación, es importante apreciar la individualidad de la otra persona para poder entenderse mutuamente. Este mismo principio se aplica a los cuidadores que establecen relaciones con los niños de cero a tres años. Podría ser útil para los cuidadores pensar acerca de los temperamentos de los niños que se encuentran en su programa como diferencias individuales en cuanto a la reactividad y la autorregulación. El tener presentes estas diferencias, al observar a los niños pequeños, puede ayudar a los adultos a responder a cada niño de una

manera que se adapte a las cualidades temperamentales de cada uno de ellos.

- Un niño pequeño que normalmente es emocionalmente reactivo, por ejemplo, podría necesitar apoyo para expresar emociones fuertes de manera constructiva, como pedir ayuda a un adulto para resolver el problema, en lugar de precipitarse a pegar o morder.
- Un bebé cuyas tendencias de autorregulación incluyen el retraerse frente a experiencias nuevas, tras un periodo de observación e indecisión, se podría beneficiar de un cuidador que presente un alimento o un juguete nuevo por medio de una

introducción gradual. Un adulto paciente también podría reconocer que el rechazo inicial no necesariamente predice la respuesta posterior de este niño.

- Un niño pequeño cuya baja reactividad incluye una preferencia por la actividad baja podría correr el riesgo de que lo dejen atrás los otros niños, a menos que el cuidador pueda ayudar a este niño a jugar con otros niños que tengan también una preferencia similar por el juego tranquilo.
- Un bebé mayorcito cuya impulsividad refleja una escasa capacidad para autorregularse se podría beneficiar de un cuidador que le recuerde la necesidad de respetar las actividades o preferencias de otros niños. Sin embargo, como se ve en la siguiente página, el adulto también debe reconocer las limitaciones de los niños pequeños para autorregularse.



Los adultos crean estilos de vida que reflejen sus personalidades y temperamentos. Ellos pueden elegir actividades como la escalada en roca, formar parte de un club de lectores, inscribirse en un grupo de meditación o de baile, dependiendo de sus características y sus preferencias. Cuando los adultos son conscientes de sus propias cualidades temperamentales, esto les puede ayudar a entender cómo tienden a responder a los temperamentos de los niños. Un cuidador que disfrute de la actividad intensa puede participar con mayor facilidad en el juego activo con los niños que compartan esta cualidad. Sin embargo, es posible que tengan que hacer un esfuerzo para disfrutar de las interacciones más calmadas con otros niños que tengan un temperamento más tranquilo y reservado.

Los niños de cero a tres años, sin embargo, no pueden crear su propio estilo de vida, de acuerdo a sus personalidades y sus preferencias. Ellos necesitan de cuidadores que creen ambientes de cuidado infantil que respeten las cualidades temperamentales particulares de los niños.

Esto podría parecer un desafío imposible cuando el cuidador se encuentre en un grupo de varios niños con temperamentos muy distintos. ¿Cómo puede un adulto individualizar la experiencia con cada niño? Una manera de hacerlo es considerar cuidadosamente el entorno físico y las rutinas del cuidado infantil. ¿Tiene el salón lugares tranquilos y suaves donde los niños puedan jugar a solas, y lugares amplios para el juego ruidoso y activo? ¿Permite el horario diario alternar periodos de actividades tranquilas a solas (o en parejas) con periodos de actividades en grupo? De ser así, se proporcionan oportunidades para los niños con temperamentos distintos.

Además, cuando los cuidadores observan con sensibilidad al grupo de niños en

su programa, es posible que cambien las actividades que tienen planificadas para adaptarse mejor al grupo. Si el periodo de grupo no resulta interesante, es posible que necesiten cambiar a otra actividad. Si los niños se empiezan a exaltar demasiado con el juego en grupo, puede ser buena idea cambiar a otra actividad antes de lo planeado. Cuando los cuidadores lo hacen, aumentan la probabilidad de que cualquiera que sea el perfil temperamental, los niños de cero a tres años bajo su cuidado encontrarán la forma de participar en el grupo y de ser constructivos.

La autorregulación

Una de las frustraciones más comunes de los padres y los profesionales es el autocontrol limitado de los niños pequeños. Aunque los adultos reconocen que no pueden esperar mucho autocontrol de los niños de cero a tres años, el hecho de que los adultos den explicaciones, den incentivos y hagan intentos de fortalecer la imagen que los niños tienen de sí mismos, revelan sus expectativas de que los niños pequeños, conforme maduran, se vayan haciendo más capaces de controlar su propia conducta. A veces, esto ocasiona que se tengan expectativas que no son adecuadas. En casa, es posible que los padres piensen que los bebés mayorcitos compartirán sus juguetes y cooperarán cuando los adultos se lo pidan. En el programa de cuidado infantil, la duración de las actividades del periodo de grupo pueden ser demasiado exigentes para cualquier niño de dos años.

Las investigaciones acerca del desarrollo del cerebro confirman la sabiduría de no esperar demasiado de la capacidad de autocontrol de los niños pequeños. Las áreas del cerebro que son más importantes para la autorregulación se encuentran entre las que más tardan en madurar (National Research Council y Institute of

Medicine 2000). De hecho, estas áreas del cerebro, que están asociadas con la planificación a largo plazo y la realización de actividades complejas, continúan desarrollándose hasta los primeros años de la edad adulta. Por lo tanto, los niños de cero a tres años están tomando sus primeros pasos hacia el desarrollo del autocontrol a largo plazo. Sus habilidades para centrar la atención durante un periodo prolongado, controlar sus impulsos y emociones y regular la conducta (como permanecer sentados y quietos) son muy limitadas. Debido a que sus cerebros tardan mucho tiempo en madurar, la autorregulación de los niños pequeños también tarda mucho en desarrollarse.

Cómo apoyar la autorregulación y su desarrollo. ¿Qué significa esto para los cuidadores? Dos cosas.

Primero, los adultos deben ser cautelosos respecto a lo que esperan del autocontrol de los niños pequeños. Ellos deben ser especialmente cuidadosos para distinguir entre sus esperanzas de que los bebés mayorcitos y los niños en edad preescolar vayan a controlar sus sentimientos, atención e impulsos y una comprensión realista de lo que los niños pueden hacer. El problema no es que los niños pequeños sean egocéntricos. Es aparente



que ellos tienen una capacidad asombrosa para la comprensión social. Más bien, el problema es que les falta la flexibilidad cognitiva para inhibir espontáneamente la actividad que pretenden efectuar (ya sea un berrinche o quitarle el juguete a otro niño) y buscar una alternativa. Esto representa un desafío no sólo para los niños de cero a tres años sino también para los niños mayores y para algunos adolescentes, debido a que las áreas del cerebro que son necesarias para la inhibición maduran lentamente.

Además, a los niños pequeños a veces les cuesta trabajo recordar qué hacer o qué se espera de ellos en las situaciones de cada día. Las limitaciones en sus habilidades para la memoria pueden hacer que se les olvide con facilidad por qué comenzaron a guardar los juguetes (en preparación para la hora de la merienda) y que otra actividad los distraiga con facilidad (como comenzar a jugar con juguetes distintos). Las habilidades para la memoria son parte de la autorregulación y estas también tardan en madurar. Los cuidadores deben ser pacientes y darse cuenta que los niños pequeños no lo hacen a propósito o con mala intención cuando se muestran poco cooperativos o se rebelan.

En segundo lugar, los cuidadores pueden hacer que sea más fácil para los niños controlar su conducta, sus sentimientos, sus impulsos y sus deseos. El horario de actividades diarias y la organización del salón contribuyen de manera importante a disminuir las dificultades de la autorregulación a un nivel que se corresponda con las capacidades de los niños pequeños. Para crear un ambiente adecuado para la autorregulación, los cuidadores pueden utilizar el proceso de tres pasos de *observar* con empatía cómo los niños pequeños enfrentan los desafíos cotidianos; *preguntarse* cómo pueden ayudar mejor a

los niños a que alcancen sus objetivos; y luego *adaptar* el salón y su conducta de acuerdo a sus observaciones. Los cuidadores pueden:

- Diseñar una rutina diaria que sea predecible para que los niños pequeños puedan anticipar lo que va a suceder y se puedan preparar para ello y manejar sus sentimientos y expectativas de la manera correspondiente.
- Crear un ambiente organizado y predecible en el salón en el cual los niños pequeños puedan encontrar suficientes juguetes y materiales cuando los necesiten, saber dónde ir para participar en ciertas actividades o poder abandonar las actividades que sean demasiado estimulantes, los perturben o no les parezcan interesantes.
- Dividir las actividades complejas en partes más pequeñas. Por ejemplo, si los niños tienen que hacer una transición, para pasar del periodo de juego al periodo de la merienda, los adultos pueden facilitar el proceso a los niños al dividirlo en pasos separados: guardar los juguetes, lavarse las manos y sentarse a la mesa.
- Proporcionar señales que ayuden a recordar qué hay que hacer a continuación. Por ejemplo, poner un cuadro en la pared con imágenes que identifiquen cada paso de una rutina diaria, elegir una canción que siempre acompañe las actividades de transición (como el recoger los juguetes), o usar una tarjeta con una imagen que el cuidador señala para indicar cuál es la siguiente actividad.
- Crear un espacio tranquilo donde los niños pequeños puedan retirarse para calmarse cuando les sea nece-

sario, y ayudar a los niños a encontrar ese espacio cuando lo necesiten.

- Prestar atención a las señales que indican que los niños se están sobreestimulando, aburriendo o están compitiendo por atención limitada o recursos insuficientes, y adaptar las actividades de la manera correspondiente. Los cuidadores deben proporcionar un equilibrio entre los periodos tranquilos y activos en las rutinas diarias.
- Utilizar palabras para comunicar su comprensión de lo que los niños sienten o desean o lo que les causa dificultad, y así ayudar a los niños a comunicar sus propios sentimientos a otros niños.
- Ofrecer instrucciones que indiquen lo que los niños pequeños deben hacer, en lugar de lo que no deben hacer (porque a los niños pequeños se les dificulta inhibir su actividad). Al intervenir cuando un niño está haciendo alguna actividad prohibida (como el treparse a la mesa, por ejemplo), identifique la acción que el niño desea hacer (por ejemplo, trepar) y ofrézcale una alternativa (por ejemplo, usar la estructura para trepar del salón o de afuera).

También es importante reconocer que los niños pequeños difieren en sus habilidades para la autorregulación. Los cuidadores necesitan recordar que la autorregulación es una dimensión importante del temperamento. Por ello, algunos niños controlan con facilidad sus impulsos y centran su atención en las actividades que se les dificulta a otros niños de la misma edad, como el estar sentados durante el periodo de grupo. Al observar cuidadosamente a los niños en su programa, posi-

blemente tomando nota de qué situaciones les resultan fáciles de controlar y cuáles no, los cuidadores pueden responder con sensibilidad a la autorregulación individual de cada niño.

En el salón hay mucho bullicio. En la área tranquila, los bebés mayorcitos Olivia y Aiden “leen” uno al otro “Old MacDonald Had a Farm”, señalando las imágenes y repitiendo el texto que se han memorizado. En la área de ciencias, cercana a ellos, los bebés mayorcitos Alessandro y Benjamin comentan acerca de los peces y los hámsteres mascotas, mientras Sophia abre una caja con cerradura. En la área de bloques están Emma y Asher construyendo una torre alta con su cuidador. En la área para los músculos gruesos, los bebés mayorcitos Tito y Logan saltan de las escaleras hasta el colchón, mientras la maestra canta: “Tito y Logan están brincando, brincando, brincando! Tito y Logan están brincando en su escuela!”. En la área de juego dramático, Noah y José están barriendo la alfombra con escobillas pequeñas y en la área sensorial, Abby está en silencio pintándose las manos de color morado con una esponja, mientras la pintura morada gotea sobre el papel.

Aunque los niños seguirán teniendo dificultades con la autorregulación durante muchos años, el éxito de los niños con el autocontrol depende tanto de la maduración del cerebro como de la sensibilidad del cuidador hacia los niños. Los cuidadores pueden planificar las experiencias diarias teniendo en cuenta la capacidad de los niños, para así facilitar la autorregulación y permitir a los niños sentirse orgullosos de su capacidad para alcanzar sus objetivos.

Conclusiones

Las investigaciones acerca del desarrollo temprano del cerebro han mejorado la conciencia acerca del hecho que las relaciones, el temperamento y la autorregulación de un niño pequeño se basan en el desarrollo del cerebro el cual ocurre con rapidez. El crecimiento rápido del cerebro infantil significa que los niños de cero a tres años tienen una mayor conciencia social y que son más sensibles emocionalmente de lo que se cree comúnmente. Además, los cuidadores tienen oportunidades para contribuir a la comprensión que los niños tienen del mundo social y a su capacidad de desarrollar apegos emocionales. Sin embargo, las áreas del cerebro relacionadas con la autorregulación maduran lentamente, por lo que los cuidadores deben procurar no esperar demasiado de los niños pequeños en cuanto a su capacidad para controlar la atención, los sentimientos y los impulsos. Las investigaciones en torno al desarrollo del cerebro también son pertinentes para la comprensión de los rasgos reactivos y autorregulatorios del desarrollo temperamental del niño.

Hay muchas implicaciones prácticas para este conocimiento, respecto a cómo los cuidadores interactúan con los niños de cero a tres años en su programa de cuidado infantil (véase también Departamento de Educación de California 2010). Sin ninguna duda, cuando los cuidadores utilizan sus conocimientos acerca de las relaciones, el temperamento y la autorregulación en las experiencias de cuidado infantil que proporcionan a los niños de cero a tres años, como se describe anteriormente, ellos están también fomentando el desarrollo del cerebro. El cerebro infantil necesita:

- Relaciones cariñosas que le proporcionen la seguridad necesaria para el

aprendizaje y le ayuden a amortiguar los efectos del estrés;

- El apoyo de una rutina diaria que sea predecible y un ambiente organizado que proporcionen apoyo a las regiones del cerebro, todavía inmaduras, que rigen la autorregulación;
- Un cuidado sensible que permita que las cualidades temperamentales puedan desarrollarse de manera saludable y constructiva.

Un ambiente de aprendizaje de buena calidad para los niños de cero a tres años es muy diferente a un ambiente de aprendizaje de buena calidad para niños mayores. La razón principal es el cerebro en desarrollo (Thompson 2008b). Éste necesita ambientes de aprendizaje caracterizados por las relaciones cariñosas, con mucha interacción social, un lenguaje enriquecedor, opciones de actividades basadas en la curiosidad y el descubrimiento e invitaciones al aprendizaje activo. Los cuidadores y los maestros fomentan el desarrollo del cerebro de los niños pequeños cuando utilizan las mejores prácticas en el cuidado y la educación temprana.

Referencias

- Departamento de Educación de California. 2010. *California Preschool Curriculum Framework*, Vol. 1. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Field, T., y M. Diego. 2008. "Maternal Depression Effects on Infant Frontal EEG Asymmetry." *International Journal of Neuroscience* 118: pág. 1081–1108.
- Gopnik, A., A. N. Meltzoff y P. K. Kuhl. 2000. *The Scientist in the Crib*. Nueva York: Harper.
- Meins, E., C. Fernyhough, R. Wainwright, M. Das Gupta, E. Fradley y M. Tuckey. 2002. "Maternal Mind-mindedness and

- Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding.” *Child Development* 73 (6): pág. 1715–26.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2005. *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain*. Working paper no. 3. http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2005/05/Stress_Disrupts_Architecture_Developing_Brain-1.pdf (obtenido el 29 de julio del 2015). Cambridge, MA: Harvard University.
- Repacholi, B. M., y A. Gopnik. 1997. “Early Reasoning About Desires: Evidence from 14- and 18-Month-Olds.” *Developmental Psychology* 33: pág. 12–21.
- Rothbart, M. K. 2004. “Temperament and the Pursuit of an Integrated Developmental Psychology.” *Merrill-Palmer Quarterly* 50: pág. 492–505.
- Rubin, K. H., y H. S. Rossi, editores. 1982. *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*. Nueva York: Springer Verlag.
- Shonkoff, J. P., y D. A. Phillips, editores. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Thompson, R. A. 2001. “Development in the First Years of Life.” *The Future of Children* 11 (1): pág. 20–33.
- . 2008a. “The Psychologist in the Baby.” *Zero to Three Journal* 28 (5): pág. 5–12.
- . 2008b. “Connecting Neurons, Concepts, and People: Brain Development and Its Implications.” *NIEER* (National Institute for Early Education Research) *Preschool Policy Brief* 17. .
- Thompson, R. A., y K. Lagattuta. 2006. “Feeling and Understanding: Early Emotional Development.” In *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, editado por K. H. McCartney y D. Phillips, pág. 317–37.



Apendice *Fundamentos del* *desarrollo socioemocional**

*Tomado de *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (Departamento de Educación de California y WestEd 2010)

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 se parecen al rostro humano (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 y 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 ilus-

trar 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 su 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 reencuentros 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 (Rilkes 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, tocan 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 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 sonreír 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 o más personas

(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 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) también ayuda 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).

Una escasa 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 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 sigan 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 contribuyente 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
<p>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)</p>	<p>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)</p>	<p>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)</p>
<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.

La tabla continúa en la siguiente página.

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)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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
<p>Alrededor de los 8 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)</p>	<p>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)</p>	<p>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)</p>
<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sienta cómodo jugando del otro lado de patio de juego, alejado del maestro de cuidado infantil, pero luego lllore 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.

La tabla continúa en la siguiente página.

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)
<ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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
<p>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)</p>	<p>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)</p>	<p>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)</p>
<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 y otros 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) 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.

La tabla continúa en la siguiente página.

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)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pase 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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:
<ul style="list-style-type: none"> • 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 balbuceando (6 a 9 meses; Hay, Pederson y Nash 1982) 	<ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<ul style="list-style-type: none"> • 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)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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)

La tabla continúa en la siguiente página.

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
<p>Alrededor de los 8 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)</p>	<p>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.</p>	<p>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)</p>
<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilice pronombres tales como yo, me, tú, nosotros, él y ella. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, p. 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 ayudarlo.

La tabla continúa en la siguiente página.

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)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) • Utilice 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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:
<ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 conducen al fundamento (19 a 35 meses)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insista en subirse el cierre de la chaqueta cuando el maestro de cuidado infantil trata de ayudarlo. (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
<p>Alrededor de los 8 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)</p>	<p>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.</p>	<p>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)</p>
<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oculte el rostro con las manos cuando tiene vergüenza. (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)

La tabla continúa 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)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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
<p>Alrededor de los ocho meses de edad, los niños demuestran tener conciencia de los sentimientos de los demás al reaccionar a sus expresiones emocionales.</p>	<p>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 sintiendo. (14 meses; Zahn-Waxler, Robinson y Emde 1992; Thompson 1987; 24 meses; Zahn-Waxler y Radke-Yarrow 1982, 1990)</p>	<p>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)</p>
<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.

La tabla continúa 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)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llore cuando oye llorar a otro bebé. (Menores de 6 meses; Wingert y Brant 2005, 35) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abraze 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
<p>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.</p>	<p>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 unas 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)</p>	<p>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)</p>
<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 y 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 señale la puerta para comunicar que echa de menos a su madre. 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.

La tabla continúa 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)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 8 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:
<ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

La tabla continúa 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)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llore cuando tenga hambre o esté cansado. • Se quede dormido cuando esté cansado. 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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
<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Por ejemplo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre sus propios sentimientos o deseos, contrastándolos explícitamente con los de otro niño, o describa 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.

La tabla continúa 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)
<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none">• 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.	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none">• 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.	<p>Durante este periodo, es posible que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none">• Varíe el juego con diferentes niños, dependiendo de sus actividades de juego preferidas.• Imite la conducta de otros niños y de los adultos.

Referencias

- Ainsworth, M. D. 1967. *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love*. Baltimore: 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* 25 (1): 21–22.
- Barrera, M. E., y D. Maurer. 1981. "Discrimination of Strangers by the Three-Month-Old." *Child Development* 52 (2): 558–63.
- Barrett, L., y otros. 2007. "The Experience of Emotion." *Annual Review of Psychology* 58: 373–403.
- Bates, E. 1990. "Language About Me and You: Pronominal 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, Tejas: Harcourt Assessment, Inc.
- Bell, M., y C. Wolfe. 2004. "Emotion and Cognition: An Intricately Bound Developmental Process." *Child Development* 75 (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, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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* 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* 20:47–57.
- Bronson, G. W 1972. "Infants' Reaction to Unfamiliar Persons and Novel Objects." *Monographs of the Society for Research in Child Development* 37 (148): 1–46.
- Bronson, M. 2000a. "Recognizing and Supporting the Development of Self-Regulation in Young Children." *Young Children* 55 (2): 32–37.
- . 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* 59: 664–74.
- . 1990. "Who Am I? Self-Understanding in Toddlers." *Merrill-Palmer Quarterly* 36:217–38.
- Burk, D. 1. 1996. "Understanding Friendship and Social Interaction." *Childhood Education* 72 (5): 282–85.
- Cacioppo, J., y G. Berntson. 1999. "The Affect System: Architecture and Operating Characteristics." *Current Directions in Psychological Science* 8 (5): 133–37.
- Campos, J.; C. Frankel; y L. Camras. 2004. "On the Nature of Emotion Regulation." *Child Development* 75 (2): 377–94.
- Caufield, R. 1995. "Reciprocity Between Infants and Caregivers During the First Year of Life." *Early Childhood Education Journal* 23 (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* 3 (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> (obtenido el 7 de diciembre al 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, Tejas: 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* 208 (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.
- 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 29 de julio del 2015).
- Departamento de Educación de California (CDE) y WestEd. 2010. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil del California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Dickstein, S., y R. D. Parke. 1988. "Social Referencing in Infancy: A Glance at Fathers and Marriage." *Child Development* 59 (2): 506–11.
- Dunn, J. 1983. "Sibling Relationships in Early Childhood." *Child Development* 54 (4): 787–811.
- . 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.
- . 1988. *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 1994. "Changing Minds and Changing Relationships," en *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development*. Editado por C. Lewis y P. Mitchell. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunn, J.; I. Bretherton; y P. Munn. 1987. "Conversations About Feeling States Between Mothers and Their Young Children." *Developmental Psychology* 23 (1): 132–39.
- Eisenberg, N. 2000. "Emotion, Regulation and Moral Development." *Annual Review of Psychology* 51:665–97.
- Eisenberg, N.; C. Champion; y Y. Ma. 2004. "Emotion-Related Regulation: An Emerging Construct." *Merrill-Palmer Quarterly* 50 (3): 236–59.
- Eisenberg, N., y otros. 1993. "The Relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric Status." *Child Development* 64:1418–38.
- Eisenberg, N., y T. Spinrad. 2004. "Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition." *Child Development* 75 (2): 334–39.
- Fabes, R., y otros. 2001. "Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations to Likability." *Early Education & Development* 12 (1): 11–27.
- Fernald, A. 1993. "Approval and Disapproval: Infant Responsiveness to Vocal Affect in Familiar and Unfamiliar Languages." *Child Development* 64 (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.
- . 2003. "The Development of Self-control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic

- Influences." *Motivation and Emotion* 27 (1): 7–26.
- 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* 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* 3 (1).
- Fredrickson, B. 2003. "The Value of Positive Emotions." *American Scientist* 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* 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* 3 (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* 21 (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* 61 (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* 54 (4): 1041–53.
- . 1987. "Social Competence with Peers in Young Children: Developmental Sequences." *Developmental Review* 7: 252–72.
- . 1988. "Peer Interaction of Young Children." *Monographs of the Society for Research in Child Development* 53 (1).
- Howes, C., y C. C. Matheson. 1992. "Sequences in the Development of Competent Play with Peers: Social and Social Pretend Play." *Developmental Psychology* 28 (5): 961–74.
- Johnson, M., y otros. 1991. "Newborns' Preferential Tracking of Face-Like Stimuli and Its Subsequent Decline." *Cognition* 40 (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* 61 (6): 1997–2003.
- Kaye, K., y A. Fogel. 1980. "The Temporal Structure of Face-to-Face Communication Between Mothers and Infants." *Developmental Psychology* 16:454–64.
- Kontos, S., y A. Wilcox-Herzog. January, 1997. "Research in Review: Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important?" *Young Children* 52 (2): 4–12.
- Kopp, C. 1989. "Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View." *Developmental Psychology* 25 (3): 343–54.
- Kravitz, H.; D. Goldenberg; y A. Neyhus. 1978. "Tactual Exploration by Normal Infants." *Developmental Medicine and Child-Neurology* 20 (6): 720–26.

- Lagattuta, K. H., y R. A. Thompson. 2007. "The Development of Self-Conscious Emotions: Cognitive Processes and Social Influences," en *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, Nueva Jersey: 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* 63 (2): 234–46.
- Levine, L. E. 1983. "Mine: Self-Definition in 2-Year-Old Boys." *Developmental Psychology* 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* 60 (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. Colquhoun. 1999. "Problem Solving in Infancy: The Emergence of an Action Plan." *Developmental Psychology* 35 (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* 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* 112 (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 and 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 Psychological Consequences of Infant Emotions: Prescriptions for the Twenty-First Century." *Infant Mental Health Journal* 22 (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* 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* 61 (4): 22-29.
- Raikes, H. 1996. "A Secure Base for Babies: Applying Attachment Concepts to the Infant Care Setting." *Young Children* 51 (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* 16 (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* 46 (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, Nueva Jersey: 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* 29 (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.theounce.org/pubs/Shonkoff-SciencePolicyandtheYoungDevelopingChild.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* 54:178-84.
- Stipek, D. J.; J. H. Gralinski y C. B. Kopp. 1990. "Self-Concept Development in the Toddler Years." *Developmental Psychology* 26 (6): 972-77.
- Taumoepeau, M., y T. Ruffman. 2008. "Stepping Stones to Others' Minds: Maternal Talk Relates to Child Mental State Lan-

- guage and Emotion Understanding at 15, 24, and 33 Months.” *Child Development* 79 (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,” en *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.
- . 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, Nueva Jersey: 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* 44 (2): 112–19.
- Tsai, J.; B. Knutson; y H. Fung. 2006. “Cultural Variation in Affect Valuation.” *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (2): 288–307.
- Tsai, J.; R. Levenson; y K. McCoy. 2006. “Cultural and Temperamental Variation in Emotional Response.” *Emotion* 6 (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* 33 (1): 17–30.
- Weinberg, M. K., y otros. 1999. “Gender Differences in Emotional Expressivity and Self-Regulation During Early Infancy.” *Developmental Psychology* 35 (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* 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* 14:107–30.
- Zahn-Waxler, C., y otros. 1992. “Development of Concern for Others.” *Developmental Psychology* 28 (1): 126–36.
- Zahn-Waxler, C.; J. Robinson; y R. Emde. 1992. “Development of Empathy in Twins.” *Developmental Psychology* 28 (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).

