INTRODUCCIÓN AL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

ECE
104



COLLEGE OF THE CANYONS

Introducción al plan de estudios para la educación en la primera infancia

Una publicación de recursos educativos abiertos de College of the Canyons

Producido por Jennifer Paris, Kristin Beeve y Clint Springer

Editor: Alexa Johnson
Portada: Ian Joslin

Versión 1.1

2019



Agradecimientos

College of the Canyons desea extender su agradecimiento a las siguientes personas y organizaciones por permitir la producción de este libro de texto:

Rectorado de los colegios comunitarios de California
Rectora Dianne G. Van Hook
Santa Clarita Community College District
Oficina de Educación a Distancia del College of the Canyons

¿Tiene comentarios o recursos para compartir?

¿Viste un error tipográfico? ¿Quieres sugerir un cambio para mejorar el libro? Envíanos tus comentarios en esta encuesta .

¿Usaste este libro e hiciste cambios? ¿Creaste recursos suplementarios (PowerPoints, actividades, bancos de pruebas/cuestionarios, etc.)? Utiliza una licencia de Creative Commons y compártela con nosotros uniéndote y cargándola al Grupo de Google . Si tienes problemas, comunícate con Jennifer.Paris@canyons.edu .

¿Buscas recursos? Ve lo que se ha compilado en el Grupo de Google .

© 2018, Colegios Comunitarios de California, Rectorado.



Este trabajo tiene una licencia bajo Creative Commons Attribution 4.0 International License .

Agradecimientos adicionales

Me gustaría agradecer a:

Mi departamento, incluidos mis colegas docentes de tiempo completo, Cindy Stephens y Wendy Ruiz, quienes me apoyaron para obtener la subvención que financió este libro y confiaron en el propósito de nuestro trabajo de REA.

James Glapa-Grossklag por arriesgarse a trabajar conmigo en esta subvención antes de que él realmente me conociera y por todas las oportunidades que me brindaron desde entonces.

Brian Weston por su liderazgo, orientación y simplemente por estar allí para ayudar a facilitar el sorprendente proyecto del que forma parte este libro.

Alexa Johnson por su arduo trabajo en el libro y por colocar las palabras e imágenes en las páginas para convertirlas en este hermoso libro.

Chloe McGinley, Joy Shoemate, Trudi Radtke, Ian Joslin y el personal de REA y educación en línea que me ayudaron a mantener la cordura en este proyecto.

Mi coautora, Kristin Beeve, por sus incansables esfuerzos y colaboración.

Mi colega revisor, Clint Springer, por su punto de vista respecto al libro y su trabajo para mejorar el mismo.

Mi familia, especialmente mis hijos Ashlynn y Aidan, por comprender los compromisos de tiempo y energía que se invirtieron en este libro, el proyecto más amplio del que forma parte y mi defensa de los REA.

Al Departamento de Educación de California por darnos permiso para usar los increíbles recursos disponibles actualmente que apoyan la Educación en la Primera Infancia que fueron fundamentales para este libro.

Amanda Taintor, por ser una gran colaboradora y aliada en el desarrollo y promoción de REA en la educación en la primera infancia.

La comunidad más grande de REA que me mantiene pensando y a la vez impulsa mi comprensión de lo que es abierto, y lo qué debería ser, y qué función desempeño dentro del mismo.

Jennifer Paris

Agradecimientos adicionales

Me gustaría agradecer a:

La Facultad de Educación en la Primera Infancia del College of the Canyons por inspirarme continuamente y ayudarme en mi crecimiento profesional a través de una gran colaboración. Me siento verdaderamente bendecida de ser parte de un departamento tan apasionado en apoyar a los docentes y estudiantes de Educación en la Primera Infancia.

Jennifer Paris por su interminable liderazgo, paciencia y apoyo durante todo este proyecto.

El personal de REA que nos ayudó con gráficos, obteniendo permisos y atribuciones, y especialmente con el formato de este increíble libro.

Mi esposo, Greg, y mis hijos Emily y Matthew, por su continuo apoyo a mis objetivos profesionales y por ser pacientes y comprender mi pasión por la enseñanza y ayudarme a equilibrar la vida y el trabajo.

Mis padres por permitirme la oportunidad de descubrir mi camino en ECE, que también me apoyaron incansablemente a lo largo de mi carrera.

Los maestros, los administradores, los padres y los niños que me brindaron capacitación “en el trabajo” que me ayudó a ascender a mi función actual como profesora universitaria.

Kristin Beeve

Tabla de contenido

Sección I: Comprendiendo cómo aprenden los niños 8

Prefacio 9

Chapter 1: Fundamentos en el plan de estudios de la primera infancia: Uniendo la teoría con la práctica 10

Capítulo 2: La importancia del juego y la enseñanza intencional 37

Sección II: Desarrollando un plan de estudios para apoyar el aprendizaje de los niños 53

Capítulo 3: El ciclo de planificación curricular 54

Capítulo 4: Desarrollando un plan de estudios para un enfoque centrado en el juego 68

Sección III: Preparando el escenario para el aprendizaje de los niños 93

Capítulo 5: Preparando el escenario para jugar: Entornos 94

Capítulo 6: Comportamiento orientador y gestión del aula 123

Sección IV: Planificación para el aprendizaje en la niñez 150

Introducción para la planificación en pre-escolares 151

Capítulo 7: Desarrollo Social y Emocional 162

Capítulo 8: Lenguaje y alfabetización 175

Capítulo 9: Matemáticas 204

Capítulo 10: Ciencias 227

Capítulo 11: Artes Creativas 261

Capítulo 12: Historia y Ciencias Sociales 301

Capítulo 13: Desarrollo Físico 334

Capítulo 14: Salud y Seguridad 366

Introducción a la planificación para otras edades 390

Capítulo 15: Cómo se ve el plan de estudios para bebés y niños pequeños 393

Capítulo 16: Cómo se ve el currículo para niños en edad escolar 441

Sección V: Haciendo visible el aprendizaje de los niños **480**

Capítulo 17: Documentación y evaluación funcional *481*

Apendices **506**

Apéndice A – Formulario de planificación en blanco *507*

Apéndice B – Aulas de muestra *509*

Apéndice C – Marcadores del desarrollo *518*

Apéndice D – Secuencias de desarrollo de habilidades de movimiento fundamentales *533*

Apéndice E – Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños *541*

Sección I: Comprendiendo cómo aprenden los niños

Prefacio

Introducción a este libro de texto

Te damos la bienvenida al aprendizaje sobre cómo planificar efectivamente el plan de estudios para los niños pequeños. Este libro de texto abordará:

- Desarrollar un plan de estudios a través del ciclo de planificación.
- Teorías que informan sobre lo que sabemos sobre cómo aprenden los niños y las mejores formas para que los maestros apoyen el aprendizaje
- Los tres componentes de la práctica apropiada para el desarrollo.
- La importancia y el valor del juego y la educación intencional.
- Diferentes modelos de planes de estudios
- Proceso de planificación de lecciones (documentando experiencias planificadas para niños)
- Entornos físicos, temporales y sociales que preparan el escenario para el aprendizaje de los niños.
- Técnicas de orientación apropiadas para apoyar los comportamientos de los niños a medida que maduran las habilidades de autorregulación.
- Planificación para niños en edad preescolar en dominios específicos que incluyen
    - Desarrollo físico
    - Lenguaje y alfabetización
    - Matemáticas
    - Ciencias
    - Creatividad (las artes visuales y escénicas)
    - Diversidad (ciencias sociales e historia)
    - Salud y seguridad
- Cómo la planificación curricular para bebés y niños pequeños es diferente de la planificación para niños mayores
- Apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en edad escolar durante los programas fuera del horario escolar a través de la planificación curricular
- Hacer visible el aprendizaje de los niños a través de la documentación y la evaluación

Capítulo 1: Fundamentos en el plan de estudios de la primera infancia: Uniendo la teoría con la práctica



Figura 1.1: Los niños aprenden jugando. [1]

Objetivos del capítulo

Los estudiantes

- Explorarán cómo aprenden los niños
- Identificarán las teorías en los programas de la primera infancia
- Unirán las teorías con la práctica a través de la interacción y la intencionalidad
- Explorarán el uso de la tecnología del Siglo 21 en ECE

La programación educativa de la primera infancia se basa fundamentalmente en prácticas apropiadas para el desarrollo y se apoya a través de fundamentos teóricos entretejidos a lo largo de un plan de estudios. Varios tipos de programas enfatizan una teoría sobre otra o asumen más de una serie de teorías combinando enfoques para lograr los objetivos del programa.

Cómo aprenden los niños pequeños: Lo que revela la ciencia

Los niños juegan para resolver las cosas, y lo mismo ocurre con los científicos que experimentan e investigan para resolver las cosas. Los científicos que estudian cómo piensan y sienten los

[1] Imagen de Skitterphoto en pixabay

bebés y los niños pequeños los describen como pequeños científicos (Gopnik, Meltzoff y Kuhl 2000) que pasan sus días reuniendo y organizando activamente información sobre cómo son los objetos y las personas. Mientras juegan, los niños averiguan cómo un objeto se relaciona con otro o cómo las personas se relacionan entre sí. Según Gopnik, Meltzoff y Kuhl (2000), los niños desarrollan activamente el conocimiento a medida que interactúan con el mundo que los rodea.

A principios del siglo XX, científicos y teóricos, como Jean Piaget y Lev Vygotsky, desarrollaron teorías ampliamente estudiadas para explicar cómo los niños pequeños adquieren el conocimiento. Los científicos continuaron estudiando las formas de conocimiento de los niños observando y escuchando atentamente a medida que los niños buscan nuevas habilidades, exploran materiales, resuelven problemas, trabajan juntos con otros y encuentran experiencias que los impulsan a pensar y razonar (Shonkoff y Phillips 2000). Las acciones de los niños pequeños y sus explicaciones proporcionan pistas sobre cómo desarrollan ideas, dominan las habilidades y desarrollan el conocimiento. La investigación arrojó un descubrimiento importante: los bebés y los niños pequeños construyen activamente conceptos y desarrollan habilidades al interactuar con los objetos y las personas, muchos de los cuales ocurren en el contexto del juego. Por naturaleza, los niños son participantes activos en dar sentido y construir el conocimiento.

El conjunto de investigaciones sobre la mente en desarrollo del niño pequeño también se suma a nuestra comprensión de lo que significa enseñar y planificar el plan de estudios para bebés y niños pequeños. La imagen de larga data de la educación K-12 de un maestro activo que habla y habla e imparte información a niños pasivos y callados no se ajusta a lo que se conoce de la ciencia del aprendizaje y el desarrollo temprano. Los niños pequeños sentados en escritorios y escuchando en silencio, sin interponer sus ideas, representan una imagen que difiere de la imagen generada por la ciencia del desarrollo: la de los niños pequeños que buscan participar activamente en una experiencia para construir conceptos, ideas y habilidades. Los estudios demuestran que los bebés y los niños pequeños tienen una motivación muy fuerte para explorar nuevos materiales y asumir nuevos desafíos (Bowman, Donovan y Burns 2000).

La evidencia científica sólida proporciona un punto de partida para la orientación sobre la planificación e implementación del plan de estudios en la primera infancia. Las revisiones de la investigación señalan claramente tres principios con respecto a cómo aprenden los niños pequeños (Bowman, Donovan y Burns 2000; Hirsh-Pasek et al. 2009; Schonkoff y Phillips 2000):

- Los niños construyen activamente conceptos como números, relaciones espaciales, causalidad e historia.
- Los niños desarrollan activamente habilidades como dibujar, moverse con facilidad, negociar conflictos y comunicar ideas y sentimientos con confianza y respeto.
- Los niños desarrollan activamente las actitudes como la consideración, la empatía y la responsabilidad.

Estos principios guían el enfoque del plan de estudios de la primera infancia descrito en este capítulo. ***El razonamiento, los sentimientos y las actitudes de los niños son el centro del plan***

de estudios y comunican la planificación e implementación de las experiencias educativas.
Este enfoque contrasta con un enfoque temático del plan de estudios, comúnmente utilizado con niños mayores y adultos, en el que el tema de estudio (como ciencias, literatura o matemáticas) se coloca en el centro del plan de estudios y se utiliza para organizar el programa diariamente sobre experiencias de aprendizaje y el entorno de aprendizaje. Cuando el plan de estudios se organiza en torno al razonamiento de los niños, sus sentimientos y sus actitudes para aprender y relacionarse con los demás, el objetivo es proporcionar contextos en los que los niños tengan oportunidades enriquecedoras para desarrollar conceptos y habilidades a través de la exploración significativa y la experimentación activa.
Por ejemplo, para un grupo de niños de tres y cuatro años fascinados por los vehículos pesados que van pasando por la calle, entonces un maestro podría usar un sitio de construcción al lado de la escuela como contexto para el estudio o el enfoque del plan de estudios. La emoción de los niños sobre la construcción en marcha inspira una investigación con los niños sobre los eventos en marcha en un lote vecino. Al considerar el estudio del sitio de construcción, los maestros pueden imaginar una gran oportunidad para que los niños desarrollen conceptos relacionados con las ciencias, las matemáticas, la literatura, las artes y los estudios sociales. Los maestros crean contextos de aprendizaje que mueven a los niños a descubrir más sobre los eventos en marcha en el proyecto de construcción vecino. Dicha investigación ofrece muchas posibilidades para que los niños exploren conceptos de varios dominios o áreas temáticas abordadas en los tres volúmenes de las bases de aprendizaje preescolar, tales como tamaño, número, relaciones espaciales, causalidad, historia, canción, drama, representación visual y mucho más. Con los fundamentos de aprendizaje preescolar y el marco curricular como guías, los maestros podrán en este estudio aprovechar múltiples dominios: ciencias sociales, ciencias naturales, ciencias físicas, artes del lenguaje, artes visuales, desarrollo físico y matemáticas. [2]



Figura 1.2: Los vehículos de construcción en el cajón de arena podrían ser una buena oportunidad utilizada por los maestros. [3]

Fundamentos teóricos

Los educadores de la primera infancia confían en las teorías para proporcionar apoyo probatorio a las metas, filosofías y métodos de sus programas que se evidencian en todos sus

[2] The Integrated Nature of Learning por California Department of Education utilizado con autorización (pág. 4-7)
[3] La imagen tiene licencia bajo CC0

programas. Si bien existen numerosas teorías, solo se destacarán algunas en este capítulo sobre cómo se relacionan con la creación de programas de aprendizaje para niños pequeños.

Teoría cognitiva

Jean Piaget explicó el aprendizaje a través de la relación de la asimilación (ajuste de nuevas experiencias para adaptarlos a conceptos anteriores) y la acomodación (ajuste de los conceptos para adaptarse a nuevas experiencias). El ir y venir de estos dos procesos conduce no solo al aprendizaje a corto plazo, como ya se señaló, sino también a un cambio del desarrollo a largo plazo. Los desarrollos a largo plazo son realmente el punto principal de la teoría cognitiva según Piaget. Después de observar de cerca a los niños, Piaget propuso que la cognición se desarrolló a través de distintas etapas desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia. Según él las etapas se referían a una secuencia de patrones de pensamiento con cuatro características importantes:

1. Las etapas siempre tienen lugar en el mismo orden.
2. Todas las etapas se cumplen.
3. Cada etapa es una transformación significativa de la etapa anterior.
4. Cada etapa posterior incorpora las etapas anteriores en sí misma. Básicamente, este es el modelo de desarrollo de "escalera" mencionado al comienzo de este capítulo.

Piaget propuso cuatro etapas principales de desarrollo cognitivo, y las llamó (1) inteligencia sensoriomotriz, (2) pensamiento preoperatorio, (3) pensamiento operatorio concreto y (4) pensamiento operatorio formal. Cada etapa se correlaciona con un período de edad de la infancia, pero no de manera exacta. En Educación de la primera infancia, consideramos principalmente las dos primeras etapas, ya que son las más comunes para niños de 0 a 8 años.

La etapa sensoriomotriz: Nacimiento a 2 años

En la teoría de Piaget, la etapa sensoriomotriz es la primera, y se define como el período en que los bebés "piensan" por medio de sus sentidos y acciones motrices. Como lo atestigua cada nuevo padre, los bebés continuamente tocan, manipulan, miran, escuchan e incluso muerden y mastican objetos. Según Piaget, estas acciones les permiten aprender sobre el mundo y son cruciales para su desarrollo cognitivo temprano.



Figura 2.3: Aprendizaje sensoriomotriz en acción. [4]

Las acciones del bebé le permiten representar (o construir conceptos simples de) objetos y eventos. Un animal de juguete puede ser solo una serie confusa de sensaciones al principio, pero al mirarlo, sentirlo y manipularlo repetidamente, el niño organiza gradualmente sus sensaciones y acciones en un concepto estable, un animal de juguete. La representación adquiere una permanencia carente de las experiencias individuales del objeto, que cambian constantemente. Debido a que la representación es estable, el niño "sabe", o al menos cree, que el animal de juguete existe incluso si el animal de juguete real está temporalmente fuera de la vista. Piaget llamó a este sentido de estabilidad la permanencia de los objetos, una creencia de que los objetos existen, estén o no realmente presentes. Es un logro importante del desarrollo sensoriomotriz y marca una transformación cualitativa en la forma en que los bebés mayores (24 meses) piensan en la experiencia en comparación con los bebés más pequeños (6 meses).

Durante la mayor parte de la infancia, un niño apenas puede hablar, por lo que el desarrollo sensoriomotriz inicialmente ocurre sin el apoyo del lenguaje. Por lo tanto, puede parecer difícil saber qué piensan los bebés, pero Piaget ideó varios experimentos simples pero inteligentes para solucionar su falta de lenguaje. Los hallazgos de Piaget sugieren que los bebés representan objetos incluso sin poder hablar (Piaget, 1952). En uno, por ejemplo, simplemente escondió un objeto (como un animal de juguete) debajo de una manta. Descubrió que al hacerlo constantemente se incita a los bebés mayores (de 18 a 24 meses) a buscar el objeto, pero no se les pide que lo hagan. (Puede probar este experimento usted mismo si tiene un bebé pequeño). "Algo" motiva la búsqueda del bebé mayor, incluso sin el beneficio de mucho lenguaje, y se supone que el "algo" es un concepto permanente o una representación del objeto.

La etapa preoperatoria: 2 a 7 años

En la etapa preoperatoria, los niños usan su nueva capacidad para representar objetos en una amplia variedad de actividades, pero aún no lo hacen de manera organizada o completamente lógica. Uno de los ejemplos más obvios de este tipo de cognición es el juego de representación, la fantasía improvisada de los niños en edad preescolar. Si alguna vez ha tenido la

[4] La imagen del California Department of Education se utiliza con permiso.

responsabilidad de niños de esta edad, es probable que haya presenciado tal juego. Ashley se lleva una banana de plástico a la oreja y dice: "¿Hola mamá? ¿Puedes traerme mi muñeca? ¡OKAY!" Luego cuelga el plátano y sirve té para Jeremy en una taza invisible. Jeremy se ríe al ver todo esto y exclama: "¡Rinnng! ¡Oh Ashley, el teléfono está sonando de nuevo! Será mejor que lo contestes. Y así sigue.

Los niños inmersos en la fantasía pueden parecer tener una comprensión inexacta del mundo, ya que no piensan de manera realista. Pero en algún nivel, Ashley y Jeremy siempre saben que el plátano sigue siendo un plátano y no realmente un teléfono; simplemente lo representan como un teléfono. Están pensando en dos niveles a la vez: uno imaginativo y el otro realista. Este procesamiento dual de la experiencia hace que el juego de representación sea un ejemplo temprano de metacognición o de reflexión y monitoreo del razonamiento en sí mismo. Como explicamos anteriormente, la metacognición es una habilidad altamente deseable para el éxito en la escuela, una que los maestros a menudo fomentan (Bredekamp y Copple, 1997; Paley, 2005). En parte por esta razón, los maestros de niños pequeños (preescolar, jardín de infantes e incluso primer o segundo grado) a menudo hacen tiempo y espacio en sus aulas para juegos de representación, y a veces incluso participan en ellos mismos para ayudar a desarrollar aún más la obra. [5]



Figura 1.4: Niños involucrados en juegos de fantasía. [6]

[5] La psicología educativa de Kelvin Seifert (OpenStax) tiene licencia CC BY-3.0
[6] La imagen del California Department of Education se utiliza con permiso.



Pausa para reflexionar

Como escuela de laboratorio, los estudiantes a menudo visitan las aulas de los niños para observar los entornos e interacciones para conectar la teoría con la práctica. Un día, decidí llevar a un pequeño grupo de estudiantes a observar el medio ambiente en una de nuestras aulas de preescolar. Cuando abrimos la puerta, escuché a un niño pequeño (de 3 años) decirle a su médico: "¿Por qué están todas las mamás aquí?" El cuidador reconoció la observación del niño, pero explicó que los visitantes estaban allí para aprender sobre el aula. El niño continuó observándonos mientras caminábamos por el aula. [7]

¿Cómo proporciona este ejemplo evidencia de la teoría cognitiva de Piaget?

Los niños crecen y se desarrollan a través de etapas, y también lo hace su juego. Las primeras experiencias de juego de los niños son intercambios sencillos altamente impulsados por los sentidos con los cuidadores y los materiales dentro de su entorno. Muchas de las primeras experiencias de juego promueven una sensación de descubrimiento y conducen a interacciones positivas entre los cuidadores de los niños y adultos. A medida que el niño se desarrolla, también se desarrolla un juego más complejo. Los bebés observan e interactúan con los materiales mediante el uso de los cinco sentidos. A medida que el bebé se desarrolla, él o ella continúa observando, explorando y experimentando con materiales dentro del ambiente, obteniendo así conocimiento.

Teoría sociocultural

Lev Vygotsky (1978), cuyos escritos se centraron en cómo el razonamiento de un niño o un principiante está influenciado por las relaciones con otros que son más capaces, conocedores o expertos en relación al alumno. Vygotsky hizo la propuesta razonable de que cuando un niño (o un principiante) está aprendiendo una nueva habilidad o resolviendo un nuevo problema, puede desempeñarse mejor si está acompañado y ayudado por un experto que si lo hace solo, aunque todavía no lo haga tan bien como el experto. Alguien que haya jugado muy poco ajedrez, por ejemplo, probablemente competirá mejor contra un oponente si es ayudado por un jugador de ajedrez experto que si compite solo contra el oponente. Vygotsky calificó la diferencia entre el desempeño independiente y el desempeño asistido como la zona de desarrollo próximo (o ZPD para abreviar), es decir, en sentido figurado, el lugar o área de cambio inmediato. Desde esta perspectiva constructivista social, el aprendizaje es como el desempeño asistido (Tharp y Gallimore, 1991).

Durante el aprendizaje, el conocimiento o la habilidad se encuentran inicialmente "en" el ayudante experto. Si el experto está capacitado y motivado para ayudar, entonces el experto organiza experiencias que le permiten al principiante practicar habilidades significativas o construir nuevos conocimientos. En este sentido, el experto es parecido al entrenador de un atleta: ofrece ayuda y sugiere formas de practicar, pero nunca hace el trabajo atlético en sí

[7] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo CC BY 4.0

mismo. Gradualmente, al proporcionar experiencias continuas que coinciden con las competencias emergentes del principiante, el entrenador experto hace posible que el principiante se apropie (o haga suyo) las habilidades o conocimientos que originalmente residían solo con el experto. [8]

Teoría psicosocial

Erik Erikson sugirió que nuestras relaciones y las expectativas de la sociedad motivan gran parte de nuestro comportamiento. Los humanos sienten motivación, por ejemplo, por la necesidad de sentir que el mundo es un lugar confiable, que somos individuos capaces, que podemos hacer una contribución a la sociedad y que hemos vivido una vida significativa. Erikson dividió la vida en ocho etapas. En cada etapa, tenemos que realizar una tarea psicosocial importante o superar una crisis. Erikson creía que nuestra personalidad continúa tomando forma a lo largo de nuestra vida a medida que enfrentamos estos desafíos en la vida. [9]

Al planificar un plan de estudios apropiado para el desarrollo, las etapas de Erikson pueden usarse como inspiración para las interacciones entre niños y adultos (maestros/familias) y para enfatizar entornos de calidad, que promueven la confianza, la autonomía, la iniciativa y las interacciones diligentes. [10]

Tabla 1.1 - Teoría psicosocial de Erik Erikson

Nombre de etapa	Descripción de la etapa
Confianza vs. desconfianza (0-1)	El bebé debe satisfacer sus necesidades básicas de manera consistente para sentir que el mundo es un lugar confiable.
Autonomía vs. vergüenza y duda (1-2)	Los niños pequeños con movilidad tienen una libertad recién descubierta donde les agrada hacer ejercicios y, si se les permite hacerlo, aprenden algo de la independencia básica.
Iniciativa vs. Culpa (3-5)	A los niños en edad preescolar les gusta iniciar actividades y especialmente hacer cosas "por sí mismos".
Laboriosidad vs. Inferioridad (6-11)	Los niños en edad escolar se centran en los logros y comienzan a hacer comparaciones entre ellos y sus compañeros de clase.
Identidad vs. Difusión de identidad (adolescencia)	Los adolescentes están tratando de ganar un sentido de identidad mientras experimentan varios roles, creencias e ideas.

[8] Educational Psychology de Lumen Learning references Educational Psychology por Kelvin Seifert and Rosemary Sutton, tiene licencia bajo CC BY
[9] Psychosocial Theory por Lumen Learning tiene licencia bajo CC BY 4.0
[10] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo CC BY 4.0

Nombre de etapa	Descripción de la etapa
Intimidad vs. Aislamiento (edad adulta joven)	En nuestros 20 y 30 años estamos haciendo algunos de nuestros primeros compromisos a largo plazo en relaciones íntimas.
Generatividad vs. Estancamiento (edad adulta media)	Entre los años 40 y principios de los 60 nos centramos en ser productivos en el trabajo y en el hogar y estamos motivados por querer sentir que hicimos una contribución a la sociedad.
Integridad vs. Desesperación (edad adulta tardía)	Miramos hacia atrás en nuestras vidas y esperamos que nos agrade lo que vemos: que hemos vivido bien y tenemos un sentido de integridad porque vivimos de acuerdo con nuestras creencias.

Teoría del comportamiento

En las aulas, el conductismo es más útil para identificar las relaciones entre acciones específicas de un estudiante y los precursores, y las consecuencias inmediatas de las acciones. Es menos útil para comprender los cambios en el razonamiento de los estudiantes; para este propósito necesitamos teorías que sean más cognitivas (u orientadas al razonamiento) o sociales, como las que se describen más adelante en este capítulo. Este hecho no es una crítica del conductismo como perspectiva, sino solo una aclaración de su fuerza o utilidad específica, que es destacar las relaciones observables entre acciones, precursores y consecuencias. Los conductistas usan términos particulares (o "jerga", algunos podrían decir) para estas relaciones. Una variedad de conductismo que demostró ser especialmente útil para los educadores es el condicionamiento operante.

Condicionamiento operante: Nuevos comportamientos debido a nuevas consecuencias

El condicionamiento operante se enfoca en cómo las consecuencias de un comportamiento afectan el comportamiento con el tiempo. Comienza con la idea de que ciertas consecuencias tienden a hacer que ciertos comportamientos sucedan con más frecuencia. Si felicito a un estudiante por un buen comentario hecho durante un debate, hay más posibilidades de que escuche más comentarios del estudiante en el futuro (¡y espero que ellos también sean buenos!). Si un alumno cuenta un chiste a sus compañeros de clase y ellos se ríen de él, es probable que el alumno cuente más chistes en el futuro, etc.

La investigación original sobre este modelo de aprendizaje no se realizó con personas, sino con animales. Uno de los pioneros en el campo fue un profesor de Harvard llamado BF Skinner, que publicó numerosos libros y artículos sobre los detalles del proceso y señaló muchos paralelismos entre el condicionamiento operante en animales y el condicionamiento operante en humanos (1938, 1948, 1988) . Skinner observó el comportamiento de las ratas de laboratorio bastante mansas (no del tipo desagradable que a veces viven en basureros). Él o sus asistentes los colocaron en una jaula que contenía poco, excepto una palanca y una bandeja pequeña lo suficientemente grande como para contener una pequeña cantidad de comida. Al

principio, la rata olfatearía y "golpearía" la jaula al azar, pero tarde o temprano pasaría sobre la palanca y eventualmente la presionaría. ¡Presto! La palanca liberó una pequeña bolita de comida, que la rata comería rápidamente. Gradualmente, la rata pasaría más tiempo cerca de la palanca y presionaría la palanca con mayor frecuencia, obteniendo comida con mayor frecuencia. Eventualmente pasaría la mayor parte de su tiempo en la palanca y comiendo comida. La rata había "descubierto" que la consecuencia de presionar la palanca era recibir comida. Skinner calificó los cambios en el comportamiento de la rata como un ejemplo de condicionamiento operante, y dio nombres especiales a las diferentes partes del proceso. Llamó a los gránulos de comida como reforzamiento y a la palanca como operante (porque "operaba" en el entorno de la rata).

Condicionamiento operante y aprendizaje de los estudiantes

Dado que la investigación original sobre el condicionamiento operante utilizaba animales, es importante preguntarse si el condicionamiento operante también describe el aprendizaje en los seres humanos, y especialmente en los estudiantes en las aulas. En este punto, la respuesta parece ser claramente "sí". Existen innumerables ejemplos en el aula de las consecuencias que afectan el comportamiento de los estudiantes de manera similar al condicionamiento operante, aunque el proceso ciertamente no explica todas las formas de aprendizaje de los estudiantes (Alberto y Troutman, 2005). Considere los siguientes ejemplos. En la mayoría de ellos, el comportamiento operante tiende a ser más frecuente en repetidas ocasiones:

- Un niño de kindergarten levanta la mano en respuesta a la pregunta de la maestra sobre una historia (el operante). La maestra la llama y ella hace su comentario (el reforzamiento).
- Otro niño de kindergarten deja hace su comentario sin ser llamado (el operante). El maestro frunce el ceño, ignora este comportamiento, pero antes de que llame a un estudiante diferente, los compañeros de clase escuchan atentamente (el reforzamiento) al estudiante a pesar de que no levantó la mano como debería haberlo hecho.
- Un niño que generalmente es muy activo se sienta durante cinco minutos durante un tiempo grupal (el operante). El maestro lo felicita por trabajar duro (el reforzamiento).[11]

[11] Educational Psychology de Lumen Learning references Educational Psychology por Kelvin Seifert and Rosemary Sutton, tiene licencia bajo CC BY



Figura 1.5: El condicionamiento operante se usa a menudo durante los periodos de grupos grandes. [12]

La Teoría del Comportamiento es más visible en un aula de ECE a través del modelado del comportamiento esperado, reforzando el comportamiento pro-social esperado y a través de las rutinas y los horarios diariamente. (Ver Entornos, Capítulo 5 para una mayor revisión de las rutinas). [13]

Teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner, un investigador, estudió la mente y creó una teoría llamada la teoría de las inteligencias múltiples. La teoría representa la idea de que los niños son individuos con una variedad de fortalezas en diferentes inteligencias y afirma que la inteligencia de uno no es mejor en comparación a otras personas. Los maestros pueden usar esta teoría para crear un plan de estudios para respetar la forma individual en que los niños procesan la información y proporcionar experiencias que les permitan participar en todas las inteligencias.

Las inteligencias incluyen:

- Lingüístico-Verbal: capacidad de usar bien el lenguaje
- Lógico-matemática - capacidad de razonar
- Musical: capacidad de crear y comprender la música
- Visual-espacial: capacidad de visualizar y manipular la disposición de los objetos en el entorno.
- Corporal-Kinestésica: sensación de equilibrio y coordinación en el uso del cuerpo.
- Interpersonal: capacidad de discernir los pensamientos y sentimientos de los demás y comprender e interactuar eficazmente con los demás.
- Intrapersonal: sensibilidad a los propios pensamientos y sentimientos.
- Naturalista: sensibilidad a las sutiles diferencias y patrones en el entorno natural.
- Existencial (aún en estudio): sensibilidad y capacidad para abordar preguntas profundas sobre la existencia humana [14]

[12] Imagen de Dave Parker bajo licencia CC BY 2.0
[13] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo CC BY 4.0
[14] El contenido de Kristin Beeve y Jennifer Paris tiene licencia bajo CC BY 4.0 ;



Figura 1.6: Inteligencias múltiples. [15]

Consideraciones adicionales: Estilos de aprendizaje

Los niños son únicos y aprenden a su propio ritmo a su manera. Una talla única no sirve para todos y los estilos de aprendizaje y las preferencias varían. En un grupo de niños, un maestro puede encontrar niños que aprenden mejor a través de interacciones visuales, auditivas o prácticas. Y a veces un niño puede aprender mejor en un dominio o área particular con un estilo diferente en otro dominio o área.

Educational Psychology de Lumen Aprendizaje referencias Educational Psychology de Kelvin Seifert y Rosemary Sutton, tiene licencia bajo CC BY; Howard Gardner Multiple Intelligences de OneCommunity tiene licencia bajo CC BY 3.0

[15] Inteligencia múltiple por Sajaganesandip tiene licencia bajo CC BY-SA 4.0

Tabla 1.2: Estilos de aprendizaje

Estilos de aprendizaje	Preferencias de aprendizaje
Visual	Imágenes, objetos de la vida real para examinar visualmente, ver a alguien modelar una habilidad
Auditivo	Escucha, canciones, rimas, historias, cantos.
Táctil/Kinestésico	Gestos, movimientos corporales, manipulación activa, exploración activa.

Las implicaciones para los maestros incluyen identificar el estilo de aprendizaje del niño y crear un programa de aprendizaje que refleje la variedad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. Es importante ofrecer experiencias de aprendizaje en todos los estilos, lo que se conoce como multimodal. [16]

Interacción y conversación en el plan de estudios

Las interacciones y conversaciones a lo largo del día son un ejemplo para los niños pequeños sobre las formas esperadas de comunicarse y estar con los miembros del grupo o la comunidad. A través de las formas en que interactúan y hablan con los niños pequeños y guían el comportamiento de los niños, los maestros ayudan a los niños a aprender el código de comportamiento y el lenguaje de la comunidad educativa y de cuidado. Los niños confían en los miembros de la familia y los maestros para proporcionar la experiencia de los patrones esperados de comportamiento, interacciones y lenguaje. En casa, los niños experimentan interacciones y lenguaje que se basan en la cultura de su familia. En el entorno de cuidado y educación temprana, encuentran lo que podría ser un patrón de comportamiento, interacción e idioma esperado diferente al que experimentan en el hogar.

La siguiente viñeta ofrece la oportunidad de observar y escuchar el aprendizaje desde el punto de vista de los niños y de ver qué hace el maestro intencionalmente para guiar el razonamiento de los niños.

[16] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo CC BY 4.0 ;
College Success de Lumen Learning references Learning Styles de Wikipedia, licencia bajo CC BY-SA

Viñeta

El Sr. Ravi y su grupo de niños en edad preescolar ingresan al patio de juegos el lunes por la mañana. Mientras varios niños corren hacia el cajón de arena, Vicente grita con consternación: “¡Oh, mira! ¡Alguien arruinó nuestro fuerte y arruinó todos los escondites que cavamos para nuestra comida! ¡qué mal! El Sr. Ravi se acerca rápidamente para unirse a ellos. Examina los troncos y las rocas esparcidas por la arena y observa la angustia y la sensación de indignación de los niños.

El Sr. Ravi responde con simpatía: “Todos ustedes pasaron tanto tiempo trabajando juntos para construir esto el viernes pasado. Parece injusto que haya sido destruido. ¿Tienen ideas sobre qué hacer?

Vicente sugiere: “¡Lo sé! Podemos hacerlo de nuevo y luego puedes escribir un letrero que diga: 'Mantente fuera. Este es NUESTRO fuerte '”. Los otros niños están de acuerdo.

El Sr. Ravi dice: “Parece que tienes un plan para reconstruir y proteger tu proyecto. Sé que Marcos puede escribir palabras y le gusta hacer avisos. ¿Por qué no le preguntas si estaría dispuesto a hacer el aviso que necesitas? Los niños están de acuerdo con esta idea, y el Sr. Ravi los acompaña para hablar con Marcos, quien se sienta solo en las escaleras. "Esto requerirá mucho trabajo en equipo", comenta el Sr. Ravi.

"Sí, pero nos estamos volviendo muy buenos en el trabajo en equipo", responde Vicente con confianza. [17]

Esta experiencia ilustra lo que se conoce en el Marco Curricular Preescolar de California como un momento de enseñanza. No estaba planeado, y el maestro no tenía forma de saber que iba a ocurrir. Fue un encuentro espontáneo, pero planificándose previamente, el maestro se preguntó si ocurriría algo así y consideró cómo respondería en ese momento. Tener en cuenta cómo responder a diversas situaciones, especialmente los momentos de conflicto o malentendidos, surge de la planificación reflexiva del plan de estudios realizada por los maestros de la primera infancia. También le permite al maestro pensar en cómo incluir a un niño que no estaba participando con otros niños y que tal vez no haya tenido las habilidades sociales para unirse al grupo por su cuenta. El conocimiento de la dinámica del grupo ayudó al maestro a conocer las oportunidades para conectar a Marcos con sus compañeros.

Aquí hay otro ejemplo de cómo un maestro apoya el aprendizaje. En esta aula, los niños hablan cuatro idiomas diferentes.

[17] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización

Viñeta

Todos los niños juegan al aire libre, y los maestros han establecido una tabla con aberturas en diferentes formas (por ejemplo, círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo). Jasmine, una niña que habla farsi, mira hacia el pizarrón y parece interesada. El Sr. Li le hace un gesto a Jasmine para que se acerque y recoge una bolsa de frijoles. Él le muestra a Jasmine cómo tirar la bolsa de frijoles hacia el tablero en las diferentes aberturas. Mientras tira la bolsa de frijoles con un movimiento oculto, simultáneamente dice: "Mira, Jasmine, balanceo mi brazo y tiro la bolsa de frijoles". El Sr. Li repite la acción física varias veces mientras describe simultáneamente sus acciones. Luego anima a Jasmine a probarlo. Cuando Jasmine levanta la bolsa de frijoles, el Sr. Li sonríe y repite: "Balancea el brazo y tira. ¡Esa es la forma de hacerlo, Jasmine! [18]

Este tipo de planificación curricular reflexiva puede no aparecer en los planes escritos publicados diariamente o semanalmente. A través de la planificación, los maestros pueden anticipar interacciones y conversaciones en las que pueden ayudar a los niños a pensar sobre cómo resolver un problema o resolver una disputa, o ayudar a los niños a aprender un nuevo idioma. El plan de estudios de la primera infancia incluye principios y enfoques sobre cómo los maestros pueden ayudar a los niños pequeños a aprender inglés, cuando su idioma materno no es el mismo (CDE 2010a, 177–223).

El plan de estudios de la primera infancia también incluye principios y enfoques para intervenir cuando surgen conflictos entre los niños (CDE 2010a, 67–68). ***Parte de lo que hacen los maestros para planificar dicho plan de estudios está escrito en los planes diarios o semanales, pero gran parte ocurre durante los momentos de enseñanza, en los que los maestros ya tienen en mente un plan claro de qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo.*** Aun así, los momentos en que los maestros aplican sus planes no los conocen de antemano. Los principios y enfoques abordados en los marcos necesariamente van más allá de una serie de actividades planificadas.

Por ejemplo:

> *Una maestra observa a un bebé que está a punto de gatear. La niña enfoca su mirada en un objeto deseado pero distante e intenta moverse hacia él. A pesar de su esfuerzo, apenas se mueve. La maestra observa cómo la expresión de deleite del bebé cambia a un ceño fruncido y lágrimas que brotan de los ojos del bebé. La maestra sabe acercarse al niño y ofrecerle palabras de aliento. La presencia atenta de la maestra, su voz tranquila y su mirada de aliento tranquilizan a la niña, la ayudan a enfocar su atención y la impulsan a mantener sus esfuerzos. Sintiéndose conectada con la maestra y emocionalmente segura,*

[18] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización

la niña está lista para volver a intentarlo, avanza a cuatro patas y mira a la maestra con una expresión de alegría y sorpresa. [19]

Estos ejemplos ilustran cómo los maestros apoyan a los niños en la negociación de proyectos, en el desarrollo de habilidades lingüísticas o al intentar un movimiento físico complicado. Tales ejemplos son parte integral de la vida cotidiana en un entorno de educación y cuidado de la primera infancia. Los maestros tienen en cuenta los conceptos y habilidades descritos en los fundamentos y aplican las estrategias y los enfoques presentados en los marcos, a medida que participan en interacciones y conversaciones que ocurren dentro de momentos de enseñanza no planificados pero ricos en el plan de estudios. En los dos ejemplos anteriores, los maestros apoyaron el aprendizaje de los niños de manera intencional, sin embargo, sus respuestas y estrategias no se explicaron con anticipación en sus planes escritos. Sin embargo, los maestros saben que tales interacciones y conversaciones son componentes importantes del plan de estudios en entornos de la primera infancia. [20]

La incorporación de la tecnología del Siglo 21 en la educación en la primera infancia

El rápido desarrollo de dispositivos tecnológicos como computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas y sistemas de juego ha cambiado drásticamente la vida cotidiana de las personas en el hogar y en el trabajo. Las nuevas tecnologías y los medios electrónicos proporcionan herramientas para la comunicación y las redes sociales, para buscar y documentar información, y para el aprendizaje y el entretenimiento. Los niños pequeños están creciendo rodeados de tecnología y medios electrónicos. Al menos dos tercios de los hogares con niños (desde el nacimiento hasta los seis años) tienen computadoras y acceso a Internet (Gutnick et al. 2010; Roberts y Foehr 2008). Además, según una encuesta nacional realizada por Common Sense Media en 2011, el 52 por ciento de los niños pequeños (desde el nacimiento hasta los ocho años) tienen acceso a teléfonos inteligentes o tabletas (Rideout 2011). Los niños pequeños son usuarios activos de los medios (Roberts y Foehr 2008). Se acostumbran con facilidad a los dispositivos digitales y muestran confianza en el uso del software (Clements y Sarama 2008). Con el predominio de la tecnología y los medios electrónicos en su entorno, los niños pequeños pasan cada vez más horas frente a las tecnologías de pantalla, en particular la televisión, pero también las computadoras y otros dispositivos, con un promedio de 2.2 horas por día en la pantalla para los niños entre las edades de dos y cinco años (Roberts y Foehr 2008).

Los niños de familias de bajos ingresos, familias con menos educación y familias negras, hispanas y rurales tienen menos probabilidades de tener acceso a las tecnologías más nuevas y a conexiones de banda ancha a Internet (Departamento de Comercio de los Estados Unidos 2011). La desigualdad en el acceso a la tecnología se ha reducido con los años, pero la "brecha digital" todavía existe (Roberts y Foehr 2008).

[19] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización
[20] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización

La propagación de los medios electrónicos en la vida de muchos niños pequeños hace que los educadores, los padres y los defensores cuestionen el valor de la tecnología en el desarrollo de los niños. Algunos medios electrónicos, como ciertos programas de televisión, videos y DVD, no son interactivos e implican una visualización pasiva. Otras formas de medios electrónicos como programas de software, aplicaciones, Internet, libros electrónicos y ciertos programas de televisión facilitan el uso activo y creativo de los niños pequeños. Estas últimas formas se denominan medios interactivos (NAEYC y FRC 2012). Existe una investigación limitada sobre el impacto de la tecnología más nueva, como software de computadora, dispositivos portátiles, aplicaciones interactivas para dispositivos móviles y tecnología inalámbrica, en el desarrollo de los niños. La mayor parte de la investigación sobre el impacto de los medios en los niños pequeños se centró en la televisión y el video. Los estudios de bebés y niños pequeños sugieren que los videos no tienen beneficios de lenguaje para los bebés y niños pequeños.

Los niños pequeños aprenden mucho mejor de las experiencias de la vida real que al mirar videos. Además, la exposición excesiva a los medios electrónicos puede tener un efecto negativo en el desarrollo de la atención, particularmente en los niños menores de dos años (Kirkorian, Wartella y Anderson 2008). La investigación indica que el impacto de los medios electrónicos en los niños mayores depende de la edad de los niños, el contexto en el que usan los medios, el contenido de los medios y la cantidad de tiempo que pasan en las pantallas (Kirkorian, Wartella y Anderson 2008; Campaign for Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, and Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012).

A los tres años, los niños pueden beneficiarse de medios electrónicos bien diseñados y apropiados para su edad, especialmente cuando un adulto atento ve el programa con el niño y participa activamente en la experiencia del niño. La investigación enfatiza la importancia de ofrecer *contenido* apropiado para el desarrollo a los niños, ya sea en televisión u otro software de medios interactivos. Los programas educativos de televisión que se diseñaron en torno a un plan de estudios con un objetivo específico para comunicar habilidades académicas o sociales se vincularon a varias mejoras cognitivas y académicas, con efectos potencialmente duraderos (Fisch 2004). Por ejemplo, la investigación demuestra una asociación positiva entre la exposición temprana a los episodios de televisión de *Sesame Street* y la preparación escolar (Zill 2001). Sin embargo, la televisión y los videos con contenido de entretenimiento, particularmente contenido violento, se asociaron con un desarrollo cognitivo deficiente y un rendimiento académico más bajo (Kirkorian, Wartella y Anderson 2008).

Los estudios sobre juegos informáticos para niños en edad preescolar demostraron que los niños pequeños pueden usar computadoras y software para apoyar su aprendizaje. Los niños pueden comprender, pensar y aprender de su actividad informática (Clements y Sarama 2008). La investigación demostró que existe un período de descubrimiento en el juego de computadora para los niños con software de medios interactivos, que luego es seguido por la participación, la autoconfianza y la creatividad (Bergen 2008). El software de juegos de computadora puede ofrecer a los niños varias posibilidades, que incluyen *práctica* (repetición autodirigida para lograr el dominio), *simulación* (juego simbólico en un mundo de "pretender

ser") y *juegos* (desafío y competencia, ya sea con un compañero, o con uno mismo, o con un oponente imaginario) (Kafai 2006).

Existe una investigación limitada sobre cómo el software educativo puede mejorar las habilidades de preparación académica de los niños en edad preescolar. Algunas investigaciones sugieren que el software con un plan de estudios educativo podrá tener una influencia positiva en el aprendizaje (Din y Calao 2001). En general, los estudios indican que, cuando se usan adecuadamente, la tecnología y los medios de comunicación pueden mejorar las habilidades cognitivas y sociales de los niños (Kirkorian, Wartella y Anderson 2008). Aun así, se necesita una investigación adicional para confirmar el resultado positivo de la tecnología en el lenguaje y el vocabulario de los niños, la comprensión de los conceptos matemáticos, la autorregulación y el desarrollo de habilidades sociales (NAEYC y FRC 2012). [21]

Tecnología y medios interactivos en el entorno preescolar

La tecnología tiene muchos usos en los entornos de la primera infancia. En cualquier día, los maestros pueden usar la tecnología para apoyar el aprendizaje de los niños, registrar y documentar el desarrollo de los niños, expandir su propio conocimiento en diferentes áreas, mantener una comunicación continua con las familias y vincular los hogares con la escuela. El enfoque de este capítulo está en el uso de la tecnología y los medios interactivos en entornos preescolares con el propósito de apoyar y mejorar el aprendizaje de los niños.

Un número creciente de educadores de la primera infancia utilizan la tecnología y los medios interactivos en sus programas como herramientas para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños (Wartella et al. 2010). En una encuesta reciente realizada por el Fred Rogers Center (Wartella et al. 2010) sobre la tecnología en la vida de los maestros y las aulas, casi el 60 por ciento de los maestros de la primera infancia informaron tener una computadora, y el 45 por ciento tiene computadoras con acceso a Internet en sus aulas. Más de la mitad de los maestros de la primera infancia indicaron que los niños deberían ser introducidos a la tecnología en el aula entre las edades de tres y cuatro años, y aproximadamente un tercio de los maestros informaron que usaban computadoras diariamente con los niños (Wartella et al. 2010). Con el creciente interés y uso de la tecnología en entornos preescolares, los educadores de la primera infancia necesitan orientación sobre cómo usar la tecnología y los medios interactivos de manera inteligente y efectiva. Se me ocurren varias preguntas importantes:

- ¿Qué tecnología y herramientas de medios son herramientas efectivas para el aprendizaje?
- ¿En qué dominios de desarrollo puede ser más efectivo el uso de la tecnología?
- ¿Cómo los educadores de la primera infancia integran adecuadamente la tecnología y los medios en los entornos preescolares?
- ¿Cómo se puede usar la tecnología para apoyar el aprendizaje de los niños?

[21] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización



Figura 1.7: La forma en que los programas incluirán la tecnología en su plan de estudios es algo que debe considerarse cuidadosamente. [22]

Una declaración de posición conjunta emitida en 2012 por la National Association for Education of Young Children (NAEYC) y el Fred Rogers Center (FRC) ofrece orientación. Basado en la investigación, la declaración aborda tanto las oportunidades como los desafíos relacionados con el uso de la tecnología y los medios interactivos en los programas para la primera infancia. La siguiente sección presenta mensajes clave de la declaración de posición de NAEYC/FRC sobre la tecnología. Se proporciona un conjunto de estrategias consistentes con el enfoque articulado en la declaración de posición para guiar a los administradores y maestros en la integración de la tecnología y los medios interactivos en los programas preescolares. [23]

Los beneficios y los desafíos de usar la tecnología y los medios interactivos

La tecnología y los medios interactivos tienen el potencial de hacer muchas contribuciones a la educación de la primera infancia. La tecnología puede proporcionar a los niños formas adicionales de explorar, crear, comunicarse, resolver problemas, investigar y aprender. La tecnología informática, por ejemplo, ofrece a los niños una variedad de oportunidades de aprendizaje, desde resolver problemas matemáticos hasta escuchar historias interactivas, tomar una foto, grabar una historia, crear un libro digital, hacer música y participar en otras actividades de aprendizaje apropiadas para su edad. (Blagojevic y col. 2010). Muchas aplicaciones educativas para niños pequeños están diseñadas para ayudar a los niños a desarrollar habilidades y conocimientos en dominios específicos, particularmente en áreas como el lenguaje, la alfabetización y las matemáticas (Buckleitner 2011). Dichos programas pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje individualizadas para los niños. En matemáticas, los programas de computadora presentan tareas a los niños, brindan retroalimentación y ayudan a los niños pequeños a desarrollar conceptos y habilidades en áreas como el conteo, las relaciones y operaciones numéricas, la clasificación y el patrón, la medición y la geometría (Clements y Sarama 2008; McCarthy, Li, y Tiu 2012). En el lenguaje y la alfabetización, el software puede mejorar el aprendizaje de vocabulario (Segers y Vermeer 2008) y apoyar el aprendizaje de las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral,

[22] Imagen de Airman 1st Class Christina Bennett es de dominio público

[23] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización

escritura y lectura (Guernsey et al. 2012). Los estudiantes de dos idiomas también pueden usar computadoras para mejorar su idioma materno y aprender inglés (Blagojevic et al. 2010; Nemeth 2009).

El uso de la tecnología también puede enriquecer el plan de estudios de ciencias. Las cámaras y los dispositivos de grabación proporcionan experiencias educativas valiosas al permitir que los niños tomen fotos y videos para documentar objetos y eventos y rastrear cambios en los objetos y materiales. Los microscopios digitales permiten a los niños guardar imágenes de objetos que exploran y compartir y analizar tales imágenes con sus compañeros. La robótica con motores y engranajes manipuladores involucra a los niños pequeños en el diseño de sus propias creaciones robóticas, brindándoles oportunidades tanto para ser ingenieros creativos como para explorar conceptos matemáticos y científicos abstractos de manera concreta (Bers 2008).

El uso de la tecnología en entornos preescolares también crea oportunidades para el acceso equitativo a herramientas tecnológicas y experiencias de medios interactivos para niños de diferentes entornos económicos, incluidos los niños de familias con pocos recursos y poco o ningún acceso a las últimas tecnologías (NAEYC y FRC 2012). Además, la tecnología tiene muchos beneficios potenciales al apoyar prácticas inclusivas para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales (Mulligan 2003).

Una variedad de tecnologías de asistencia y adaptación (p. Ej., Tableros de comunicación electrónica, juguetes activados por interruptor, dispositivos grabables) mejoran la participación y el aprendizaje de los niños con sus compañeros. Por ejemplo, un niño que disfruta jugando con burbujas puede operar un soplador de burbujas electrónico para que otros niños lo persigan (Mistrett 2004). Otro niño puede decirle a un compañero qué juego quiere jugar indicándole en la tableta electrónica que contiene fotos tomadas por su maestra. Mediante el uso de tecnología de apoyo, los educadores de la primera infancia pueden ayudar a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales a ser más independientes. Los niños con necesidades especiales pueden usar tecnologías para apoyar su capacidad de comunicarse e interactuar con otros, moverse por el entorno, manipular objetos y participar en rutinas diarias y actividades educativas.



Figura 1.8: La tecnología puede ayudar a los niños con discapacidades a participar en su entorno y comunicarse. [24]

En general, los usos efectivos de la tecnología y los medios interactivos pueden mejorar y aumentar el aprendizaje de los niños en diferentes dominios, extendiendo el acceso de los niños a nuevos contenidos. Sin embargo, la tecnología es efectiva solo cuando se usa apropiadamente. Aunque el uso de la tecnología y los medios interactivos brinda a los programas oportunidades para mejorar la calidad y optimizar el desarrollo de los niños pequeños, los educadores de la primera infancia deben comprender los límites de la tecnología y ser conscientes de los desafíos de usar la tecnología y los medios interactivos en el entorno preescolar. Como se indica en la declaración de posición de NAEYC/FRC, "La tecnología y los medios interactivos son herramientas que pueden promover el aprendizaje y el desarrollo eficaces cuando los educadores de la primera infancia los usan intencionalmente, en el marco de la práctica apropiada para el desarrollo, para apoyar los objetivos de aprendizaje establecidos para los niños de manera individual (NAEYC y FRC 2012, 5).

La tecnología y los medios interactivos solo deben complementar, no reemplazar, los materiales existentes basados en el juego y el juego activo, el compromiso con otros niños y las interacciones cara a cara con los adultos. Varias organizaciones profesionales y de salud pública han expresado su preocupación acerca de si los niños pequeños deberían tener acceso a la tecnología y a los medios de pantalla en los programas para la primera infancia (por ejemplo, Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012). La Academia Estadounidense de Pediatría recomienda evitar cualquier medio de comunicación que no sea chatear por video hasta los 18 meses, limitando a los niños de 2 a 5 años a una hora por día de programación de alta calidad, y para mayores de 6 años, estableciendo límites constantes de tiempo y tipos de los medios de comunicación. Estas recomendaciones se centran en evitar que el uso de los medios desplace la actividad física, la exploración práctica y la interacción social cara a cara en el mundo real, que son fundamentales para el aprendizaje.

Este capítulo sigue las recomendaciones del NAEYC y el Fred Rogers Center (2012) y está alineado con la comunidad de salud pública para evitar el uso de medios de pantalla para niños menores de 2 años en programas para la primera infancia. Tal orientación para los educadores

[24] Imagen de Treatment for Thomas por Eddy Jackson bajo licencia CC BY 3.0

que trabajan con bebés y niños pequeños puede cambiar en el futuro a medida que continúe surgiendo más investigación sobre el uso activo de los medios interactivos por parte de los niños muy pequeños y su efecto sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños (por ejemplo, Zack et al. 2013).

Monitorear el contenido de los medios interactivos es tan importante como establecer límites en el tiempo que los niños pequeños pasan con la tecnología. Aunque existen valiosos programas informáticos, sitios web y otras formas de medios interactivos para niños pequeños, algunos tienen un valor educativo limitado o pueden incluir contenido que no es seguro o apropiado para los niños. El desafío para los educadores de la primera infancia es "tomar decisiones informadas que maximicen las oportunidades de aprendizaje para los niños mientras gestionan el tiempo frente a la pantalla y median la posibilidad de un mal uso así como el uso excesivo de los medios de pantalla" (NAEYC y FRC 2012, 3). Los educadores deben tener el conocimiento, las habilidades y la experiencia necesarios para seleccionar y usar herramientas tecnológicas y medios interactivos que se adapten a la edad y el nivel de desarrollo de los niños y puedan integrarse de manera efectiva en el entorno (NAEYC y FRC 2012).

Las siguientes pautas identifican consideraciones clave para los programas y maestros que seleccionan, evalúan, integran y usan la tecnología en programas preescolares. [25]

Selección de la tecnología y los medios interactivos para mejorar el aprendizaje de los niños

El rápido desarrollo de las plataformas tecnológicas, que incluyen computadoras, computadoras portátiles, tabletas multitáctiles y otros dispositivos portátiles, y la creciente selección de aplicaciones educativas, sitios web y software disponibles ofrecen a los educadores muchas opciones para integrar la tecnología en el entorno preescolar. Sin embargo, la tecnología y los productos basados en los medios pueden variar ampliamente en la calidad. La intencionalidad es importante. La planificación anticipada y cuidadosa es esencial para una inversión responsable en la tecnología en entornos de la primera infancia. Los educadores de la primera infancia deben aplicar su experiencia y conocimiento del desarrollo infantil al seleccionar la tecnología y los medios apropiados para el aula de la misma manera que seleccionan cualquier otro material de instrucción (NAEYC y FRC 2012). Los educadores deben tomarse el tiempo para evaluar y seleccionar la tecnología, observar el uso de los materiales por parte de los niños y hacer las adopciones adecuadas en función de sus observaciones. El Fred Rogers Center (2012) propuso un marco para la calidad en los medios digitales (FRC 2012), recomendando que los educadores tengan en cuenta al *niño*, el *contenido* y el *contexto* en la selección de los medios digitales para los niños pequeños.

- **Considere el nivel de desarrollo, intereses, habilidades y antecedentes culturales y lingüísticos de los niños.** Los maestros deben ser intencionales al seleccionar la

[25] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización; Academia Americana de Pediatría. (n.d.) Medios y kit de herramientas de comunicación para niños. Recuperado de https://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-health-initiatives/Pages/Media-and-Children.aspx

tecnología y los medios interactivos que ofrecen a los niños en sus aulas. Al seleccionar la tecnología apropiada y los medios interactivos, los educadores toman decisiones informadas por prácticas de enseñanza apropiadas para el desarrollo, lo que significa que los educadores de la primera infancia consideran la edad, el nivel de desarrollo, las necesidades, los intereses, los antecedentes lingüísticos y las habilidades de cada niño en el grupo (NAEYC y FRC 2012).

- **Garantice el acceso equitativo a la tecnología y a las experiencias de los medios interactivos** Al seleccionar la tecnología y los medios interactivos, los educadores brindan oportunidades para que todos los niños participen y tengan acceso a estas herramientas de aprendizaje. Los educadores deben considerar los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños en sus aulas. Los recursos tecnológicos pueden proporcionar acceso al idioma y la cultura del hogar de los niños, especialmente cuando no hay otras formas de obtener dicha información (NAEYC y FRC 2012). Por ejemplo, los niños pueden escuchar libros electrónicos en su idioma materno, grabar canciones e historias y crear historias digitales en su idioma materno y también en inglés (Blagojevic et al. 2010). Los educadores pueden colaborar con los miembros de la familia y los colegas que hablan el idioma del hogar de los niños para obtener acceso a los medios interactivos apropiados en el idioma del hogar de los niños.

Deben evaluarse los materiales y equipos seleccionados para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Las tecnologías adaptativas y de apoyo están disponibles para apoyar a cada niño en sus aulas. Los programas deben considerar el nivel de tecnología necesario y las necesidades individuales del niño para garantizar que la tecnología se adapte mejor a las discapacidades específicas del niño y a las demandas del entorno (Mulligan 2003). No todos los dispositivos de apoyo son necesariamente de "alta tecnología" o diseñados a medida para un niño en particular. De hecho, la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades define un dispositivo de tecnología de apoyo como cualquier artículo, pieza de equipo o sistema de producto, ya sea adquirido comercialmente, modificado o personalizado, que se utiliza para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de un niño con discapacidad (Mistrett 2004).

- **Identificar los objetivos subyacentes de la tecnología.** La mayoría de los medios electrónicos dirigidos a preescolares están destinados a entretener en lugar de enseñar. La tecnología en el entorno preescolar debe usarse solo para actividades educativas. Al evaluar cualquier programa de software, aplicaciones u otras formas de medios interactivos, los educadores deben identificar los objetivos generales o el propósito del producto: ¿Es para educar o entretener? ¿Es interactivo? ¿Es para desarrollar habilidades particulares, para presentarles a los niños nueva información, o tal vez una combinación de estas (FRC 2012; Campaign for Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012)? Comprender la intención de un programa digital y las metas de aprendizaje para diferentes niños en el programa deberá guiar las decisiones intencionales de los educadores al seleccionar materiales de medios interactivos (FRC 2012).
- **Evaluar la calidad del contenido.** En primer lugar, los educadores deben evaluar la calidad del contenido para garantizar que el uso de dichos materiales no perjudique de

ninguna manera el desarrollo general o el bienestar de los niños pequeños (NAEYC y FRC 2012; FRC 2012). Los productos de medios interactivos se pueden usar como herramientas para satisfacer las necesidades de cada niño y para expandir el acceso de los niños a nuevos contenidos en áreas de interés para ellos. En el proceso de selección, los administradores del programa y los maestros deben tener información y recursos sobre la naturaleza de estas herramientas y las implicaciones para su uso con los niños. Los administradores del programa y los maestros también deben tener oportunidades prácticas para explorar y experimentar directamente la tecnología que se está considerando usar con los niños. Los educadores pueden aplicar su experiencia y conocimiento del desarrollo infantil para garantizar que los materiales digitales sean apropiados para el desarrollo y la cultura de los niños del grupo. Deben examinar el contenido educativo, el formato y las características y considerar cuidadosamente cualquier mensaje implícito comunicado durante el uso del software/aplicación. Algunos mensajes no deseados (p. Ej., Estereotipos, imágenes o acciones negativas) pueden estar sesgados y no promover la comprensión social y emocional en los primeros años (Tsantis, Bewick y Thouvenelle 2003).

- **Seleccione tecnología y medios interactivos que apoyen la creatividad, exploración y resolución de problemas de los niños.** Al seleccionar actividades con la tecnología y los medios interactivos, los educadores de la primera infancia deberán preguntarse: *¿Anima a los niños a explorar, pensar, experimentar y predecir, ser creativos y resolver problemas? ¿Ofrece una gama de experiencias y un alto nivel de interactividad? ¿Es abierto o enfocado en habilidades?* No son deseables las experiencias con tecnología y otros medios que involucren a los niños en prácticas redundantes y aprendizaje de memoria o que impliquen un uso pasivo por parte de los niños. La tecnología y los medios efectivos empoderan a los niños al darles control, ofrecerles desafíos a través de experiencias "niveladas" y proporcionarles retroalimentación y apoyos adaptables (Clements y Sarama 2008).
- **Use la mejor prueba disponible en el proceso de selección.** Se necesita más investigación para comprender qué pueden hacer los niños pequeños con diferentes dispositivos digitales y evaluar los efectos a corto y largo plazo de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de los niños. Se anima a los educadores a tomar sus decisiones sobre la calidad de los productos de medios interactivos basándose en la mejor evidencia disponible para cualquier producto (FRC 2012). [26]

Integración y uso de la tecnología en el entorno preescolar

Una vez que se selecciona el software deseado o los dispositivos tecnológicos apropiados para el programa, los educadores deben aplicar su experiencia y conocimiento del desarrollo infantil para tomar decisiones reflexivas sobre cómo introducir e integrar las formas de tecnología seleccionadas en el entorno de aprendizaje. El papel del maestro es fundamental para garantizar que la tecnología se implemente de manera que sirva a los objetivos de enseñanza y apoye el aprendizaje de los niños de manera adecuada y efectiva.

[26] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización

- **La tecnología y los medios interactivos se utilizan en el marco de la práctica apropiada para el desarrollo.** La práctica apropiada para el desarrollo fomenta la exploración práctica; capacita a los niños para reflexionar, cuestionar y crear; y dignifica el valor de las relaciones entre niños y adultos en sus vidas (NAEYC 2009). El conocimiento profesional de la práctica apropiada para el desarrollo informa y guía la toma de decisiones sobre cómo introducir e integrar cualquier forma de tecnología y medios interactivos en los programas para la primera infancia. La tecnología y los medios no deben reemplazar las actividades preescolares, como la exploración de la vida real, la actividad física, las interacciones sociales, el juego al aire libre y bajo techo, y las artes. En cambio, deben usarse como herramientas adicionales para alentar la resolución de problemas, la exploración y la creatividad de los niños. También pueden apoyar las relaciones de los niños con los adultos y sus compañeros y la autonomía de los niños de crianza (NAEYC y FRC 2012; Donohue y Schomburg 2012; Nemeth y Simon 2012), particularmente para algunos niños con discapacidades (Mistrett 2004).
- **La tecnología y los medios interactivos están integrados en el entorno, el plan de estudios y las rutinas diarias** (NAEYC y FRC 2012). La verdadera integración de la tecnología y los medios en el entorno preescolar implica el uso de diferentes recursos tecnológicos en toda el aula. No se reserva un período en el horario diario para "tiempo en la computadora", cuando la tecnología y los medios se utilizan como actividades aisladas. La tecnología y los medios interactivos están entretejidos en la estructura del día y se utilizan como herramientas para el aprendizaje, más que como el objetivo de una actividad de aprendizaje. La tecnología es una de las muchas formas de apoyar las metas y necesidades del plan de estudios, y el programa ofrece un equilibrio de actividades para apoyar el desarrollo de los niños en todos los ámbitos del aprendizaje. Al usar una aplicación o software en particular, los maestros deben considerar cómo apoya los objetivos para los niños individuales en el grupo, cómo encaja en el proyecto curricular actual o el tema de estudio del aula, y cómo extiende otras actividades de maneras que de otra manera no serían posibles (Nemeth y Simon 2012).
- **Tiempo con límites dedicado a la tecnología y los medios.** Establecer límites en el tiempo que los niños pequeños pasan con la tecnología y los medios interactivos es importante. Como se indicó anteriormente, la comunidad de salud pública no anima el uso de medios de pantalla pasivos para niños menores de dos años y recomienda un tiempo de pantalla limitado diariamente para niños mayores de dos años (American Academy of Pediatrics 2011). Parte de la preocupación de la salud pública es que el uso excesivo de los medios les quita tiempo a otras actividades que involucran el ejercicio físico. Las actividades sedentarias son potencialmente un factor de riesgo para la obesidad infantil (Wartella y Heintz 2007). La declaración de posición del NAEYC/FRC apunta a la siguiente recomendación en las *Políticas de prevención de la obesidad* en la *primera infancia:* "Los entornos de cuidado infantil [y preescolar] limitan el tiempo frente a la pantalla a menos de 30 minutos por día para niños en programas de medio día o menos de una hora por día para aquellos en programas de día completo (Birch, Parker y Burns 2011)". Los maestros juegan un papel fundamental en el establecimiento de límites claros en el uso de la tecnología y el tiempo frente a la pantalla en el entorno preescolar. También se los anima a compartir información con las familias sobre cómo

promover el uso saludable de la tecnología por parte de los niños en el hogar (Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012).

- **El uso de la tecnología y los medios interactivos facilita las interacciones sociales y la construcción de relaciones.** El uso efectivo de la tecnología y los medios interactivos en el entorno del aula permite la participación conjunta, específicamente la visualización y la participación tanto de los niños y los adultos como con los niños y sus compañeros (NAEYC y FRC 2012). Los estudios sobre la dimensión social del juego en la computadora de los niños en edad preescolar descubrieron que los niños en edad preescolar se observan mientras juegan, comentan sobre las acciones de los demás, comparten y ayudan con los problemas relacionados con el software, y tienen conflictos sobre los turnos (Heft y Swaminathan 2002). La computadora y otros dispositivos digitales deben ubicarse en espacios que permitan la participación conjunta de un grupo de niños. Algunos niños pueden seleccionar la tecnología como la computadora porque les es familiar o incluso como una forma de evitar la interacción. Se necesita una observación cuidadosa para monitorear el uso de la tecnología y determinar el uso apropiado individual. El uso efectivo de la tecnología y los medios interactivos puede promover la comunicación y la colaboración entre los niños (Wright 1994). A menudo proporciona el contexto para el intercambio de información, el desarrollo del lenguaje y la toma de decisiones en colaboración (Tsantis, Bewick y Thouvenelle 2003). Los niños expertos en tecnología también pueden convertirse en mentores informáticos para sus compañeros (Blagojevic et al. 2010).



Figura 1.9: Este maestro controla a los niños al utilizar juntos la computadora. [27]

- **Los maestros brindan apoyo mientras los niños usan la tecnología y los medios interactivos.** Como con cualquier actividad de aprendizaje, los maestros juegan un papel importante en facilitar la participación de los niños con la tecnología y los medios. Los maestros presentan a los niños la computadora u otro dispositivo (p. Ej., Cámara digital, impresora, pantalla táctil) y explican cómo funciona. Observan lo que hacen los niños individualmente y aprenden sobre la capacidad de los niños para usar la tecnología. Los

[27] Imagen por Staff Sgt. Jeff Nevison el cual es de dominio público

niños son distintos en la capacidad de usar tecnología y medios interactivos. Los maestros también les dan tiempo a los niños para explorar libremente nuevas herramientas tecnológicas, modelar el uso apropiado de la tecnología y ayudar a los niños a familiarizarse con cualquier nueva actividad de software. Establecen reglas y rutinas con los niños para guiar el manejo y el uso apropiado de la computadora y otros dispositivos tecnológicos (Blagojevic et al. 2010; Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood y Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment 2012). Durante las actividades relacionadas con la tecnología, los maestros observan y documentan cuidadosamente lo que hacen los niños y evalúan el aprendizaje de los niños. Los maestros identifican problemas u oportunidades para momentos de enseñanza, extendiendo la experiencia de los medios a otras oportunidades de aprendizaje y facilitando la experiencia a través de enriquecedoras interacciones en el lenguaje. Además, los maestros determinan cuándo el niño está listo para progresar al siguiente nivel de desarrollo de conocimientos o habilidades (FRC 2012). Consideran las variadas habilidades de los niños para controlar y operar la tecnología y los medios y apoyar las habilidades del "manejo de la tecnología" de los niños, según sea necesario. Los maestros realizan adaptaciones apropiadas, basadas en sus observaciones, para promover resultados positivos para cada niño. [28]

[28] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 93-100)

Capítulo 2: La importancia del juego y la enseñanza intencional

Objetivos del capítulo

Después de leer este capítulo, los estudiantes podrán

- Definir el juego
- Identificar las etapas de juego
- Revisar los tipos de juegos
- Analizar la importancia del juego en el aprendizaje.
- Comprender el papel del maestro.
- Identificar las formas en que los maestros pueden fomentar el juego

Los niños nacen siendo observadores y son participantes activos en su propio aprendizaje y comprensión del mundo que los rodea desde el comienzo de su existencia. Los niños de hoy son participantes activos en su propio aprendizaje, no solo receptores del conocimiento de un maestro. La práctica apropiada para el desarrollo (DAP), según lo descrito por NAEYC (National Association for the Education of Young Children), desafía a los profesionales de la primera infancia a ser intencionales en sus interacciones y entornos para crear experiencias óptimas para maximizar el crecimiento y el desarrollo de los niños. ¡Bajo este conjuto de DAP, el conocimiento se basa en el descubrimiento y el descubrimiento ocurre a través del aprendizaje activo y las abundantes oportunidades para la exploración! Mediante un enfoque "práctico" y utilizando el juego como vehículo, los niños desarrollarán habilidades en los dominios necesarios para un crecimiento y desarrollo positivos.



Figura 2.1: Jugar es aprendizaje en acción. [1]

[1] Imagen de HaiRobe en pixabay

¿Por qué jugar?

Jugar:

- Inspira la imaginación
- Facilita la creatividad.
- Fomenta la resolución de problemas
- Promueve el desarrollo de nuevas habilidades.
- Genera confianza y mayores niveles de autoestima.
- Permite la exploración libre del entorno.
- Fomenta el aprendizaje a través de la exploración práctica y sensorial.

Ahora se entiende que los momentos a menudo descartados como "simplemente jugar" o como "jugar" son en realidad momentos en los que los niños están aprendiendo activamente (Hirsh-Pasek et al. 2009; Jones y Reynolds 2011; Zigler, Singer y Bishop-Josef 2004; Elkind 2007.) Mientras juegan, los niños exploran las propiedades físicas de los materiales y las posibilidades de acción, transformación o representación. Los niños prueban una variedad de formas de actuar sobre objetos y materiales y, al hacerlo, experimentan y construyen conceptos e ideas. Este compromiso activo con el mundo de las personas y los objetos comienza desde el momento del nacimiento.

Esta descripción del niño pequeño como un participante activo en el aprendizaje advierte el papel del maestro que trabaja con niños pequeños desde el nacimiento hasta los cinco años. La enseñanza y el aprendizaje en la primera infancia comienzan con los maestros que miran y escuchan para descubrir cómo los bebés y los niños pequeños participan activamente para dar sentido a sus encuentros cotidianos con personas y objetos. Cuando los maestros observan y escuchan con cuidado, los bebés y los niños pequeños revelan pistas sobre su razonamiento, sus sentimientos o sus intenciones. Las acciones, los gestos y las palabras de los niños iluminan lo que intentan descubrir o cómo intentan dar sentido a los atributos, acciones y respuestas de las personas y los objetos. La enseñanza efectiva en la primera infancia requiere que los maestros reconozcan cómo los bebés y los niños pequeños buscan activamente el significado, dando sentido a las ideas y los sentimientos.



Figura 2.2: Esta maestra tiene la oportunidad de descubrir cómo esta niña comprende su experiencia. [2]

Cuando se ve la enseñanza desde esta perspectiva, los niños se convierten en participantes activos junto con los maestros en la negociación del curso del plan de estudios. Las familias que confían a sus hijos al cuidado y la orientación de los maestros de la primera infancia también se convierten en participantes activos en este proceso. La participación compartida de todos en el trabajo de crear encuentros vivos con el aprendizaje permite un intercambio dinámico de información e ideas, de niño a adulto, de adulto a niño, de adulto a adulto y de niño a niño. La perspectiva de cada uno (niño, familia, maestro) orienta al otro, y cada uno aprende del otro. Cada relación (niño con familia, niño con maestro, niño con niño y familia con maestro) es recíproca, con cada participante dando y recibiendo del otro, y cada uno contribuye al aprendizaje y la comprensión del otro. [3]

[2] Imagen por el California Department of Education es utilizado con autorización

[3] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización (pág. 5); El contenido de Clint Springer es bajo licencia CC BY 4.0

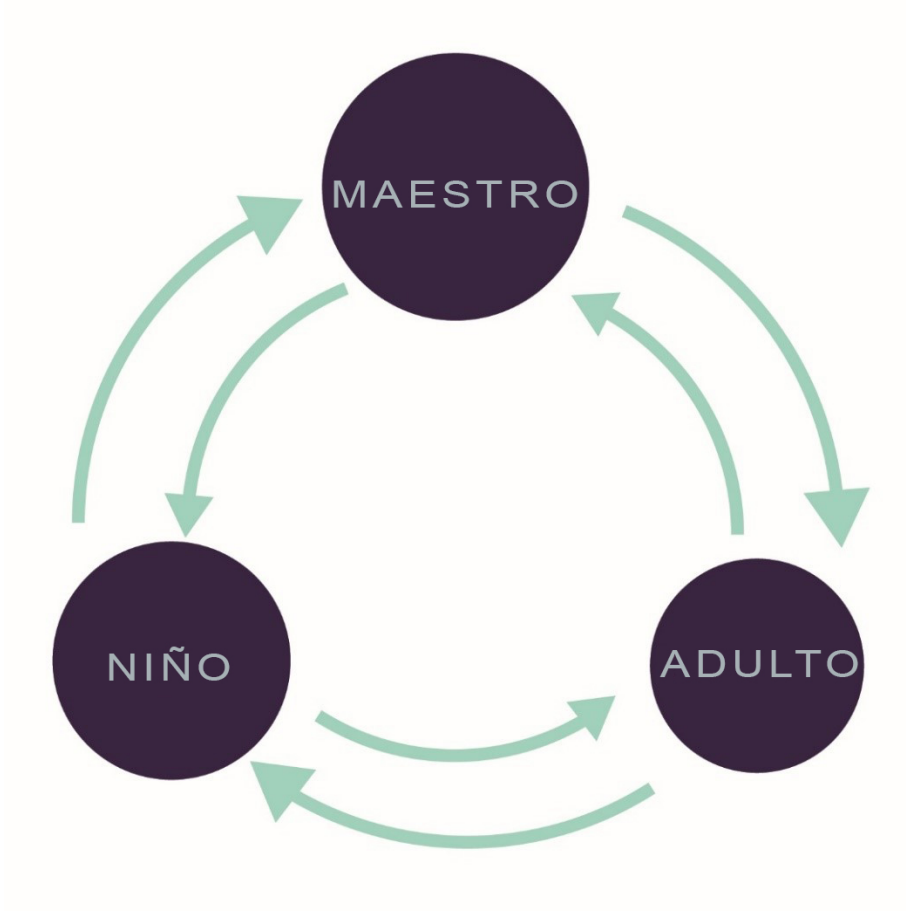


Figura 2.3: Cada perspectiva guía a la otra. [4]

La *Guía para educadores sobre el marco para el cuidado de los niños en edad escolar en Australia* analiza los beneficios del juego:

> El juego es un proceso valioso, no solo para el disfrute y el ocio, sino también para el aprendizaje. A través del juego, los niños desarrollan un sentido de identidad y una comprensión de sus mundos sociales y culturales. Los niños usan el juego para explorar y comprender culturas, comunidades y amistades. Ganamos mucho jugando, no solo como niños, sino también como adultos.
>
> Las investigaciones recientes sobre el cerebro anunciaron los beneficios de un entorno estimulante basado en el juego para alentar al cerebro a crecer y desarrollarse (Diamond 1988). Los bajos niveles de estrés y el alto compromiso se combinan para nutrir el desarrollo neuronal. La investigación de Vandell y otros (2005) demuestra cómo los entornos de atención en edad escolar logran esto mediante la combinación de una alta motivación intrínseca y desafío, esfuerzo y disfrute. Lester y Russell (2009) identificaron la flexibilidad y la plasticidad del cerebro, que se desarrolla a través del juego y aumenta el potencial de aprendizaje más adelante en la vida.

[4] Imagen de Ian Joslin bajo licencia CC BY 4.0

Los beneficios intelectuales y cognitivos de jugar se documentaron efectivamente. Los niños que participan en experiencias de juegos de calidad tienen más probabilidades de:

- Tener habilidades de memoria bien desarrolladas y desarrollo del lenguaje,
- Tener la capacidad de regular su comportamiento, lo que lleva a un mejor ajuste al aprendizaje escolar y académico.

El juego también brinda a los niños la oportunidad de simplemente "estar a solas". [5]



Pausa para reflexionar
¿Qué significa estar a solas? Considera un momento ya sea como niño o como adulto, donde tuviste la oportunidad de estar a solas. ¿Qué facilitó la oportunidad? ¿Qué sentimientos experimentaste? ¿Qué podría significar esto para los niños pequeños?

Los educadores observan las etapas de las experiencias de juego que los niños navegan en sus programas. Los educadores utilizan estas observaciones de los niños para planificar entornos, establecer objetivos individuales y crear experiencias curriculares apropiadas.

Tabla 2.1: Etapas del juego según Piaget [6]

Etapa	Descripción
Juego funcional	Explorando, inspeccionando y aprendiendo a través de la actividad física repetitiva. [7]
Juego simbólico	La capacidad de usar objetos, acciones o ideas para representar otros objetos, acciones o ideas y puede incluir asumir roles. [8]
Juego constructivo	Implica experimentar con objetos para construir cosas; aprendiendo cosas que antes eran desconocidas con manipulaciones manuales de materiales. [9]

[5] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Recuperado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf
[6] Tipos de juego cognitivo y social (nd). Recuperado de https://groundsforplay.com/cognitive-and-social-forms-play
[7] Tipos de juego cognitivo y social (nd). Recuperado de https://groundsforplay.com/cognitive-and-social-forms-play
[8] Play and Playground Encyclopedia (n.d.) Juego simbólico. Recuperado de https://www.pgpedia.com/s/symbolic-play
[9] Play and Playground Encyclopedia (n.d.) Juego constructivo. Recuperado de https://www.pgpedia.com/c/constructive-play

Etapa	Descripción
Juegos con reglas	Impone reglas que deben ser seguidas por todos los que juegan; La lógica y el orden involucraron formas que constituyen las bases para desarrollar la estrategia de juego. [10]

Además de las etapas de juego descritas por Piaget, también hay una variedad de tipos de juegos que los niños usan cuando interactúan dentro de nuestros programas de ECE.

Tipos de juego

Mildred Parten (1932) observó a niños de dos a cinco años y observó seis tipos de juegos. Tres tipos que calificó como no sociales (desocupados, solitarios y espectadores) y tres tipos fueron categorizados como juegos sociales (paralelos, asociativos y cooperativos). La siguiente tabla describe cada tipo de juego. Los niños más pequeños participan en juegos no sociales más que los mayores; a los cinco años, el juego asociativo y cooperativo son las formas más comunes de juego (Dyer y Moneta, 2006). [11]

Tabla 2.2: Clasificación de los tipos de juego según Parten[12]

Categoría	Descripción
Juego desocupado	El comportamiento de los niños parece más aleatorio y sin un objetivo específico. Esta es la forma de juego menos común.
Juego solitario	Los niños juegan solos, no interactúan con los demás ni participan en actividades similares a las de los niños que los rodean.
Juego como espectador	Los niños observan a otros niños jugando. Pueden comentar sobre las actividades e incluso hacer sugerencias, pero no se unirán directamente a la obra.
Juego paralelo	Los niños juegan uno junto al otro, usando juguetes similares, pero no interactúan directamente entre ellos.
Juego asociativo	Los niños interactuarán entre ellos y compartirán juguetes, pero no están trabajando hacia un objetivo común.

[10] Play and Playground Encyclopedia (n.d.) Juegos con reglas. Recuperado de https://www.pgpedia.com/g/games-rules

[11] Lifespan Development - Module 5:Early Childhood por Lumen Aprendizaje Referencias Psyc 200 Lifespan Psychology por Laura Overstreet, con licencia bajo CC BY 4.0

[12] Lifespan Development - Module 5:Early Childhood por Lumen Aprendizaje Referencias Psyc 200 Lifespan Psychology por Laura Overstreet, con licencia bajo CC BY 4.0

Categoría	Descripción
Juego cooperativo	Los niños están interactuando para lograr un objetivo común. Los niños pueden asumir diferentes tareas para alcanzar esa meta.

El papel del juego en el aprendizaje y el desarrollo de los niños

Considere el aprendizaje en curso en el siguiente extracto, volumen 2 del *Marco curricular preescolar de California* (CDE 2011b, 15).

Imagine a cuatro niños pequeños, ansiosos y entretenidos en medio de una variedad de bloques de madera. Pueden parecer "simplemente jugando"; sin embargo, luego de una inspección más cercana, este momento de juego revela una red de ideas, teorías e hipótesis en construcción, así como un debate enérgico. Podemos observar que los niños están negociando cómo conectar los bloques para hacer caminos que rodeen su estructura de bloques cuidadosamente equilibrada. La estructura tiene paredes de igual altura, que soportan un techo plano, del cual se elevan 10 torres, construidas con tubos de cartón. Descansando en cada tubo hay una tapa de jarra brillante y reciclada, cada una de un color diferente. Dos niños están descubriendo entre ellos cuándo agregar o quitar bloques para hacer una fila de torres que aumente de altura. Mientras escuchamos y observamos, somos testigos de cómo los niños construyen una base para sumar y restar. Para hacer que cada pared sea lo suficientemente alta como para soportar un techo plano, cuentan en voz alta el número de bloques que están utilizando para hacer cada pared, lo que muestra una comprensión emergente del concepto matemático de los números cardinales. Cuando escuchan la señal de que el almuerzo está a punto de servirse, un niño encuentra un portapapeles con un bolígrafo y un papel, dibuja un esquema rudimentario de la estructura del bloque en el papel y luego le pide al maestro que escriba: “No desordenar. Todavía estamos trabajando en nuestras torres ".

En este ejemplo, los niños muestran evidencia de conceptos emergentes de estudios sociales a través de su construcción de una pequeña comunidad a partir de bloques; de ciencias físicas y matemáticas mientras experimentan cómo hacer que los objetos se equilibren; y de leer, escribir y dibujar cuando solicitan la ayuda del maestro para hacer un aviso para proteger su trabajo. Trabajan juntos para crear su obra y cooperan para llevar a cabo los planes acordados. Cada uno está totalmente comprometido y maneja su comportamiento para cooperar en una situación social compleja. Los conceptos en construcción en las mentes de estos niños y las habilidades que están aprendiendo y practicando coinciden estrechamente con varios resultados de aprendizaje deseados para los niños a esta edad. Anticipándose a la variedad de conceptos y habilidades que surgirían durante la obra, los maestros almacenaron los bloques/área de construcción con colecciones de bloques, accesorios y materiales de escritura para apoyar una gama completa de posibilidades.

Las formas de aprendizaje de los niños pequeños requieren un enfoque del plan de estudios que les permita desarrollar conceptos y habilidades en contextos de aprendizaje integrados. Tal enfoque ayuda a los niños a analizar un problema para descubrir una posible solución, experimentar y probar ideas, intercambiar ideas con otros, pensar creativamente y cooperar con otros para alcanzar una meta, y enfocar su atención y organizar su comportamiento mientras juegan con otros. Estas habilidades y disposiciones trabajan juntas para brindar a los niños una base que mejore el desarrollo y el aprendizaje en todos los dominios. [13]

Los programas preescolares utilizan numerosas estrategias para apoyar el juego de los niños, como planificar el entorno de aprendizaje, proporcionar materiales atractivos y desafiantes y responder al interés de los niños en participar en el juego.

A través de las observaciones del juego infantil, los maestros pueden profundizar su apreciación del valor del juego en el aprendizaje temprano. Por ejemplo, el juego imaginario es un medio importante para explorar ideas y comportamientos y roles sociales entre los niños en edad preescolar. Mientras los bebés mayores y los niños pequeños se involucran en juegos imaginarios solitarios, como alimentar a un animal de peluche o emitir un rugido mientras empujan un camión de juguete por la alfombra, los niños en edad preescolar se involucran con uno o más compañeros en la forma más compleja y elaborada de juego imaginario llamado " juego sociodramático ". En este tipo de juego, los niños cooperan entre sí para crear una historia y un "guión", asumen diversos roles, descubren "disfraces" y "accesorios" apropiados, y negocian nuevas ideas para jugar, como "¡Quiero ser un lobo, no un perro!

Debido a que el juego imaginario tiene un potencial tan rico para promover el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y físico de los niños, los programas preescolares de alta calidad reconocen que el juego es un elemento clave del plan de estudios. El juego espontáneo de los niños es una ventana a sus ideas y sentimientos sobre el mundo. Como tal, es una rica fuente de ideas para la planificación curricular (Lockett 2004). Por ejemplo, si un maestro observa a un grupo de niños que participan repetidamente en juegos imaginarios sobre enfermedades u hospitalizaciones, podría decidir convertir el área del teatro en una clínica veterinaria durante una o dos semanas. El maestro también puede leer historias infantiles que involucran a médicos, hospitales, o sobre enfermarse y recuperarse. Las observaciones del maestro sobre las conversaciones y actividades resultantes de los niños sugerirían formas de profundizar o ampliar aún más el plan de estudios. Al pensar en formas de extender el plan de estudios, será importante que los maestros se aseguren de que los materiales utilizados y los temas desarrollados sean culturalmente familiares para los niños y valoren el patrimonio cultural de los niños.

Mientras participan en el juego, los niños tienen el desafío de conocer el lenguaje, la resolución de problemas y las competencias sociales de sus compañeros. Cuando el juego es interesante e importante para los niños, están ansiosos por aprender el nuevo vocabulario, las nuevas

[13] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización (pág. 15-16)

habilidades físicas y los nuevos comportamientos sociales que les permitirán mantenerse involucrados en el juego (Jones y Reynolds 2011). Muchos niños de tres años, por ejemplo, aún no dominan las formas socialmente apropiadas para ingresar al juego de otros niños. El entrenamiento de un maestro sensible y observador en el lenguaje apropiado para solicitar unirse al juego puede ayudar a un niño a superar este obstáculo, abriendo así una nueva área para el aprendizaje.

Cuando los maestros observan y documentan regularmente momentos breves y sutiles del aprendizaje de los niños a través del juego, esos registros pueden ayudar a los padres y a otros a comprender cuán útil e importante es el juego para ayudar a los niños a aprender y crecer. Por ejemplo, un maestro podría informar el lenguaje y el desarrollo social de un niño al padre de un niño de tres años: “Hoy vi a Sarah parada fuera del área de la casa de juegos. En lugar de solo mirar a los otros niños o deambular por sus juegos sin involucrarse como ella suele hacerlo, les trajo a los niños un libro para leerle al 'bebé' de la familia. Le preguntaron si quería ser la hermana mayor, y ella dijo que sí y se unió. He estado pensando en formas de ayudarla a aprender cómo usar su idioma para involucrarse en el juego con otros niños, pero ella descubrió su forma propia y creativa de unirse a ellos ".

Durante los años preescolares, los niños crecen notablemente en sus conocimientos y habilidades en todas las áreas de desarrollo. El aumento espectacular en su conocimiento y habilidades emocionales, sociales, cognitivas y del lenguaje ocurre de la mano con el desarrollo de las áreas clave del cerebro, particularmente la corteza prefrontal y sus conexiones con el sistema límbico. Los niños en edad preescolar son naturalmente curiosos e impulsados a aprender sobre la forma en que funciona el mundo y, a menudo, desarrollan y prueban hipótesis a través de la observación y la experimentación. El aprendizaje y el desarrollo de los niños en todos los dominios progresa bien cuando se les brindan oportunidades apropiadamente desafiantes para el juego y la exploración, con el apoyo de los maestros capacitados que amplían las experiencias de aprendizaje. [14]

Rol del maestro: Ser intencional con los niños

Los maestros desempeñan un papel fundamental en la construcción activa del conocimiento en los niños. Proporcionan intencionalmente los entornos y experiencias que ayudan a los niños a desarrollar activamente conceptos y habilidades. El papel del maestro que trabaja con niños pequeños desde el nacimiento hasta los cinco años es apoyar la construcción activa del conocimiento en los niños. En cierto sentido, los maestros de la primera infancia sirven como apoyo para la investigación a medida que los niños perciben, descubren y construyen un significado sobre el mundo que los rodea. El impulso natural de los niños pequeños de aprender investigando (1) cómo son las cosas y qué pueden hacer que hagan, y (2) cómo las personas crean y comparten un significado establece el papel del maestro en la primera infancia. El maestro de la primera infancia es responsable de: ofrecer a los niños espacios de juego con

[14] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización (pág. 32-33)

muchas variedad donde puedan construir conceptos e ideas, preferiblemente en compañía de compañeros amigables; diseñando rutinas diarias que inviten a los niños a ser participantes activos y a usar habilidades y conceptos emergentes; Apoyar el aprendizaje de los niños a través de las interacciones y conversaciones que impulsan el uso del lenguaje y las ideas de nuevas maneras y promueven el intercambio del significado con los demás.

Al llevar a cabo esas responsabilidades, los maestros crean contextos en los cuales los niños pequeños podrán:

- Preguntar cómo son las cosas y qué hacen
- Investigar sobre una variedad de formas de relacionar una cosa con la otra.
- Proponer problemas y soluciones con otros; Construir, transformar y representar con los materiales disponibles.
- Crear y compartir el significado, y colaborar en el aprendizaje
- Probar nuevos desafíos y practicar habilidades emergentes
- Expresar sus emociones, sentirse seguros para explorar y regular sus emociones y comportamiento.
- Manejar conflictos de manera que apoyen el desarrollo de las habilidades sociales
    - Abogar por las propias necesidades, seguridad y sentimientos.
    - Aprender a conectarse con sus compañeros de manera recíprocamente beneficiosa.
    - Aprender a alejarse o desconectarse de sus compañeros cuando sienten la necesidad de
    - Aprender a lidiar con los sentimientos de rechazo o exclusión. Y a su vez, aprender a buscar relaciones positivas, en lugar de detenerse en las que no son satisfactorias.

Los maestros de la primera infancia ven y apoyan a los niños como científicos y, por lo tanto, diseñan el ambiente de juego para servir a las mentes curiosas de los niños. Los maestros también proporcionan los materiales que los niños necesitan para construir conceptos e ideas y dominar las habilidades en el contexto natural del juego. Los niños aprenden de las oportunidades de descubrir materiales que pueden estar viendo por primera vez y necesitan tiempo para explorar y conocer las propiedades de estos materiales. Significa ofrecer a los niños materiales que puedan organizar en relaciones de tamaño, forma, número o función y tiempo. Los niños pueden investigar qué sucede cuando juntan estos materiales o los arreglan de nuevas maneras, experimentando el placer de descubrir posibilidades para construir con ellos, transformarlos o usarlos para representar una experiencia.

Los maestros de la primera infancia también diseñan las rutinas diarias como oportunidades enriquecedoras para que los niños participen activamente y usen sus habilidades e ideas emergentes en situaciones significativas. Igualmente son importantes son las formas en que los maestros usan las interacciones y conversaciones con los niños para apoyar el aprendizaje. Muchas interacciones ocurren espontáneamente, y el maestro responde a un interés o necesidad que un niño expresa. Muchas otras interacciones se centran en co-crear o co-

construir significados mientras el maestro y un niño o un pequeño grupo de niños se enfocan en un tema o actividad específica.

Algunas interacciones pueden incluir proporcionar orientación para ayudar a los niños a aprender a regular sus emociones y comportamiento o pueden involucrar una intervención en la cual el maestro ayuda a los niños a explorar cómo negociar una solución para un conflicto.

Otras interacciones y conversaciones que los maestros tienen con los niños son más predecibles. Los maestros anticipan y organizan algunas interacciones y conversaciones como debates grupales, para estimular el razonamiento y la comprensión de los niños. A veces, estos grupos son pequeños y, a veces, en edad preescolar, son algo más grandes. Los maestros también guían algunas actividades en un contexto que permite a los niños encontrar una nueva información y desarrollar habilidades. Todas las interacciones están integradas en contextos en los que los niños participan activamente en la exploración de sus propias habilidades de desarrollo, el aprendizaje mutuo y la adquisición de conocimientos. [15]
Si bien el juego ocurre naturalmente, los maestros deberán considerar las siguientes responsabilidades al facilitar el juego correcto y con un propósito:

Espacios (Ver más detalles en el Capítulo 5)

- son lugares seguros para explorar
- reflejan la misión y los valores centrales del programa
- incluyen materiales culturalmente sensibles para explorar
- incluyen materiales abiertos para usos múltiples

Rutinas

- Son consistentes y predecibles
- Proporcione tiempo suficiente para que tome lugar el juego no estructurado (la recomendación es de 45 minutos como mínimo). Si los niños no tienen suficiente tiempo para sumergirse en el juego, será menos probable que participen lo suficiente como para recibir el beneficio de la actividad.

Interacciones

- Estimule la creatividad haciendo preguntas abiertas u observaciones reflexivas
- Respete las diferencias individuales en el juego y las interacciones.
- Fomente la cooperación

La *Guía para educadores sobre el marco para el cuidado de* niños *en edad escolar en Australia* explica la intencionalidad:

> Ser 'intencional' es actuar con un propósito, con un objetivo en mente y un plan para lograrlo. Los actos intencionales surgen del pensamiento cuidadoso y en consideración

[15] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización (pág. 19-21); El contenido de Clint Springer tiene licencia CC BY 4.0

de los efectos potenciales. Por ejemplo, al ofrecer disfraces, los educadores ofrecen una amplia selección. Lo cual es intencional de las siguientes maneras:

- No tener suficiente puede ser un desafío para los niños que encuentran difícil compartir y esperar y pueden generar conflictos innecesarios por los recursos limitados.
- Si solo uno o dos niños pudieran disfrazarse, limitaría las oportunidades para estimular un juego grupal enriquecedor.
- Si los disfraces fueran todos iguales, no se promueve el respeto por la diversidad y la elección.
- Ofrecer variedad permite a los niños mezclar, combinar y experimentar a través de variados juegos de roles.
- Ofrecer variedad alienta a los niños a compartir, colaborar y negociar.
- Proporcionar educadores que puedan interactuar con los niños fomenta el desarrollo de las habilidades en esta área (a través de apoyos).

La intencionalidad se trata de que los educadores puedan explicar lo que están haciendo y por qué lo están haciendo. . . Los educadores con un propósito (y quizás en colaboración con los niños) establecen rutinas, establecen el entorno, seleccionan recursos y designan educadores para trabajar con los niños. Este enfoque refleja la comprensión del educador del contexto, la individualidad y la dinámica de grupo.

Educadores que son intencionales y decididos en lo que hacen:

- Promueva el aprendizaje de los niños a través de experiencias e interacciones valiosas y desafiantes que fomenten el razonamiento de alto nivel
- Aproveche las oportunidades durante las experiencias y conversaciones para ampliar el razonamiento y el aprendizaje de los niños.
- Modelar y demostrar las habilidades auditivas activas
- Utilice diversas estrategias de comunicación, como preguntas abiertas, explicaciones, especulaciones y resolución de problemas.
- Sea flexible con una variedad de roles y aproveche diferentes estrategias a medida que cambia el contexto
- Aproveche las teorías contemporáneas y la investigación para conocer sus conocimientos y prácticas.
- Controle el bienestar de los niños, las habilidades para la vida y la ciudadanía, y use la información para guiar la planificación del programa
- Controle las necesidades e intereses de los niños e incorpórelos a la planificación del programa
- Identifique los "momentos de enseñanza" a medida que surjan y úselos para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Como educadores, siempre es bueno reflexionar sobre su propia infancia:

- ¿Cuáles fueron tus espacios de juego favoritos durante tu niñez?
- ¿Qué te gusta hacer?

- ¿Cómo podrías incorporar algunas de tus ideas de juegos infantiles en tu entorno?
- ¿Qué papel desempeñaron los adultos durante tu niñez?
- ¿Cuáles son tus opiniones sobre el juego?
- ¿Cómo crees que el juego podría haber cambiado en los últimos cuarenta años?
- ¿Qué impacto crees que esto podría tener en los niños y los adultos del futuro?
[16]

[16] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Recuperado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf (pg 40-42)



Pausa para reflexionar
"¡Primer día!"

Poco después de completar mi título de ECE, me habían contratado como maestra de preescolar para un nuevo programa de educación de la primera infancia patrocinado por la corporación. Con tres semanas para preparar el ambiente y completar mi entrenamiento, antes de que los niños comenzaran. ¡Pasé horas organizando (y reorganizando varias veces) los materiales, las áreas de aprendizaje y la planificación exhaustiva para nuestro primer día!

El viernes anterior a la apertura del programa fue bastante normal, todos los archivos de los niños estaban actualizados, se habían realizado recorridos, se estableció el entorno y los planes de las lecciones se examinaron cuidadosamente y se publicaron cuidadosamente. ¡Todo estaba en el lugar perfecto!

Con alegría y un poco de ansiedad, recibimos a 8 niños nuevos en nuestro programa el lunes por la mañana. A medida que los niños entraban, uno por uno, sus ojos se centraron en la novedad del entorno. Mis ideas y expectativas preconcebidas se hicieron añicos cuando me paré y observé a los niños moverse rápidamente de un área a otra y tocar todo lo que estaba a la vista. Había pensado erróneamente que se sentarían y jugarían con rompecabezas, pintarían en el caballete que estaba tan estéticamente montado o construirían con los bloques que se colocaron estratégicamente en la alfombra.

En cambio, los niños evitaron esas áreas y caminaron sin rumbo por el aula, miraron a través de los cubículos, examinaron cada estante cargado de los materiales de aprendizaje. Un artículo captó su atención más que cualquier otro: un dispensador de agua con pequeñas tazas Dixie, colocadas a su nivel. Cada niño estaba fascinado por la capacidad de presionar el botón y ver salir el agua.

La mayor parte del día la pasamos incansablemente limpiando el agua y tratando de redirigir a los niños a jugar con los juguetes que estaban fuera en lugar del dispensador de agua. Al final del día, cuando los niños se fueron, los maestros se sentaron y reflexionaron sobre lo que funcionó y lo que no funcionó durante el día. Al unísono, todos dijimos que el agua era un problema y que deberíamos eliminarla.

Luego, desde el otro lado de la habitación, intervino nuestro sabio director. El nos desafió. Le pareció que deberíamos centrarnos en el interés de los niños en el dispensador. Proporcionó a los niños un nuevo sentido de independencia (podían acceder a su propia agua cuando tenían sed), y practicaban habilidades importantes para resolver problemas y el concepto de causa y

efecto, al mismo tiempo que dominaban las habilidades motrices finas de presionar el botón. Los niños estaban aprendiendo y dominando su nuevo entorno a través de la exploración activa y utilizando el juego como técnica para adquirir nuevos conocimientos sobre el dispensador de agua. Los niños estaban muy emocionados de regresar al día siguiente y mostrarles a sus padres el dispensador de agua y cómo operarlo.

Cambiamos nuestro plan de estudios a actividades adicionales para aumentar este interés, como el uso de tazas de medir para llenar y volcar el agua utilizando nuestra pequeña mesa de agua. Después de una semana, su entusiasmo por el dispensador disminuyó y se convirtió en rutina y los niños descubrieron el caballete, los bloques y otros materiales en su entorno. A veces me detengo para recordar ese día y sé que no fue lo que les enseñé a los niños, sino lo que los niños me enseñaron sobre cómo quieren aprender.

Reflexión
Considera una experiencia cuando vio a un niño explorar un juguete, material de aprendizaje o un espacio de juego. ¿Había algo en la observación que te sorprendió? De qué maneras, podría considerar la intencionalidad en relación con la observación. ¿De qué tipo de juego o escenario fue testigo durante la observación?

Práctica apropiada para el desarrollo

Según la Declaración de posición de la National Association for the Education of Young Children's Position Statement, "El núcleo de la práctica apropiada para el desarrollo radica en ... la intencionalidad, en el conocimiento que los profesionales consideran cuando toman decisiones, y en su objetivo siempre de alcanzar objetivos que sean desafiantes y alcanzables para los niños". Para hacer esto, deben usar la práctica apropiada para el desarrollo (DAP). DAP incluye tres áreas de conocimiento:

1. Adecuación de la edad: usar lo que se sabe sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil en general
2. Idoneidad individual: usar lo que se conoce sobre cada niño como individuo para así responder a cada niño
3. Idoneidad social y cultural: utilizar lo que se conoce sobre el contexto social y cultural en el que viven los niños. [17]

Head Start tiene principios guiadores que reflejan la práctica apropiada para el desarrollo de un maestro intencional.

- Cada niño es único y puede triunfar

[17] National Association for the Education of Young Children. (2009) Práctica apropiada para el desarrollo en programas de primera infancia que atienden a niños desde el nacimiento hasta los 8 años. Recuperado de https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf

- El aprendizaje ocurre en los contextos de las relaciones.
- Las familias son los principales cuidadores, maestros y defensores de los niños.
- Los niños aprenden mejor cuando están emocional y físicamente seguros y protegidos.
- Las áreas de desarrollo están integradas y los niños aprenden muchos conceptos y habilidades al mismo tiempo.
- La enseñanza debe ser intencional y centrarse en cómo los niños aprenden y crecen.
- Cada niño tiene diversas fortalezas arraigadas en la cultura, los antecedentes, el idioma y las creencias de su familia. [18]

[18] Head Start Early Learning Outcomes Framework por el U.S. Department of Health and Human Services de dominio público

Sección II: Desarrollando un plan de estudios para apoyar el aprendizaje de los niños

Capítulo 3: El ciclo de planificación curricular

Objetivos del capítulo

Al final del capítulo podrás

- Explicar cómo la observación es la base para la planificación del plan de estudios.
- Describir cómo documentar efectivamente las observaciones.
- Conectar la reflexión con el plan de estudios de planificación
- Analizar cómo el ciclo de planificación comienza nuevamente a medida que se implementa el currículo
- Resumir cómo ocurre la planificación curricular en un ciclo
- Relacionar la importancia de asociarse con las familias

La planificación toma lugar en un ciclo

Para comenzar a comprender cómo planificar un plan de estudios eficaz y apropiado para el desarrollo de los niños, debemos observar el contexto en el que debe llevarse a cabo esa planificación. La planificación de todo, desde el flujo del día, hasta cómo los maestros diseñan y almacenan el ambiente del aula, hasta la forma en que se reconocen y valoran las experiencias espontáneas (no planificadas) de los niños, hasta las experiencias que los maestros planean cuidadosamente e implementan intencionalmente, suceden en un ciclo de manera continua. Como analizaremos en este capítulo, ese ciclo comienza con la observación y continúa documentándose lo que se observó, reflexionando sobre lo que significa y cómo planificar para apoyar mejor a los niños, y luego implementando esos planes, antes de volverlos a observar. [1]

El plan de estudios de planificación para niños pequeños comienza con los maestros descubriendo, a través de escucharlos y una observación cuidadosa, el desarrollo de cada niño. La observación es una habilidad esencial para el maestro. Cuando los maestros observan atentamente, descubren cómo cada niño cobra significado en los momentos cotidianos de juego e interacciones y cómo profundizar sus relaciones con los niños. Observar con el propósito de evaluar el aprendizaje individual de los niños significa observar y escuchar cuidadosamente, con meditación y reflexión. Al hacerlo, los maestros encuentran el conocimiento, la conciencia y las estrategias que cada niño ha formado durante sus experiencias. Puede ser evidencia que pertenece al desarrollo emocional, social, cognitivo o físico individual de cada niño. Si la evidencia es clara y significativa, los maestros pueden preservarla mediante, por ejemplo, una nota, una foto o una muestra del trabajo de un niño.

[1] El contenido de Jennifer Paris tiene licencia bajo CC BY 4.0

Considere este ejemplo en el que los maestros encontraron varias formas en que la participación de los niños en el aprendizaje sobre los caracoles se relacionó con los perfiles de desarrollo de diferentes niños:

> *A medida que el interés de los niños en los caracoles continuó, los maestros buscaron formas de ampliar las oportunidades de aprendizaje e integrarlas en la experiencia multifacética. Los maestros también revisaron los perfiles de desarrollo de cada niño para tener en cuenta el progreso del desarrollo de los niños en diferentes áreas. Además de las muchas oportunidades de contar en el entorno, los maestros decidieron integrar el conteo en la exploración de los caracoles por parte de los niños. Los niños más pequeños que progresaban aprendiendo a contar objetos entre cinco y diez fueron invitados a configurar un número específico (menos de diez) de bandejas y caracoles.*
>
> *Antes de que los niños comenzaran, los maestros les recordaron una conversación anterior sobre cómo cuidar a los caracoles. En respuesta, uno de los niños pidió mostrar a los demás cómo manejar los caracoles con cuidado. (El aprendizaje del conteo estaba sucediendo al mismo tiempo que aprender a controlar el impulso de manejar a otras criaturas sin tener mucho cuidado). Los maestros sugirieron a otros niños que continuaban progresando en el conteo, contar una cantidad de palos, corteza u hojas mayores a diez. Se pidió a otros niños que dividieran los caracoles en partes iguales entre las bandejas. Los niños se decían a sí mismos: "Sé gentil" y manejan los caracoles con mucho cuidado.*



Figura 3.1: Manejando el caracol con mucho cuidado. [2]

> *Mientras los maestros observaban a cada grupo, ayudaron a los niños a desarrollar el razonamiento matemático al incitarlos y hacer preguntas. Por ejemplo, en una mesa, un maestro notó que los niños contaban algunos palos dos veces. Ella dijo: "Me pregunto qué pasaría si colocamos cada palo en el otro lado de la bandeja después de contarlo". Los niños probaron esta idea. Los maestros notaron los esfuerzos de los niños y*

[2] Imagen de Noj Han con licencia CC BY-SA 2.0

colocaron las notas, con la fecha registrada, en las cartillas individuales de los niños para usarlas como evidencia para referencia posterior al considerar el progreso del desarrollo relacionado con el sentido numérico y el control de los impulsos.

A medida que los maestros observan el juego y las interacciones de los niños, descubren formas de apoyar el aprendizaje de los niños. Las ideas para los próximos pasos en la planificación del plan de estudios surgen a medida que los maestros reflexionan sobre cómo podrían ampliar o expandir el razonamiento, el lenguaje y las interacciones de los niños. La observación, la reflexión y la documentación en el momento lanzan simultáneamente una evaluación continua del progreso de cada niño en el aprendizaje, así como el ciclo de planificación del plan de estudios. [3]

Aquí hay una representación visual del Ciclo de Planificación Curricular

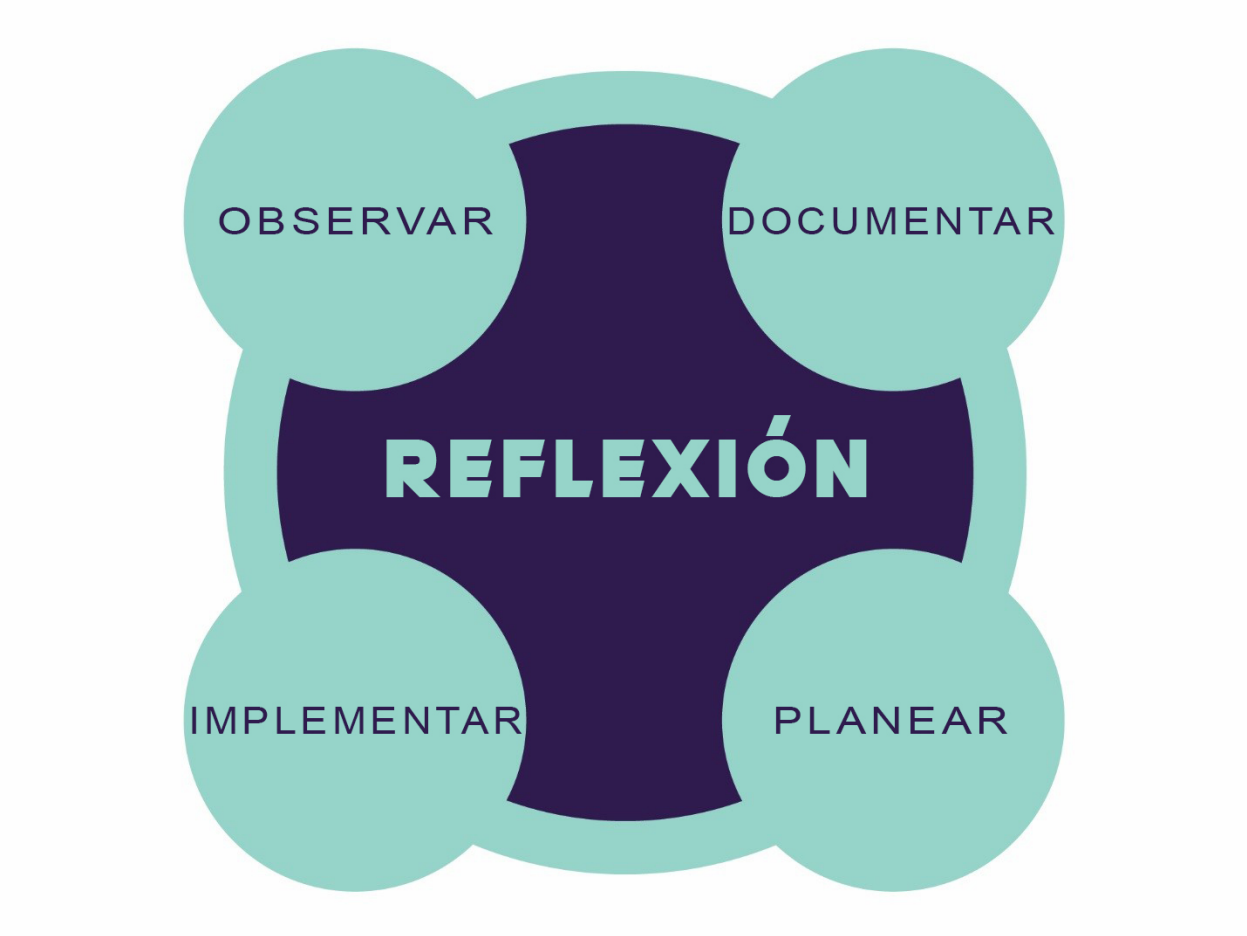


Figura 3.2: El ciclo de planificación curricular. [4]

Exploremos cada parte del ciclo.

[3] California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 19-20)
[4] Imagen de Ian Joslin hace referencia a imagen del California Department of Education

Observar

Observar significa estar presente con los niños y atento mientras juegan e interactúan con los demás y con el entorno. Este tipo de presencia consciente es diferente de participar en juegos infantiles o dirigir sus juegos. Ya sea por un minuto o cinco, una presencia atenta y consciente significa esperar a ver qué se desarrolla para obtener una imagen completa del juego de los niños. Un maestro que observa a los niños como un primer paso para apoyar el aprendizaje descubre pequeños científicos en el trabajo: experimentando, comparando, haciendo suposiciones, evaluando suposiciones a través de sus acciones. Con el tiempo, los niños desarrollan el dominio de una amplia gama de conceptos y habilidades. La Viñetasobre la exploración del caracol ilustra el papel del maestro como observador:

> *Durante el tiempo con el grupo pequeño con los caracoles, la maestra notó a un niño que había sido reacio a sostener un caracol. Este niño tenía una discapacidad visual. Cuando la maestra colocó suavemente un caracol en la mano de este niño, dos niños observaron y escucharon mientras la maestra comentaba: "Ahora está asomando la cabeza y se ha vuelto hacia tus dedos. ¿Puedes sentirlo arrastrándose hacia tus dedos? Los otros niños que habían estado observando atentamente comenzaron a repetir las palabras de ánimo de la maestra, diciendo: "Está asomando la cabeza. ¡Va hacia tus dedos!*
>
> *La maestra anotó sus observaciones y agregó una nota interpretativa de que el comportamiento de los niños puede ser un signo creciente de empatía medido por el DRDP, y la disposición del otro niño de sostener el caracol, un signo creciente de curiosidad e iniciativa, también una medida DRDP.* [5]

La observación sucede a través de la lupa

Se necesita práctica para convertirse en un buen observador. Un aspecto importante de ser un buen observador implica tomar conciencia de lo que se nota y cómo se interpretan las observaciones. Los niños pueden verse influenciados por muchas cosas. La cultura, el temperamento, las experiencias personales, el conocimiento profesional e incluso los valores y los mensajes de la comunidad en los medios afectan la forma en que los maestros ven a los niños. Estas "lupas" a través de las cuales los maestros observan e interpretan están en funcionamiento, aunque no siempre sean conscientes de ellas. [6]

La importancia de la precisión

Las observaciones sobre los niños deben ser objetivas para ser útiles y significativas. Los maestros deben documentar solo lo que ven y oyen (los hechos) y evitar el uso de palabras que comuniquen el juicio sobre los sentimientos, intenciones y motivaciones de un niño; son

[5] California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education utilizado con autorización

[6] Observation: The Heart of Individualizing Responsive Care por Office of Head Start es de dominio público

ambiguos y abiertos a la interpretación; o describir una opinión. Una forma en que los maestros pueden pensar sobre su propia objetividad es preguntarse a sí mismos: ¿Estoy describiendo los comportamientos e interacciones de este niño de la misma manera o de una manera similar a la que alguien más al observar a este niño los describiría?
Interpretar el significado de los comportamientos e interacciones de los niños es importante, y las impresiones, sentimientos y percepciones sobre los niños son extremadamente valiosos para el proceso de individualización. Sin embargo, los maestros primero necesitan información precisa y objetiva para sacar conclusiones más adelante sobre las habilidades, el comportamiento, los intereses y las necesidades de los niños. [7]



Pausa para reflexionar
Piensa en ti mismo como un observador. ¿Qué crees que te resultará más fácil? ¿Qué crees que será más desafiante?

Documentación

Documentar significa reunir y mantener evidencia del juego y los intereses de los niños para su uso futuro. Una forma común de documentación en entornos de la primera infancia es una nota escrita, a menudo denominada viñetade observación. Las notas anecdóticas, junto con otras formas de documentación, en particular fotos, grabaciones de video y muestras de trabajo, tienen un doble propósito. Primero, preservan las observaciones de un maestro sobre las expresiones de los sentimientos de los niños, su razonamiento y su aprendizaje. Estas documentaciones son guías para los próximos pasos en la planificación del plan de estudios diario. Y segundo, se pueden usar notas anecdóticas y otras pruebas para apoyar la evaluación periódica de un maestro sobre el progreso de un niño. Un episodio durante la exploración del caracol destaca el doble propósito de la documentación:

[7] Observation: The Heart of Individualizing Responsive Care por Office of Head Start es de dominio público 9)



Figura 3.3: Sosteniendo un caracol. [8]

Durante sus encuentros iniciales con los caracoles, los niños hicieron preguntas e hicieron comentarios sobre las conchas de los caracoles, la forma en que los caracoles se movían a través de la bandeja y qué comían los caracoles. Aunque varios niños eran reacios a recoger los caracoles, otros tuvieron que la tarea de esperar. Los maestros registraron las distintas respuestas de los niños, escribiendo elementos significativos de lo que los niños dijeron o hicieron. Por ejemplo, para un niño con necesidades especiales identificadas en relación con la autorregulación, un maestro señaló: "Jasmine hizo a un lado a Yuri para recoger el caracol que se arrastraba de la bandeja. Yuri tropezó, cayó y comenzó a llorar. Jasmine continuó concentrándose en el caracol, sin decirle nada a Yuri. Para el maestro, el comportamiento de Jasmine fue significativo. Esta nota anecdótica proporcionó alguna evidencia de las luchas de Jasmine con el control de los impulsos. Se sumó a la creciente evidencia de que Jasmine todavía estaba desarrollando el control de los impulsos y la empatía. Más tarde, cuando la maestra compartió su observación con su colega y con el padre de Jasmine en una conferencia, analizaron cómo el pequeño grupo de trabajo para mantener a los caracoles seguros podría ayudar a Jasmine y a otros niños a leer las señales de los demás y a pensar antes de actuar para mantener en seguridad a las demás personas. [9]

Documentar lo que se observa

Los maestros deben tener la intención de capturar y registrar lo que hacen y dicen los niños al establecer un sistema para realizar las observaciones. No hay una sola forma correcta de hacer esto. Los sistemas se verán diferentes de un programa a otro, e incluso de un aula a otra. Además, los sistemas de observación no son estáticos; deben revisarse a medida que los maestros se vuelven más competentes en la observación de niños y a medida que los niños

[8] Imagen de mintchipdesigns en Pixabay

[9] California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 21)

crecen y se desarrollan. Sin embargo, hay algunas estrategias generales que deben considerarse al desarrollar un sistema.

- Planifique los tiempos para observar a cada niño regularmente. Esto debería incluir la tarea de observar a los niños
    - A través de entornos (p. Ej., Interiores y exteriores) y horas del día (mañana, tarde)
    - Durante las rutinas (p. Ej., Comidas, siesta, llegada/salida, transiciones)
    - A medida que participan en experiencias de juego espontáneas y actividades y experiencias planificadas
    - A medida que interactúan con otros niños y adultos.



Figura 3.4: Si esta maestra tiene los materiales cerca, podrá capturar los detalles sobre una gran conversación que los niños están teniendo. [10]

- Planifique también las oportunidades de observación espontánea.
- Tenga a mano materiales para capturar las observaciones inesperadas, pero valiosas, de los niños.
- Decida cómo organizar y almacenar observaciones con el sistema que mejor funcione para cada maestro o el equipo de enseñanza. Por ejemplo:
    - Una carpeta de archivos para cada niño guardada en archivos colgantes en archivadores, cajas grandes o cajas
    - Fichas en la caja de archivo con una sección para cada niño
    - Un cuaderno de 3 anillas para cada niño
    - Una carpeta de fuelle para cada niño.
    - Bolsa de zapatos colgante, con bolsillos etiquetados para cada niño
- Decida con qué frecuencia revisar las observaciones. Un sistema para usar la fecha valiosa de las observaciones es una parte importante del ciclo curricular. Parte de la planificación curricular puede ser fácil de implementar en base a una observación casual

[10] Imagen de Airman 1st Class Kathryn RC Reaves es de dominio público

Pero un análisis más profundo de la observación de individuos y grupos de niños probablemente brindará información valiosa sobre lo que los maestros pueden planificar para apoyar un desarrollo óptimo.

- Incluir familias en este proceso. Invítelos a compartir lo que observan sobre sus hijos verbalmente, a través de imágenes y fotografías, o por escrito. [11]



Portafolios

Una forma de documentar el desarrollo y el aprendizaje de los niños son los portafolios. Los portafolios son colecciones de trabajos infantiles, notas y fotografías de familias, listas de verificación y otras herramientas de grabación impresa, y otros artículos que documentan lo que los niños saben y pueden hacer. Se pueden incluir notas de observación escritas, fotos y archivos de audio y video como parte del portafolio. Los portafolios pueden ser físicos, virtuales (algunas herramientas de evaluación en línea permiten a los usuarios ingresar notas de observación y subir fotos, videos y archivos de audio para cada niño), o una combinación de ambos.

Para ser útiles, los elementos del portafolio deben:

- Estar fechados y archivados en orden
- Representar varias partes del programa (por ejemplo, rutinas, experiencias de juego, transiciones)
- Presentar una visión equilibrada del crecimiento del niño en todos los dominios del desarrollo.

Con el tiempo, la colección del portafolio sirve como un registro concreto del progreso del niño hacia las metas individuales, así como las metas de preparación escolar del programa, por lo que debe revisarse regularmente con las familias. Los maestros deben explicar qué incluyen en el portafolio y por qué lo incluyen. También deberían alentar activamente a las familias a contribuir con información y artículos a la cartera de sus hijos. [12]



Pausa para reflexionar

Mientras piensa en cómo documentar el aprendizaje de los niños, ¿qué sistemas te parecen más atractivos? ¿Cuál crees que sería más efectivo? ¿Cuáles son las menos atractivas o crees que serían las menos efectivas?

[11] Observation: The Heart of Individualizing Responsive Care por Office of Head Start es de dominio público
[12] Observation: The Heart of Individualizing Responsive Care por Office of Head Start es de dominio público

Reflexionar y planificar

A medida que los maestros reflexionan sobre el juego de los niños, descubren posibilidades para diseñar un plan de estudios para mantener, ampliar y ayudar a que el juego de los niños sea más complejo y, en consecuencia, apoyen el aprendizaje continuo de los niños. [13]

Los maestros se hacen preguntas sobre qué dice la información que documentaron en las observaciones de los niños sobre el desarrollo, los intereses y las necesidades de los niños. Las respuestas a estas preguntas conducen a individualizar la atención y el aprendizaje. Hay muchas preguntas que los maestros pueden hacerse. Por ejemplo:

- ¿En qué habilidad o actividad de desarrollo parece estar trabajando el niño?
- ¿Qué estrategias usa el niño para jugar con diferentes juguetes?
- ¿El niño se involucra con objetos o personas de manera diferente que hace un mes? ¿Que cambió? ¿Qué no ha cambiado?
- ¿Mis acciones/las acciones de otros adultos que interactúan con el niño afectan los resultados de la experiencia del niño? ¿Cómo es eso?
- ¿Cómo se relaciona la información con las metas para el niño? ¿Los objetivos de la familia? ¿Las metas de preparación escolar del programa?
- ¿Qué otra información necesito?
- ¿Qué preguntas tengo para la familia del niño?

Es durante el proceso reflexivo que la interpretación del significado de los comportamientos e interacciones de los niños se vuelve importante. Estas interpretaciones y percepciones dan lugar a la historia de cada niño. La historia de cada niño ofrece guía sobre la práctica receptiva. Los maestros usan lo que saben sobre cada niño para

- Adaptar el entorno
- Modificar el horario diario y/o rutinas
- Tome decisiones sobre cómo guiar el aprendizaje de los niños en función de lo que el niño sabe y puede hacer, así como de lo que el niño está listo para intentar. [14]

Ese proceso de reflexiones luego da guía sobre los posibles próximos pasos en el plan de estudios. Los posibles pasos pueden incluir agregar materiales a las áreas de interés, libros para leer con grupos grandes o pequeños, actividades para hacer en grupos pequeños o un tema para investigar durante el tiempo con los niños. Con ideas u objetivos claros en mente, los maestros planean un plan de estudios que incluye estrategias para mejorar el aprendizaje de todos los niños en un grupo, así como estrategias para apoyar el aprendizaje de cada niño. Así es como funciona la reflexión, el análisis y la planificación en la exploración del caracol:

> *Mientras los niños exploraban los caracoles, los maestros se reunían cada semana para reflexionar y planificar los próximos pasos en las exploraciones de los niños. Decidieron*

[13] California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por California Department of Education utilizado con autorización

[14] Observación: The Heart of Individualizing Responsive Care por Office of Head Start es de dominio público

programar un tiempo para que los pequeños grupos de niños exploren los caracoles de una manera más enfocada, con la esperanza de extender el aprendizaje de los niños y añadirle complejidad. Los maestros planearon una serie de caminatas que permitirían a todos los niños encontrar caracoles en sus hábitats naturales. [15]



Figura 3.5: Reunión de maestros. [16]

Pausa para reflexionar
Piensa en algo en tu infancia que te apasionó y que alguien que te observó podría haberlo documentado. ¿Qué preguntas podrían haberse hecho tus maestros sobre tus experiencias? ¿Cómo pudieron haberlo planeado?

(Si es más fácil o más relevante, puedes pensar en un niño que conoces y considerar lo que puede preguntarse y planificar lo que se sabe sobre ese niño).

Implementar

Una vez que se escribe un plan, los maestros lo implementan. Al implementar un plan, los maestros observan, reflexionan y documentan. El ciclo de planificación del plan de estudios comienza nuevamente (o continúa) mientras los maestros observan cómo los niños responden al plan de estudios planificado y cómo los niños muestran evidencia de su desarrollo durante los encuentros de aprendizaje planificados. Los maestros a menudo se acercan a este paso con una sensación de asombro, ya que pueden estar sorprendidos por las respuestas de los niños.

Para guardar las respuestas en la memoria, los maestros pueden grabar notas, tomar una foto o etiquetar, fechar y conservar una muestra de trabajo, todo lo cual luego pueden revisar para

[15] California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education utilizado con autorización
[16] Imagen de Christina Morillo en Pexels

evaluar el impacto de los planes curriculares. La evidencia recopilada ayudará a los maestros a proponer ideas para apoyar y evaluar el aprendizaje de los niños. Los maestros pueden reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Los niños responden según lo previsto, o hubo sorpresas?
- ¿Qué nos dicen las respuestas de los niños? ¿Cómo podríamos nombrar los intereses o intenciones de los niños? ¿Qué conceptos e ideas están formando los niños dentro de su juego?
- ¿Cómo podrían los niños que aprenden inglés y los niños que hablan inglés colaborar en pequeños grupos para aprender unos de otros?
- ¿Los niños muestran evidencia de progreso en alguna de las medidas del DRDP?

Esto es lo que sucedió cuando los maestros implementaron su idea de caminar con los niños para encontrar caracoles en sus hábitats naturales:

> *Antes de ir a cazar caracoles, un pequeño grupo de niños se reunió en una manta con el maestro. A cada niño se le proporcionó un portapapeles con papel para tomar "notas" mientras el maestro explicaba cómo la caminata sería una forma de encontrar caracoles que vivían fuera de su salón de clases. Algunos niños fingieron escribir mientras la maestra hablaba, mientras que otros hicieron dibujos de caracoles. En este grupo, los maestros incluían a dos niños que hablaban español con fluidez y aprendían inglés. Los maestros anticiparon mucha conversación entre los niños durante la búsqueda de los caracoles y quisieron darles la oportunidad de conversar en el idioma de su hogar y compartir sus experiencias con compañeros que solo hablaban inglés.*



Figura 3.6: Niños mirando al maestro escribir. [17]

> *Antes de comenzar la cacería, la maestra sugirió: "Calculemos. ¿Cuántos caracoles crees que encontraremos? Cada uno de ustedes puede adivinar. En una hoja de papel grande que los niños podían ver fácilmente, ella escribió el nombre de cada niño, diciendo cada letra mientras lo hacía, y al lado de cada nombre, el número que adivinó ese niño.*

[17] La imagen de Jackie tiene licencia CC BY 2.0

Armados con lupas, los niños fueron a recoger caracoles. Hubo muchos descubrimientos a lo largo de la caminata, no solo caracoles. Cuando los niños encontraron caracoles, los llevaron a una gran bandeja colocada sobre una mesa. Algunos niños se tomaron un descanso de su búsqueda de caracoles para examinar, tocar y dibujar los caracoles ya recogidos. Al final de la cacería, los niños alinearon los caracoles en un pequeño tronco y los contaron. El maestro sugirió que compararan el número que contaban con sus estimaciones.

Antes de regresar a su clase, los niños volvieron a colocar los caracoles en sus hábitats naturales. Los niños estaban entusiasmados por compartir sus experiencias con otros maestros y compañeros cuando regresaron.

Los maestros examinaron y reflexionaron sobre lo que vieron en los escritos y dibujos de los niños en los portapapeles. Decidieron que algunas de las muestras de trabajo eran significativas para mostrar cómo los niños desarrollaban una idea, concepto o habilidad. Archivaron esas muestras en los portafolios de los niños como evidencia del progreso del desarrollo. [18]



Pausa para reflexionar
¿Qué sucede cuando la implementación es diferente de lo esperado? ¿Qué hubiera pasado si los niños hubieran descubierto los dientes de león y esto les hubiera fascinado en su búsqueda de caracoles (y posteriormente hubieran perdido el interés en los caracoles)? ¿El plan de estudios tiene que ir según lo planificado? ¿Por qué sí o por qué no?

Asociarse con las familias en la planificación curricular

Como ilustra la viñetade exploración de caracoles en varios lugares, los maestros también incluyen a las familias de los niños para apoyar el aprendizaje de los niños. Los maestros encuentran particularmente útil compartir la documentación del aprendizaje de los niños con sus familiares. Cuando las familias y los maestros reflexionan juntos sobre la documentación del juego y el aprendizaje de los niños, los miembros de la familia ofrecen ideas sobre el comportamiento y las ideas de los niños, y también comparten las expectativas de sus hijos en el hogar o en la comunidad. Los maestros también proporcionan recursos a las familias para unir las experiencias de los niños en preescolar con las experiencias en el hogar y en la comunidad. Por ejemplo, los maestros utilizaron el interés de los niños en los caracoles para apoyar la participación de los miembros de la familia en la creación de las oportunidades de aprendizaje de la siguiente manera:

Durante la exploración de caracoles, los maestros publicaron cerca de la entrada una nota con una foto de niños explorando caracoles en la mesa de ciencias.

[18] California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education utilizado con autorización



Figura 3.7: Echando un vistazo más de cerca a los caracoles. [19]

> *Sugirieron a las familias que consideraran hacer una búsqueda de caracoles en el camino a la escuela, en un parque o en un patio. Una pila de copias del dibujo del caracol con las palabras ojos, tentáculos y caparazón escritos en español, inglés y ruso estaba disponible para que los miembros de la familia se los llevaran.* [20]

Cómo se conecta todo

La viñetadel caracol ilustra cómo los maestros pueden ayudar a los niños a hacer conexiones y, por lo tanto, a darle sentido. Esta exploración permitió a los niños investigar y aprender sobre criaturas del ambiente al aire libre en el aula. Al hacerlo, los niños pudieron dar sentido a los hábitats naturales de los caracoles mientras encontraban oportunidades para participar en un aprendizaje integrado en todos los ámbitos.

Las experiencias de los niños pequeños en el hogar y en sus comunidades son una fuente poderosa de conexiones. Los maestros fomentan el apetito de los niños por aprender y dar sentido al construir sobre el conocimiento que los niños aportan al entorno preescolar. Por ejemplo, los niños pueden ir al preescolar con el conocimiento de muchas historias familiares. Sus maestros pueden haber observado que los niños usaron las historias en el área de juego de representación. Sin embargo, los niños no parecían darse cuenta de que sus historias podían ser escritas y luego leídas por otra persona. En tal caso, los maestros pueden asociarse con las familias para crear un estudio de dictado de historias. Al planificar la exploración del caracol, los maestros y los miembros de la familia pueden preguntar:

- ¿Estarían interesados los niños en ver las historias de sus familias escritas, y tales experiencias los ayudarían a aumentar su conciencia de la impresión en el mundo que los rodea?

[19] La imagen del California Department of Education utilizado con autorización.
[20] California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education utilizado con autorización

- ¿Qué estrategias o adaptaciones podrían ayudar a un niño que no habla al participar en la narración familiar?
- ¿Los niños del grupo que aprenden inglés se conectarían para escribir más fácilmente si pueden dictar sus historias en el idioma de su hogar a los miembros de la familia o voluntarios de la comunidad?
- ¿Qué temas pueden ser interesantes y atractivos para que los niños lo dicten? ¿Qué tipo de preguntas ayudarían a cada niño, a los que están aprendiendo inglés o niños con diversas experiencias culturales para iniciarse en el dictado?
- ¿Cómo podría adaptarse la actividad para acomodarse a niños con discapacidades u otras necesidades especiales?
- ¿Preguntarles a los niños sobre cómo su familia los ayuda a prepararse para el preescolar los animaría a dictar una experiencia significativa?
- ¿Le resultaría fácil a un niño al que le gusta hacer dibujos dictar una historia sobre un dibujo?

Los maestros pueden explorar estas preguntas y ver a dónde conduce la exploración. [21]

Conclusión

Cuando los maestros integran el aprendizaje de los niños en sus vidas, en contextos que experimentaron, los maestros hacen que todo sea más comprensible para ellos. Los maestros también involucran las emociones de los niños, haciendo que la experiencia sea tanto cognitiva como placentera. La clave es descubrir qué conexiones son significativas para cada niño. Cuando los maestros descubren lo que puede ser personalmente significativo para un niño, hay una buena oportunidad de involucrarlo completamente en la creación de significado y aprendizaje. [22]

[21] California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 23-24)

[22] California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 24)

Capítulo 4: Desarrollando un plan de estudios para un enfoque centrado en el juego



Figura 4.1: Hay una variedad de formas de organizar experiencias de planificación. [1]

Objetivos del capítulo

Al final de este capítulo, los estudiantes podrán:

- Identificar modelos curriculares para desarrollar el plan de estudios
- Conectar las teorías del desarrollo infantil con los diversos modelos
- Explorar muestras de una variedad de formas de planificación (Plan de actividades específicas, planes ambientales semanales, planes de proyectos, etc.)
- Revisar Viñeta de experiencias en el aula para inspirar el desarrollo del plan de estudios

Modelos curriculares

Los modelos curriculares proporcionan un marco para organizar experiencias de planificación para niños. En capítulos anteriores, se introdujo el ciclo de planificación y, de acuerdo con las mejores prácticas, los modelos identificados en este capítulo representan una variedad de formas de utilizar el ciclo de planificación dentro de estos modelos.

Modelo Bank Street

Lucy Sprague Mitchell fundó Bank Street, un enfoque integrado también conocido como el enfoque de desarrollo e interacción.

En este modelo, el entorno se organiza en centros de aprendizaje y la planificación se organiza mediante el uso de materiales dentro de las áreas de aprendizaje (centros).

[1] Imagen de Efraimstochter en pixabay

- Arte
- Ciencias
- Sensorial/Cocina
- Juego de representación
- Lengua/Alfabetización
- Matemáticas/Manipulación/Bloques
- Tecnología
- Al aire libre: Jugar con agua y arena

El modelo curricular de Bank Street representa la ideología de Freud, Erikson, Dewey, Vygotsky y Piaget. Este modelo se basa en la relación entre la psicología y la educación. Al comprender los dominios del desarrollo y crear centros de interés con materiales que promuevan áreas específicas de desarrollo, las preferencias individuales de los niños y los ritmos de aprendizaje corresponden al objetivo.

"El conocimiento y la comprensión de un maestro sobre el desarrollo infantil es crucial para este enfoque. Los objetivos educativos se establecen en términos de procesos de desarrollo e incluyen el desarrollo de la competencia, un sentido de autonomía e individualidad, relación social y conexión, creatividad e integración de diferentes formas de experimentar el mundo" (Gordon). [2]

Modelo del plan de estudios creativo (Diane Trister Dodge)

En el modelo del plan de estudios creativo, el enfoque se centra principalmente en el juego de los niños y las actividades autoseleccionadas. El entorno está organizado en áreas de aprendizaje y se asignan grandes lapsos de tiempo para el juego autoseleccionado. Este modelo se enfoca en investigaciones basadas en proyectos como un medio para que los niños apliquen habilidades y aborda cuatro áreas de desarrollo: social/emocional, físico, cognitivo y lenguaje.

El plan de estudios está diseñado para fomentar el desarrollo de todo el niño a través de actividades dirigidas por maestros, grupos pequeños y grandes centrados en 11 áreas de interés:

- bloques
- juego de representación
- juguetes y juegos
- arte
- biblioteca
- descubrimiento
- arena y agua
- música y movimiento
- cocina

[2] Gordon, AM y Browne, KW (2001) *Beginnings and Beyond, 8ª edición*. Wadsworth, Cengage Learning. (pág. 364)

- computadoras
- aire libre.

El plan de estudios comercial proporciona a los maestros detalles sobre el desarrollo infantil, la organización del aula, las estrategias de enseñanza y la participación de las familias en el proceso de aprendizaje. Las evaluaciones de los niños son una parte importante del plan de estudios, pero deben realizarse por separado. Las herramientas de mantenimiento de registros en línea ayudan a los maestros con el mantenimiento y la organización de los portafolios infantiles, la planificación individualizada y la producción de informes. [3]

Modelo de alto alcance (High Scope) (David Weikert)

El modelo High Scope se enfoca en desarrollar centros de aprendizaje similares al modelo de Bank Street y enfatiza experiencias clave para el seguimiento del desarrollo. Las experiencias clave se evalúan utilizando un Registro de observación del niño para realizar un seguimiento del desarrollo e incluyen áreas de:

- Representación Creativa
- Iniciativa
- Relaciones sociales
- Lenguaje y alfabetización
- Matemáticas (Clasificación, Seriación, Número, Espacio, Tiempo)
- Música y movimiento

El modelo High Scope también incluye una secuencia de "Planificar-hacer-revisar" en la que los niños comienzan su día planificando actividades en las que participarán, seguido de la participación en las actividades y participando en una sesión de revisión al final del día. Los maestros pueden usar este formato de secuencia para ayudar a los niños a aprender cómo organizar elecciones de actividades y reflexionar sobre lo que les agradó o lo harían de manera diferente al final del día. El modelo High Scope refleja las teorías de Piaget, Vygotsky y Reggio Emilia a modo de énfasis en la construcción del conocimiento a través de experiencias prácticas con técnicas de reflexión.

Enfoque Montessori (Dra. Maria Montessori)

El enfoque Montessori se refiere a la actividad de los niños como trabajo (no juego); Los niños reciben largos períodos de tiempo para trabajar y se valora mucho el aprendizaje individual y el ritmo individual. El método de educación central de Montessori es la tríada dinámica de niño, maestro y entorno. Una de las funciones del maestro es guiar al niño a través de lo que Montessori llamó el "ambiente preparado", es decir, un aula y una forma de aprendizaje diseñada para apoyar el desarrollo intelectual, físico, emocional y social del niño a través de la exploración activa, la elección y el aprendizaje autónomo.

Los materiales educativos tienen un enfoque de autocorrección y las áreas del plan de estudios consisten en arte, música, movimiento, vida práctica (ejemplo: verter, vestirse, limpiar). En el

[3] The Creative Curriculum for Preschool, Fourth Edition por el U.S. Department of Education es de dominio público

método Montessori, el objetivo de la educación es permitir que se desarrolle el desarrollo óptimo del niño (intelectual, físico, emocional y social).

Un programa Montessori típico tendrá grupos de edades mixtas. Los niños tienen la libertad de elegir en qué trabajar, dónde trabajar, con quién trabajar y durante cuánto tiempo trabajar en una actividad en particular, todo dentro de los límites de las reglas de la clase. No se establece competencia entre los niños, y no hay un sistema de recompensas o castigos extrínsecos. [4]

Enfoque Waldorf (Rudolf Steiner)

El enfoque Waldorf, fundado por Rudolf Steiner, presenta conexiones con la naturaleza, el aprendizaje sensorial y la imaginación. La comprensión del alma del niño, de su desarrollo y sus necesidades individuales, se encuentran en el centro de la visión educativa del mundo de Steiner.

El enfoque de Waldorf está centrado en el niño. [5] Surge de una comprensión profunda del desarrollo infantil y busca apoyar las tareas de desarrollo particulares (físicas, emocionales e intelectuales) que enfrentan los niños en cualquier etapa. Los niños de 3 a 5 años, por ejemplo, están desarrollando un gran interés en el mundo, apoyados en gran medida por la libertad de movimiento y deben ser apoyados para seguir y profundizar su curiosidad a través del estímulo de sus preguntas a veces interminables (Van Alphen Y Van Alphen **1997**). Este enfoque apoya la curiosidad natural de los niños, en lugar de *responder* las preguntas de los maestros. En esta etapa, el juego de los niños se vuelve cada vez más complejo, y los niños participan espontáneamente en juegos de roles, a medida que construyen y actúan sobre situaciones imaginativas basadas en sus propias experiencias e historias que escucharon en algún lugar. Por lo tanto, en las escuelas Waldorf, se da suficiente tiempo para el juego imaginativo gratuito como piedra angular del aprendizaje temprano en los niños. [6]

El entorno debe proteger a los niños de las influencias negativas y el plan de estudios debe incluir la exploración de la naturaleza a través de la jardinería, pero también el desarrollo de las habilidades prácticas, como cocinar, coser, limpiar, etc. Las relaciones son importantes para que las agrupaciones duren varios años, como en un ciclo.

Enfoque Reggio Emilia (Loris Malaguzzi)

El enfoque de Reggio Emilia para la educación de la primera infancia se basa en más de cuarenta años de experiencia en los centros municipales de Reggio Emilia para bebés/niños pequeños y preescolares en Italia. El punto central de este enfoque es la opinión de que los niños son competentes y capaces.

---

[4] Montessori education: a review of the evidence base por Chloë Marshall bajo licencia CC BY 4.0
[5] On the Unique Place of Art in Waldorf Education por Gilad Goldshmidt bajo licencia CC BY 4.0
[6] Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools de Monica Shank bajo licencia CC BY 2.0

Pone énfasis en los lenguajes simbólicos de los niños en el contexto de un plan de estudios orientado a los proyectos. El aprendizaje es visto como un viaje y la educación como la construcción de relaciones con las personas (tanto niños como adultos) y la creación de conexiones entre las ideas y el entorno. Mediante este enfoque, los adultos ayudan a los niños a comprender el significado de su experiencia de manera más completa a través de la documentación del trabajo de los niños, las observaciones y el diálogo continuo entre maestros y niños. El enfoque Reggio guía las ideas de los niños con instigaciones, no con planes de estudio predeterminados. Hay colaboración en muchos niveles: participación de los padres, debates con los maestros y la comunidad.

Dentro de las escuelas de Reggio Emilia, se presta gran atención a la apariencia del aula. El entorno se considera el "tercer maestro". Los maestros organizan cuidadosamente el espacio para los proyectos de grupos pequeños y grandes, y pequeños espacios íntimos para uno, dos o tres niños. La documentación del trabajo de los niños, las plantas y las colecciones que los niños realizaron de salidas anteriores se exponen tanto a niños como a adultos. El espacio común disponible para todos los niños en la escuela incluye áreas de juegos de representación y mesas de trabajo.

Hay un centro de reunión llamado atelier (estudio de arte) donde los niños de diferentes aulas pueden reunirse. La intención del atelier en estas escuelas es proporcionar a los niños la oportunidad de explorar y conectarse con una variedad de medios y materiales. Los estudios están diseñados para brindar a los niños tiempo, información, inspiración y materiales para que puedan expresar efectivamente su comprensión a través de la "herencia innata de nuestro lenguaje universal, el lenguaje que habla con los sonidos de los labios y del corazón, el aprendizaje de los niños con sus acciones, sus señales y su vista: esos "cien idiomas" que sabemos que son universales. Hay un atelierista (artista) para apoyar este proceso e instruir a los niños en las artes. [7]

[7] Reggio Emilia Theory and Application por One Community bajo licencia CC BY 3.0

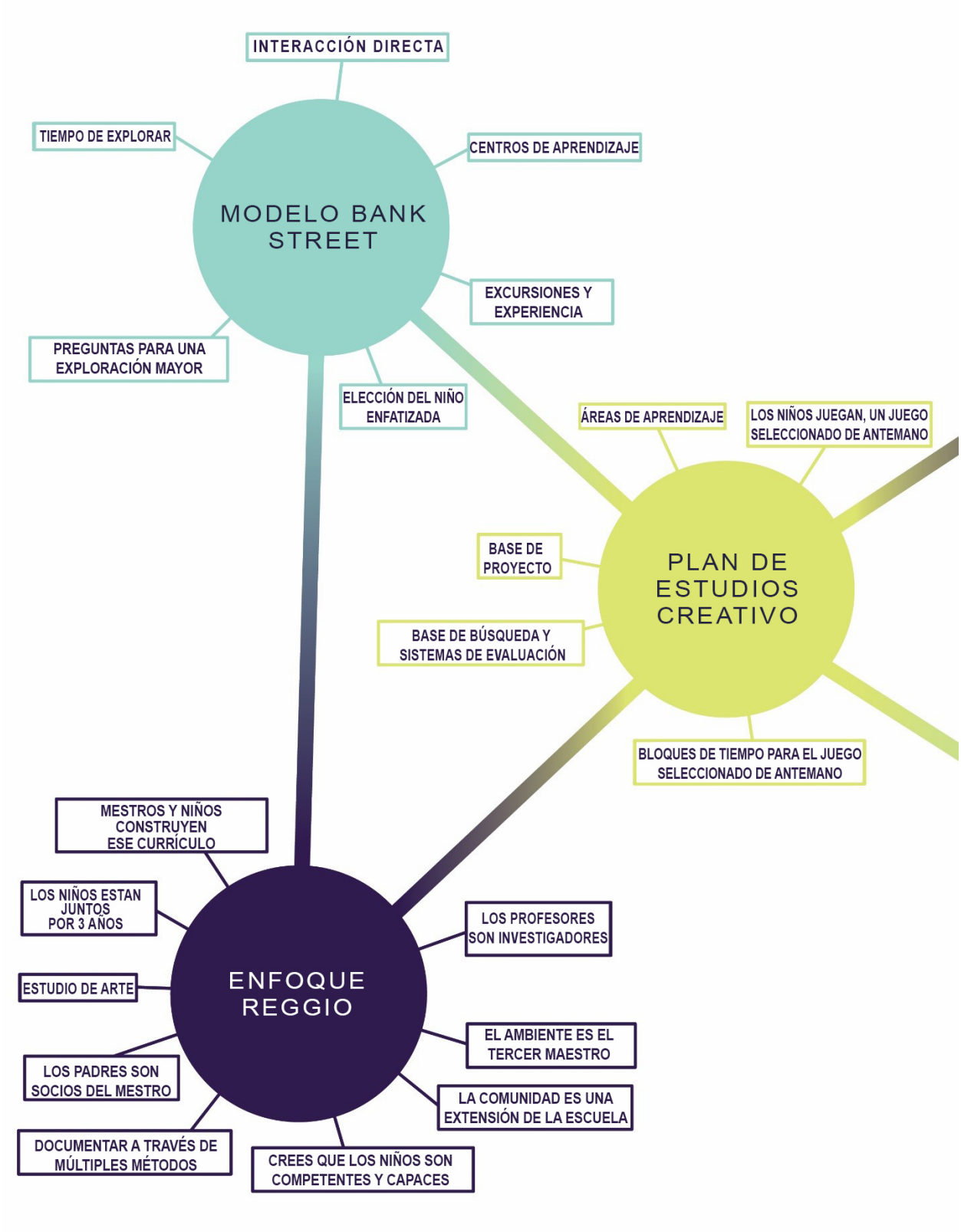


Figura 4.3: Modelos curriculares. [8]

[8] Imagen de Ian Joslin bajo licencia CC BY 4.0

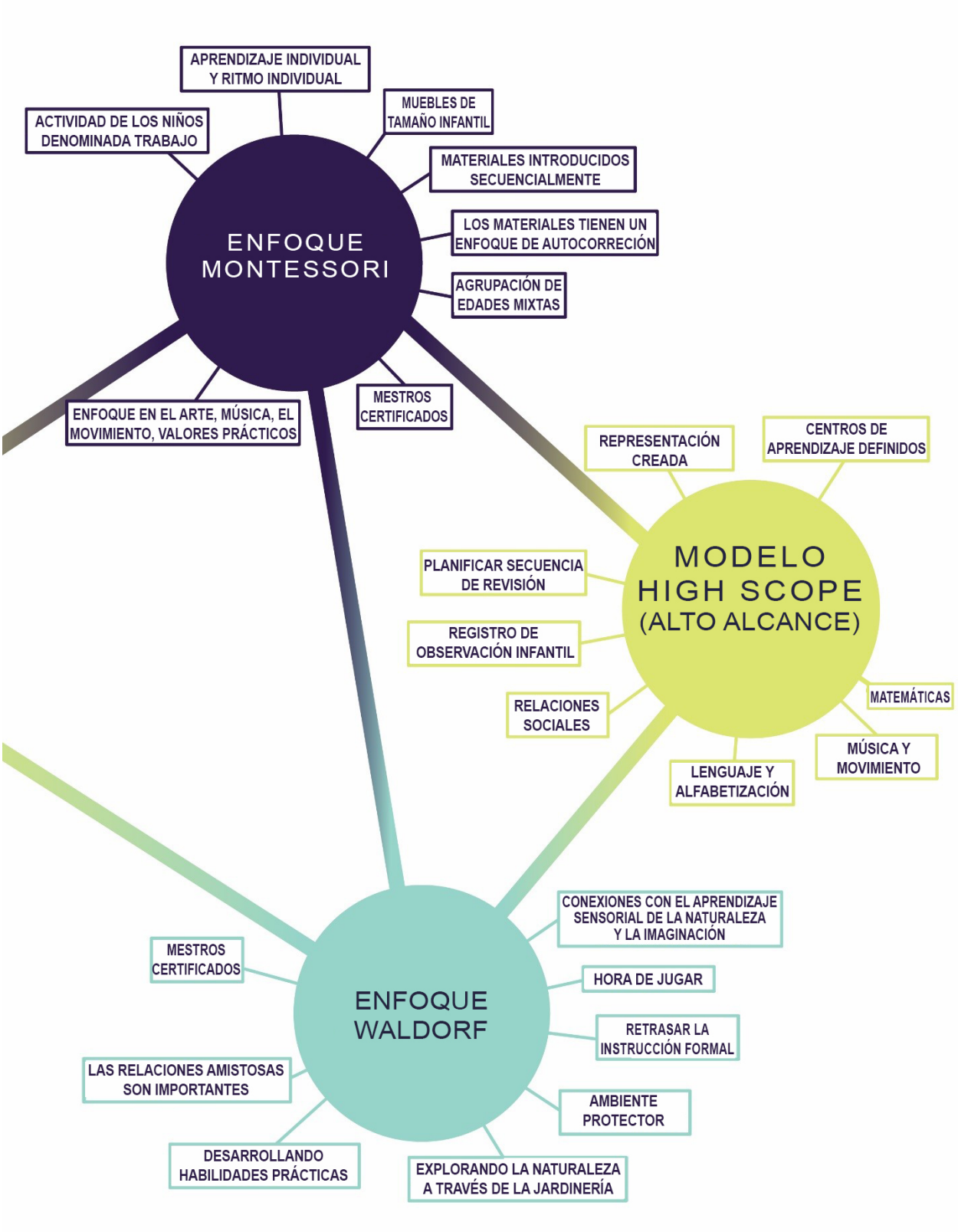


Figura 4.4: Modelos curriculares. [9]

[9] Imagen de Ian Joslin bajo licencia CC BY 4.0

Redes

El enfoque Reggio Emilia es un plan de estudios emergente. Un método que utilizan muchos educadores de la primera infancia al planificar un plan de estudios emergente es la creación de redes curriculares basadas en las habilidades o los intereses observados. Este método utiliza la lluvia de ideas para crear ideas y conexiones a partir de los intereses de los niños para mejorar las habilidades de desarrollo. Las redes pueden verse como una "telaraña" o pueden organizarse en formato de lista.

Ejemplo:

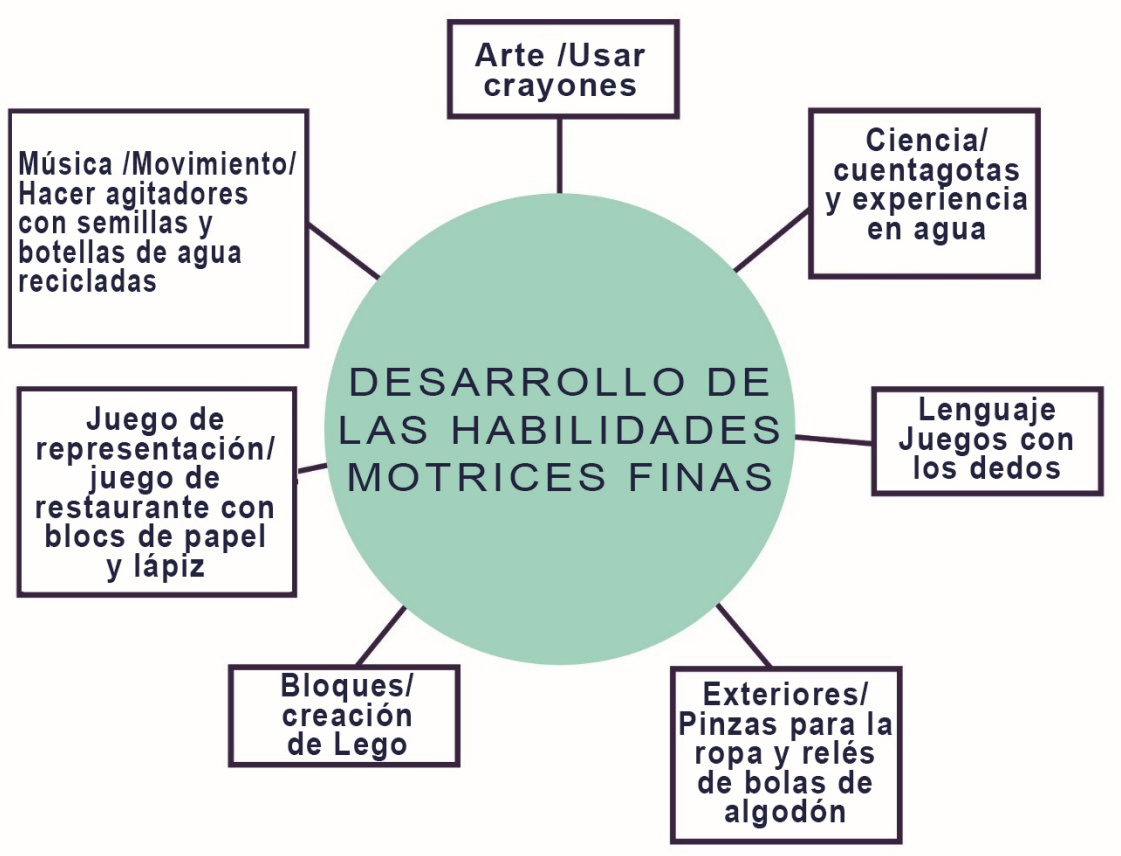


Figura 4.2: Un ejemplo de redes. [10]

Las redes se pueden completar con:

- Un maestro individual
- Un equipo de maestros
- Maestros y niños
- Maestros, niños y familias

[10] Imagen de Ian Joslin bajo licencia CC BY 4.0

Las redes ofrecen infinitas oportunidades de planificación a medida que las extensiones continúan observando las actividades y siguiendo las habilidades e intereses exhibidos. Como ejemplo, se demuestra que una red puede comenzar desde una habilidad para desarrollarse, pero también se puede usar en un Enfoque temático/de unidad como el transporte; las amistades; los animales, la naturaleza, etc.

Enfoque del proyecto

El enfoque del proyecto es una exploración en profundidad de un tema que puede ser iniciado por el niño o el maestro e involucrar a un individuo, un grupo de niños o toda la clase. Un proyecto puede ser a corto o largo plazo según el nivel de interés de los niños. Lo que diferencia el enfoque del proyecto de una investigación es que dentro del enfoque del proyecto hay un énfasis en la creación de un resultado específico que podría tomar la forma de un informe hablado, una presentación multimedia, un póster, una demostración o una exhibición. El enfoque del proyecto brinda oportunidades para que los niños tomen la iniciativa de su propio aprendizaje y representen este aprendizaje a través de la construcción de artefactos personalmente significativos. Si se utiliza de manera efectiva, las posibles características pueden incluir: activo, dinámico, colaborativo, claro, centrado en el alumno, receptivo, guiado, lúdico, rico en lenguaje y dialógico.[11]

En el enfoque del proyecto, los adultos y los niños investigan temas de descubrimiento utilizando seis pasos: Observación, planificación, investigación, exploración, documentación, evaluación.

1. *Observación:* Un maestro observa a los niños interactuando entre ellos o con materiales y destaca las ideas de las observaciones para explorar más a fondo.
2. *Planificación*: Los maestros hablan con los niños sobre la observación y hacen una lluvia de ideas sobre el tema y qué explorar
3. *Investigación:* Los docentes encuentran recursos relacionados con el tema.
4. *Exploración:* Los niños se involucran con experiencias en torno al tema para crear una hipótesis y hacer predicciones y formular preguntas
5. *Documentación*: Los maestros escriben notas, crean cuadros y los niños dibujan sus observaciones y completan cuadros mientras exploran temas/preguntas
6. *Evaluación:* Los maestros y los niños pueden reflexionar sobre las hipótesis desarrolladas originalmente y comparar sus experiencias con las predicciones. La evaluación es la clave para determinar las habilidades mejoradas y qué funcionó o qué no funcionó y por qué.

Los beneficios de un enfoque de proyecto son que los estudiantes jóvenes están directamente involucrados en la toma de decisiones sobre el tema central y las preguntas de investigación, los procesos de investigación y en la selección de las actividades culminantes. Cuando los estudiantes jóvenes toman un papel activo en la toma de decisiones, se promueve la representación y el compromiso.

[11] Age Appropriate Pedagogies Project por Hanstweb bajo licencia CC BY

A medida que los jóvenes aprendices se apropian de su aprendizaje, "se sienten cada vez más competentes y perciben su propio potencial de aprendizaje para desarrollar sentimientos de confianza y autoestima" (Chard, 2001). [12]

Enfoque culturalmente apropiado

El Enfoque Cultural Adecuado ha evolucionado a lo largo de los años y la práctica de valorar la cultura de los niños es imprescindible para que los niños sientan un sentido de pertenencia en los programas de ECE. La sensibilidad a la variedad de culturas dentro de una comunidad puede crear un ambiente acogedor y enseñar a los niños sobre las diferencias y similitudes entre sus compañeros. Considere reunirse con las familias antes de comenzar el programa para conversar sobre sus creencias culturales, idiomas y tradiciones. Las áreas del aula pueden reflejar las culturas de muchas maneras:

- Área de biblioteca: Seleccionar libros que representen las culturas en el aula.
- Área de drama: Pídales a las familias que donen cajas vacías de alimentos que usan comúnmente, que traigan disfraces o ropa representativa de la cultura
- Idioma: Incluir una variedad de diccionarios de idiomas en el centro de escritura;
- Ciencias: Anime a las familias a venir y compartir una comida tradicional. [13]

Creando un plan de estudios efectivo

Los niños revelan su razonamiento a través de su comportamiento en el juego y las interacciones con los demás. El razonamiento que revelan los niños conforma el proceso reflexivo de planificación curricular. Como se describe en el capítulo introductorio de este libro, el proceso de planificación curricular comienza con la observación y la reflexión del juego y las interacciones de los niños. Los maestros documentan momentos significativos que desean recordar sobre lo que ven o escuchan, para compartir sus observaciones con otros. Analizan e interpretan la documentación para planificar qué hacer a continuación para apoyar el razonamiento y el aprendizaje de los niños. Luego, un plan se pone por escrito y se implementa, y a medida que se implementa, los maestros continúan observando, reflexionando, documentando e interpretando. Este proceso continuo genera un ciclo de planificación curricular que incorpora los componentes esenciales de observación, documentación, interpretación, planificación e implementación.

El plan de estudios para niños pequeños es más efectivo cuando es dinámico, co-construido y receptivo. [14]

---

[12] Age Appropriate Pedagogies Project por Hanstweb bajo licencia CC BY

[13] Child Growth and Development por Jennifer Paris, Antoinette Ricardo y Dawn Rymond tiene licencia CC BY 4.0

[14] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

El proceso dinámico

La planificación curricular para niños pequeños es un proceso dinámico que tiene en cuenta las ideas e intereses de los niños. Como se indicó anteriormente, el plan de estudios para de bebés/niños pequeños y preescolares debe reflejar el contexto único de cada grupo de niños, familias y maestros. El plan de estudios que funciona bien para un grupo de niños podría generar poco interés en otro grupo de niños. [15]

Por ejemplo:

> *Un grupo de niños que viven cerca de un gran parque urbano puede tener la oportunidad de experimentar varios viajes para ver un nido con huevos puestos por uno de los patos que viven en el estanque cercano. Los patos, su hábitat y los huevos se convierten en objeto de estudio durante varias semanas, mientras los niños analizan, cuentan historias, planean formas de proteger los huevos del peligro y cuentan los días de espera. Los maestros no anticiparon este plan de estudios antes del descubrimiento del nido de pato, pero el nido de pato se convirtió en parte de su plan de estudios. Otro grupo de niños de tres y cuatro años en un programa diferente en la misma ciudad podría estar desarrollando las mismas habilidades emergentes y aprendiendo los mismos conceptos, sin embargo, podrían estar enfocados en su mascota en el aula, una rana arbórea, explorando sus gustos de comida y descubriendo cómo mantener su hábitat de una manera que se mantenga saludable. Como la mayoría de los viajes, el plan de estudios de la primera infancia sigue un curso único para cada grupo de niños, con contenido impredecible de un grupo a otro y de un entorno a otro.*[16]

Lo que es constante y predecible en un plan de estudios generado dinámicamente es la base de conceptos y habilidades que los maestros fomentan cuando los niños persiguen ideas y temas de interés. A través de la preparación profesional, los maestros que trabajan con niños pequeños entienden cómo reconocer los conceptos y habilidades descritos en las bases de aprendizaje temprano de California. Los maestros buscan oportunidades para involucrar las mentes de los niños pequeños en juegos, interacciones, conversaciones e investigaciones significativas, creando un plan de estudios que nutra las mentes curiosas de los niños y se conecte con sus experiencias y desarrolle conocimientos y habilidades. El plan de estudios dinámico surge durante todo el año y cambia cada año a medida que los maestros responden a las oportunidades únicas de enseñanza que se presentan. [17]

Plan de estudios co-construido

El plan de estudios de la primera infancia se construye conjuntamente con los aportes de los miembros de la familia, los maestros y los propios niños. Los maestros y las familias observan y reflexionan juntos sobre las experiencias de los niños y generan muchas ideas posibles sobre

[15] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización
[16] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización
[17] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

qué nuevas experiencias o materiales podrían extender y hacer que los pensamientos, sentimientos e ideas de los niños sean más complejos y coherentes. En el volumen 2 del Marco Curricular Preescolar de California (CDE 2011b), la historia de la investigación de los niños sobre alimentos frescos del jardín ilustra la naturaleza dinámica y co-construida del plan de estudios de la primera infancia. En este extracto de una viñetaen el volumen 2 (CDE 2011b, 17), los maestros describen cómo generan posibilidades para explorar este tema con un grupo de niños de tres y cuatro años:[18]

[18] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

Viñeta

En este proyecto, tanto los padres como los maestros querían encontrar formas de apoyar la salud y la nutrición de los niños, un deseo que surgió durante una presentación en una reunión de padres sobre nutrición y prevención de la obesidad en niños pequeños. Muchos de los padres se sorprendieron al enterarse de que "comer selectivamente" es una etapa que puede evolucionar hacia una resistencia a largo plazo al consumo de frutas y verduras y que una forma de evitar que los niños se vuelvan resistentes es animarlos a probar una variedad de productos frescos.

Una idea que surgió del análisis fue dar a los niños una serie de oportunidades para explorar y probar frutas, verduras y otras plantas comestibles frescas en su estado natural y pre-procesado. Los padres y los maestros juntos comenzaron a pensar en los variados olores, texturas, colores y sabores de frutas, verduras y plantas comestibles cultivadas localmente que los niños pequeños podrían explorar.

En esta viñetaparticular, los maestros y las familias construyen una idea para un proyecto curricular. En otras situaciones, una idea que se convierte en el tema de una investigación en curso podría provenir de un niño. Cuando se propone una idea para un proyecto curricular, los maestros generan posibilidades de cómo se puede explorar esa idea, teniendo en cuenta cómo, dentro de la investigación o proyecto, los niños pueden tener la oportunidad de usar habilidades y conceptos fundamentales emergentes. Los maestros invitan a las familias a unirse a ellos para proponer ideas para la investigación. En la investigación de alimentos frescos del huerto, la siguiente pregunta de planificación dio guía a las conversaciones entre maestros y familias: ¿Cómo podríamos darles a los niños la oportunidad de explorar y aprender sobre frutas y verduras frescas cultivadas en el jardín?

Al reflexionar sobre las diferentes posibilidades, los maestros sintieron curiosidad por ver qué harían los niños si se les diera la oportunidad de explorar cultivos de raíces como zanahorias, remolachas o cebollas que todavía tenían tallos y hojas. Los maestros compartieron esta idea con las familias de los niños a través de una nota en la hoja de registro. Poco después de que se publicara la nota, uno de los padres trajo grandes racimos de menta fresca que estaba lista para sacar de una sección cubierta de su jardín. Otras familias respondieron a la nota ofreciendo traer pepinos, manzanas y limones de jardines locales o mercados de agricultores. Los maestros comenzaron a anticipar las formas en que los niños podrían desarrollar habilidades, conceptos e ideas emergentes al explorar estas plantas.

En el ejemplo anterior, los maestros son conscientes de cómo este tema ofrece posibilidades para que el aprendizaje de los niños se extienda a múltiples dominios de estudio. Los niños tendrán la oportunidad de usar conceptos fundamentales en matemáticas y ciencias, comprensión de cuentos y lenguaje, así como habilidades en dibujo y pintura, entre otros. Los maestros también esperarán compartir y convocar a las familias para el aprendizaje de sus hijos, ya que la investigación se conecta directamente con los conceptos y habilidades clave que los niños adquieren en cada uno de los dominios del aprendizaje.[19]

Enfoque receptivo

La planificación del plan de estudios para la primera infancia responde a los intereses y oportunidades que existen en un grupo de niños, familias y la comunidad. Esto significa que mientras planean, los maestros observan y escuchan las ideas de los niños. Los planes curriculares que son dinámicos, colaborativos, construidos con niños y receptivos ponen el razonamiento de los niños en el centro del proceso de la planificación curricular. Los maestros deberían reflexionar sobre lo que es significativo para los niños dentro de su comunidad. Rinaldi (2006a) ofrece este consejo sobre cómo abordar la planificación curricular que responde al razonamiento de los niños: "¿Qué tipo de contexto, qué tipo de posibilidad puede ofrecer a los niños para el próximo paso y el siguiente paso, no porque conozcan el siguiente paso, sino porque quieren ofrecerles la posibilidad de profundizar más y más en su investigación?

Se considera que un plan escrito que responde tiene “posibilidades” para la investigación de los niños, en lugar de entregarse como una actividad centrada únicamente en una habilidad particular. Un plan receptivo puede proponerse como una pregunta: “¿Qué pasaría si nosotros?”. o “¿De qué maneras explorarán los niños? Cuando se plantea como una pregunta, el plan incita a los maestros a observar lo que sigue y registrar lo que agrada, sorprende o desconcierta a los niños. Observar atentamente las respuestas de los niños aumenta la comprensión de los maestros sobre cómo los niños piensan y le dan sentido a la experiencia. Un plan receptivo es más que simplemente la actividad propuesta escrita en un formulario de planificación. Incluye observaciones de lo que ocurre y las interpretaciones de los maestros sobre lo que los niños parecen pensar y sentir durante la experiencia. La siguiente tabla ilustra cómo los maestros pueden crear un plan que ofrezca posibilidades para que los niños exploren, junto con ejemplos de observaciones e interpretaciones de cómo los niños participan con los materiales. Las interpretaciones informarán lo que vendrá después en el plan de estudios, así como también la evaluación continua del aprendizaje de los niños. [20]

[19] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización
[20] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización; Contenido de Clint Springer bajo licencia CC BY 4.0

Tabla 4.1: Plan de posibilidades

Plan de posibilidades [21]		
Pregunta de planificación: "¿Qué pasará cuando los niños pequeños encuentren botellas comprimibles en los espacios de juego?"		
Observación:	Fotos tomadas	Interpretación:
Jerrod puso sus dedos alrededor de la botella, pero no salió líquido. Elaine hace salir un chorro constante de agua de su botella comprimible. Ella mira a Jerod, frunciendo el ceño y quejándose, y luego se acerca y le aprieta la botella de Jerrod. Él sonríe, pero luego empuja su mano y trata de apretar la botella nuevamente. Alexander y Raj encuentran las botellas en la cocina de juegos y exprimen el líquido imaginario en las ollas de la cocina. Raj se dirige a Alexander: "¡Me gusta esto! Pon un poco en la sopa.	X	Esto fue una lucha para J., porque todavía agarra y sostiene las cosas con toda su mano. [DRDP (CDE 2015) Motricidad fina]. Es posible que queramos adaptar el objeto usando una botella que sea más fácil de apretar (es decir, más fácil de agarrar y sostener), para que pueda experimentar el éxito. E. interactúa de manera simple con sus compañeros mientras juegan uno al lado del otro. [DRDP (CDE 2015) Comprensión social y emocional] Ella quiere ayudar a J de una manera simple. A. y J. incorporan esta herramienta simple en su juego simulado [DRDP (CDE 2015) Juego simbólico]. Agregar botellas plásticas comprimibles que sean más fáciles de exprimir también ofrecerá un elemento de descubrimiento para los demás, quienes podrían comenzar a experimentar con la presión que necesitan ejercer para que el agua fluya.

DRDP se refiere al Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (CDE 2015), una evaluación periódica del aprendizaje de un bebé. El Plan de Posibilidades fue adaptado y utilizado con autorización (Maguire-Fong 2015).

Es la observación cuidadosa y la documentación de lo que hacen y dicen los niños mientras juegan lo que genera ideas para los próximos pasos en la investigación. El siguiente paso podría ser simplemente cambiar o agregar materiales, como una forma de extender o agregar complejidad al juego y ofrecer a los niños oportunidades para construir y utilizar conceptos y habilidades emergentes. Los maestros buscan momentos en los que los niños se sorprendan. La

[21] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

documentación de lo que los niños encontraron como inesperado no solo proporciona evidencia de su sentido de asombro sobre cómo son las personas y las cosas y la forma en que funcionan las cosas, sino que también ofrece guía sobre qué planificar a continuación en el plan de estudios. [22]

Contextos para planes escritos

Los maestros de la primera infancia escriben planes a veces para un niño en particular, a veces para un grupo pequeño de niños y otras para todo el grupo de niños. [23]

Planes individuales

Los momentos de enseñanza y aprendizaje individualizados juegan un papel importante en los entornos de la primera infancia. La enseñanza en la primera infancia requiere que los maestros estén presentes para guiar a los niños cuando sea necesario, adaptando su enseñanza para apoyar el aprendizaje individual de cada niño. Por ejemplo, algunos niños pueden ser algo cautelosos al unirse a otros en el juego, pero pueden entusiasmarse con esa posibilidad si el maestro los acompaña al área donde un grupo de niños juegan juntos. Un maestro de primera infancia notará este aspecto cauteloso del temperamento de un niño. El maestro puede hacer un plan para incluir la observación de oportunidades para ser un "puente social" de apoyo para el niño que tiende a ser cauteloso, ayudándolo a unirse al juego continuo de los otros niños. La siguiente viñetatomada del volumen 1 del Marco Curricular Preescolar de California (CDE 2010a, 76) ilustra el papel del maestro.

[22] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización
[23] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

Viñeta

Lucas se encuentra cerca de su cuidador, la Sra. Mai, que está sentada en el área del bloque. La Sra. Mai observa a Lucas mirando a sus compañeros jugar mientras construyen un gran tren. "Este tren se está volviendo realmente grande", le comenta a Lucas con una sonrisa y una mano suave en la espalda. Lucas asiente lentamente con la cabeza. “Me pregunto si Martin necesita un ayudante. Dijo que él es el ingeniero, pero un ingeniero necesita un conductor. ¿Te gustaría repartir y recoger boletos? Lucas asiente con la cabeza nuevamente y alcanza la mano de la Sra. Mai mientras ella se levanta para acercarse al tren. La Sra. Mai le ofrece a Lucas su mano y otra sonrisa tranquilizadora. “Podrías hacerle saber a Martin que quieres ayudar. Dígale a Martin 'puedo recoger los boletos' '. Lucas hace una pausa y luego murmura (o haciendo señas): "Martin, puedo recoger los boletos". “Todos parecen divertirse aquí. Lucas también quiere ayudar. ¿Dónde están los boletos para que Lucas se los pase al conductor? reitera la Sra. Mai. "¡Oh! Allá”, responde Martin, señalando la canasta de papel.

“Gracias, Martin, por tu ayuda. Lucas, vamos por los boletos y se los damos a nuestros amigos. Creo que estos constructores querrán llenar el tren con pasajeros", observa la Sra. Mai con entusiasmo".

En esta viñeta, el maestro es consciente de la precaución de Lucas al ingresar al juego, pero su fuerte conciencia y muy probablemente su deseo de ingresar al juego social se convierte en parte de su plan de estudios individualizado. Debido a que dicho plan de estudios individualizado es un componente de la enseñanza en la primera infancia, la proporción maestro-niños debe mantenerse lo suficientemente baja como para permitir que el maestro sepa en profundidad cómo se está desarrollando y aprendiendo cada niño. En los programas para bebés/niños pequeños, la asignación de un maestro de atención primaria que se queda con tres o cuatro niños durante la infancia, hace posible que los maestros conozcan bien a cada niño y diseñen planes individualizados para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño.

Muchos programas utilizan un sistema de portafolio infantil para registrar los planes curriculares individualizados en curso. Un portafolio cuenta la historia del progreso del desarrollo de un niño. Puede incluir evaluaciones psicométricas periódicas del niño, así como notas de planificación específicas para dicho niño. También puede incluir notas de lo que hizo el niño en respuesta a los planes, fotos o muestras de trabajo que dan una idea del progreso del niño. El portafolio de un niño le permite al maestro rastrear las necesidades individuales de un niño, mantener un registro de lo que está planeado para apoyar esas necesidades y documentar el progreso en el aprendizaje. Dicha planificación individualizada no se publica, como los planes diseñados para los grupos de niños, pero los planes en el portafolio de cada niño se revisan regularmente y se comparten con las familias. Aquí hay un ejemplo de un plan de estudios individualizado:

Notas de observación
Observación: Lucas es algo cauteloso al unirse a otros en juego. Se para a un lado y observa a los demás mientras juegan.

Interpretación y plan: Parece que Lucas quiere unirse al juego, pero necesita un poco de apoyo. Planeo estar atento a los momentos cuando él está al margen del juego, encontrar maneras de invitarlo al juego social y quedarme con él para apoyarlo en sus encuentros con los otros niños.

En este ejemplo, el maestro conoce las diferencias de temperamento y sabe cómo asumir el papel de "puente social" para ayudar al niño a unirse al juego continuo de otros niños. Planear ser un "puente social" para un niño con un temperamento cauteloso es parte de un plan individual más amplio. El maestro de Lucas reconoce que Lucas tendrá oportunidades de aprender varias habilidades de manera integrada cuando se una al juego social. El maestro observa las formas en que este contexto social incita al niño a expresar y manejar las emociones, comprender y usar el lenguaje, colaborar con otros y resolver problemas. La planificación individualizada se aplica a todas las áreas de aprendizaje y tiende a resaltar aquellos conceptos y habilidades que de otro modo los niños perderían la oportunidad de desarrollar si los maestros desarrollaran planes solo para un grupo grande de niños.

Otro de los principios generales del Marco Curricular Preescolar de California establece que la individualización del aprendizaje incluye a todos los niños. Por supuesto, algunos niños tienen planes individualizados desarrollados por especialistas para abordar las necesidades de desarrollo de los niños. Para los niños menores de tres años, esos planes se denominan Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP), y para los niños mayores de tres años se denominan Programas de Educación Individualizada (IEP). Para los niños que tienen uno de estos, es útil que el maestro sepa cómo apoyar las metas, resultados u objetivos identificados en el entorno de la primera infancia. Con el permiso de los padres, el maestro puede ser parte del proceso de planificación o comunicarse con el equipo que desarrolló el plan. ¡Se puede encontrar más información sobre este proceso en los capítulos 1 y 5 de los Trabajos de Inclusión! (CDE 2009b).[24]

Planes grupales

Los maestros también preparan regularmente planes escritos para organizar experiencias para el grupo completo de niños en un salón de clases o programa. Estos planes se publican en un lugar predecible y los maestros y las familias hacen referencia a ellos durante todo el día o la semana. Estos planes grupales pueden ser diarios o semanales. Los planes grupales describen posibilidades de experiencias que se relacionan con un grupo pequeño o un grupo grande de niños. Un grupo pequeño es normalmente una experiencia guiada por un maestro con cuatro a ocho niños. La siguiente viñetadel volumen 1 del Marco Curricular Preescolar de California (CDE

[24] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

2010a, 17) ilustra cómo los maestros planifican con respecto a un contexto de grupos pequeños:



Viñeta
Durante una de sus conversaciones sobre sus observaciones sobre el interés de los niños en los caracoles, los maestros. decidieron hacer una exploración focalizada de caracoles, con pequeños grupos de cuatro a seis niños. En un grupo pequeño, a los niños les resultaría más fácil construir relaciones entre ellos y con el maestro, un objetivo de aprendizaje para toda la clase. Con cada grupo pequeño, el maestro ayudó a los niños a crear un hábitat para el caracol en el área de interés científico. Los niños podrían regresar al área de interés durante todo el día para explorar. El maestro y el pequeño grupo trabajaron juntos durante días para transformar un terrario de vidrio en un hábitat para caracoles, con tierra, plantas y espacio suficiente para otras criaturas pequeñas.

Planificación en un contexto de grupo grande:
El sonido /s/ en las nuevas y ahora populares palabras: caracoles y babosas, "los caracoles resbaladizos y las babosas que se deslizan lentamente forman rayas viscosas". Ella sabía cuánto disfrutaban los niños de cantos, canciones y juegos con los dedos. También sabía el valor de ayudar a los niños a escuchar y hacer sonidos distintos del lenguaje oral.

En el grupo grande, los maestros señalaron que se había agregado un nuevo tipo de ayudante a la tabla de ayudantes. Ahora, dos de los niños serían "ayudantes del caracol". A partir de ese momento, cada día durante el periodo de grupos grandes, los niños revisaron para ver qué tarjetas de nombres habían sido colocadas junto a la foto del caracol en la tabla de ayuda. En el grupo grande, los niños informaron sobre algunas de las cosas que habían estado haciendo en sus exploraciones de caracoles en grupos pequeños.

Publicar el plan grupal diario o semanal es importante. Lo que los maestros registran en el plan de estudios diario o semanal publicado organiza las posibilidades para ese día o esa semana y hace que el plan de aprendizaje sea visible para cualquiera que lo lea. El plan publicado debe servir como una herramienta de organización para que los maestros sepan fácilmente lo que viene después. En un entorno de la primera infancia, a menos que el programa sea un pequeño hogar de cuidado infantil familiar, generalmente hay dos o más miembros del personal que cuidan a los niños. Un plan escrito publicado en una ubicación central sirve como referencia útil durante todo el día para todos los involucrados en el apoyo al aprendizaje de los niños.

Algunas partes del día que apoyan el aprendizaje de los niños permanecen tal cual todos los días. Por ejemplo, lavarse las manos antes de las comidas, invitando a los niños a observar o contar quién está presente y quién está ausente, u organizar la pintura al aire libre

Para aprovechar el interés de los niños en los caracoles, los maestros anunciaron a los niños durante el círculo de grupos grandes que las bandejas de caracoles estarían disponibles para la exploración. Los maestros también usaron el círculo de grupos grandes para leer libros y contar historias sobre caracoles. Un maestro inventó un simple canto de aplausos para jugar con los caballetes, que generalmente ocurre todos los días. Estas experiencias rutinarias no necesitan ser escritas en un plan diario. Más bien, se puede incluir un registro de estas oportunidades de aprendizaje que ocurren regularmente en una descripción del cronograma del programa, junto con una descripción de las distintas áreas de interés establecidas dentro y fuera. Por ejemplo, el Marco Curricular Preescolar de California (CDE 2011b, 16–19) proporciona una guía para el diseño de áreas de interés específicas que apoyan el aprendizaje de los niños mientras disfrutan del juego autoiniciado. Las descripciones escritas de cómo los maestros planifican para cada área de interés deben incluirse en el manual del programa y compartirse con las familias cuando se inscriben en el programa.

Los maestros escriben en el plan diario o semanal publicado lo que esperan hacer para complementar las experiencias de aprendizaje continuas integradas en las áreas de interés bien abastecidas, las rutinas diarias cuidadosamente diseñadas y las interacciones y conversaciones que conducen a "momentos de enseñanza" que ocurren espontáneamente durante el día. El plan curricular publicado para los preescolares generalmente incluye los siguientes elementos:

- Temas para analizar o libros para leer en grupo
- Un enfoque de actividades de grupos pequeños planificadas para el día
- Materiales para agregar nuevos desafíos y experiencias a las áreas de interés tanto dentro como fuera

Del mismo modo, el plan de estudios para bebés y niños pequeños incluye los siguientes elementos:

- Libros para mirar o leer con los niños
  Canciones, juegos con los dedos y juegos de rimas que ocurrirán durante el día
- Materiales para agregar nuevos desafíos y experiencias al entorno tanto dentro como fuera [25]

[25] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización



Pausa para reflexionar
"Estar en el momento preciso con los niños"

Las experiencias significativas también se crean espontáneamente en el momento preciso con los niños. A veces los maestros deben actuar en ese momento, sin un plan preexistente, para fomentar las ideas de los niños.

Por ejemplo, estaba observando a un niño construir una estructura con bloques. Después de observar al niño y hablar con él sobre su trabajo, el niño me dijo "¡Necesito más cosas para mi proyecto!" Entonces simplemente le pregunté qué necesitaba y cómo podía ayudarlo. Enumeró algunos artículos (pegamento, palitos de helado, cinta adhesiva, cartón). Fuimos a una 'misión' juntos y reunimos todos sus materiales, con los que él continuó construyendo por un tiempo prolongado. Estaba orgulloso y satisfecho con su trabajo que se lo llevó a casa.

Hay innumerables maneras en que los maestros pueden estar en el momento preciso con los niños y fomentar sus ideas sin un "plan". Los planes a menudo no salen como esperamos. Cuando somos flexibles podemos dignificar las decisiones e ideas de los niños.

Reflexión
¿Por qué es importante seguir el ejemplo del niño en su juego? ¿Cómo pueden los maestros reflexionar sobre estas experiencias espontáneas y documentar el aprendizaje que tuvo lugar para los niños involucrados en estas experiencias espontáneas? [26]

Enfoque familiar
Las experiencias de los niños con sus familias también guían el plan de estudios. Los maestros buscan formas de conectar el aprendizaje de los niños en el programa de la primera infancia con sus experiencias en el hogar. Los siguientes momentos en la investigación de alimentos frescos que provienen del jardín ilustran cómo los maestros hacen conexiones con la vida de los niños en el hogar (CDE 2011b, 33):

[26] Clint Springer tiene licencia CC BY 4.0

Viñeta

Una vez que se inició la investigación de frutas y verduras frescas del huerto, los maestros de la habitación de los niños de cuatro años se preguntaron si podrían aprovechar las experiencias de vida de las familias para obtener historias relacionadas con las frutas y hortalizas frescas del huerto. Los maestros decidieron colocar una documentación fotográfica de las experiencias de degustación de pepino de los niños cerca de la entrada del aula. Agregaron una nota y un portapapeles. La nota era una invitación a las familias cuyo idioma materno no era el inglés a escribir en su idioma materno el nombre del pepino (o un vegetal similar que se consume en su cultura). Una vez reunidos, los maestros agregaron estos nombres a las tarjetas fotográficas laminadas de pepinos almacenados en la caja de comida en el área de escritura. Si una familia había descrito una verdura que era similar pero distinta del pepino, se les invitaba a traer una imagen de esta verdura, o incluso la verdura misma, para que los niños la compararan con el pepino. [27]

Desde la perspectiva de los científicos del desarrollo que estudian cómo se desarrolla la mente del niño, el plan de estudios de la primera infancia es más efectivo cuando los maestros brindan oportunidades generosas para que los niños participen en juegos significativos, bien respaldados por materiales y experiencias que los fascinan y comprometen a sus formas naturales para darle sentido (Gopnik 2009; Hirsh-Pasek et al. 2009; Rinaldi 2001; Cantante, Golinkoff y Hirsh-Pasek 2006; Zigler, Singer y Bishop-Josef 2004). Cuando se les pregunta a los maestros de la primera infancia o intentan seguir un alcance y una secuencia de las actividades instructivas pre-escritas, a menudo se pierden las características esenciales de un plan de estudios integrado (co-construido, receptivo y dinámico).

Sin embargo, incluso cuando se utiliza un alcance pre-escrito y una secuencia de actividades, los maestros de la primera infancia pueden encontrar formas de modificar las actividades planificadas para responder al contexto cultural y familiar único de su programa y su grupo único de niños. Por ejemplo, la investigación de alimentos frescos que provienen del jardín podría implementarse dentro de un plan de estudios que incluya un tema sobre plantas o primavera. [28]

Conectando a las familias con la planificación curricular

La documentación es una invitación para las familias. Las alianzas familiares y comunitarias crean conexiones significativas. La documentación no solo guía la planificación del plan de estudios y proporciona evidencia del aprendizaje de los niños, sino que también ofrece una manera fácil y efectiva de involucrar a las familias para que participen en la planificación del aprendizaje de los niños. Una nota, una foto o una muestra de trabajo sirve como una

[27] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

[28] La naturaleza integrada del aprendizaje del Departamento de Educación de California se usa con permiso (pág. 52-57)

invitación para que las familias participen en la interpretación de la obra observada y la exploración que la documentación hace visible. El siguiente ejemplo ilustra cómo los maestros usan la documentación para invitar a las familias a unirse a ellos en el trabajo: [29]



Viñeta

Durante la actividad de dibujar rostros en grupos pequeños, Clayton estaba sacando lápices para colorear la piel cuando su madre llegó para recogerlo. Se arrodilló cerca de la mesa mientras Connie leía el nombre impreso en el lápiz de color que Clayton había seleccionado. “Dice, 'sienna brown'. ¿Qué te parece, Clayton? Preguntó Connie, mientras movía la punta del lápiz cerca de su brazo. "¿Es ese tu color?" Clayton le sonrió a su madre: “Soy Sienna Brown, mami. ¿Cuál te gustaría ser?" Unos minutos más tarde, cuando Clayton estaba recuperando sus cosas de su cubículo, su madre le confió a Connie lo mucho que había disfrutado elegir su color de piel con Clayton. No estaba segura de cómo hablar con Clayton sobre el color de la piel, porque era de origen europeo-estadounidense y el padre de Clayton era afroamericano, y la mayoría de los miembros de la familia que vivían cerca eran caucásicos. Analizaron la posibilidad de realizar una actividad en la próxima reunión de padres en la que todos los padres pudieran explorar la variedad de lápices de colores con tonos de piel e incluso mezclar diferentes tonos de plastilina casera que podrían llevar a casa para disfrutar con sus hijos.

Aprendiendo un modelo para el plan de implementación de la experiencia

PLAN DE ESTUDIOS/PLAN DE IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDAD
Desarrollado por: *(tu nombre)*

Título/Descripción:

Recursos *(¿Dónde se enteró de esta actividad?) (**NAEYC Standard 5c**)*:

Motivo(s) para el plan de estudios *(justifíquese considerando los marcadores del desarrollo, los dominios de aprendizaje, las observaciones en el aula asignada a sus hijos y su conocimiento del desarrollo infantil, los marcadores , la distribución de descripciones verbales y el DAP que guiaron su decisión de implementar esta actividad en particular) (**NAEYC Estándares 1a, 1c, 4c, 5a, 5b y 5c**):*

[29] La naturaleza integrada del aprendizaje del Departamento de Educación de California se usa con permiso (pág. 43-50)

Edades de los niños: **Número de niños:**

Ubicación:

Segmento de rutina diaria:

Materiales necesarios *(deben ser cantidades específicas, color, títulos de libros y canciones, etc.)* ***(NAEYC Standard 1c)***

Implementación/Instrucciones *(enumere paso a paso como si la implementación pudiera replicarse sin usted; incluya el orden y la limpieza, involucrando a los niños siempre que sea posible. Descripción paso a paso de las actividades de aprendizaje con detalles específicos). Describa paso a paso lo que harán los niños.*

Ahora describe su rol. Su orientación es compatible con un entorno de aprendizaje máximo. La flexibilidad y el apoyo al proceso del niño son vitales ***(NAEYC Standard 4a)****. Preguntas que debe hacerse: ¿Cómo presentará la actividad?* ***NAEYC Standard 5a)*** *(¿Cómo involucrará a los niños?* ***(NAEYC Standard 4a)*** *¿Qué va a hacer/decir? ¿Cuál es su rol durante la actividad*? *¿Qué preguntas abiertas utilizará? Incluya un mínimo de 3 preguntas abiertas para su actividad.*

Formas específicas en que esta actividad facilitará el desarrollo: ***(NAEYC Standard 5a)***

Físico:
a)
b)

Cognitivo:
a)
b)

Idioma:
a)
b)

Social/Emocional:
a)
b)

Creativo:
a)
b)

Consideraciones de comportamiento ***(planifique con*** *anticipación ... qué problemas podrían surgir / qué estrategias podrían ayudar)* ***(Estándares NAEYC 4b, 4c y 4d)***:
a)
b)
c)

Documentación *¿Cómo recopilará y mostrará el desarrollo mencionado anteriormente? (tablero de documentación, libro de clase, power point, Prezi, ideas creativas, etc.)* ***(NAEYC Standard 5b)***

Ideas con redes (*enumere al menos 5 actividades para extender el aprendizaje a otras áreas; intente incluir un uso apropiado de la tecnología)* ***(NAEYC Standard 5a)***

Modificaciones para incluir a TODOS los niños *(retrasos en el desarrollo, discapacidades, diversidad cultural y lingüística, etc.)* ***(NAEYC Standard 4b, 4d y 5c)***

a)
b)
c)

Inclusión de padres/familias (*Normas NAEYC 2a, 2b y 2c)*

Otras notas/consideraciones:

Sección III: Preparando el escenario para el aprendizaje de los niños

Capítulo 5: Preparando el escenario para jugar: Entornos



Figura 5.1: Los entornos influyen en el juego. [98]

Objetivos del capítulo

Después de leer este capítulo, los estudiantes podrán:

- Identificar el papel del entorno como un "maestro".
- Conectar las teorías de la primera infancia con el entorno.
- Comprender las áreas y zonas de aprendizaje para DAP.
- Identificar y enumerar los materiales apropiados para cada área de aprendizaje.
- Analizar una variedad de planos de planta para interiores y exteriores.
- Explorar el entorno temporal observando horarios, rutinas y costumbres, y transiciones.

El entorno a menudo se etiqueta como un "maestro" en la educación de la primera infancia. El significado detrás de esta etiqueta es que, si un entorno se crea intencionalmente con una práctica apropiada para el desarrollo en mente, servirá para ayudar con el aprendizaje y la gestión del aula. Un entorno educativo de calidad para la primera infancia, ya sea en interiores, exteriores o temporales, debe fomentar el compromiso, estimular el aprendizaje y promover el crecimiento en todas las áreas del desarrollo.

El maestro de preescolar eficaz reconoce, comprende y respeta los valores de las familias y comunidades de los niños e intenta hacer que el entorno de preescolar sea lo más congruente posible con esos valores. [99]

[98] Imagen de Free-Photos en Pixabay

[99] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización

Creando un entorno para el aprendizaje social y emocional

Los maestros en un programa preescolar de alta calidad aseguran que todos los niños se sientan seguros y cuidados. Saben cómo crear un clima de cooperación, respeto mutuo y tolerancia en el aula y apoyan a los niños en el desarrollo de las habilidades necesarias para resolver problemas y resolver conflictos con sus compañeros. El aprendizaje social y emocional es fundamental para el desarrollo de los niños pequeños en los años preescolares y va de la mano con el aprendizaje cognitivo y académico. Para aprender bien, necesitan sentirse seguros, sentirse cómodos con su maestra de preescolar y recibir apoyo para jugar con otros niños. Todos estos factores interactúan entre sí y promueven o disminuyen el aprendizaje y el bienestar de los niños. Debido a que los niños en edad preescolar son naturalmente curiosos y aprenden mejor en contextos significativos, los maestros responsables de planificar el entorno de aprendizaje y el plan de estudios apoyarán mejor el aprendizaje y el desarrollo de los niños cuando usen una variedad de estrategias para apoyar el aprendizaje de los niños, como centrarse en las interacciones, apoyar las experiencias de aprendizaje, participar en una instrucción clara, cambiar el entorno y los materiales, y hacer adaptaciones al entorno de aprendizaje.

Los maestros hacen uso de las rutinas diarias como un contexto importante para el aprendizaje, integrando oportunidades de aprendizaje atractivas en las rutinas diarias de llegadas, salidas, comidas, siestas, lavado de manos, instalación y limpieza, tanto en interiores como en exteriores. Los niños practican con entusiasmo y aplican las habilidades emergentes cuando son ayudantes que tocan el timbre para indicar que es la hora de entrar; cuando cuentan cuántos están listos para el almuerzo; cuando mueven una tarjeta con la foto y el nombre de un niño de la columna "hogar" a la columna "preescolar" de un cuadro cerca de la entrada de la habitación; cuando colocan su nombre en una lista de espera para pintar en el caballete; o cuando ayudan a preparar la mesa para una comida, asegurándose de que cada lugar tenga un plato, utensilios y una taza. Tales rutinas ofrecen oportunidades para que los niños desarrollen habilidades lingüísticas, aprendan los rituales de compartir el tiempo con otros y relacionen una acción en una secuencia con otra" (adaptado de CDE 2010, 18).



Figura 5.2: Esta jovencita está aprendiendo a través de la rutina diaria de poner la mesa. [100]

Según las evaluaciones de los maestros sobre el aprendizaje individual de los niños, los maestros pueden agregar materiales a las áreas de interés basadas en el juego, decidir leer libros con grupos pequeños o grandes, adaptar actividades para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de los niños en el aula y pensar en un área temática particular que los niños estarían interesados en investigar. Guiados por las bases de aprendizaje preescolar de California, los maestros utilizan su comprensión del aprendizaje y el desarrollo de los niños como una forma de garantizar que apoyen adecuadamente el desarrollo de los niños en todos los dominios. Con ideas u objetivos claros en mente, los maestros organizan un plan de estudios que incluye estrategias para mejorar el aprendizaje de todos los niños en un grupo, así como estrategias para apoyar el aprendizaje de cada niño (adaptado de CDE 2010a, 21). Consulte el Capítulo 4 para ver más de cerca el proceso de planificación curricular. [101]

Analizando el entorno

En una guía para educadores, el Departamento de Educación del Gobierno de Australia afirma:

> *Los niños son fuentes importantes de inspiración y creatividad cuando se planifica el entorno, por lo que es una oportunidad para aprender al ser de mente abierta y colaborar con los niños. Es importante incluir materiales que sean atractivos y que puedan usarse de varias maneras.*
>
> - *¿Cómo transmite su entorno un sentido de pertenencia para los niños, las familias y los educadores?*
> - *¿Tienen los niños un sentido de autonomía?*
> - *¿Qué participación tienen los niños en la planificación del entorno?*
> - *¿Ha tratado de hacer que el entorno sea más hogareño?*
> - *¿Cómo podría hacerlo más estéticamente agradable?* [102]

[100] Imagen del Senior Airman Brittany A. Chase bajo dominio público

[101] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 40-45)

[102] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Recuperado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf (p. 48)

Sugerencias del maestro

Durante una conferencia anual de ECE, un presentador retó a los participantes a cambiar su forma de pensar sobre la preparación de los estudiantes. Como maestra, pasé mucho tiempo considerando cómo preparar mejor a los niños a mi cuidado para la transición a las aulas más antiguas. Asistir a este taller me inspiró a pensar de manera diferente. La preparación no se trata de preparar a los niños, sino más bien de preparar nuestros entornos para los niños a medida que se acercan a nosotros. Para poner esto en práctica, nuestros maestros de preescolar visitaron a los niños en las aulas para niños pequeños y observaron el interés en áreas específicas, materiales y tomaron notas sobre las habilidades observadas. A medida que los niños comenzaron a hacer la transición a nuestra aula de preescolar, la sala se preparó con una mezcla de materiales con los que estaban familiarizados, así como con nuevos materiales apropiados para su nueva etapa de desarrollo. Los maestros de niños pequeños no tenían la presión de prepararse para lo que pensaban que los niños tenían que estar listos y los nuevos maestros de preescolar tenían expectativas realistas de los niños a medida que se matriculaban en sus nuevos entornos. Llevamos esta idea un paso más allá con nuestros preescolares mayores y les pedimos que nos ayudaran a crear los espacios que querían usar. Los niños caminaron de un área a otra y calcularon cuántos niños podrían existir de manera segura en cada área. Luego, colocamos el número de estudiantes permitidos en cada área a la vez (desde la perspectiva de los niños) y les permitimos experimentar. Reflejamos con los niños nuestras observaciones y sus experiencias y decidimos juntos si la cantidad de niños asignados por área era razonable o si era necesario un ajuste. Descubrimos que al incorporar las ideas y la participación de los niños en el diseño ambiental, eran más respetuosos con el entorno y el mismo reflejaba sus ideas y valores. Recuerde: No todas las áreas del aula deben crearse de la misma manera. El entorno debe reflejar los intereses y las habilidades de las personas que lo usan. [103]

Los maestros de la primera infancia ven y apoyan a los niños como científicos y, por lo tanto, diseñan el entorno de juego para que sirva a las mentes curiosas de los niños. Los maestros también proporcionan los materiales que los niños necesitan para construir conceptos e ideas y dominar las habilidades en el contexto natural del juego. Los niños aprenden de las oportunidades de descubrir materiales que pueden estar viendo por primera vez y necesitan tiempo para explorar y conocer las propiedades de estos materiales. Significa ofrecer a los niños materiales que puedan organizar en relaciones de tamaño, forma, número o función y tiempo. Los niños pueden investigar qué sucede cuando juntan estos materiales o los arreglan de nuevas maneras, experimentando el placer de descubrir posibilidades para construir con ellos, transformarlos o usarlos para representar una experiencia.

[103] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

Partes sueltas
Un artículo de Reading Play analiza la teoría de piezas sueltas:

La teoría de las "partes sueltas" trata de recordar que el mejor juego proviene de cosas que permiten a los niños jugar de muchas maneras diferentes y en muchos niveles diferentes. Los entornos que incluyen 'partes sueltas' son infinitamente más abiertos, estimulantes y atractivos que los estáticos. El entorno de juego necesita promover y apoyar el juego imaginativo mediante la provisión de 'partes sueltas' de una manera que no dirija el juego y las oportunidades de juego, pero permita a los niños desarrollar sus propias ideas y explorar su mundo.

- Debe incluirse en entornos interiores y exteriores.
- No tienen un uso definido y los trabajadores del juego deben apoyar a los niños cuando deciden cambiar la forma o el uso de ellos.
- Debe ser accesible físicamente y almacenado donde los niños puedan alcanzarlo sin tener que preguntar a los trabajadores del juego. Los niños deben saber que pueden usarlos cuando y como lo deseen.

Debe reponerse, cambiarse y agregarse regularmente. [104]

Los maestros de la primera infancia también diseñan las rutinas diarias como oportunidades enriquecedoras para que los niños participen activamente y usen sus habilidades e ideas emergentes en situaciones significativas. Igualmente, importantes son las formas en que los maestros usan las interacciones y conversaciones con los niños para apoyar el aprendizaje. [105]

Conectando teorías con entornos

Los entornos deben planificarse teniendo en cuenta las teorías del desarrollo:

- **Jean Piaget y la teoría cognitiva**: Los entornos deben fomentar el aprendizaje activo, estimular las habilidades de investigación y promover la resolución de problemas / la toma de riesgos. Ejemplos: Los materiales se colocan bajos en los estantes que facilitan el acceso de los niños. Los estantes deben estar etiquetados con imágenes de los materiales, de modo que se aliente a los niños a colocar estos materiales donde pertenecen, haciendo coincidir el material con la foto cuando terminen de jugar con ellos. El entorno debe ser estimulante para que los niños fomenten la búsqueda de conocimiento.

[104] Sala de lectura (nd). La teoría de las piezas sueltas en la sala de lectura. Recuperado de http://www.readingplay.co.uk/GetAsset.aspx?id=fAAyADUAMgB8AHwARgBhAGwAcwBlAHwAfAA4AHwA0
[105] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 19-21)

- **Vygotsky y la teoría sociocultural**: Los entornos deben proporcionar oportunidades para interacciones significativas que desafíen a los niños (zpd) y en las que existan apoyos a través de interacciones niño-niño y niño-adulto.
- **Teoría del comportamiento**: Las rutinas diarias deben ser consistentes y las expectativas de comportamiento deben estar claramente definidas.

- **Erikson** Los entornos brindan oportunidades para que los niños desarrollen sentimientos de confianza, autonomía e iniciativa en los primeros años. El entorno ofrece áreas para que los niños se sientan seguros, jueguen independientemente y tomen decisiones durante el día. [106]

El plan de estudios ocurre a lo largo del día

Como se dijo anteriormente, los niños pequeños aprenden en los momentos cotidianos de juego e interacción. Un niño que llega al aula y ve su nombre escrito en un cubículo donde deposita lo que trajo de casa está aprendiendo. Ese aprendizaje se amplifica cuando camina hacia una bandeja de metal cercana (etiquetada con las palabras "Hogar" y "Escuela") y mueve el imán adjunto a su foto desde el lado "Hogar" del marco hacia el lado "Escuela". El aprendizaje continúa cuando se detiene para escribir su versión de su nombre en la carpeta de inicio de sesión, ubicada cerca de un anillo de tarjetas con el nombre de un niño y una foto impresa en cada uno. En esta área, puede observar que el miembro de la familia que lo acompaña también lo registra.

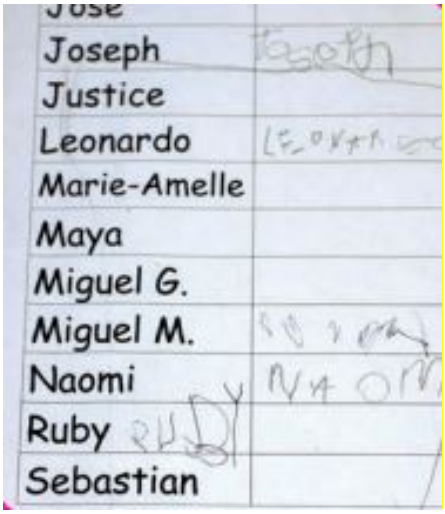


Figura 5.3: Una página de ejemplo de una carpeta de inicio de sesión. [107]

Un poco más tarde, ese mismo niño está aprendiendo cuando le describe a la maestra su frustración de que su "triciclo favorito todavía lo esté usando otro niño". El maestro sugiere lo que podría decir para alentar al otro niño a explorar cómo podrían cooperar los dos. Después

[106] El contenido de Kristin Beeve está licenciado bajo CC BY 4.0
[107] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

de esa conversación, su aprendizaje continúa mientras se aventura en el área de bloques y asume el desafío de convertir un contenedor de bloques y cajas en una estación de servicio, negociando diferentes roles en el juego de simulación con sus amigos. En el almuerzo, cuando vierte leche en su vaso con una pequeña taza medidora, está aprendiendo. Cada momento de aprendizaje, en este ejemplo, surgió de una planificación curricular reflexiva e intencional. Los maestros de la primera infancia planean esas oportunidades para que los niños pequeños aprendan durante todo el día.

Los planes de estudio de los maestros en la primera infancia incluyen el espacio físico como contexto para el aprendizaje. Esto significa que los maestros planean qué, cuándo y cómo los materiales y el mobiliario se ponen a disposición de los niños para su uso. Los maestros también planifican el entorno social (los roles, las responsabilidades y la orientación que se ofrecen a los niños) durante las rutinas diarias y durante los momentos de interacciones espontáneas. Una definición amplia del plan de estudios incluye los siguientes componentes:

- Espacios de juego diseñados como entornos de aprendizaje.
- Rutinas de cuidado diseñadas para invitar a la participación activa de los niños.
- Interacciones y conversaciones con niños que apoyan su comprensión de sí mismos y de los demás.

Jugar espacios como plan de estudios

Dado que el juego es fundamental para la forma en que los niños construyen el conocimiento sobre el mundo que los rodea, una tarea importante para los maestros es desarrollar espacios de juego con cuidado y determinación. Los espacios de juego son entornos infantiles para el aprendizaje. Ver a los niños como jóvenes científicos conduce a la creación de espacios de juego que se convierten en laboratorios de aprendizaje para niños. Ya sea adentro o afuera, sus espacios de juego son donde exploran, experimentan y resuelven problemas. Los espacios de juego incluyen materiales y muebles que invitan a los niños a descubrir cómo es el mundo y cómo funciona. Cuando los maestros de la primera infancia seleccionan y organizan cuidadosamente los materiales para el juego, apoyan un aspecto esencial del plan de estudios: la exploración, la investigación y la invención de ideas autoiniciadas. Jones y Reynolds (2011) enumeran los variados roles asumidos por los maestros de la primera infancia, uno de los cuales llaman "director de escena". Este rol significa que el maestro de la primera infancia prepara a propósito el escenario para el aprendizaje seleccionando juguetes, muebles y materiales que inviten a los niños a explorar, experimentar y resolver problemas. En un programa bien diseñado para la primera infancia, el entorno de juego ofrece enormes posibilidades de aprendizaje y creatividad.

Considere cómo el entorno de juego proporciona un contexto para el aprendizaje en la siguiente viñeta:

Viñeta

Durante un momento de juego en el área de arte, la maestra infantil Joette observa cómo Lucila, de dos años, levanta un marco de madera que encierra dos láminas de plexiglás azul. Lucila acerca los ojos al plexiglás y mira a través. Ella le tiende el marco a Joette y le hace un gesto para que lo tome. Joette responde: “¿Quieres que vea lo que viste, verdad? ¡Me encantaría!" Joette mira y exclama: “¡Veo todo azul! Aquí, te toca a ti, Lucila. Lucila vuelve a mirar a través del bloque. Otro niño se acerca y busca un marco diferente, este con plexiglás amarillo dentro. Los dos niños se ríen juntos mientras mueven los cuadros de un lado a otro frente a sus ojos. La maestra Joette observa y luego toma un tercer cuadro, que tiene láminas de plástico rojo. Lo sostiene cerca de la ventana y aparece un parche rojo en el piso. Ella hace un gesto a los dos niños pequeños y dice: "¡Oh, mira lo que hay aquí!" Se apresuran a la mancha roja. Lucila pisa el rojo y se ríe de emoción. "¡Se puso rojo!" ella dice. "¡Si!" dice la maestra Joette: “¿El tuyo también hará un color en el piso? ¿Tú quieres intentar?" Lucila sostiene su marco al sol, ve una mancha azul y dice: "¡Sí, hice azul!" [108]

Es fácil ver evidencia del pensamiento de los niños en este momento de juego. Aprovechan al máximo los materiales disponibles en este espacio de juego bien surtido diseñado para impulsar el juego con colores y texturas de materiales. Se dan cuenta de las características distintivas de los paneles de plástico translúcido. Los comparan mientras juegan. Usan un artículo en relación con el otro. Experimentan cómo pueden usar los paneles de diferentes colores para transformar las sombras en el piso. Exploran cómo cambian las formas en el espacio y cómo sus acciones causan diferentes reacciones. Los inventos de un niño se intercambian con los del otro. En este espacio de juego, se puede ver a los niños construyendo conceptos de forma, orientación, luz y transformación.

Joette y sus colegas proporcionaron a esta área de arte la misma atención que los científicos podrían abastecer sus laboratorios. En el área de interés artístico para los niños pequeños, colocaron una variedad de juguetes y materiales que invitan a la exploración y la comparación de color, línea, forma y textura. Se aseguraron de que hubiera objetos con características similares, así como características distintas, con el fin de desafiar la capacidad emergente de los niños pequeños de separar un objeto de otro. Reunieron objetos similares graduados en tamaño, para desafiar a los niños pequeños a explorar conceptos de tamaño y secuencia. En la colección había objetos idénticos para crear pares y para ensamblar muchos en lugar de pocos. Los maestros pusieron los materiales fácilmente a disposición de los niños pequeños, en estantes bajos y en cestas y contenedores anchos y poco profundos. Se etiquetaron una variedad de contenedores, cada uno con un tipo distinto de objeto: objetos hechos de papel en uno; una colección de piezas de tela naranja y roja en otra; una colección o tela azul, plumas y cintas en otra; y una colección de marcos de colores translúcidos en otro.

[108] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

En el curso natural del juego espontáneo, los niños pequeños encuentran tales materiales y construyen relaciones de identidad, orden, tamaño, forma, número y espacio. Muchos de los materiales, como la colección de piezas de tela, son familiares para los niños pequeños, que ya están disponibles en los contenedores del espacio de juego durante muchos días. Los maestros han agregado recientemente otros materiales, como las piezas largas de papel de celofán translúcido en una variedad de colores, con la esperanza de extender y agregar complejidad al juego de colores de los niños pequeños.

Los nuevos materiales agregados al espacio de juego son parte del plan de estudios de los maestros. Durante su planificación semanal, Joette y sus compañeros de clase discuten las observaciones que hicieron de Lucila y sus amigas mientras los niños exploraban los paneles de colores de plexiglás. Mientras los maestros interpretaban la obra, se preguntaban cómo agregar algún desafío y sorpresa al disfrute de los niños pequeños de hacer sombras de colores en el piso con la luz del sol y el plástico translúcido. El plan de estudios posterior tenía una pregunta: "¿De qué maneras explorarán los niños las largas extensiones de celofán de colores que descubren en el área de arte?" Los maestros se preguntaron si estos nuevos materiales podrían provocar una exploración más profunda de las relaciones de tamaño, espacio y similitud y diferencia entre los niños pequeños. Los maestros exploraron posibles preguntas para impulsar los experimentos de los niños pequeños en la transformación de los colores primarios en el celofán amarillo y azul en el color secundario del verde.

Una vez que el escenario está listo para jugar, los maestros observan para descubrir lo que seguirá. A veces, los maestros pueden narrar lo que sucede mientras los niños juegan, ofreciendo un lenguaje relacionado con la obra. Los maestros también podrían solicitar nuevas formas de ver los materiales, como lo hizo Joette cuando sostuvo el panel de color cerca de la ventana para captar la luz del sol y proyectar una sombra de color. En este momento, ingeniosamente *apoyó* (como con un andamio) el aprendizaje de los niños pequeños al sugerir una nueva forma de jugar con el plexiglás. Un andamio es una estructura que permite a alguien ir más alto para realizar una tarea que la persona no podría haber hecho sola. Los maestros apoyan el juego de los niños cuando se conectan en un conocimiento compartido con los niños y los apoyan para que vayan más lejos y descubran algo.

Diseño del entorno

Los entornos de aprendizaje enriquecidos con una variedad de actividades mejoran el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños. En un entorno en el que los niños tienen la oportunidad de hacer observaciones, hacer preguntas, planificar investigaciones, recopilar e interpretar información y comunicar hallazgos e ideas (CDE 2012b, 53), exploran conceptos en dominios como ciencias, matemáticas e historia– Ciencias Sociales. La danza, la música y el drama no solo introducen a los niños a las artes y les permiten explorar procesos creativos, sino

que también les brindan oportunidades para que aprendan a regular su comportamiento y tomar la perspectiva de otra persona. [109]

Creando entorno para bebés y niños pequeños

El marco para bebés / niños pequeños propone los siguientes espacios de juego a considerar para un programa para bebés / niños pequeños:

- Un espacio acogedor para libros e historias.
- Un área de músculos pequeños.
- Un área de percepción sensorial.
- Un área de movimiento activa.
- Un área de expresión creativa.

Aquí hay una muestra de un aula para bebés / niños pequeños. Consulte el Apéndice B para ver un aula para niños mayores y los planos correspondientes.



Figura 5.4: Un aula para bebés / niños pequeños. [110]

Crear entornos para preescolares

El marco preescolar ofrece la siguiente lista de espacios de juego sugeridos al crear un entorno de aprendizaje para niños de tres a cinco años de edad:

[109] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización (pg 2)
[110] La imagen de Community Playthings utilizado con autorización

- Área de juego dramático.
- Área de bloque.
- Área de arte.
- Área de libro.
- Área de escritura.
- Área de matemáticas.
- Área de ciencia / sensorial.
- Área de exhibición familiar.
- Área de música / movimiento.
- Área de reunión (para conferencias).

Y aquí hay una muestra de aula preescolar. Aulas de muestra adicionales para preescolares y planos correspondientes se pueden encontrar en el Apéndice B.



Figura 5.5: Un aula de preescolar. [111]

En ambos casos, es útil pensar en formas en que los espacios pueden ser utilizados por dos o tres niños juntos, un niño solo o un adulto y uno o dos niños, así como áreas más grandes para un juego grupal más exuberante. Brindar oportunidades para configuraciones pequeñas permite que el espacio de juego respalde las crecientes relaciones sociales y satisfaga las necesidades de los niños que prefieren un espacio más definido o un espacio alejado de los demás. [112]

[111] La imagen de Community Playthings utilizado con autorización

[112] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 24-29)

Requisitos de licencia para aulas preescolares en interiores en California
Estos son algunos de los requisitos de licencia que se deben tener en cuenta al planificar entornos interiores para niños pequeños en California:

- El programa proporciona juegos tranquilos y activos, descanso y relajación, comer e ir al baño. (101230)
- 35 pies cuadrados de espacio de actividades en interiores por niño (sin incluir baños, pasillos, oficinas, áreas de preparación de alimentos o almacenamiento). (101238)
- Que cada niño tenga espacio de almacenamiento individual para ropa, pertenencias personales y ropa de cama. (101238)
- Se debe proporcionar almacenamiento para materiales de juego, equipos y equipos para la siesta. (101238)
- Los combustibles, el equipo de limpieza y los agentes de limpieza deben almacenarse en un área separada de los suministros de alimentos en un armario cerrado o en un lugar inaccesible para los niños. (101238)
- Se deben proporcionar mesas y sillas a escala del tamaño de los niños. (101239)
- Todos los equipos y materiales de juego utilizados por los niños deben ser apropiados para su edad. (101239)
- El agua potable debe estar disponible gratuitamente para los niños. (101239) [113]

Garantizar la calidad en el entorno interior

Las herramientas, tales como Escalas de calificación ambiental, se pueden utilizar para ayudar a garantizar que el entorno sea de alta calidad. Aquí hay algunos elementos que describen ambientes interiores de alta calidad para niños en edad preescolar de acuerdo con la Escala de calificación del entorno de la primera infancia (ECERS). Una lista de verificación completa se puede encontrar en el Apéndice C.

- El espacio es accesible para niños y adultos, incluidos aquellos con discapacidades.
- Hay un amplio espacio para la gente y el mobiliario.
- Almacenamiento y asientos adecuados.
- El almacenamiento de materiales de juego y pertenencias personales es accesible para los niños.
- Se proporcionan espacios acogedores y otros materiales y muebles suaves.
- Al menos cinco de los siguientes centros son provistos y accesibles para niños:
    - Arte.
    - Bloques.
    - Juego de representación.
    - Leyendo.

[113] Child Care Center General Licensing Requirements es de dominio público

    - Naturaleza/ciencia.
    - Manipulantes/Motricidad fina.
- Los espacios para actividades activas y tranquilas están separados.
- Hay más de un espacio para que un niño tenga privacidad.
- El trabajo de los niños constituye la mayoría de la exhibición en el aula.
- La diversidad se presenta en todo el espacio (personas de diferentes razas, culturas, edades, habilidades y género en roles no estereotipados).
- Se proporcionan / rotan nuevos materiales al menos mensualmente.
- Los siguientes materiales se proporcionan a los niños.
    - Los libros presentan muchos temas / géneros.
    - Juguetes de motricidad fina (como materiales de construcción, rompecabezas, materiales de arte y objetos manipulables).
    - Materiales de arte (como materiales de dibujo, pinturas, plastilina, arcilla, materiales de collage y herramientas).
    - Instrumentos musicales y diferentes tipos de música.
    - Bloques (como bloques de unidades, bloques huecos grandes y bloques caseros) y accesorios.
    - Equipo de juego de representación y accesorios.
    - Equipos y materiales para jugar con arena y agua (como contenedores, embudos, cucharas y accesorios).
    - Materiales naturales (como colecciones, seres vivos, libros, juegos, juguetes y herramientas).
    - Materiales con números y formas.
- Todos los materiales están organizados y en buen estado.
- Se proporcionan materiales de diferentes niveles de dificultad. [114]

Espacios al aire libre

Las áreas resaltadas en los marcos también deben estar representadas en espacios de juego al aire libre. Los materiales pueden variar, pero todas las áreas deben reflejarse tanto en el interior como en el exterior.

Muchos espacios al aire libre cuentan con equipos de juego, como lo que se muestra en la siguiente imagen, que es una excelente manera de proporcionar juegos y exploración motrices grandes para niños.

[114] Colegio MiraCosta (sf). Lista de verificación del entorno preescolar. Recuperado de https://www.miracosta.edu/instruction/childdevelopmentcenter/downloads/5.2PreschoolEnvironmentChecklist.pdf



Figura 5.6: Un área de juego al aire libre. [115]

Pero los materiales y las experiencias que normalmente serían en interiores también pueden llevarse fácilmente al exterior.



Figura 5.7: Título: los instrumentos musicales se pueden explorar en interiores o exteriores [116]

Se puede comprar una variedad de equipos adicionales para expandir las experiencias de los niños al aire libre, aunque no se requiere un gran presupuesto para crear espacios al aire libre de alta calidad para niños pequeños.

[115] Imagen de Staff Sgt. Nathan Bright, de dominio público
[116] Imagen por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público



Figura 5.8: El juego sensorial es una de las actividades más populares para los niños pequeños. Si bien esta configuración permite que muchos niños jueguen, los espacios menos elaborados aún crearían experiencias de calidad para los niños. [117]



Figura 5.9: Estos niños están ocupados construyendo. Se podrían realizar actividades similares con materiales no comerciales. [118]

Los programas pueden optar por proporcionar un patio de recreo hecho de materiales naturales para sumergir también a los niños en la naturaleza.

[117] La imagen de Community Playthings utilizado con autorización
[118] La imagen de Community Playthings utilizado con autorización

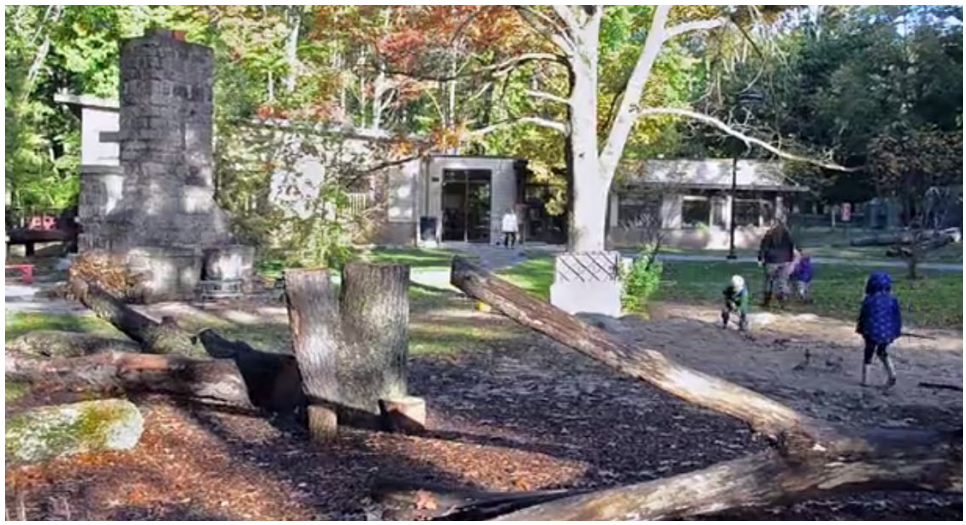


Figura 5.10: Este preescolar presenta una gran naturaleza. Los niños pueden participar en muchas de las mismas experiencias al aire libre con estos materiales y "equipos" naturales. [119]

Requisitos de licencia para aulas preescolares en interiores en California

Los siguientes son algunos requisitos de licencia que los programas en California deberían incorporar en el diseño y planificación de su espacio exterior:

- Debe haber al menos 75 pies cuadrados por niño de espacio para actividades al aire libre. (101238)
- El espacio exterior permitirá que los niños lleguen al espacio de manera segura. (101238)
- Se debe proporcionar un área de descanso sombreada. (101238)
- La superficie del espacio de actividades debe estar en condiciones seguras y sin riesgos. (101238)
- Las áreas alrededor y debajo del equipo de escalada, toboganes y equipos similares deberán estar amortiguadas con material que absorba las caídas. (101238)
- Las áreas de equipos y actividades se deben organizar de manera que no exista peligro por actividades en conflicto. (101238)
- Las cajas de arena se inspeccionarán diariamente y se mantendrán libres de materiales extraños. (101238)
- El patio de recreo estará rodeado por una cerca de al menos cuatro pies de altura. (101238)
- El equipo peligroso, como una caja de fusibles, será inaccesible. (101238) [120]

[119] Imagen de Jim Triezenberg bajo licencia CC BY 3.0

[120] Child Care Center General Licensing Requirements es de dominio público

Garantizar la calidad del entorno al aire libre

Según ECERS, aquí hay algunos artículos que describen espacios exteriores de alta calidad para niños. Vea el Apéndice C para la lista de verificación completa:

- Hay espacio adecuado para el juego motor grueso.
- El espacio es de fácil acceso para los niños.
- El espacio está organizado para que las actividades no interfieran entre sí.
- Se incluyen los siguientes materiales.
    - Equipo estacionario (como columpios, toboganes, equipo de escalada).
    - Equipo portátil (como juguetes con ruedas, esteras, cuerdas para saltar, bolsas de frijoles, pelotas).
    - Equipo que estimula.
        - Equilibrio
        - Alpinismo
        - Juego de pelota
        - Dirección
        - Tumbling
        - Saltando
        - Lanzamiento
        - Pedaleo
- El equipo proporciona desarrollo de habilidades en múltiples niveles.
- Suficiente equipo que los niños tienen que esperar mucho para jugar
- El equipo está en buen estado.
- El equipo es apropiado para la edad y la capacidad de los niños.
- Se hacen adaptaciones para niños con discapacidades. [121]

Entorno temporal: El horario diario

Una característica de un aula bien organizada es el uso de un horario y rutinas establecidas. Los horarios y las rutinas establecidas son importantes porque influyen en el desarrollo social y emocional del niño. Si bien se conoce como el horario diario, es importante reconocer que el flujo, o el orden predecible del día, debe ser el foco (en lugar de acatar plazos rígidos para las diferentes partes del día). Si bien puede haber partes del día que son a horas fijas (por ejemplo, comidas o uso de un espacio exterior compartido), los maestros deben usar la flexibilidad para hacer que el horario satisfaga las necesidades de los niños. Si una actividad parece llegar a una conclusión natural antes, considere la transición a la siguiente parte del día. Si los niños están realmente involucrados en una actividad, considere darles tiempo adicional para concluir su

[121] Colegio MiraCosta (sf). Lista de verificación del entorno preescolar. Recuperado de https://www.miracosta.edu/instruction/childdevelopmentcenter/downloads/5.2PreschoolEnvironmentChecklist.pdf

exploración. La flexibilidad también es útil cuando hay cambios que afectan el horario que están más allá de su control, como el mal tiempo que impide el juego al aire libre. [122]

¿Por qué tener un horario diario?

Los horarios son importantes porque

- Ayude a los niños a saber qué esperar:
  - Los horarios y las rutinas ayudan a los niños a comprender las expectativas del entorno del aula, que puede ser muy diferente que en otros entornos.
  - Conocer las expectativas puede reducir los problemas de comportamiento.
- Mejora los sentimientos de seguridad:
  - Los horarios predecibles y consistentes en las aulas de preescolar ayudan a los niños a sentirse seguros y cómodos.
  - Aquellos niños que tienen dificultades con el cambio, especialmente necesitan sentirse seguros.
  - Los niños que aún no hablan y entienden bien el inglés también se benefician de horarios y rutinas de clase predecibles y consistentes.
- Influir en el desarrollo cognitivo y social de un niño:
  - Cuando los períodos de juego son más largos, los niños participan en juegos sociales y cognitivos más complejos.
- Aumentar las tasas de participación infantil:
  - La participación del niño se define como la cantidad de tiempo que un niño pasa interactuando con su entorno (adultos, compañeros o materiales) de una manera apropiada para el desarrollo y el contexto, en diferentes niveles de competencia.
  - Los horarios que ofrecen a los niños opciones, actividades equilibradas, actividades planificadas y actividades individuales dan como resultado un mayor nivel de compromiso.

Varios factores influyen en la participación del niño.

- Atención de los niños:
  - Planifique actividades para maximizar la participación de los niños:
    - Use otros adultos para ayudar.
    - Utiliza materiales novedosos.
  - Limite la duración para garantizar que los niños se mantengan involucrados durante la actividad.
- Nivel de alerta:
  - Planifique actividades que requieran más atención del niño y habilidades de escucha durante los momentos en que los niños están más alertas.
  - Planifique actividades relajantes después de actividades activas.
  - Tenga en cuenta si algunos niños pueden estar cansados o enfermos.

[122] Guide to Managing the Classrooms: Schedules and Routines por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público;
El contenido de Jennifer Paris está licenciado bajo CC BY 4.0

- Disponibilidad para adultos:
    - Para una parte más activa de su día, es posible que desee tener más adultos para apoyar el aprendizaje de los niños y la gestión del aula.
- Tiempo para las necesidades de los niños: permita suficiente tiempo para que los niños participen plenamente y se beneficien de una actividad. Cuando los niños participan en períodos más largos de juego, ellos:
    - Mostrar niveles más altos de exploración, experimentación y persistencia.
    - Utiliza materiales de formas más creativas.
    - Desarrollar relaciones sociales. [123]

Crear el horario diario

El primer componente es "bloques de tiempo", los grandes trozos de tiempo reservados para las actividades del aula. Los horarios preescolares generalmente incluyen:

- Grupo grande o tiempo de círculo.
- Tiempo de juego iniciado por el niño.
- Hora de la merienda y comidas.
- Tiempo al aire libre.
- Tiempo de descanso.

El siguiente componente es la secuencia. La secuenciación de los bloques de tiempo requiere tener en cuenta múltiples factores que incluyen:

- Método de llegada / salida (autobús o transporte proporcionado por las familias).
- Horarios de otras aulas (por ejemplo, ¿qué aula sale a qué horas?).

Los horarios incluyen algunas de las rutinas diarias, como las comidas, pero pueden no incluir otras, como los descansos en el baño o las rutinas de limpieza.



Figura 5.11: Este es un horario visual que muestra a los niños imágenes de las diferentes partes de su día. [124]

[123] Guide to Managing the Classrooms: Schedules and Routines por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público

[124] La imagen por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público



Figura 5.12: Aquí hay un cronograma que combina señales visuales, tiempos escritos y descripciones de texto. [125]

Encontrar el equilibrio en el horario

Al planificar el cronograma, desea proporcionar un equilibrio. Esto incluye:

- Alternar actividades activas con actividades tranquilas para ayudar a los niños con autocontrol.
- Tener una combinación de actividades para grupos pequeños y grupos grandes.
- Tener actividades que difieren en el nivel de ruido, ritmo, liderazgo de la persona (niño versus adulto) y ubicación (interior versus exterior).
- Tener una combinación de actividades guiadas por el maestro e iniciadas por el niño. [126]

Juego iniciado por el niño y actividades guiadas por el maestro

El horario diario equilibra el juego iniciado por el niño y las actividades guiadas por el maestro. Esto último implica que los maestros planifiquen, presenten y orienten actividades específicas para mejorar el aprendizaje de los niños durante los grupos pequeños y grandes. En contraste, el juego iniciado por los niños se refiere a las respuestas de los niños a las ideas y materiales introducidos por los maestros que los niños tienen la libertad de explorar sin la guía del maestro. El juego iniciado por los niños también incluye aquellos momentos en que los niños crean, organizan y participan en actividades completamente por su cuenta.

Un horario diario que garantice tiempo suficiente para que los niños inicien su propio juego en áreas de interés bien desarrolladas es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje. Los niños pequeños necesitan tiempo suficiente para jugar, en compañía de sus compañeros, para construir sus ideas, plantear problemas, probar soluciones y negociar e intercambiar ideas. Cuando los niños inician, organizan y desarrollan su propio juego en las áreas de interés, se

[125] La imagen por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público
[126] Guide to Managing the Classrooms: Schedules and Routines por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público

llama aprendizaje iniciado por los niños. A veces, los niños eligen jugar solos, pero con frecuencia, el juego iniciado por los niños tiene lugar en pequeños grupos de su elección.

En un horario con tiempo suficiente para que los niños inicien el juego en áreas de interés bien surtidas, hay momentos en que los maestros organizan y guían actividades específicas para los niños. Estas actividades curriculares guiadas por el maestro son claramente distintas de las actividades curriculares iniciadas por los niños. Las actividades guiadas por el maestro ocurren en dos contextos: grupos pequeños y grupos grandes. Un grupo pequeño consistiría en un maestro trabajando con un grupo de cuatro a ocho niños. Un grupo grande es típicamente una reunión de todos los niños en un entorno de primera infancia. Cada contexto tiene un propósito diferente y requiere una preparación diferente y diferentes estrategias de enseñanza.

Para algunos aspectos del plan de estudios, los maestros pueden optar por organizar una actividad con un pequeño grupo de niños. Aunque iniciado y guiado por el maestro, un encuentro efectivo de grupos pequeños de esta naturaleza debería ser rico en posibilidades para que los niños contribuyan y negocien ideas entre ellos. Las actividades guiadas por el maestro en grupos pequeños funcionan mejor en espacios tranquilos, lejos de las distracciones del grupo completo y proporcionan un contexto manejable para que los niños discutan y exploren ideas y experiencias. El maestro escucha las ideas de los niños, ayuda a organizar el intercambio de ideas entre los niños y plantea ideas o problemas para que los niños se pregunten, exploren juntos o incluso resuelvan. Lejos de las distracciones de un grupo grande, los maestros pueden observar, escuchar y conversar fácilmente con los niños en un grupo pequeño, así como también observar cómo los niños piensan, expresan ideas, se relacionan con otros y usan sus habilidades emergentes.

Tales conversaciones guiadas por el maestro pueden enriquecer el aprendizaje de los niños en todos los dominios, particularmente el desarrollo del lenguaje y vocabulario de los niños. Además, los maestros pueden guiar intencionalmente el desarrollo de habilidades específicas mediante la planificación de actividades de grupos pequeños (por ejemplo, canciones, juegos, lectura compartida) durante períodos cortos de tiempo que involucran a los niños en el uso de habilidades emergentes específicas.

Las actividades de grupos pequeños tienen varias ventajas sobre las actividades de grupos grandes. Con pequeños grupos de niños, los maestros pueden observar, escuchar y documentar fácilmente el progreso del desarrollo de los niños. Los maestros también pueden individualizar el plan de estudios y usar preguntas o indicaciones para apoyar el pensamiento de cada niño de maneras más complejas.

Ya sea que las actividades sean iniciadas por los niños o guiadas por el maestro, el uso que los niños hacen de los materiales en las áreas de interés les brinda a los maestros excelentes oportunidades para observar cómo desarrollan conceptos y habilidades y cómo negocian ideas con otros. Los momentos de juego e interacciones observados también brindan a los maestros ideas sobre cómo extender la exploración y el aprendizaje de los niños a través de encuentros

futuros con materiales relacionados que agregan novedad, desafío y complejidad en cada dominio.

Los grupos grandes proporcionan otro contexto para las actividades guiadas por el maestro. El grupo grande, típicamente una reunión de toda la clase, funciona bien para cantar, representar canciones e historias, jugar juegos, compartir experiencias entre ellos, contar historias, desarrollar un sentido de comunidad y organizar el horario y las actividades diarias. La narración de cuentos es una de las experiencias más populares de grupos grandes, una que tiene un gran potencial para aumentar la comprensión de los niños sobre el mundo que los rodea. La narración de cuentos permite a los maestros, niños, miembros de la familia, así como a los narradores de cuentos de la comunidad, aprovechar y desarrollar el conocimiento y las experiencias de los niños de manera significativa. El tiempo de grupos grandes también es cuando los maestros informan a todo el grupo de niños qué nuevas experiencias estarán disponibles en las áreas de interés o qué sucederá en grupos pequeños ese día. Las reuniones de grupos grandes que ocurren al final del día brindan la oportunidad de revisar acontecimientos notables y anticipar lo que estará disponible al día siguiente. [127]

Estos son algunos ejemplos de horarios diarios para aulas de preescolar.

Tabla 5.1: Muestra de programa de medio día

Hora del día	Actividad de rutina	Descripción
8:00	Llegada / Saludos	Lavarse las manos, iniciar sesión, obtener etiquetas de nombre
8: 05-8: 20	Tiempo de grupo	Bienvenido, Canciones, Historias, Discusiones
8: 20-9: 30	Tiempo de elección abierto al aire libre	Explore las aulas
9:30	Limpiar	Lavarse las manos, transición al interior
9: 35-10: 45	Snack / Open Choice en el interior	
10:45	Limpiar	
10: 50-11	Círculo de cierre	

Tabla 5.2: Programa de día completo Ejemplo de horario diario [128]

[127] California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education utilizado con autorización

[128] Basado en el horario de muestra de la educación de la primera infancia del Colegio de Cañones

Hora del día	Actividad de rutina	Descripción
8:00	Llegada/Saludos	Lavarse las manos, iniciar sesión, obtener etiquetas de nombre
8: 05-8: 20	Tiempo de grupo	Bienvenido, Canciones, Historias, Discusiones
8: 20-9: 30	Tiempo de elección abierto al aire libre	Explore las aulas
9:30	Limpiar	Lavarse las manos, transición al interior
9: 35-11: 00	Snack/Open Choice en el interior	
11:00	Limpiar	
11: 10-11: 25	Tiempo de cuentos	Transición para lavarse las manos para el almuerzo.
11: 30-11: 50	Almuerzo	
11:50	Explora libros sobre tapetes de descanso	
12: 10-2: 00	Tiempo de descanso	
2: 00-3: 15	Tiempo de elección interior/refrigerio	
3:15	Limpiar	
3:20	Círculo de grupo grande	Juegos, canciones, historias
3:40	Explore al aire libre	
5:00	Limpiar	
5:05	Grupo interior pequeño / Centros de elección	Menos áreas abiertas

Rutinas y Rituales

Los horarios definen todo el día, mientras que las rutinas son conjuntos más específicos de comportamientos que ocurren regularmente. Las rutinas proporcionan cierta seguridad y una idea de lo que viene después; los niños pueden anticipar lo que sucederá y, por lo tanto, sentirse más seguros.

Las rutinas diarias y los rituales también proporcionan un segundo contexto para el currículo. Ofrecen posibilidades para que los niños usen sus habilidades emergentes y apliquen conceptos e ideas emergentes. Las rutinas diarias de la primera infancia incluyen llegadas y salidas, comidas, siestas, cambio de pañales, ir al baño, vestirse, lavarse las manos, cepillarse los dientes y transiciones entre un lugar y otro. También incluyen rituales como hojas de registro, controles de salud, listas de espera, conteos de asistencia, historias dictadas, notas recordatorias o votación.

Los niños se sientan a comer, se lavan las manos y se ponen chaquetas y zapatos cientos de veces para proporcionar excelentes oportunidades para que los niños usen y desarrollen habilidades y conceptos emergentes. En el cuidado grupal, las rutinas de cuidado durante las

llegadas, salidas, comidas, siestas, cambio de pañales, ir al baño y vestirse brindan excelentes oportunidades para que los niños usen y desafíen sus habilidades y conceptos emergentes. Cuando un bebé cuyo pañal está a punto de cambiarse escucha a su maestra describir lo que está a punto de hacer, el bebé experimenta una avalancha de palabras, que eventualmente se convierten en una frase anticipada que da sentido a una experiencia familiar. Cuando este mismo bebé oye una solicitud para meter su brazo dentro de la manga de una camisa, se le invita a demostrar que ha entendido esta frase y que experimenta la alegría de compartir el significado con el maestro. Cuando un niño en edad preescolar mira con anticipación cada mañana el cuadro de ayuda para ver qué trabajo puede hacer ese día, se les invita no solo a cooperar en el cuidado del aula, sino también a desarrollar sus habilidades emergentes para comprender el significado de impresión que acompaña a la foto o al dibujo. Las rutinas de cuidado son oportunidades naturales para que los niños participen en el aprendizaje. Por lo tanto, los maestros planean las rutinas de cuidado y los rituales diarios que sazonan el día de manera que invitan a los niños a ser participantes activos y a usar y desarrollar sus habilidades y conceptos emergentes en situaciones significativas. [129]

Una viñeta con niños pequeños muestra el tipo de aprendizaje que ocurre en otra rutina:

[129] Guide to Managing the Classrooms: Schedules and Routines por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público;
La Naturaleza Integrada del Aprendizaje del Departamento de Educación de California se utiliza con permiso (pág. 29-32)

Viñeta

Cuatro niños pequeños están sentados en una mesa baja para almorzar. Su maestra de atención primaria se sienta con ellos en la mesa. A su derecha, en un banco bajo, el maestro de atención primaria tiene un contenedor que contiene todo lo que necesita para la comida. Saca baberos para cada niño pequeño y ayuda a cada niño a ponerse uno. Cada niño encuentra una silla con forma de cubo para sentarse. El maestro coloca un tazón vacío frente al niño a su izquierda. Le ofrece a este niño un par de pinzas pequeñas de plástico, sostiene un plato de pequeños sándwiches y le pregunta: "¿Te gustaría tomar un sándwich?" El niño agarra las pinzas y, después de algunas pruebas, logra recoger uno de los sándwiches y dejarlo caer en su plato. Más tarde, después de que cada niño haya tomado un sándwich, el maestro saca del recipiente una taza medidora de plástico transparente, en la cual se dibuja una línea roja en la marca de una taza. Llena la taza de medir hasta la línea roja. Coloca un vaso vacío frente a un niño pequeño y, ofreciéndole la taza de medir, le dice: "¿Te gustaría servir?" El niño envuelve su mano alrededor del mango y coloca la taza sobre su vaso. Al principio se derrama un poco, pero ajusta su mano y logra vaciar la taza de medir. Él mira a la maestra y sonríe. La maestra sonríe en respuesta, diciendo: “¡Vertiste tu leche, Stephan! ¡Sabes cómo hacerlo!" El niño sentado al lado de Stephan alcanza la taza de medir vacía. La maestra dice: “Y ahora puedes verter leche en tu vaso, Alexi. Primero pondré la leche en la taza de medir. [130]

[130] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

Consejos para maestros para horarios y rutinas [131]



Transiciones

Es importante centrarse en crear y gestionar transiciones suaves entre las actividades en el aula. Las razones para abordar las transiciones entre actividades en las aulas de la primera infancia incluyen:

- Las transiciones ocupan mucho tiempo en las aulas de preescolar.
- Durante las transiciones, los niños a menudo pasan mucho tiempo esperando (por ejemplo, esperando hasta que todos hayan terminado su merienda, esperando que todos limpien antes de comenzar el tiempo de grupo grande). Todo este tiempo de espera sin nada que hacer puede generar expectativas poco realistas y comportamientos desafiantes.

[131] Tips for Teachers por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público

- Algunos niños (y adultos) tienen experiencias estresantes y frustrantes durante las transiciones entre actividades (por ejemplo, niños que discuten sobre quién sacó qué juguetes y quién debe guardarlos; niños que no saben dónde poner ciertos juguetes cuando terminan con ellos; niños no saber qué hacer, los niños no conocen las expectativas para la transición).
- Muchos maestros de preescolar y otros cuidadores consideran que la capacidad de los niños para hacer de manera independiente las transiciones entre actividades es una de las habilidades esenciales necesarias en contextos grupales como preescolar y jardín de infantes. [132]

Apoyando transiciones exitosas

Existen numerosas estrategias que pueden utilizarse para garantizar transiciones bien organizadas entre actividades. Estas incluyen estrategias que usa antes de la transición, durante la transición y después de la transición.

- Antes de la transición
    - Planifique su horario diario para incluir el número mínimo de transiciones que ocurren en el transcurso del día. Minimice la cantidad de transiciones en las que todos los niños tienen que hacer lo mismo al mismo tiempo (p. Ej., ¿Todos los niños tienen que ir al baño al mismo tiempo? ¿Pueden algunos niños acercarse a la alfombra y cantar una canción o leer un libro, mientras que otros niños terminan una actividad?).
    - Planifique qué harán los adultos durante los tiempos de transición (por ejemplo, ¿qué adulto es responsable de saludar a los niños? ¿Quién comenzará a mirar libros en la alfombra con niños?).
    - Enseñe a los niños las expectativas para la rutina de transición. Enseñar a los niños cómo limpiar y cómo alinearse reducirá la duración de los tiempos de transición. Al reducir los tiempos de transición, hay más tiempo disponible para que los niños pasen en otras actividades de aprendizaje. A medida que los niños se familiarizan con las expectativas, es menos probable que ocurran conductas problemáticas.
    - Proporcione señales verbales y no verbales antes de las transiciones (p. Ej., “Cinco minutos hasta la merienda. Es casi la hora de la limpieza ", muestre imágenes de la próxima actividad, toque un tambor). Una vez que se ha establecido una señal de transición, la señal debe usarse de manera consistente para señalar la transición.
- Durante la transición
    - Involucre a los niños en actividades de transición (cantar canciones, jugar juegos de palabras o de adivinanzas, recitar rimas, organizar juegos con los dedos). Las actividades de transición brindan a los niños una actividad para completar mientras otros niños aún están en transición. Estas actividades también alientan a los niños a terminar su tarea anterior, para que puedan jugar o cantar la

[132] Guide to Presenting Managing the Classroom: Classroom Transitions por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público

canción. Durante estas actividades, también se pueden enseñar habilidades relacionadas con la transición (por ejemplo, poner la mesa para la merienda o el almuerzo, clasificar los juguetes durante el tiempo de limpieza).
    - Permita que los niños tengan tiempo suficiente para terminar proyectos o actividades para que no se sientan frustrados por las actividades que finalizan demasiado pronto. Deles una advertencia de que es hora de cambiar las actividades.
    - Planee algo para involucrar a los niños que terminan una actividad rápidamente, para que no esperen sin nada que hacer (por ejemplo, si algunos niños terminan de limpiar y llegar a un grupo grande rápidamente, pueden mirar libros mientras esperan que otros niños terminen de limpiar). arriba).
    - Individualice el apoyo para acomodar las necesidades individuales de los niños.
        - Fotos para ayudar a anticipar qué actividad será la próxima.
        - Instrucciones dadas en el idioma del hogar o lenguaje de señas del niño
        - Una advertencia individual a un niño de que pronto será el momento de limpiar y comenzar una nueva actividad.
            - Es posible que sea necesario individualizar el apoyo (es decir, un niño puede necesitar un adulto para proporcionar una advertencia de cinco minutos, tres minutos y un minuto antes de la limpieza, mientras que el resto de la clase puede necesitar solo una advertencia de tres minutos).
- Después de las transiciones
    - Brinde atención positiva y comentarios a los niños después de las transiciones.
        - Cuando los niños recogen juguetes sin mucha ayuda, comparta con ellos cómo esto muestra cuán bien cuidan los materiales del aula.
        - Cuando los niños trabajen juntos para lograr la tarea más rápidamente, hágales saber cuánto aprecia su trabajo en equipo (por ejemplo, "Nicholas y Jorge hicieron un gran trabajo limpiando juntos y moviéndose a la alfombra").

También puede trabajar para promover la independencia durante las transiciones mediante

- Permitir que los niños se muevan individualmente de un área a otra cuando completan una actividad (por ejemplo, cuando los niños terminan de comer, se les anima a ir a la alfombra y elegir un libro; a medida que los niños terminan de guardar sus abrigos y mochilas, se les anima para obtener un rompecabezas).
- Enseñar a los niños a ayudar a otros (por ejemplo, hacer que los niños se muevan como compañeros de una actividad a otra, o pedirle a un niño que ayude a otro niño a recoger su mochila).
- Ayudar a los niños a autocontrolarse durante las transiciones (p. Ej., Se les puede pedir a los niños que piensen qué tan silenciosamente o rápidamente se movieron de una actividad a otra).

La siguiente viñeta ofrece la oportunidad de observar y escuchar el aprendizaje que ocurre durante una rutina de transición y reflexionar sobre la planificación que tuvo que ocurrir para que esta experiencia se desarrollara como lo hizo.



Viñeta

La Sra. Cone había usado las etiquetas con los nombres de los niños en las actividades de transición durante bastante tiempo, al principio señalando y nombrando la primera letra de cada nombre cuando llamaba a los niños para que se lavaran las manos o se pusieran las chaquetas antes de salir. Algo más tarde, levantó cada una de las etiquetas y señaló la primera letra mientras le pedía al niño que la nombrara. Hoy, ella está usando los primeros sonidos en los nombres para enviar a algunos niños a la vez desde el área del círculo para lavarse las manos para el almuerzo: “Si su nombre comienza con / k /, puede ir a lavarse las manos. Sí, Connie y Carolina, puedes ir al fregadero. Ambos nombres comienzan con el sonido / k / ". Cindy ve a Connie y Carolina ponerse de pie, y ella también se pone de pie. La Sra. Cone explica que Cindy comienza con el sonido / s /, no / k /, y que pronto tendrá un turno. Cindy dice: "¡Yo también soy una C!" La Sra. Cone dice: "Oh, tienes razón. Su nombre comienza con la letra c como Connie y Carolina, pero comienza con un sonido diferente. Escuchamos / k / al comienzo de Connie y Carolina— / k / Connie, / k / Carolina. Escuchamos / s / al comienzo de su nombre— / s / —Cindy. Voy a decir ese sonido a continuación: 'Si su nombre comienza con / s /, puede ir a lavarse las manos' ”. Sabrina se levantó, se unió a Cindy y caminaron juntas hacia el lavabo. [133]

Integrado en esta reunión de grupos grandes hay un ritual de despedida que aprovecha al máximo el interés de los niños pequeños en sus nombres y los nombres de sus amigos. Como parte de este ritual de despido, el maestro invita a los niños a usar sus habilidades emergentes para distinguir los distintos sonidos del lenguaje, descritos en los fundamentos del lenguaje y la alfabetización como conciencia fonológica. Ella incorpora este aprendizaje en el contexto de un juego, uno que inspira a los niños a escuchar con atención los sonidos que se dicen en las instrucciones para invitar a pequeños grupos de niños a lavarse las manos. Como resultado, la transición del grupo grande al área del sumidero es mucho más fácil y, en el proceso, los niños pueden usar una habilidad emergente importante. [134]

[133] The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización
[134] Guide to Presenting Managing the Classroom: Classroom Transitions por el U.S. Department of Health and Human Services es de dominio público;
The Integrated Nature of Learning por el California Department of Education utilizado con autorización

Capítulo 6: Comportamiento orientador y gestión del aula



Figura 6.1: El desarrollo socioemocional es una base para otro aprendizaje. [135]

Objetivos del capítulo

Al final del capítulo, los estudiantes podrán:

- Identificar los factores que influyen en el comportamiento.
- Examinar el papel de los maestros en el comportamiento orientador.
- Explicar que factores influyen en el comportamiento.
- Resumir los principios de orientación positiva.
- Describir las estrategias de orientación para los niños con discapacidades.
- Aplicar estrategias positivas para abordar los comportamientos.

Introducción

El desarrollo socioemocional es fundamental para el aprendizaje de los niños en todos los demás ámbitos. A través de las experiencias de los niños, en relaciones cercanas con padres y maestros, los niños desarrollan y aprenden las habilidades socioemocionales necesarias para actuar e interactuar con confianza en sí mismos, regular su comportamiento y tener éxito en los primeros años escolares y los que siguen. Con la guía de adultos receptivos y afectuosos, "los niños pequeños desarrollan una comprensión de los sentimientos y las necesidades de otras personas, se les anima a sentir empatía y afecto, aprender a manejar su propio comportamiento como miembros responsables del grupo y adquirir una variedad de

[135] Imagen de Bessi en Pixabay

capacidades que están directamente relacionado con su desarrollo en la gestión y dentro del entorno de aula del jardín de infantes o los grados primarios" (CDE 2008, 4). [136]

El rol del maestro: Construya y mantenga relaciones positivas con los niños

Los maestros construyen relaciones significativas con los niños durante las interacciones diarias con ellos. Dado que las relaciones son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños, los maestros de ese nivel que son efectivos participan en esfuerzos consistentes para desarrollar relaciones positivas y enriquecedoras con cada niño al que atienden. Los maestros de preescolar comprenden la importancia de la coherencia, la continuidad y la capacidad de respuesta para apoyar el desarrollo social, emocional y saludable de los niños (adaptado del Departamento de Educación de California y First 5 California 2012, 121). En los casos en que los niños muestran comportamientos desafiantes, los maestros pueden enfocarse directamente en cultivar una relación con los niños durante los momentos menos estresantes (cuando los niños se comportan de manera apropiada) y confiar en un apoyo adicional a través de tutoría y entrenamiento continuos (por ejemplo, supervisión reflexiva, infancia temprana, consulta de salud mental) para establecer estrategias efectivas y mantener relaciones positivas con niños pequeños. Cuando los Maestros entablan relaciones positivas y enriquecedoras con los niños pequeños, los niños se sienten seguros y confiados para participar profundamente en la exploración y el aprendizaje. Para aquellos niños que vienen al aula mostrando comportamientos desafiantes, las relaciones educativas, estables y positivas con los maestros, a menudo ayudan a proporcionarles el apoyo emocional necesario para desarrollar futuras relaciones positivas con maestros y compañeros (Buyse et al. 2008). [137]

El ''desarrollo'' a menudo puede compararse como a un ''viaje'', no una carrera. Los niños realizan su viaje a través de tasas individuales de desarrollo. A lo largo del viaje, hay muchos marcadores y éxitos de desarrollo para celebrar, pero junto con estas celebraciones hay consideraciones de comportamiento que desafían a los niños y sus educadores. Enseñar a los niños pequeños no se trata solo de crear un ambiente y un plan de estudios, sino también de proporcionar límites, expectativas claras y aplicar estrategias apropiadas para el desarrollo y así guiar a los niños pequeños en su viaje. Lo más importante, los maestros también deben demostrar una sensibilidad a una variedad de necesidades, temperamentos y estilos de aprendizaje de los niños. [138]

---

[136] California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización (pág. 24)

[137] Las pautas del programa preescolar de California del Departamento de Educación de California se utilizan con permiso (pág. 39-40)

[138] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo CC BY 4.0

Factores que influyen en el comportamiento

Hay muchos factores que influyen en el comportamiento de los niños. Es importante que los maestros tengan esto en cuenta al observar, interpretar y responder a los comportamientos de los niños. [139]

Factores de desarrollo por edad

Si bien cada niño se desarrolla a su propio ritmo y tiempo puede no coincidir con todos los elementos enumerados, aquí hay algunas descripciones generales de niños por edad:

1-2 años de edad.

- Les gusta explorar su entorno.
- Les gusta abrir y desarmar cosas.
- Les gusta tirar cosas.
- Pueden jugar solo por cortos períodos de tiempo.
- En esta etapa verbal limitada, pueden llegar a morder o golpear para expresar sus sentimientos o ideas.

2-3 años de edad.

- Necesitan correr, trepar, empujar y tirar.
- No son capaces de compartir, esperar o tomar turnos.
- Quieren hacer cosas por su cuenta.
- Trabajan bien con una rutina.
- Les gusta seguir y estar cerca de los adultos.
- Prolongan la hora de acostarse.
- Dicen “no”
- Comprenden más de lo que ellos pueden llegar a decir verbalmente.

3-4 años de edad.

- Les gusta correr, saltar, escalar.
- Puede crecer fuera de las siestas
- Quieren la aprobación de los adultos.
- Quieren ser incluidos: "yo también".
- Sienten curiosidad por todo.
- Pueden tener nuevos miedos y ansiedades.
- Tienen poca paciencia, pero puede esperar su turno.
- Pueden recibir alguna responsabilidad.
- Se asean por sí mismos

[139] El contenido de Jennifer Paris está licenciado bajo CC BY 4.0

4-5 años de edad.

- Son muy activos.
- Comienzan las cosas, pero no necesariamente las terminan.
- Son mandones y jactanciosos.
- Cuentan historias, exageran.
- Usan ‘’palabras de baño" de una manera "tonta".
- Tienen una imaginación activa.

5-6 años de edad.

- Quieren que todo sea justo.
- Capaces de entender la responsabilidad.
- Capaces de resolver problemas por su cuenta.
- Intentan negociar. [140]

Tabla 6.1: Enfoques positivos para factores de desarrollo [141]

Edades / Etapas	Factores de desarrollo	Ejemplos de un enfoque positivo para los factores de desarrollo para manejar el comportamiento.
Bebé hasta dos años	Niños de esta edad: • Exploran activamente entornos. • Les gusta desarmar cosas. • Tienen una capacidad verbal limitada, por lo que es común morder o golpear para expresar sentimientos. • Les gusta tirar cosas.	Los niños en esta etapa tienden a volcarse y correr, así que planifique juegos para mejorar este comportamiento de manera positiva. Tenga recipientes grandes de boca ancha para que los niños practiquen a “tirar objetos” dentro y fuera del recipiente. Esta estrategia redirige el comportamiento de crear un desastre en una actividad estructurada para que coincida con el desarrollo.
Niños mayores	Niños de esta edad: • Necesitan correr, trepar, empujar y tirar. • Son incapaces de compartir; esperando o tomando turnos.	En esta edad, los maestros a menudo encuentran niños tratando de treparse en mesas, sillas y estantes. Incorpore equipos de escalada para el desarrollo e invente cursos de obstáculos para redirigir la actividad hacia comportamientos positivos.

[140] Los factores que influyen en Behavior by Age de Wendy Ruiz se licencia bajo CC BY 4.0

[141] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo CC BY 4.0

Edades / Etapas	Factores de desarrollo	Ejemplos de un enfoque positivo para los factores de desarrollo para manejar el comportamiento.
	• Expresan comienzos de independencia. • Trabajan bien con rutinas. • Dicen "no" a menudo. • Comprender más de lo que pueden expresar verbalmente.	Evite usar la palabra "no" y desarrolle expresiones que enseñen qué hacer en lugar de qué no hacer.
Preescolar joven (3-4 años)	Niños de esta edad: • Les gusta estar activos. • Son curiosos y hacen muchas preguntas. • Expresan nuevos miedos y ansiedades. • Tienen poca paciencia. • Pueden por sí mismos. • Pueden recibir alguna responsabilidad. • Buscan la aprobación de un adulto.	Los niños en edad preescolar se vuelven curiosos y crean muchas ideas falsas a medida que crean nuevos esquemas para comprender los conceptos. Escuche las ideas con sensibilidad, hágales frente rápida y honestamente. Modele la exploración y participación en nuevas actividades (especialmente aquellas en las que pueden tener miedo de participar).
Preescolar mayor (4-5 años)	Niños de esta edad: • Son muy activos. • Puede ser "mandones". • Tienen una imaginación activa. • Cuentan historias exageradas. • A menudo usan "palabras de baño" de manera tonta. • Comienzan las cosas pero no siempre las terminan.	Pídales a los niños que creen nuevas palabras tontas pero apropiadas para representar emociones en lugar de centrarse en las palabras "malas" que usan.
Jóvenes en edad escolar	Niños de esta edad: • Son capaces de resolver problemas por su cuenta. • Comienzan a entender la responsabilidad. • Piensan en términos de justicia. • Intento de negociar.	La equidad es un gran problema para este grupo, por lo que al trabajar con este grupo de edad, un maestro debe sentarse con los niños para desarrollar "reglas" y "consecuencias" para que puedan asumir las expectativas de comportamiento.

Factores ambientales

- Clima.
- Espacio de juego adecuado.
- Arreglo de habitación.
- Materiales disponibles (no suficientes).
- Compañeros con los que interactúan.
- Relación padre / hijo.
- Relación entre hermanos.
- Relaciones con amigos.
- Rutina diaria (apresurada, ocupada, no hay suficiente tiempo para jugar, correr o hacer ejercicio).
- Exposición a la televisión (tiempo de pantalla, cantidad y calidad).
- La falta de sueño.
- Nutrición. [142]

Tabla 6.2: Enfoques positivos para factores ambientales [143]

Zona	Acercarse
Clima	• Planifique otras experiencias motrices gruesas durante las inclemencias del tiempo. • Brinde flexibilidad en la rutina diaria para adaptarse a las condiciones climáticas extremas.
Espacio de juego adecuado	• Asegúrese de que el espacio provisto para cada centro / área de aprendizaje sea adecuado. • Si hay mucha gente, mire los mensajes que el espacio les está dando a los niños sobre cuántos pueden jugar allí. • Asegúrese de utilizar todos los espacios del aula de manera efectiva (¿Está el espacio no utilizado en el centro de la sala?).
Arreglo de habitación	• Separe los espacios activos / bulliciosos de los que están tranquilos. • Tenga cuidado de no crear "pistas" e "islas" para correr. • Proporcione protección para las creaciones de los niños (trate de evitar crear pasarelas a través de espacios donde los niños estén ocupados). • Coloque espacios desordenados, donde sea más fácil de limpiar (cerca de fregaderos y pisos que se puedan limpiar fácilmente).
Materiales	• Especialmente para niños más pequeños, tenga duplicados de juguetes populares.

[142] Los factores que influyen en Behavior by Age de Wendy Ruiz se licencia bajo CC BY 4.0
[143] El contenido de Jennifer Paris está licenciado bajo CC BY 4.0

Zona	Acercarse
	• Asegúrese de que haya suficientes materiales para garantizar que los niños siempre tengan nuevas opciones disponibles (sin esperar). • Asegúrese de que estén almacenados de manera organizada. • Hágalos accesibles para que los niños salgan y los guarden de forma independiente.
Relaciones	• Apoyar las relaciones y el apego de los niños con sus familias / padres. • Apoyar las relaciones entre los niños en el aula. • Desarrollar un fuerte sentido de asociación en el aula. • Facilitar la resolución de problemas y la resolución de conflictos.
Tecnología	• Cree una política sobre el uso de los medios de pantalla en los que la tecnología se utiliza como herramienta de aprendizaje (en lugar de entretenimiento).
Necesidades básicas (sueño, nutrición, etc.)	• Programe un tiempo de descanso adecuado para los niños y buscar un ambiente tranquilo para descansar. • Sirva meriendas y comidas nutritivas para los niños y que se ofrezca cada dos horas. • Considere cómo atender a los niños que tienen sueño y hambre en otros momentos del día.

Factores individuales / estilos personales

- Temperamento (fácil, difícil, lento a cálido).
- Estilos de aprendizaje / singularidad personal.

Necesidades emocionales sociales

- Sentirse amado.
- Ser incluido.
- Sentirse importante.
- Ser escuchado.
- Sentirse valorado.
- Sentirse seguro.
- Tener amigos. [144]

Enfoques positivos para factores individuales, estilos personales y necesidades sociales / emocionales

[144] Los factores que influyen en Behavior by Age de Wendy Ruiz se licencia bajo CC BY 4.0

Los niños pequeños comunican sus necesidades y deseos a través de comportamientos. Los educadores y los padres pueden observar el comportamiento de los niños y buscar pistas sobre lo que significa. Dado que las familias conocen mejor a sus hijos, los educadores de la primera infancia pueden preguntar a las familias sobre el comportamiento de sus hijos y lo que notan en el hogar. A veces, el significado del comportamiento es claro para los adultos. Otras veces, los educadores y los padres deben probar diferentes respuestas y observar las reacciones del niño. Con el tiempo, los adultos probablemente mejorarán al responder de manera efectiva a las comunicaciones de un niño en particular. [145]

Motivación detrás del comportamiento

Con el fin de responder de manera efectiva a los comportamientos de los niños y extender las relaciones positivas con los niños, es importante comprender la motivación detrás de los comportamientos de los niños y luego adaptar su enfoque. [146]

Tabla 6.3: Motivación [147]

Motivación	Acercarse
Atención: Positiva o negativa.	Brindar atención positiva.
Poder - Ser el "jefe".	Brinde muchas oportunidades para tomar decisiones (opciones con las que puede vivir) y practique la toma de decisiones.
Venganza: Los niños heridos quieren lastimar a otros para sentirse importantes.	Reconoce los sentimientos intensos y mantente positivo.
Insuficiencia: Los niños no quieren que otros esperen nada de ellos por miedo al fracaso.	Brindar oportunidades para el éxito positivo.

Tener expectativas apropiadas de comportamiento

Es realmente importante que nos demos cuenta de que a menudo lo que los adultos consideran comportamientos desafiantes son respuestas de niños completamente apropiadas para su edad. Por eso es importante que los maestros:

- Responda de manera adaptativa a los niños individualmente, teniendo en cuenta la edad, el temperamento, el lenguaje, las habilidades de comunicación, la cultura, los intereses y las habilidades de cada niño.

[145] Comprensión del comportamiento de los niños como comunicación Presentador Notas del Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. Es de dominio público
[146] El contenido de Jennifer Paris está licenciado bajo CC BY 4.0
[147] Los factores que influyen en Behavior by Age de Wendy Ruiz se licencia bajo CC BY 4.0

- Examine sus propias expectativas de comportamiento "apropiado" y "seguro", buscando posibles sesgos hacia el género o las habilidades de desarrollo. [148]

[148] El contenido de Jennifer Paris está licenciado bajo CC BY 4.0 ; California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización (pág. 126-127)

Prevención del comportamiento desafiante para niños con discapacidades [149]

El comportamiento desafiante a menudo se puede abordar a través de estrategias de prevención. Para los niños con discapacidades que tienen un comportamiento desafiante, el proceso es el mismo que para todos los niños, pero las estrategias pueden diferir según los Planes de educación individual (IEP) de los niños y sus necesidades y fortalezas específicas. Las siguientes estrategias se pueden individualizar según sea necesario.

Horarios de clase y rutinas:

- Tener horarios y rutinas consistentes.
- Asegúrese de que el contenido y la duración de las actividades sean apropiadas para el desarrollo.
- Sea intencional sobre el uso de imágenes para enseñar rutinas.
- Dar retroalimentación constante.
- Brindar apoyo más individualizado para niños con discapacidades que tienen un comportamiento desafiante durante las rutinas. Es posible que necesiten un horario visual individualizado o un compañero, por ejemplo.

Transiciones:

- Intente minimizar la cantidad de transiciones.
- Enseñar expectativas.
- Modele o proporcione ejemplos visuales de cosas apropiadas para hacer, mientras espera (contar, cantar una canción grupal, tocar Simon Says) .
- Permita que los niños hagan la transición en momentos separados o en grupos más pequeños según sea necesario.

Actividades de grupos grandes:

- Considere la duración de la actividad (especialmente el tiempo del círculo). ¿Es apropiado para la edad?
- En los niños que se está trabajando para expandir su atención, acortar los tiempos de espera y permitir descansos.
- Use imágenes para aclarar las reglas y dividir las tareas en pasos más pequeños.
- Proporcionar retroalimentación continua para expandir la comprensión, participación y aprendizaje de los niños.

Tipos de apoyos

- Visuales
    - Para ayudar a los niños a comunicar sus necesidades.
    - Desglosar tareas.
    - Para aclarar las expectativas.

- Temporizador
    - Proporcionar una señal de seguridad para que los niños sepan cuando algo está llegando a su fin.
- Apoyo de adultos
    - Para facilitar las actividades de grupos grandes y pequeños.
    - Para modelar y proporcionar ejemplos, y ayudar a los niños que necesitan un apoyo más intensivo.
    - Para proporcionar opciones.
- Apoyo de los compañeros
    - Para modelar, pensar, compartir en pareja o ser un amigo.
- Preferencias infantiles
    - Para aumentar la motivación y la participación de los niños en tareas que pueden desencadenar un comportamiento desafiante.

Involucrar a los niños en el plan de estudios de orientación

Es una experiencia de aprendizaje valiosa involucrar a los niños en la creación / definición de las reglas del aula. Se invierten en esas expectativas. Los maestros deben usar el siguiente paraguas al crea las reglas de clase:

- Mantente seguro: (camina, coloca los pies en el piso, etc.)
- Mantén a otros a salvo: (tiende la mano).
- Mantén los materiales/ambientes seguros: (mantener los libros en el estante para evitar rasgaduras, desechar las bolsas, etc.)

[149] Resumen de la presentación del comportamiento desafiante:Las Estrategias de prevención para niños con discapacidades del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. Son de dominio público

Estrategias de enseñanza en el aula para las interacciones positivas y el comportamiento prosocial [150]

La instrucción es más efectiva cuando está integrada en las actividades y contextos significativos que ocurren durante el día del niño (Katz y McClellan 1997). Aquí hay sugerencias y ejemplos para enseñar habilidades sociales dentro de las actividades del aula.

Modelado. Demuestra la habilidad mientras explicas lo que estás haciendo. Mientras le pasa un bloque a un niño, diga: "Mira, estoy compartiendo mis bloques con mi amigo".

Modelado con títeres. Use títeres para modelar la habilidad mientras interactúa con un niño, un adulto u otro títere. Una marioneta puede explicarle a la maestra y a la clase cómo se enojó y golpeó a su hermano para conseguir un juguete. Puede pedirle al títere que considere otras soluciones y luego discutir lo que un niño podría hacer cuando quiere un juguete que otro niño está usando.

Preparación entre compañeros. Pídale a un niño que le muestre la habilidad a otro niño o que lo ayude a usar la habilidad objetivo. Puede incitar al compañero diciendo: “Carmen, Justin todavía está aprendiendo a esperar y turnarse. Ya que sabes qué hacer, ¿puedes ayudarlo? Muéstrele la imagen de la fila mientras espera una bebida en la fuente de agua.

Cantando. Introduce una nueva habilidad a través de una canción. Para enseñar a los niños a intercambiar juguetes, reparta juguetes pequeños durante una actividad de grupo grande, luego cante la siguiente canción al son de "Mary Had a Little Lamb" y practique el comercio:

> Puedo ser un solucionador de problemas, un solucionador de problemas, un solucionador de problemas, puedo ser un solucionador de problemas, déjame mostrarte cómo.
> Tal vez pueda comerciar contigo, comerciar contigo, comerciar contigo,
> Quizás pueda comerciar contigo; Déjame enseñarte como.

Luego, los niños practican intercambiar juguetes entre ellos.

Haciendo juegos con los dedos. Presente la habilidad con un juego de dedos, luego continúe con una discusión o historia. Mientras muestra los dedos, haga que los niños reciten esta rima:

> Un pequeño amigo gritó: "Boo-hoo"; un amigo le da un abrazo y luego hay dos.
> Dos amiguitas comparten conmigo; jugamos juntos y eso hace tres.
> Tres amiguitos piden más; todos dicen "Por favor", y luego vienen cuatro.
> Cuatro amiguitos se turnan en el tobogán; otro viene a jugar, y eso hace cinco.

Cinco amiguitos se divierten en la escuela porque siguen todas las reglas.

Usando una tabla de franela. Introducir una nueva habilidad usando actividades e historias de tablero de franela. Por ejemplo, para enseñar a tomar turnos, podría tener piezas de franela para Humpty Dumpty y cambiar la rima para que "Todos los caballos del rey y todos los amigos del rey / Trabajen en equipo para unir a Humpty nuevamente". Mientras dices la rima, haz que los niños se turnen para poner las piezas (castillo, ladrillos, piezas de Humpty Dumpty, caballos y amigos) en el tablero de franela. Cuando termines la rima, extiende la actividad hablando sobre cómo se sintió Humpty cuando se sentó en la pared; cuando se cayó; y cuando sus amigos ayudaron a volver a armarlo.

Usando indicaciones. Dele al niño indicaciones verbales, visuales o físicas para que use una habilidad durante las interacciones y actividades. Cuando un niño que tiene dificultades para iniciar interacciones de juego se mueve hacia un grupo que juega juntos, puede decirle en privado: "Recuerda usar palabras y pedir jugar".

Dando aliento. Proporcione comentarios específicos cuando el niño use la habilidad. Por ejemplo, describa lo que hizo el niño: “Le pediste a Joey un turno. Vi que ustedes dos la pasaron bien jugando juntos’’. El estímulo puede ser verbal o una señal (pulgar hacia arriba o chocar los cinco).

Usando la enseñanza incidental. Guíe al niño a usar la habilidad durante las interacciones y actividades. En voz baja, dígale al niño: “Juan, veo que estás muy enojado porque todos los camiones están siendo usados. ¿Qué puedes hacer cuando estás enojado? Veamos los pasos.

Jugando juegos. Use juegos para enseñar la resolución de problemas, palabras que expresan sentimientos, identificación de sentimientos ajenos, habilidades de amistad, etc. Coloque fotografías de cada niño en una bolsa. Haga que los niños se turnen para sacar una foto de la bolsa y ofrecer un cumplido al niño en la foto.

Analizar literatura infantil. Lea libros para ayudar a enseñar habilidades de amistad, sentir palabras, resolver problemas, etc. Mientras lee un cuento, haga una pausa y pregúnteles a los niños cómo se sentiría un personaje del cuento o pídales que sugieran ideas para resolver el problema del personaje.

[150] Lo tienes al apoyar el aprendizaje temprano inclusivo se usa con permiso

Estableciendo expectativas de comportamiento

Las expectativas de comportamiento son los comportamientos apropiados que se esperan de los niños durante actividades y rutinas específicas. Al establecer expectativas de comportamiento antes de las actividades, rutinas y transiciones, les brindamos a los niños más oportunidades para tener éxito. Cuando los niños entienden claramente lo que esperamos de ellos, pueden jugar y trabajar de manera más segura dentro de un conjunto de parámetros. Otros beneficios de enseñar expectativas de comportamiento son que:

- **Maximiza el tiempo de aprendizaje de los niños.** Cuando les contamos a los niños nuestras expectativas con anticipación, pasamos menos tiempo jugando para ponernos al día durante la actividad.
- **Construye un lenguaje común.** Cuando describimos las expectativas de comportamiento para actividades, rutinas y transiciones, ayudamos a construir un lenguaje común entre los maestros y los niños. Usando las mismas frases durante las mismas actividades, ayude a los niños a comprender el significado de las expectativas (es decir, caminar con los pies y poner los platos del desayuno en el cubo marrón).
- **Proporciona un mensaje consistente a los niños.** Darle a los niños mensajes mixtos sobre lo que está bien y lo que no está bien, le quita el aprendizaje y el compromiso con el tiempo. Cuando decimos, escribimos y modelamos nuestro mensaje consistentemente a los niños, es más probable que lo reciban.
- **Prepara el escenario para el aprendizaje.** Desarrollar expectativas de comportamiento antes de que comiencen las actividades, crea una atmósfera propicia para el compromiso y el aprendizaje.
- **Ayuda a prevenir problemas de comportamiento antes de que sucedan.** Cuando les decimos a los niños de manera positiva lo que se espera de ellos antes de que actúen, podemos reforzar más fácilmente los comportamientos que queremos ver, según nuestras expectativas establecidas. [151]

[151] Las notas del presentador para indicar las expectativas de comportamiento del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. Son de dominio público

Consejos para maestros: establecer expectativas de comportamiento

Anticípese: Piense en las actividades, rutinas y expectativas.

Plan: Desarrolle un plan para respaldar los comportamientos apropiados al determinar qué comportamientos desea que utilicen los niños y qué comportamientos no desea ver.

Preparar a los niños:

- Indique los comportamientos esperados por adelantado.
- Publicar expectativas.
- Proporcionar demostraciones.
- Utiliza el juego de roles.
- Dirigir debates.

Reconocer el comportamiento apropiado: Dar reconocimiento y retroalimentación.

- Atrapa a los niños siguiendo los comportamientos esperados.
- Haga una declaración sobre su esfuerzo.

¡Anímalos a seguir así! [152]

Indique qué deben hacer los niños

1. Dígale a un niño ‘’qué hacer’’ en lugar de ‘’qué no hacer’’.
2. Muéstrele al niño modelando o usando una imagen de la acción.
3. Explique clara y simplemente lo que espera que haga el niño.
4. Recuerde que los niños pequeños pueden usar conductas inapropiadas porque no entienden las reglas sociales y / o porque no pueden aplicar consistentemente lo que está en el proceso de aprendizaje.
5. Hable con niños pequeños usando un lenguaje que entiendan. Los niños pequeños pueden no entender una palabra como "no" porque es una palabra corta, ellos pueden no saber el significado de la "negación" de esta palabra.
6. Aliente al niño de una manera que le permita saber que está exhibiendo el comportamiento deseado. Use un reconocimiento descriptivo positivo mientras el niño hace un esfuerzo o realiza el comportamiento deseado.

[152] Consejo para maestros que indiquen expectativas de comportamiento del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. Es de dominio público

7. Algunos niños responderán mejor a expresiones más moderadas, y reconocerlas de manera "práctica" podría ser más efectivo.
8. En su mayor parte sea entusiasta, generoso y de aliento. ¡La mayoría de los niños nunca pueden tener suficiente!

Aquí hay unos ejemplos:

Tabla 6.4: Declarando lo que los niños deben hacer [153]

Evitar	Decir / modelo	Reconocimiento descriptivo positivo
¡No corras!	• Camina. • Usa los pies para caminar. • Quédate conmigo. • Toma mi mano.	• Estás sosteniendo mi mano. Eso es muy respetuoso. • Cruzaste el aula. Hiciste una elección segura. • Estás caminando a mi lado y me haces compañía. ¡Eso es muy amigable!
¡Deja de escalar!	• ¿Necesitas algo en lo alto? Encontremos una manera segura de alcanzarlo.	• ¡Guauu! Tienes los dos pies en el suelo. Estás a salvo. • Pediste ayuda para obtener algo, estás siendo cuidadoso.
¡No lo toques!	• Mira con tus ojos. • Mantén tus manos abajo.	• Realmente estabas escuchando; ¡Estás mirando con tus ojos! • Mantuviste tus manos abajo. Eso es respetuoso.
¡Sin gritos!	• Usa una voz tranquila. • Usa una voz interior. • Baja el volumen.	• ¡Estás usando una voz tranquila! Te ves feliz. • ¡Estás usando una voz suave dentro del aula! Que respetuoso.
¡Deja de quejarte!	• Usa una voz tranquila. • Habla para que pueda entenderte.	• ¡Estás hablando muy claramente! Eso es muy útil. • Me dijiste con tus palabras lo que estaba mal. Eso es respetuoso.

[153] Dígame qué hacer apoyando el aprendizaje temprano inclusivo se usa con permiso;
Adaptado en 2013 por Laura Fish de WestEd de Lentini, R., Vaughn, BJ y Fox, L. (2005). *Creación de herramientas de enseñanza para niños pequeños con comportamientos desafiantes* [CD-ROM]. (Apoyo de comportamiento positivo de intervención temprana, División de Investigación Aplicada y Apoyo Educativo 13301 Bruce B. Downs Tampa, FL 33612)

Evitar	Decir / modelo	Reconocimiento descriptivo positivo
		• Usaste tus palabras. Que respetuoso.
¡No te pares en la silla!	• Siéntate en la silla. • Las sillas son para sentarse. • ¿Necesitas algo en lo alto?	• Encontremos una manera segura de alcanzarlo. • Estás sentado en la silla. Que niña (o) tan cuidadosa. • Cuando te sientes en la silla. Eres responsable. • No te subiste a la escalera. Elegiste estar a salvo
¡No pegues!	• Manos suaves. • Las manos son para jugar, comer y abrazarse.	• Cuando usas manos gentiles. Eres respetuoso. • ¡Usaste tus manos para aplaudir! Te gusta estar a salvo. • Estas abrazando. Que niña (o) tan amigable.
¡Sin colorear en la pared!	• Colorea en el papel. • Coloque el papel en el caballete si deseas colorear de pie.	• Pusiste el papel en el caballete. Eso es ser responsable. • ¡Wow!. Estás coloreando con mucho cuidado. Estás enfocado. • Eres un artista parado en el caballete.
¡No tires tus juguetes!	• Juega con los juguetes en el piso. • Los juguetes se quedan cerca del suelo. • Por favor, mantén los juguetes sobre la mesa.	1. Estás jugando con los juguetes en el piso. Tan seguro 2. Decidiste mantener los juguetes sobre la mesa. Eres respetuoso.
¡Deja de jugar con tu comida!	• La comida va en la cuchara y luego en la boca. • Di "todo listo" cuando haya terminado de comer.	• Estás usando tu cuchara. Estas siendo cuidadoso. • Dijiste "todo listo". Eso es de ayuda. • Estás comiendo tu comida con la cuchara y el tenedor. Eso es practicar modales.

Evitar	Decir / modelo	Reconocimiento descriptivo positivo
¡No juegues con el agua / lavamanos!	• Lava tus manos. • Si terminaste de lavarte las manos, sécalas.	• Te lavaste las manos. ¡Qué niña (o) tan saludable! • ¡Seguiste los pasos para lavarte las manos! Sigue haciendo eso.



Consejos para maestros [154]

El concepto de ‘’tiempo’’ es muy abstracto para los niños pequeños, por lo que decir: "Limpien en cinco minutos" no tiene sentido en términos de tiempo. Las alternativas sugeridas para dirigir las acciones de limpieza pueden incluir declaraciones, "Cuando se apaguen las luces, será hora de limpiar" o ‘’Cuando escuchen el timbre del temporizador, será hora de ... "

Para obtener una mayor cooperación en la transición de una actividad a otra, considere:

- Hablar individualmente con los niños a su nivel para que puedan escucharlo y saber que se dirige a ellos en particular.
- Permítales un espacio para colocar el trabajo inacabado para volver hacerlo en otro momento.
- Proporcione opciones para limpiar áreas

Asigne trabajos todos los días para la limpieza (ordenar libros, ayudante de bocadillos, etc.)

Comportamiento de redireccionamiento

La redirección es una estrategia de enseñanza proactiva utilizada para abordar el comportamiento desafiante (algo que interfiere con el aprendizaje y la participación en la interacción prosocial) ‘’antes’’ de que se intensifique o continúe. Redireccionamiento:

- Permite que un maestro guíe a los niños a participar en comportamientos alternativos que sean más aceptables.
- Consiste en instrucciones y señales simples que los maestros pueden integrar fácilmente en momentos de enseñanza durante todo el día.

[154] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo CC BY 4.0

- Es una de las múltiples estrategias de enseñanza proactiva que los maestros usan en combinación con otras estrategias (por ejemplo; crear reglas en el aula, establecer claramente las expectativas de los comportamientos en el aula).
- Impide que un niño participe en un comportamiento desafiante antes de que se intensifique.
- Vuelve a involucrar a un niño con actividades apropiadas, que es clave para maximizar el tiempo de aprendizaje.
- Maximiza el tiempo de aprendizaje para todos los niños en el aula, ya que no se distraerán con el comportamiento desafiante.

Los maestros redirigen el comportamiento desafiante al:

- Minimizar la atención al comportamiento desafiante.
- Proporcionar una descripción clara del comportamiento esperado del niño (por ejemplo; "Puede pedir un turno amablemente" o "Jugamos con los camiones conduciéndolos en la alfombra").
- Brindar atención y / o comentarios positivos (por ejemplo; “¡Eso es jugar con los camiones de manera segura, Miguel! Veo que los está conduciendo en la alfombra "), o acceda al material deseado tan pronto como esté disponible.

La redirección se puede usar cuando un niño:

- Que está fuera de la tarea, pueda redirigir su atención a la tarea.
- Usa materiales inapropiadamente, para proporcionar un recordatorio de cómo usarlos adecuadamente.
- Que hable fuera de turno, pueda ayudar al niño a esperar un turno.
- Se moleste por una situación y ayude a que el niño se aleje de esa situación, abordando los sentimientos del niño y comprometerlo en una actividad alternativa.

Cuatro tipos de redireccionamiento son los más utilizados en el aula de preescolar:

- **Redireccionamiento verbal**: Un maestro da una instrucción que distrae al niño del comportamiento desafiante y lo dirige a una actividad más apropiada.
- **Redireccionamiento físico**: Un maestro evita físicamente que un niño participe en un comportamiento desafiante y lo redirige a una actividad alternativa o nueva.
- **Redireccionar con una señal:** Visual o gestual (por ejemplo; Una imagen o gesto).
- **Redirigir la atención:** A un modelo positivo en la proximidad de un niño (atención proximal): Por ejemplo; un maestro llama la atención sobre un niño cercano que está involucrado en un comportamiento apropiado. [155]

[155] Notas del presentador El comportamiento de redireccionamiento del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. Es de dominio público

Abordar el comportamiento desafiante

Los niños en edad preescolar dependen de la orientación de sus maestros para practicar y finalmente dominar las habilidades complejas necesarias para navegar las interacciones sociales con sus compañeros y adultos.
Con la orientación de adultos atentos en su entorno, los niños en edad preescolar pueden desarrollar un sentido de competencia, aprender formas apropiadas de desarrollo para socializar con sus compañeros y resolver conflictos. [156]

Rol del maestro

Como los adultos que trabajan con niños a diario y que forman relaciones positivas con ellos, los maestros tienen un papel fundamental en el tratamiento de comportamientos desafiantes. Los maestros deberían:

- Observar e identificar las emociones que subyacen a los comportamientos desafiantes.
- Reunir los comentarios de colegas, otros miembros del personal del programa y las familias para obtener una mejor comprensión de la función o el propósito detrás de los comportamientos desafiantes de los niños y para desarrollar estrategias, incluida la autorreflexión y la reflexión entre pares, para abordar esos comportamientos.
- Compartir las observaciones adecuadamente y respetar la confidencialidad cuando las discusiones involucren a niños y familias.
- Implementar estrategias diseñadas por colegas, familias y otros especialistas para abordar los comportamientos desafiantes de los niños.
- Desarrollar, modificar y adaptar horarios, rutinas y el entorno del programa para afectar positivamente los comportamientos desafiantes. [157]

Rol del programa

Los maestros también necesitan apoyo de sus programas. Los programas deberían:

- Brindar apoyo y desarrollo profesional sobre las prácticas que tienen más probabilidades de prevenir comportamientos desafiantes en niños pequeños, incluidas relaciones sólidas, entornos de apoyo (incluidas transiciones, horarios y agrupaciones cuidadosamente planificadas) y enseñar habilidades socioemocionales a los niños.

[156] Las pautas del programa preescolar de California del Departamento de Educación de California se utilizan con permiso
[157] El contenido de Jennifer Paris está licenciado bajo CC BY 4.0 ;
Las pautas del programa preescolar de California del Departamento de Educación de California se utilizan con permiso

- Brindar oportunidades de desarrollo profesional al personal y recursos a las familias sobre el uso de estrategias para responder a comportamientos desafiantes, incluido el apoyo de especialistas en comportamiento o desarrollo, intervencionistas tempranos y profesionales de la salud mental, según sea necesario. [158]

La resolución de conflictos

El conflicto es una parte natural de las interacciones sociales. Los maestros pueden ayudar a los niños a navegar con éxito al facilitar la resolución de conflictos. Los maestros deberían:

- Apoyar a los niños para que expresen sus emociones y negocien los conflictos de manera apropiada para el desarrollo.
- Modelar un comportamiento apropiado para resolver conflictos.
- Refinar e implementar estrategias apropiadas para el desarrollo y ayudar a los niños a aprender cómo expresar emociones, negociar conflictos y resolver problemas.
- Trabajar con compañeros de trabajo para utilizar un proceso similar y consistente con los niños en el mismo salón de clases o entorno.
- Involucrar a colegas u otro personal del programa, niños y familias en discusiones sobre la resolución de conflictos. [159]

[158] El contenido de Jennifer Paris está licenciado bajo CC BY 4.0 ;
Las pautas del programa preescolar de California del Departamento de Educación de California se utilizan con permiso

[159] El contenido de Jennifer Paris está licenciado bajo CC BY 4.0 ;
Las pautas del programa preescolar de California del Departamento de Educación de California se utilizan con permiso

Pasos para resolver conflictos [160]

Incluya a los niños directamente involucrados y siga estos pasos:

1. Reconozca que hay un problema o conflicto: ¿Qué pasó? ¿Cómo te sientes?
   - ✓ Acérquese a los niños con calma, respire hondo y reconozca los sentimientos.
   - ✓ Pregunte ¿Qué pasó y cómo te sientes? escuchar de ambos niños. Se trata de escucharse mutuamente.
2. Solicite ideas de soluciones.
   - ✓ A ver si los niños tienen ideas primero.
   - ✓ Obtenga un "kit de solución" si es necesario.
3. Darle una oportunidad.
   - ✓ Haga que los niños den su consentimiento: pulgares arriba, apretón de manos.
   - ✓ Puede indicar la solución nuevamente si es necesario y proporcionar PDA (Reconocimiento **Positivo, Descriptivo)** por ser flexible, ser bueno para resolver problemas, pedir ayuda y mantener la calma.
4. Haga un seguimiento con los niños, usando el PDA (Reconocimiento positivo, descriptivo).

Es importante ver que el problema se resuelva o que los niños sigan adelante.

La pirámide de enseñanza

El comportamiento desafiante a menudo indica que un niño está experimentando estrés por una serie de factores: estrés interno por fatiga, mala nutrición, enfermedad, dolor o incomodidad; estrés externo debido a un desajuste en el entorno o las expectativas del aula, malas relaciones con los maestros o los niños, tareas demasiado difíciles o demasiado simples, habilidades sociales limitadas, trauma en el entorno del hogar; o una combinación de estos factores. Un maestro constante y de apoyo u otro adulto importante puede brindar ayuda al niño durante períodos cortos de estrés. Si el comportamiento desafiante continúa durante períodos de tiempo más largos, puede ser necesario examinar posibles contribuyentes al comportamiento en el aula y de otras fuentes. Un marco de intervención escalonado, como la Pirámide de enseñanza, puede ser una respuesta adecuada a un comportamiento desafiante.

[160] Apoyando el aprendizaje temprano inclusivo:Trabajar juntos para la inclusión y pertenencia apoyando el aprendizaje temprano inclusivo se utiliza con permiso

El modelo de la pirámide de enseñanza (Fox et al. 2003) describe un nivel primario de prácticas universales: prácticas preventivas en el aula que promueven el desarrollo social y emocional de todos los niños, basadas en relaciones positivas; intervenciones secundarias que abordan necesidades específicas de aprendizaje social y emocional de niños en riesgo de conducta desafiante; desarrollo de intervenciones individualizadas (nivel terciario) para niños con problemas persistentes de conducta (ver el diagrama "La Pirámide de Enseñanza"). [161]

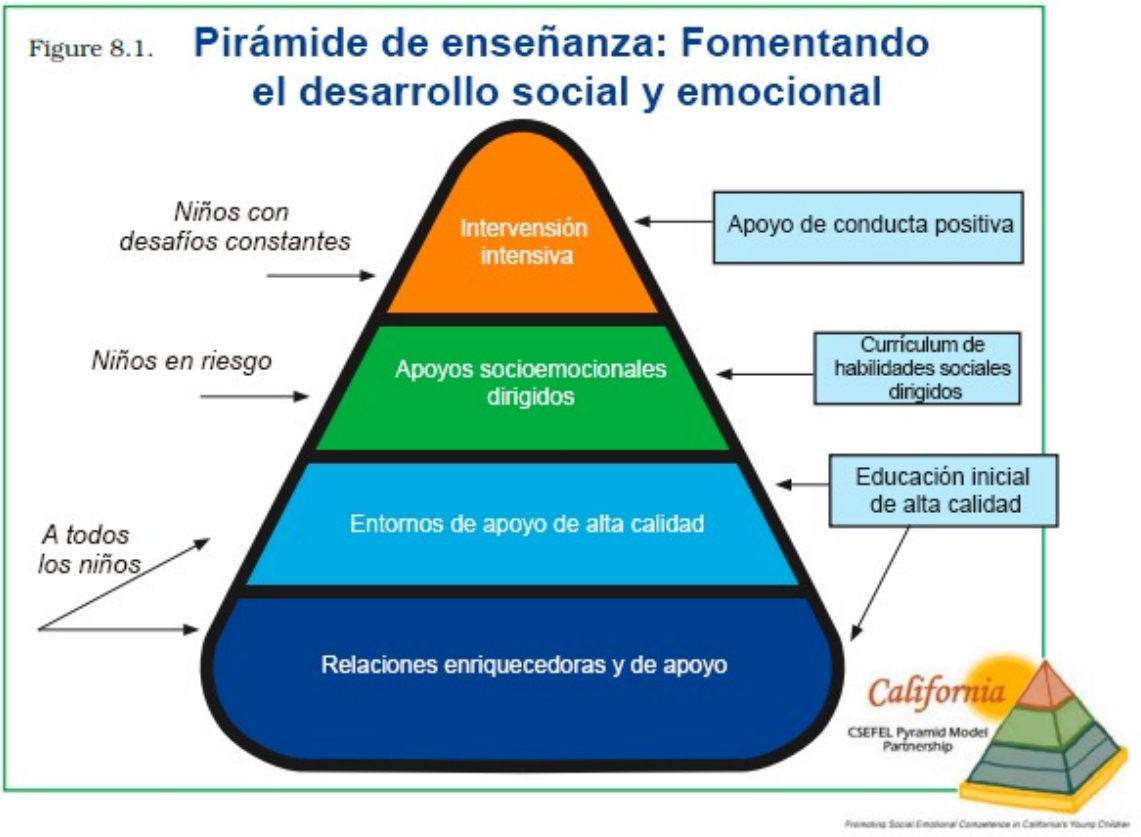


Figura 6.2: Promoviendo un desarrollo social y emocional saludable. [162]

Las prácticas universales en el salón incluyen entornos de aula apropiados y centrados en el niño, de tal forma que promueven el desarrollo de la independencia de los niños, las interacciones exitosas y la participación en el aprendizaje. Si bien las prácticas universales pueden ser suficientes para promover el desarrollo de la competencia social, en la mayoría de los niños en el aula los maestros pueden encontrar que hay niños cuya falta de habilidades sociales y emocionales o cuyo comportamiento desafiante requiere una atención más centrada.

[161] Las pautas del programa preescolar de California del Departamento de Educación de California se utilizan con permiso (pág. 143-144)

[162] El gráfico del Programa de Preescolar de California Las pautas del Departamento de Educación de California se usan con permiso

Según la Colaboración de California sobre fundamentos sociales y emocionales para el aprendizaje temprano (CA CSEFEL), fundamental para promover la competencia social y emocional en los niños pequeños es ''guiar'' a los niños en sus esfuerzos por construir relaciones positivas con adultos y compañeros y crear entornos de aprendizaje social y emocional de apoyo. Para los niños en riesgo de desarrollar problemas de conducta, pueden ser necesarias estrategias sociales y emocionales específicas, para aquellos niños que muestran problemas de conducta y desafíos muy persistentes y severos, se requieren intervenciones intensivas individualizadas, cuando los niños no responden a las prácticas preventivas típicas, procedimientos de orientación infantil o estrategias de enseñanza socioemocional que normalmente funcionarían con la mayoría de los niños (Pirámide de enseñanza de CA CSEFEL, Promoción de la competencia social y emocional, Módulo 3a, 2013).

Tabla 6.5: Abordar el comportamiento desafiante de los niños [163]

Vieja forma	Nueva manera
Intervención general para todos los problemas de conducta.	Intervención adaptada al propósito del comportamiento.
La intervención es reactiva.	La intervención es proactiva.
Centrarse en la reducción del comportamiento.	Centrarse en enseñar al niño nuevas habilidades.
Arreglo rápido.	Intervenciones a largo plazo.

Pasando del elogio al reconocimiento: Brindar apoyo auténtico a los niños

La forma en que los maestros responden al comportamiento positivo también tiene un impacto. Podemos alentar los esfuerzos de los niños al brindarles un reconocimiento específico en lugar de un elogio vacío (que puede volverse sin sentido o adictivo para un niño).

"Las únicas motivaciones confiables para toda la vida son aquellas que vienen de adentro, y una de las más fuertes es la alegría y el orgullo que crece al saber que acabas de hacer algo tan bien como puedes hacerlo".

-Lloyd Dobens y Clare Crawford-Mason

Cuando un niño ha hecho algo impresionante, en lugar de decir: "Buen trabajo", intente uno de los siguientes pasos:

[163] Las pautas del programa preescolar de California del Departamento de Educación de California se utilizan con permiso

1. **Reporte lo que ve (narrando).**

   Una declaración breve y objetiva, como "pones los platos en la bañera" o "descubriste una solución al problema", reconoce los esfuerzos de los niños y les permite juzgar por sí mismos los méritos de su logro. Elabore los detalles de sus acciones para proporcionar comentarios más específicos. Por ejemplo, "Parece que usaste azul y verde para hacer un océano".

2. **Conéctelo con un rasgo de carácter deseado, valor o expectativa (PDA: Reconocimiento positivo, descriptivo).**

   Cuando un niño hace algo que es un ejemplo de rasgo de carácter, valor o expectativa, agregue el lenguaje de expectativas al comentario. Por ejemplo, si un niño ha guardado juguetes en el piso, diga: “Limpiaste los bloques. Estás manteniendo el área segura’’. O si ayudaron a un amigo, podrías decir: “Le diste a Miguel el camión de bomberos. Eso es ser amigable”. El lenguaje de las expectativas proporciona definiciones para las palabras de los personajes, desarrolla la autoeficacia (creencia de que tiene la capacidad de tener éxito en una tarea) y ayuda al niño a internalizar los comportamientos.

3. **Enfatice el impacto en los demás.**

   Si un niño hace algo cariñoso o algo que beneficia a la comunidad, reconozca el impacto positivo. Por ejemplo, si un niño ha guardado juguetes en el piso, diga: “Limpiaste los bloques. Ahora alguien más puede tener un turno”. O si ayudaron a un amigo, podrías decir: “Le diste a Miguel el camión de bomberos. Se ve muy feliz de tenerlo”. Tal lenguaje crea un sentido de agencia (capacidad de hacer que las cosas sucedan intencionalmente a través de sus acciones) al llamar la atención del niño sobre el impacto que sus acciones tienen en otro niño.

4. **Haz preguntas abiertas.**

   Ser curioso anima al niño a reflexionar. "¿Qué es lo que más te gusta de tu torre?" o "¿Cómo supiste poner la pieza del rompecabezas allí?" Hacer preguntas abiertas desarrolla el lenguaje e involucra a los niños en el pensamiento abstracto.

5. **No decir nada.**

   Cuando los niños juegan, a menudo sentimos la necesidad de comentar continuamente sobre sus acciones. Esto puede ser perjudicial y puede crear una motivación extrínseca

para explorar. Deje que los niños disfruten de su propio aprendizaje y permítales experimentar el orgullo de sus propios logros. [164]

Planificación para el comportamiento rector

Los planes para el comportamiento orientador, aunque generalmente no se ven en un plan diario o semanal publicado para que todos lo vean, probablemente se encontrarán en el manual del programa.
En un manual del programa, los maestros y administradores explican estrategias para guiar el comportamiento de los niños para apoyar el aprendizaje de cómo llevarse bien con los demás de manera respetuosa y cooperativa. Folletos breves escritos sobre problemas comunes como compartir, morder, golpear o insultos también son formas útiles de hacer visible a las familias, cómo los maestros apoyan a los niños pequeños para que se lleven bien y de manera respetuosa y cooperativa con los demás. (El sitio web de CA CSEFEL Teaching Pyramid en https://cainclusion.org/teachingpyramid/ es un recurso que proporciona folletos descargables sobre dichos temas en inglés, chino y español). Es importante que las familias vean que dicha planificación es parte de la definición amplia del plan de estudios. Las familias son parte integral de esta planificación, ya que tienen sus propias perspectivas para guiar el aprendizaje y el comportamiento. La colaboración con las familias abre posibilidades para ayudar a los niños a aprender las expectativas tanto en el hogar como en la escuela, porque los niños están aprendiendo formas de estar con los demás en ambos entornos.

Habrá momentos en que el desarrollo socioemocional y las relaciones de negociación entre los niños ocupen un lugar central en el plan escrito. Por ejemplo, en un salón de clases para niños pequeños, varios niños podrían estar aprendiendo la importancia de no morder a otros cuando están molestos. Este comportamiento podría convertirse en un foco para la reflexión del maestro y la planificación del plan de estudios para el grupo en general durante varias semanas. Los maestros pueden decidir leerles cuentos a los niños sobre cosas que hacer cuando están enojados. O se pueden ajustar los horarios para permitir que un maestro siga a un niño que tiende a morder cuando está molesto. Los maestros también pueden documentar en el transcurso de varios días para ver si las mordeduras tienden a ocurrir en momentos particulares.

Otro ejemplo proviene de un salón de clases de niños de tres años que son nuevos en el programa. El término "tiempo de limpieza" puede no tener sentido para los niños, por lo que los maestros planean oportunidades cuando los niños pueden experimentar y discutir lo que significa este término. Se convierte en el tema de discusión durante una reunión de grupos grandes. También adquiere una apariencia especial durante la limpieza que ocurre antes del almuerzo, ya que un maestro agrega una nueva rutina en la que cada niño saca de una canasta

[164] Pasar del elogio al reconocimiento mediante el apoyo al aprendizaje temprano inclusivo se usa con permiso; Adaptado por WestEd CA CSEFEL agosto de 2012 de Hooked on Praise: Deja de decir "¡Buen trabajo!" por Alfie Kohn; el contenido de Jennifer Paris está licenciado bajo CC BY 4.0

un letrero que dice: "Limpié" y lo lleva al área de la comida. La idea de la limpieza también se escribe en una historia, dictada por varios niños que están consternados de que no todos estaban ayudando con la limpieza. Los maestros hacen tiempo durante la reunión de grupos grandes para leer la historia. Impulsados por las sugerencias del maestro, varios niños ilustran la historia, que se convierte en parte de un libro hecho por ellos que se ubicará en el área del libro/historia. [165]

[165] La naturaleza integrada del aprendizaje del Departamento de Educación de California se usa con permiso (pág. 32-36)

Sección IV: Planificación para el aprendizaje en la niñez

Introducción a la planificación para preescolares

Objetivos

Al final de esta introducción podrás:

- Resumir las características de desarrollo de los preescolares.
- Explicar qué son las bases de aprendizaje.
- Describir el propósito de los marcos curriculares.
- Analizar el papel del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados
- Identificar los dominios en los que clasificamos el plan de estudios con el fin de aprender sobre la planificación e implementación

Cómo son los preescolares

Para planificar para los niños, es vital comenzar con un aspecto de la práctica apropiada para el desarrollo, que se relaciona con las características de desarrollo de los niños según su edad. Aquí hay algunas representaciones de cómo son los niños a cada edad en los años preescolares. Puede encontrar más marcadores del desarrollo en el Apéndice E.



Ella es Aniyah de 2 años. Ella puede correr y subir y bajar escaleras mientras se agarra. Ella prefiere usar su mano derecha y hacer líneas y círculos cuando dibuja. Ella está mejorando al comer sin ayuda. Le encanta completar oraciones en sus libros favoritos y puede combinar objetos de la vida real con los de los libros. Ella conoce los nombres de las partes del cuerpo y sigue instrucciones simples. Habla en oraciones de 2 a 4 palabras y repetirá las palabras que escucha. Se emociona cuando está cerca de otros niños. Puede ser desafiante y está demostrando una creciente independencia cada vez mayor.



Tanner tiene tres años. Él monta un triciclo, patea una pelota y arroja una pelota por encima. Pasa las páginas del libro de una en una y puede construir una torre de más de 6 bloques. Le encantan los rompecabezas simples y crea juegos imaginarios con sus animales de juguete. Puede seguir instrucciones de dos a tres pasos. La mayoría de las veces los extraños podrán entenderlo. Ahora se separa fácilmente de sus padres. Está aprendiendo a turnarse durante los juegos. Puede enojarse con grandes cambios en su rutina.

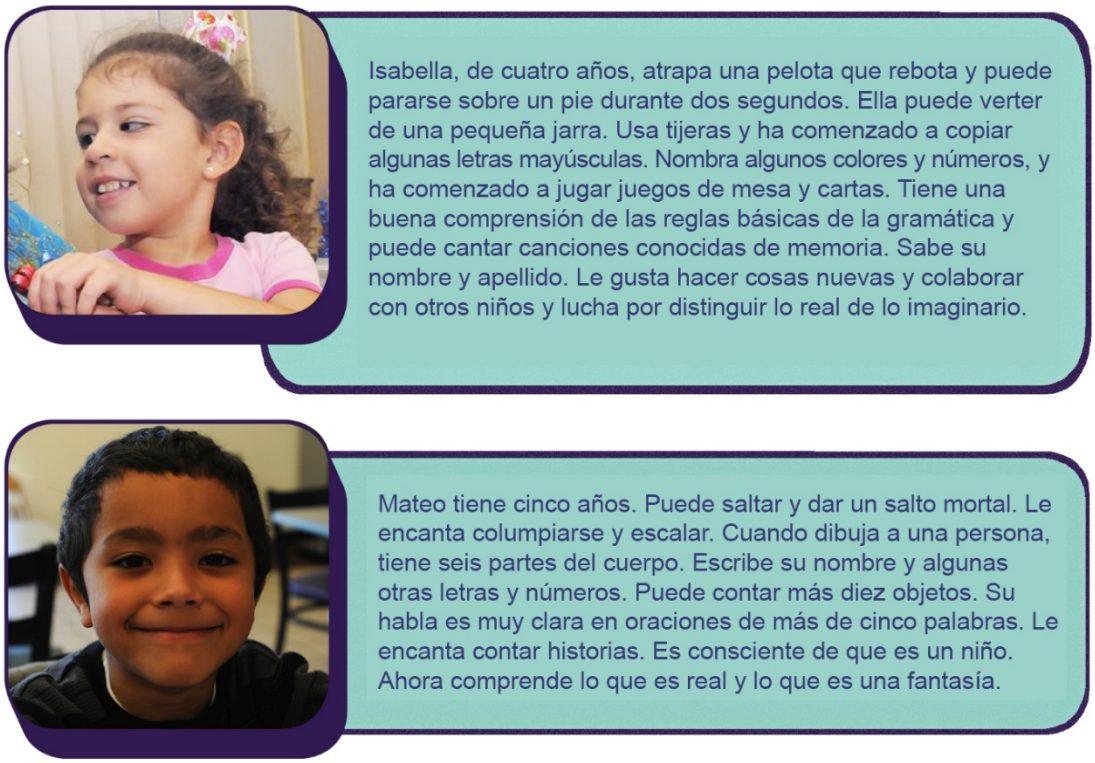


Figura 1: Cómo son los preescolares. [1]

Notará que la consideración de los otros dos aspectos de la práctica apropiada para el desarrollo que también son críticos para nuestro trabajo, comprender a los niños individuales y verlos en el contexto de sus familias y una cultura más amplia, se incluye en cada capítulo basado en el dominio.

Uso de las bases de aprendizaje preescolar de California, el marco curricular preescolar de California y el perfil de desarrollo de los resultados deseados

Los siguientes seis capítulos sobre la planificación del plan de estudios para preescolares se han compilado utilizando los Fundamentos de aprendizaje preescolar de California y los Marcos del plan de estudios preescolar. Estos documentos bien investigados publicados por el Departamento de Educación de California se pueden usar junto con el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP), para apoyar la implementación del proceso de planificación curricular con niños pequeños.

[1] Las imágenes de Ian Joslin y Anthony Flores están autorizadas por CC-BY 4.0

Cada uno de estos recursos cumple una función importante en el proceso de planificación curricular:

- Los fundamentos son lo que queremos que los niños aprendan y desarrollen.
- El Marco Curricular describe cómo los maestros pueden apoyar este aprendizaje y desarrollo.
- Y el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados es una herramienta para evaluar el aprendizaje y el desarrollo de los niños e informar la programación. [2]

Fundamentos de aprendizaje preescolar de California

Los fundamentos describen las competencias (conocimientos y habilidades) que se espera que la mayoría de los niños exhiban en un programa de alta calidad a medida que completan su primer o segundo año de preescolar. En otras palabras, los fundamentos son los puntos de destino del aprendizaje que, con el apoyo adecuado, los niños avanzan y alcanzan a menudo durante los años preescolares.

Las bases están diseñadas para promover la comprensión del desarrollo de conocimientos y habilidades de los niños pequeños y para ayudar a considerar formas apropiadas de apoyar el aprendizaje de los niños. En esencia, las bases sirven como piedra angular para educar a los profesionales sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Los fundamentos están diseñados para ser utilizados en combinación con otras fuentes de información: trabajo educativo formal sobre aprendizaje y desarrollo temprano, información sobre diferencias individuales, incluidas las relacionadas con discapacidades, conocimiento sobre la contribución de las experiencias culturales y lingüísticas al desarrollo temprano, y Desarrollo del idioma inglés, ideas de las familias de los niños y las experiencias prácticas de los maestros de preescolar y los directores de programas.

El apoyo necesario para alcanzar las competencias varía de un niño a otro. Muchos niños aprenden simplemente participando en programas preescolares de alta calidad. Dichos programas ofrecen a los niños entornos y experiencias que fomentan la exploración y experimentación lúdica activa. Con el juego como parte integral del plan de estudios, los programas de alta calidad incluyen una enseñanza decidida para ayudar a los niños a adquirir conocimientos y habilidades. [3]

Los fundamentos están en el corazón del enfoque del Departamento de Educación de California (CDE) para promover el aprendizaje preescolar. Los maestros usan las mejores prácticas, estrategias curriculares y técnicas de instrucción que ayudan a los niños a aprender el conocimiento y las habilidades que se describen en las bases de aprendizaje preescolar. Los "procedimientos" para enseñar a los niños pequeños incluyen establecer entornos, apoyar el

[2] El contenido de Jennifer Paris tiene licencia por CC-BY-4.0

[3] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. xi)

juego autoiniciado de los niños, seleccionar materiales apropiados y planificar e implementar actividades de aprendizaje guiadas por el maestro.



Figura 2: Los materiales para este estante fueron cuidadosamente seleccionados y exhibidos para invitar a los niños a explorar. Imagen de Jennifer Paris bajo licencia CC-BY-4.0

Dos consideraciones principales subyacen a los "procedimientos" de la enseñanza. Primero, los maestros pueden fomentar efectivamente el aprendizaje temprano al considerar cuidadosamente los fundamentos del aprendizaje preescolar al planificar entornos y actividades. Y segundo, durante cada paso en la planificación del aprendizaje de los niños pequeños, los maestros tienen la oportunidad de aprovechar el papel destacado del juego. Los maestros pueden apoyar mejor a los niños pequeños fomentando el aprendizaje enriquecedor que se produce en el juego autoiniciado de los niños e introduciendo actividades educativas útiles que involucren juguetonamente a los preescolares en el aprendizaje.

El desarrollo profesional es un componente clave de la atención y educación temprana para fomentar el aprendizaje preescolar. Las bases pueden convertirse en un elemento unificador tanto para el desarrollo profesional previo como en el servicio. Los directores y maestros de programas preescolares pueden usar las bases para facilitar la planificación e implementación del plan de estudios. En el centro del sistema evolutivo del CDE para apoyar a los niños pequeños durante los años preescolares, las bases están diseñadas para ayudar a los maestros a ser intencionales y enfocar sus esfuerzos en el conocimiento y las habilidades que todos los niños pequeños necesitan adquirir para tener éxito en la educación preescolar y primaria —Y a lo largo de la vida. [4]

[4] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. xvi)

Hacer conexiones
Aquí hay un ejemplo de una base de aprendizaje del capítulo de Música del Dominio de Artes Visuales y Escénicas.

Alrededor de los 48 meses, los niños:
3.3 Improvisar vocal e instrumentalmente

Esta base se conectará con el Marco Curricular Preescolar de CA y el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados 2015 más adelante en esta introducción. [5]

Marco de currículo preescolar de California

Los niños pequeños ingresan al preescolar con una sensación de asombro y amor por el aprendizaje. Tienen un apetito insaciable por el conocimiento cuando tienen experiencias de aprendizaje interesantes y agradables. Las experiencias positivas en las que los niños pueden tomar decisiones y explorar les ayudan a sentirse competentes y seguros. ¿Cómo podemos ofrecerles experiencias de aprendizaje interesantes y agradables que alimenten sus motores intelectuales y desarrollen su confianza? ¿Cómo podemos conectar la fascinación de los niños con el aprendizaje en todos los ámbitos y aprovechar al máximo su tiempo en el preescolar? Con estas preguntas en mente, el Departamento de Educación de California (CDE) desarrolló el marco curricular para los programas preescolares, que incluyen cualquier entorno de la primera infancia donde los niños de tres a cinco años reciben educación y atención.



Figura 3: Algunos de los juegos más interesantes están basados en los sentidos. ¿Qué podrían estar aprendiendo estos niños aquí? [6]

Este marco curricular proporciona un enfoque general para que los maestros apoyen el aprendizaje de los niños a través de entornos y experiencias que son:

- apropiado para el desarrollo
- reflejo de observación reflexiva y planificación intencional

[5] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. xvi)
[6] Imagen por el Ayuntamiento de Seattle es de dominio público

- individual y culturalmente significativo
- inclusivo de niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

El marco presenta formas de establecer entornos, alentar y construir sobre el juego autoiniciado de los niños, seleccionar materiales apropiados y planificar e implementar actividades de aprendizaje guiadas por el maestro. A medida que los maestros de preescolar planifican entornos y experiencias de aprendizaje, las bases proporcionan la información de fondo para:

- Comprender el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los niños.
- considerar formas apropiadas de apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

En esencia, la planificación del plan de estudios debe ofrecer a los niños oportunidades de aprendizaje que estén en sintonía con sus habilidades de desarrollo y sus intereses y deben estar conectados con sus experiencias en el hogar y en sus comunidades.

En los criterios de acreditación de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, se establece que un plan de estudios incluye las metas para el conocimiento y las habilidades que los niños deben adquirir y los planes para las experiencias de aprendizaje a través de las cuales se adquirirán dichos conocimientos y habilidades. Un plan de estudios preescolar generalmente define una secuencia de experiencias integradas, interacciones y actividades para ayudar a los niños pequeños a alcanzar objetivos de aprendizaje específicos. Un marco curricular proporciona orientación general sobre la planificación de entornos de aprendizaje y experiencias para niños pequeños. Por lo tanto, como marco curricular, este documento proporciona:

- principios para apoyar el aprendizaje de los niños pequeños
- Una descripción general de los componentes clave de la planificación curricular para niños pequeños, incluyendo observación, documentación y reflexión.
- descripciones de rutinas, entornos y materiales que involucran a los niños en el aprendizaje
- Ejemplos de estrategias para desarrollar los conocimientos, habilidades e intereses de los niños.



Figura 4: Este maestro está participando en una actividad planificada con un pequeño grupo de niños. [7]

Ocho principios han guiado el desarrollo de este marco curricular. Basado en la investigación y la práctica de la primera infancia, los siguientes ocho principios enfatizan ofrecer a los niños pequeños experiencias y entornos de aprendizaje que respondan individualmente, culturalmente y lingüísticamente:

1. Las relaciones son centrales.
2. El juego es un contexto primario para el aprendizaje.
3. El aprendizaje está integrado.
4. La enseñanza intencional mejora las experiencias de aprendizaje de los niños.
5. Las alianzas familiares y comunitarias crean conexiones significativas.
6. La individualización del aprendizaje incluye a todos los niños.
7. La capacidad de respuesta a la cultura y al lenguaje apoya el aprendizaje de los niños.
8. El tiempo para la reflexión y la planificación mejora la enseñanza. [8]

Los conceptos y estrategias descritos en el marco curricular preescolar requieren una planificación e implementación cuidadosas. Se basan en prácticas basadas en evidencia que han evolucionado en el campo de la educación infantil durante décadas. La capacidad de aplicar una comprensión amplia del aprendizaje temprano y el desarrollo en el entorno preescolar requiere tiempo y experiencia. Con el desarrollo profesional apropiado, los administradores y maestros del programa preescolar pueden usar el marco curricular para guiar su planificación e implementación de entornos y experiencias que permitan que todos los niños pequeños prosperen durante los años preescolares. [9]

[7] La imagen del Ayuntamiento de Seattle es de dominio público.
[8] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 2-3; 5)
[9] The California Preschool Program Guidelines por el California Department of Education utilizado con autorización (pg. 73)

Hacer conexiones

¿Cómo usan los maestros los marcos curriculares para apoyar el desarrollo de los fundamentos por parte de los niños? Estas son algunas conclusiones del marco curricular en el dominio de las artes visuales y escénicas que respaldarán la base de ejemplo "Improvisar vocal e instrumentalmente" mencionada anteriormente:

Un principio rector:

- Los niños tienen su propio significado. La expresión original e imaginativa es una ocurrencia natural cuando los niños participan en las artes que los adultos apoyan en un ambiente apropiado.

A necesidades básicas para el medio ambiente y los materiales:

- Es importante que la música no se limite a canciones pregrabadas. La música es un proceso activo. La música puede ser un poco más exigente de materiales especializados. Los niños pueden usar una variedad de instrumentos de ritmo, como bloques de madera, tambores bongo o cajas huecas de madera dura; Se necesita poca instrucción. Cuando estos materiales no están disponibles, aplaudir y pisotear los pies puede mantener el ritmo. Otros instrumentos musicales que pueden extender esta colección incluyen instrumentos de viento tipo grabador, agitadores, dispositivos de punteo de cuerda, etc.

Los maestros pueden apoyar las bases musicales al:
[Proporcionar] áreas de música donde los niños pueden experimentar instrumentos o actividades musicales como individuos o en un grupo pequeño. [10]

Perfil de desarrollo de resultados deseados (DRDP)

El Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (2015) es un continuo de desarrollo desde la primera infancia hasta la entrada al jardín de infantes. Es un instrumento de evaluación formativa desarrollado por el Departamento de Educación de California para niños pequeños y sus familias que sirve para informar las decisiones curriculares y el desarrollo del programa. Fue diseñado para mejorar la calidad de los programas y servicios brindados a niños pequeños que están inscritos en cuidado infantil fuera del hogar.

Características clave del DRDP 2015

- Se administra en entornos naturales a través de observaciones del maestro, observaciones familiares y ejemplos del trabajo de los niños. La documentación

[10] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

continua del conocimiento y las habilidades de los niños en entornos cotidianos es una práctica recomendada para la evaluación de la primera infancia. Lo completa el maestro que mejor conoce al niño.

- "[Está] escrito para facilitar la observación durante las actividades educativas y basadas en el juego apropiadas para la edad del desarrollo que son típicas en los programas de alta calidad".
- Representa un continuo desarrollo desde la primera infancia hasta la entrada al jardín de infantes. Tiene dos vistas: la vista Infant/Toddler para usar con niños en programas para bebés y niños pequeños, y la Vista Preescolar, para niños en programas preescolares.
- Está diseñado para usarse con todos los niños desde la primera infancia hasta la entrada al jardín de infantes, incluidos los niños con necesidades especiales.
- Está alineado con todos los volúmenes de los Fundamentos de Aprendizaje y Desarrollo Infantil / Infantil y Preescolar de California, los Estándares Básicos Comunes y el Marco de Desarrollo Infantil y Aprendizaje Temprano de Head Start.
- Toma en consideración las características culturales y lingüísticas específicas de la diversa población de niños pequeños de California, con especial consideración para los niños que aprenden en dos idiomas (ver la sección a continuación).
- Fue desarrollado con el objetivo de garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de demostrar sus conocimientos y habilidades. Para permitir el acceso a la evaluación para diversas poblaciones, se siguieron los principios del diseño universal. Está integrado en las actividades del programa, no en actividades artificiales. [11]



Figura 5: Los maestros pueden usar oportunidades como este tiempo grupal para observar el desarrollo de los niños como parte del proceso de evaluación. [12]

El DRDP se explorará más a fondo en el Capítulo 17 sobre Documentación y Evaluación.

[11] DRDP (2015) por el The California Department of Education utilizado con autorización (pg. 2)
[12] Imagen por el sargento. Sarah Hanson es de dominio público

Hacer conexiones
Y para cerrar el ciclo de estos tres recursos, aquí hay una medida en el dominio de Artes Visuales y Escénicas del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (2015) que evalúa dónde se encuentra actualmente un niño en su desarrollo en relación con la base de ejemplo, "Improvisar vocal e instrumentalmente":

VPA 2: Música: el niño se expresa y crea haciendo sonidos musicales, con creciente intencionalidad y complejidad. [13]

División de desarrollo y plan de estudios en dominio

Sabemos que los niños ciertamente no se desarrollan en dominios aislados (como las imágenes anteriores en esta introducción pueden llevarlo a suponer). Su desarrollo es holístico y los dominios están interrelacionados. Lo que sucede en un dominio o área influye y/o está influenciado por lo que sucede en otros dominios o áreas. También sabemos que el aprendizaje está integrado y que el plan de estudios debe reflejar eso. Los niños no solo aprenden sobre un área o dominio curricular. Una experiencia espontánea o planificada tocará numerosas áreas del plan de estudios.

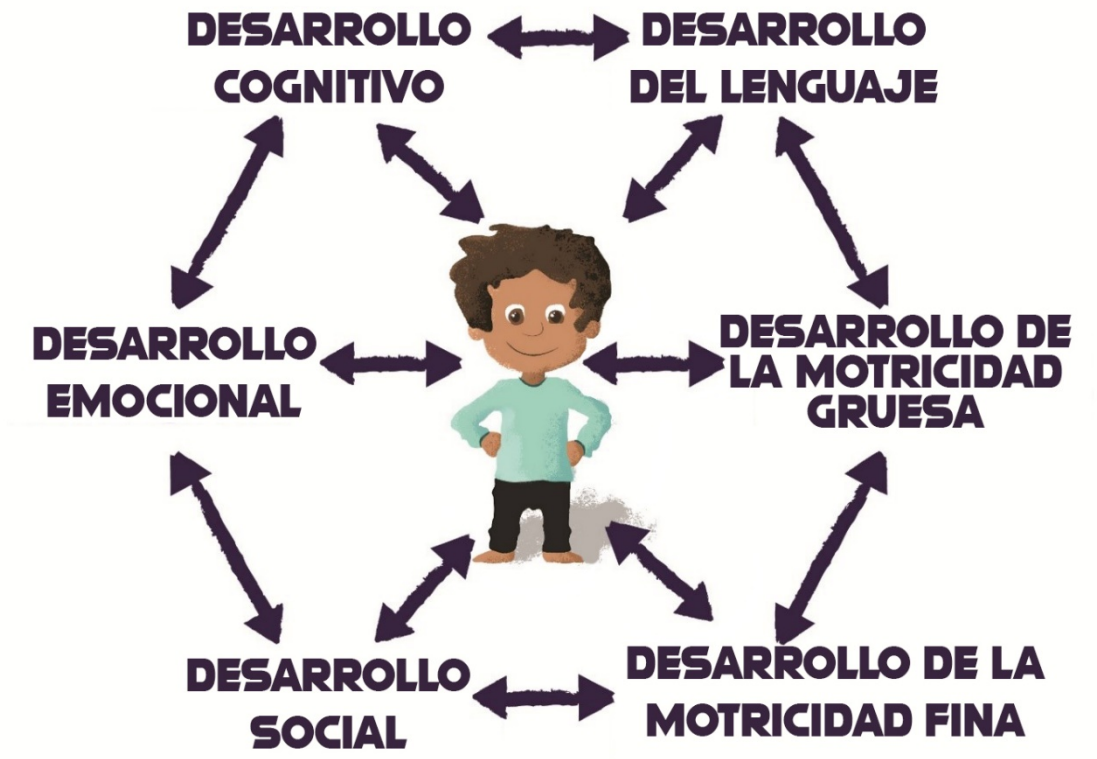


Figura 6: Dominios de desarrollo [14]

[13] DRDP (2015) por el The California Department of Education utilizado con autorización
[14] Imagen de Ian Joslin con licencia CC-BY-4.0

Pero para hacer que estos dominios sean más fáciles de explorar, los estudiamos por separado, teniendo en cuenta que están interconectados e interrelacionados.

Las bases de aprendizaje preescolar y los marcos curriculares se dividen en nueve dominios. Nuestro libro presentará estos como ocho capítulos separados. Esta tabla resume cómo se relacionan. [15]

Tabla 1: Dominios curriculares [16]

Dominios de recursos de California	Capítulo de libro de texto
Desarrollo Social y Emocional	Desarrollo Social y Emocional
Lengua y alfabetización	Lengua y alfabetización
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias	Ciencias
Artes visuales y escénicas	Artes creativas
Historia-Ciencias Sociales	Historia y ciencias sociales
Desarrollo físico	Desarrollo físico
Salud	Salud y seguridad
Desarrollo del idioma inglés	(no incluido)

[15] El contenido de Jennifer Paris tiene licencia por CC-BY-4.0
[16] El contenido de Jennifer Paris tiene licencia por CC-BY-4.0

Capítulo 7: Desarrollo Social y Emocional

Objetivos:

Al finalizar el capítulo podrás:

- Explicar cómo el desarrollo socioemocional sienta las bases y está interrelacionado con todos los demás dominios y áreas de desarrollo.
- Describir las bases del desarrollo social y emocional que respaldan los programas de alta calidad para la primera infancia.
- Explica cómo el medio ambiente contribuye al desarrollo social y emocional de los niños.
- Identificar formas en que los educadores pueden apoyar el desarrollo social y emocional de los niños.
- Resumir formas de involucrar a las familias en el plan de estudios para el desarrollo social y emocional.

Introducción

El desarrollo socioemocional indica cómo los niños en edad preescolar adquieren las habilidades sociales, la autoconciencia y las cualidades personales que están interconectadas con el aprendizaje en el aula. ¿Por qué es importante el desarrollo socioemocional para el aprendizaje temprano?

- Muchas cualidades socioemocionales, como la curiosidad; confianza en sí mismo como aprendiz; autocontrol de la atención, el pensamiento y los impulsos; y la iniciativa para desarrollar nuevas ideas son esenciales para aprender a cualquier edad. El aprendizaje, la resolución de problemas y la creatividad dependen de estas cualidades socioemocionales y motivacionales, así como de las habilidades cognitivas básicas.
- Cuando el aprendizaje ocurre en grupos, como en las aulas de preescolar o los programas de cuidado infantil familiar, el entorno social influye significativamente en cómo se produce el aprendizaje. Cuando los niños pequeños disfrutan de interactuar con adultos y otros niños, se entusiasman más con las actividades y participan más.
- El interés y el entusiasmo de los demás alimenta la propia emoción del niño sobre el aprendizaje, y los niños también están motivados por el reconocimiento de los demás de los logros del niño.
- Los niños que han sido reportados como los que tienen mayores dificultades en el aprendizaje se ven obstaculizados por la falta de cualidades socioemocionales más que por conceptos académicos.
- El cerebro en desarrollo no se divide claramente en áreas separadas que rigen el aprendizaje, el pensamiento y las emociones. En cambio, es un órgano altamente interconectado con diferentes regiones que influyen y se ven afectadas por los demás.

Esto significa, por ejemplo, que los niños pequeños que experimentan desafíos emocionales (tal vez debido al estrés) están menos preparados para aprender porque las regiones del cerebro relacionadas con la memoria están siendo afectadas por otras regiones que gobiernan las emociones. [182]



Figura 7.1: Trabajar constructivamente con un compañero requiere muchas habilidades sociales. [183]

Pausa para reflexionar
¿Cuál es su reacción ante la importancia del desarrollo social y emocional para el aprendizaje de los niños? ¿Ya conocías esta información? ¿Crees que la mayoría de la gente es consciente de esto?

Principios rectores para apoyar el desarrollo social y emocional

El aprendizaje temprano se apoya en la atención al desarrollo socioemocional. En lugar de dedicar tiempo a las actividades que promueven el aprendizaje y el pensamiento, la atención al desarrollo de sí mismo, las interacciones sociales y las relaciones es un componente esencial de un plan de estudios para la primera infancia diseñado para promover el aprendizaje en todos los niños pequeños. Aquí hay algunos principios rectores sobre cómo hacer eso:

- Apoye el desarrollo socioemocional con intencionalidad y amplias oportunidades para practicar sus habilidades
- Preste atención al impacto del diseño general del programa en el desarrollo socioemocional (cómo agrupa a los niños, qué modela, etc.)
- Utilice prácticas curriculares que apoyen el desarrollo social y emocional saludable, que incluyen:
    - Permitir muchas oportunidades para practicar la interacción social y las habilidades de relación

[182] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso
[183] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

    - Brindar apoyo para el crecimiento de la edad y las habilidades de autorregulación apropiadas para el desarrollo.
    - Fomentar la curiosidad y la iniciativa
    - Proporcionar a cada niño una red de adultos nutritivos y confiables que apoyarán activamente y ayudarán a su aprendizaje en un entorno grupal.
- El enfoque más efectivo es el aprendizaje activo basado en el juego.

Aquí hay algunas estrategias adicionales para apoyar el desarrollo social y emocional de los niños:

- Cree un ambiente de programa y rutinas diarias que ofrezcan a los niños oportunidades para funciones de responsabilidad y cooperativos en el aula o en la comunidad de cuidado infantil familiar.
- Muestre comportamientos y actitudes deseables en las interacciones con niños y otros adultos.
- Use la cultura familiar para crear puentes entre el programa y el hogar, apoyando el orgullo de los niños en su experiencia familiar, y entienda las diferencias individuales en los antecedentes y puntos de vista.
- Prepare a los adultos como exploradores activos en las actividades elegidas por los niños.
- Fomentar las ideas, la iniciativa y las contribuciones de los niños a actividades compartidas.
- Observe atentamente a los niños, mientras juegan, para comprender las necesidades, intereses, fortalezas y áreas de crecimiento en el desarrollo socioemocional de cada niño.
- Establezca expectativas apropiadas de desarrollo y cultura para el comportamiento de los niños, especialmente expectativas de autocontrol y autorregulación.
- Narre para los niños lo que se les observa haciendo y expresando, proporcionando lenguaje para describir sus pensamientos y sentimientos y para aclarar los sentimientos de los demás.
- Brinde retroalimentación específica a los niños sobre sus esfuerzos, reforzando sus elecciones que apoyan el aprendizaje y vinculando sus acciones con los resultados.
- Entrene y guíe el comportamiento de los niños utilizando frases y tonos positivos y respetuosos para resolver problemas rápidamente y dar breves instrucciones y recordatorios.
- Ayude a los niños a comprender las señales sociales (expresiones faciales, lenguaje corporal, tono de voz). Esto puede fomentarse simplemente permitiendo que los niños jueguen libremente con sus compañeros (aprendiendo a través de la experiencia), o modelando sus propios procesos de pensamiento pensando en voz alta ("¿Me pregunto qué significa cuando Hayden está llorando?") [184]

[184] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso;
El contenido en azul de Clint Springer está licenciado por CC BY-4.0



Figura 7.2: Las emociones de los niños a veces se ven así. Pero con el apoyo de un adulto pueden aprender a autorregularse.[185]

Factores ambientales en el apoyo al desarrollo social y emocional

El entorno físico proporciona a los niños pequeños expectativas de comportamiento. Cuando los educadores son conscientes de la estética, la organización y la función de cada área en el espacio, es probable que el comportamiento desafiante disminuya mientras que el comportamiento constructivo y cooperativo aumenta.
La visión de un programa para el aprendizaje y la filosofía de la atención dictan cómo se diseña un entorno. Por ejemplo, si el plan de estudios se basa en la opinión de que los niños son directores competentes de su propio aprendizaje, los educadores desarrollan un entorno físico y actividades que reflejan los intereses emergentes de los niños y proporcionan un fácil acceso a materiales de juego significativos. Los estantes que tengan fácil acceso y otros materiales que están cerca del piso donde los niños pueden alcanzarlos fácilmente. Las áreas especiales en la sala están diseñadas para interacciones individuales, de grupos pequeños y de grupos más grandes. Los materiales de juego y otros materiales se seleccionan cuidadosamente para reflejar los intereses emergentes de los niños, como se observa en el contexto del juego y la conversación. En este entorno, las interacciones entre adultos y niños pueden ampliar las preguntas y comentarios de los niños.

Los entornos de aprendizaje de alta calidad sientan las bases para la exploración y el crecimiento socioemocional. Cuando se les presenta a los niños un ambiente cálido, acogedor y culturalmente familiar, se sienten cómodos y seguros. Los espacios atractivos que los adultos preparan para los niños comunican expectativas de responsabilidad y atención cooperativa (todos jugamos y cuidamos juntos este hermoso lugar).

[185] La imagen de Your Village está autorizada por CC BY-3.0



Figura 7.3: Esta aula envía mensajes claros sobre cómo los niños deben jugar con los materiales y entre ellos. [186]

La preparación de una variedad de áreas de aprendizaje con materiales abiertos alienta a cada niño a participar en experiencias de juego significativas que coincidan con sus temperamentos y habilidades individuales. La incorporación de elementos del hogar crea una atmósfera de comunidad al tiempo que reconoce la presencia de las personas.

Un entorno físico que apoya el aprendizaje socioemocional tiene las siguientes características:

- Materiales desafiantes y apropiados para el desarrollo
- Amplia oferta de materiales
- Actividades de grupos pequeños de tamaño apropiado
- Una variedad de actividades en grupos pequeños dentro de la supervisión de adultos
- Estéticamente atractivo
- Espacios para estar con otros *y* espacios para estar solo.
- Muebles y materiales accesibles para niños.
- Muestra de trabajo infantil.
- Espacio para pertenencias infantiles.
- Reflectante de la diversidad
- Espacio para llegadas y salidas.
- Apoyar la participación activa de los niños.
- Áreas exteriores que apoyan el desarrollo socioemocional.

Del mismo modo que el entorno físico ayuda a los niños pequeños a cumplir con éxito las demandas socioemocionales del plan de estudios, también lo hace el diseño del horario diario. Los niños pequeños pueden manejarse mejor a sí mismos y a sus relaciones cuando las rutinas y actividades diarias son predecibles, las transiciones se señalan y se apoyan, y hay un equilibrio entre el juego relativamente activo y relativamente tranquilo y entre las actividades grupales e individuales. En las siguientes secciones, se describen en detalle las estrategias para apoyar el desarrollo socioemocional. [187]

---

[186] La imagen de Community Playthings se usa con permiso

[187] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

Ayudar a los niños a sobrellevar el estrés

Los maestros en un programa de educación infantil son a menudo las primeras personas fuera de la familia en darse cuenta de que un niño pequeño puede estar experimentando un estrés abrumador. Pueden notar a un niño que reacciona con agresión poco característica al comentario de un compañero que no molestaría a otro niño, o pueden notar que un niño se ha vuelto inusualmente callado y retraído últimamente. Los niños pequeños transmiten su estrés de manera individualizada: algunos son emocionalmente demasiado reactivos, mientras que otros son emocionalmente demasiado controlados; algunos se vuelven pegajosos, otros se retiran; algunos se vuelven provocativos y desafiantes. Una característica común es que los niños pequeños bajo estrés exhiben un cambio marcado de su comportamiento ordinario. A menudo pierden su capacidad de competencia y autocontrol que tenían anteriormente. Cuando los maestros observan estos cambios en un niño, puede ser útil consultar con los padres para descubrir si los eventos recientes han creado desafíos que los niños tienen dificultades para manejar. A menudo, estos desafíos surgen dentro de la familia.

¿Cómo pueden los maestros ayudar a los niños pequeños bajo estrés? Una de las cosas más importantes que pueden hacer es proporcionar al niño un refugio predecible y seguro donde los niños puedan sentirse seguros. Los maestros pueden crear una rutina diaria cómoda y reconfortante centrada en el niño, individualizada, receptiva y estructurada de manera útil para brindar a los niños pequeños una sensación de control y previsibilidad que puede faltar en otros aspectos de la vida del niño. Un aspecto central de estos esfuerzos es proporcionar a los niños relaciones de apoyo con adultos que sean confiables y útiles. Esto puede ser más difícil de lo que uno esperaría porque los niños pequeños bajo estrés a menudo prueban estas relaciones para ver si los maestros y otros adultos seguirán respondiendo a ellos incluso cuando los niños actúen desafiante o negativamente.



Figura 7.4: Un maestro que se preocupa hace la diferencia. [188]

En algunas circunstancias, puede ser útil que los maestros obtengan el consejo de un consultor de salud mental de la primera infancia que pueda observar al niño en el aula, hablar con el maestro sobre el comportamiento del niño y sugerir estrategias para brindar asistencia de apoyo. Los consultores de salud mental de la primera infancia pueden ser recursos valiosos para un programa de educación de la primera infancia. Pueden ayudar a los maestros a brindar el apoyo que tanto necesitan a los niños pequeños que tal vez no tengan otras fuentes de apoyo en otras partes de sus vidas. [189]

Pausa para reflexionar

¿Qué entornos te hacen sentir más competente social y emocionalmente? ¿Cómo lidias con tu estrés? ¿Por qué deberías pensar en esas cosas como maestro?

Introduciendo a las Fundaciones

El dominio del desarrollo socioemocional abarca tres áreas o líneas:

- yo
- interacción social
- relaciones [190]

[188] Imagen por el sargento. Sarah Hanson es de dominio público

[189] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

[190] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

Apoyando el autodesarrollo de los niños

El aprendizaje temprano involucra profundamente al yo. La mayoría de los niños en edad preescolar abordan las oportunidades de aprendizaje con entusiasmo y confianza en sí mismos, entusiasmados con la perspectiva de un nuevo descubrimiento. Sus éxitos (y fracasos ocasionales) configuran su sentido de lo que pueden hacer, a veces, impulsan sus esfuerzos para adquirir nuevas habilidades. Sus logros y decepciones ocasionales también provocan las respuestas de otros, adultos y compañeros, que influyen aún más en el autoconcepto y la autoconfianza de los niños. Los niños pequeños valoran el aprendizaje por sí mismos porque lo valoran las personas que les importan.

En un programa preescolar, el aprendizaje es una actividad social. Por lo tanto, el éxito de los niños en edad preescolar en el aprendizaje depende de su capacidad para comprender y participar de manera constructiva en el entorno social. La primera infancia es un período de rápido crecimiento en la comprensión social y emocional en el que también se está desarrollando la capacidad de empatía y cuidado de los niños. Este es también un período de crecimiento en la autorregulación, ya que los niños pequeños están adquiriendo habilidades para mantener su atención, enfocando su pensamiento y resolución de problemas, manejando sus impulsos conductuales y controlando sus emociones. Aun así, las fallas en la autorregulación son tan evidentes como los éxitos de los niños pequeños, y las expectativas apropiadas de desarrollo para el autocontrol de los niños son esenciales.



Figura 7.5: Este grupo de niños están trabajando juntos, con su maestro, para conectar estas piezas. [191]

Por lo tanto, un plan de estudios preescolar cuidadosamente diseñado que apoya el desarrollo socioemocional dedica considerable atención a las formas directas e indirectas en que las experiencias de los niños en el aula dan forma al desarrollo del yo.

[191] La imagen de Mary H. Allen es de dominio público.

Los fundamentos de Yo incluyen aquellos para la autoconciencia, la autorregulación, la comprensión social y emocional, la empatía y el cuidado, y la iniciativa en el aprendizaje:

Yo

1.0 Autoconciencia

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
2.1 Describa sus características físicas, comportamiento y habilidades de manera positiva.	4.1 Compare sus características con las de los demás y muestre una creciente conciencia de sus características psicológicas, como los pensamientos y los sentimientos.

2.0 Autorregulación

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
4.2 Necesita orientación de un adulto para manejar su atención, sentimientos e impulsos y muestra cierto esfuerzo de autocontrol.	2.1 Regule su atención, pensamientos, sentimientos e impulsos de manera más consistente, aunque a veces es necesaria la orientación de un adulto.

3.0 Comprensión social y emocional

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
4.3 Intenta comprender los sentimientos y el comportamiento de las personas, observa la diversidad en las características humanas y está interesado en cómo las personas son similares y diferentes.	4.1 Comience a comprender las razones mentales y psicológicas por las que las personas actúan como lo hacen y cómo contribuyen a las diferencias entre las personas.

4.0 Empatía y cuidado

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
4.4 Demostrar preocupación por las necesidades de otros y personas en peligro.	4.2 Responda a la angustia y las necesidades de otra persona con afecto comprensivo y es más probable que lo ayuden.

5.0 Iniciativa en el aprendizaje

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
4.5 Disfruta el aprendizaje y confía en sus habilidades para hacer nuevos descubrimientos, aunque puede que no persista en resolver problemas difíciles.	4.3 Tome mayor iniciativa para hacer nuevos descubrimientos, identificar nuevas soluciones y persistir en tratar de resolver las cosas.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo infantil del Ser con lo siguiente:

- Proporcione un amplio espacio, use estantes y muebles para niños y adapte los materiales para que todas las áreas y actividades de aprendizaje sean accesibles.
- Designar áreas de aprendizaje para ayudar a los niños a seleccionar sitios preferidos para explorar.
- Coloque las zonas de juego activas lejos de las áreas tranquilas para apoyar mejor a los niños en sus elecciones para jugar.
- Utilice herramientas de adaptación y materiales de juego para ayudar a la exploración autónoma de niños con necesidades especiales.
- Observe atentamente a los niños durante la variedad de actividades que realizan.
- Incorpore obras de arte y materiales de juego que reflejen las culturas hogareñas de los niños.
- Describa en voz alta para los niños las observaciones de lo que hacen y expresan mientras juegan, exploran y participan en actividades grupales.
- Compare en voz alta las habilidades pasadas y presentes de los niños mientras las observa.
- Dar retroalimentación específica a los niños sobre sus esfuerzos.
- Utilice las actividades planificadas y las propias observaciones de los niños para llamar la atención sobre las similitudes y diferencias de las personas, incluidas las preferencias y los sentimientos.
- Establezca oportunidades para practicar la resolución de problemas con niños que aún no han desarrollado esas habilidades.
- Use elementos estéticos apropiadamente estimulantes como colores relajantes, maderas y fibras naturales y texturas suaves.
- Elimine o reduzca el ruido de fondo para ayudar a los niños a atender lo que desea que escuchen.
- Muestre comportamientos y actitudes cálidas, respetuosas y afectuosas.
- Mantener expectativas de desarrollo apropiadas para el comportamiento de los niños en edad preescolar.
- Guiar y orientar el comportamiento de los niños.
- Indicar y guiar el comportamiento deseado.
- Reforzar las buenas elecciones de los niños y vincular sus acciones con resultados positivos.
- Proporcionar una rutina diaria consistente pero flexible.
- Alterne entre actividades activas y tranquilas.
- Experiencias grupales de tiempo para que coincidan con los períodos de atención, habilidades sociales y autocontrol en desarrollo de los niños.
- Introducir a los niños a ejercicios de relajación.
- Planificar transiciones apropiadas para el desarrollo
- Juegue juegos con reglas periódicamente para ayudar a los niños a aprender a enfocar su atención y regular sus impulsos para alcanzar una meta.
- Observe los niveles de comprensión social y emocional que los niños ya tienen.
- Etiquete las emociones que las personas expresan y comuniquen con los niños sobre lo que puede estar provocando esos sentimientos

- Explique las características abiertamente y responda sus preguntas sobre las diferencias, pensando en contrarrestar los estereotipos mediante el uso de ejemplos concretos.
- Hacer uso de las experiencias y emociones de los personajes en las historias.
- Reconocer y expresar aprecio por las respuestas empáticas de los niños.
- Fomentar la empatía y el cuidado del mundo natural, incluidas las plantas y los animales.
- Modele curiosidad y entusiasmo cuando aprende cosas nuevas
- Participe en juegos y exploración con niños en lugar de simplemente supervisar sus actividades
- Proporcione tiempo suficiente para exploración gratuita, programación de juegos y períodos de exploración de al menos una hora ininterrumpida a la vez.
- Ayude a los niños a generar ideas para resolver los problemas que encuentran.
- Mostrar la persistencia durante tareas desafiantes; explicando que los intentos fallidos de hacer algo no son fracasos, sino simplemente pasos para aprender lo que funcionará [192]



7.6: Una planificación cuidadosa asegurará que los tiempos de grupo sean de la duración adecuada. [193]

Pausa para reflexionar
Había muchas estrategias enumeradas para que los maestros ayudaran a los niños a desarrollar el sentido de sí mismos. ¿Cuáles son los cinco mejores que te destacaron? ¿Hay alguna de la que no estés seguro?

[192] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso;
Los Fundamentos de Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usan con permiso
[193] La imagen de Jessica Gibson es de dominio público.

Viñetas

Un niño en silla de ruedas ingresa al área de limpieza donde tres niños fingen ser una familia. Tienen platos en la mesa y muñecas en la cama de muñecas. El niño en la silla de ruedas se acerca a la mesa e intenta unirse a la obra, pero no puede acercarse lo suficiente. Después de unos minutos, uno de los niños toma algunos platos y los pone en la bandeja de la silla de ruedas. Los dos niños juegan juntos. El Sr. Luke comenta: "Me gusta tu idea de usar la bandeja de Andy como mesa".

Chloe llora en los brazos de la Sra. Julia. La Sra. Julia le acaricia la espalda suavemente y se comunica de manera relajante. “Parece que eso duele. Puedes decirle a Paz que no te gusta eso. Di: "No me gusta eso, Paz". Chloe mete su brazo herido hacia el cuerpo de la Sra. Julia, sacude la cabeza lentamente de lado a lado y mira con cautela a Paz. Paz se para cerca con la cabeza baja. “Chloe está molesta porque le pellizcaste el brazo. Le dolió bastante. ¿Hay algo que crees que podríamos hacer para ayudarla a sentirse mejor, Paz? pregunta la Sra. Julia.

Paz responde suavemente, "Lo siento, Chloe", y se adelanta para darle un abrazo a Chloe.

Chloe gime y se aferra más a la Sra. Julia. “Cuando un amigo está herido, dar un abrazo a menudo ayuda. Supongo que Chloe no está lista para un abrazo en este momento. Gracias por intentarlo, Paz. Tal vez podamos preguntarle de nuevo más tarde. [194]

Apoyando la interacción social de los niños

El aprendizaje grupal siempre implica interacción social. La facilidad y la habilidad con la que los niños interactúan con adultos y compañeros (en un aula preescolar o en un programa de cuidado infantil familiar) y la competencia con la que asumen sus roles y responsabilidades como miembros del grupo influyen significativamente en la forma en que aprenden. El desarrollo de estas habilidades en los años preescolares es una base para la capacidad de los niños de ser miembros del salón de clase socialmente competentes y competentes en los grados primarios.

Desafortunadamente, para algunos niños, las dificultades en la interacción social, debido a que los niños son tímidos e inhibidos, son agresivos o perjudiciales, luchan por ser cooperativos o tienen características físicas o de comportamiento que a menudo resultan en su exclusión, pueden suponer obstáculos importantes para beneficiarse de las actividades sociales. interacciones con adultos y compañeros. Para ellos y para todos los niños, la atención a las

[194] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

habilidades de interacción social puede ser una contribución significativa al aprendizaje de los niños en edad preescolar en las aulas de la primera infancia.



Figura 7.7: Estos maestros se mantienen cerca para apoyar a los niños mientras navegan por la resolución de problemas del programa de computadora y trabajan juntos. [195]

Un plan de estudios preescolar cuidadosamente diseñado que apoya el desarrollo socioemocional requiere considerable atención, por lo tanto, a las formas directas e indirectas en que las experiencias en el aula dan forma al crecimiento de las habilidades de interacción social de los niños. Esto incluye interacciones con adultos, compañeros y en grupos, así como cooperación y responsabilidad.

[195] Imagen por el sargento. Jeff Nevison es de dominio público.

Capítulo 8: Lenguaje y alfabetización

Objetivos:

Al finalizar el capítulo podrás:

- Discutir la importancia del desarrollo del lenguaje y alfabetización para el bienestar y aprendizaje general de los niños.
- Resumir los fundamentos del lenguaje y alfabetización que respaldan los programas de primera infancia de alta calidad.
- Identificar formas para que los educadores apoyen la escucha, el habla, la lectura y la escritura de los niños.
- Describir cómo el entorno debe contribuir al lenguaje y alfabetización de los niños.
- Resumir formas de involucrar a las familias para apoyar el lenguaje y alfabetización de sus hijos.

Introducción

El lenguaje es una de las herramientas más importantes que adquieren los niños, una que es esencial para el desarrollo cognitivo, el rendimiento en lectura y el rendimiento escolar general, así como para las relaciones sociales. Permite a las personas compartir los logros y la historia de una sociedad y las emociones más profundas. El lenguaje incluye sonidos convencionales, gestos y símbolos visuales, como la escritura, que se usan por separado y conjuntamente para fines de comunicación.

El cerebro humano está "conectado" para aprender el lenguaje, un proceso bastante similar en todos los niños. Sin embargo, los niños difieren mucho en cuanto a cuándo alcanzan marcadores , como cuando usan sus primeras palabras, comienzan a combinar palabras en oraciones y usan formas de oraciones complejas para comunicar el significado. Aunque los niños comienzan a desarrollar el lenguaje y alfabetización al nacer, con señales no verbales como la mirada y los gestos, llegan al preescolar listo para comunicarse con símbolos: palabras, signos e imágenes.

Los entornos tempranos de lenguaje y alfabetización de los niños a menudo varían, y la cantidad y el tipo de experiencias difieren entre familias. Algunos niños experimentan más conversaciones y lectura de libros que otros niños y en más de un idioma. Algunos niños ven textos impresos principalmente en el medio ambiente (por ejemplo, letreros de calles, cupones de tiendas, etiquetas en contenedores, etc.). Otros niños se involucran con textos impresos en muchos contextos, incluidos los libros que les leen regularmente.

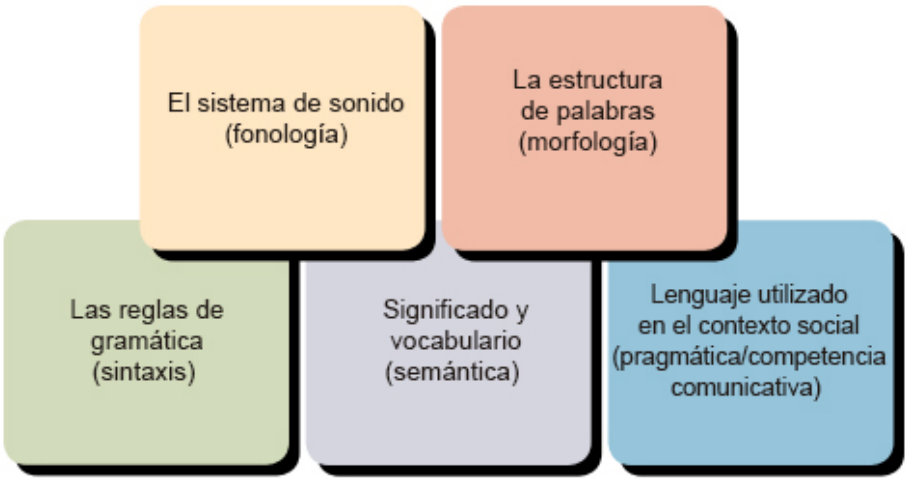


Figura 8.1: Estos niños están realmente comprometidos con estos libros. Su experiencia previa con libros les ayuda a comprender cómo se usan los libros. [196]

Algunos niños tienen la oportunidad de garabatear, dibujar y escribir con lápices de colores y marcadores mucho antes de llegar al preescolar, mientras que otros tienen pocas de estas oportunidades emergentes de escritura. Los maestros deben alentar a todos los niños en edad preescolar a participar en actividades que ampliarán sus habilidades de lenguaje y alfabetización. Se debe invitar a la familia de cada niño a participar en este emocionante proceso.

Los siguientes componentes constituyen el lenguaje oral:

Partes del sistema oral en lenguaje de señas.



Adaptado de "Even Start Research-Based Childhood and Parenting Education Professional Development, 2003", Departamento de Educación de California, Sacramento.

Figura 8.1: Partes del sistema de lenguaje oral y de señas [197]

[196] Imagen del Marco de currículo preescolar de California, Volumen 1, del Departamento de Educación de California se utiliza con permiso

[197] La imagen de los estudiantes de inglés preescolares, 2ª edición del Departamento de Educación de California se utiliza con permiso.

- Fonología: es el sistema de sonido del lenguaje, como darse cuenta de que el sombrero, el gato y el tapete difieren en un solo sonido inicial.
- Semántica: es el significado transmitido por palabras, frases y oraciones.
- Sintaxis o gramática: son las reglas que rigen cómo se unen las oraciones.
- Morfología: son las unidades de significado dentro de un lenguaje, también llamadas morfemas, como – *ba* para tiempo pasado (p. Ej., Jugaba) y s para plural (p. Ej., Perros).
- Vocabulario: son las palabras en un idioma dado.
- Pragmática: son las reglas del lenguaje utilizadas en contextos sociales (por ejemplo, uno hablaría de manera diferente al presidente que a la madre). La pragmática incluye reunir información, solicitar y comunicarse. Las buenas conversaciones dependen de permanecer en el tema y tomar turnos.

Estos componentes se utilizan en las modalidades auditiva (es decir, escuchar y hablar) y visual (es decir, observar, leer, escribir). El lenguaje permite a los niños expresar sus sentimientos y necesidades, reconocer los sentimientos y necesidades de los demás y hablar sobre las emociones.



Figura 8.2: El lenguaje le permite expresarse, comprender a los demás y trabajar juntos. [198]

La edad preescolar también es un momento emocionante para el desarrollo del lenguaje escrito y para promover el interés en la lectura. Si los entornos sociales y físicos en el preescolar y el hogar apoyan el desarrollo de la lectura y el lenguaje escrito, los niños querrán escuchar historias de libros y usar libros para obtener más información sobre cosas de interés. También estarán inclinados a crear marcas que se aproximen a las letras y aprender a escribir sus propios nombres. Disfrutarán jugando con los sonidos del lenguaje también. Todas estas experiencias son bases para la lectura y escritura convencionales que vendrán después. [199]

[198] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

[199] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

Lo destacado de la investigación

Los principios y sugerencias curriculares que se ofrecen en este capítulo se basan en 40 años de investigación científica sobre la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización. Estos son solo algunos de los sorprendentes descubrimientos que forman el trasfondo de este capítulo. Los siguientes hallazgos provienen de este vasto cuerpo de investigación:

- Incluso en la infancia, los niños son aprendices activos que usan datos del lenguaje que escuchan para comprender los patrones. Los niños que aprenden el lenguaje se comportan como jóvenes matemáticos que responden a patrones y calculan, por ejemplo, que en inglés –ed generalmente viene al final de los verbos para indicar el tiempo pasado (por ejemplo, caminó-walked o cayó-falled).
- Cuando los niños pequeños escuchan el lenguaje que los rodea, están acumulando los datos que necesitan para usar sus habilidades y comprender las características de su idioma nativo. Además, la práctica misma de leer con niños (por ejemplo, comenzando al principio de un libro y avanzando página por página hasta el final) enseña los patrones de estructura y manejo del libro y las formas generales en que las obras impresas (por ejemplo, el inglés se lee de izquierda a derecha y de arriba a abajo en una página). Cuando la lectura del libro va acompañada de comentarios explícitos (por ejemplo, "Este es el título del libro: Silbato para Willie") y acciones (por ejemplo, subrayando el título a medida que se lee), los niños aprenden aún más sobre las características de los libros y cómo funciona la impresión.
- Las habilidades para contar historias de los niños y el desarrollo del vocabulario se apoyan a través de experiencias de lectura compartidas. Las historias tienen una estructura predecible: escenario, personajes, un problema y su solución. A medida que los niños escuchan historias, aprenden esta estructura básica y comienzan a usar este conocimiento para dar forma a las historias que crean. Los niños también aprenden el significado de nuevas palabras al escuchar múltiples lecturas de buenas historias, "explicaciones amistosas de palabras" (explicaciones con palabras y ejemplos dentro del alcance del niño en edad preescolar en lugar de una definición más formal de un diccionario) ofrecido por maestros y padres cuando leen cuentos a los niños y participan junto a los adultos en discusiones durante la lectura de cuentos. [200]

Fuentes:
PW Jusczyk, El descubrimiento del lenguaje hablado (Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1997).

GF Marcus y otros, "Sobre regularización en la adquisición del lenguaje", *Monografías de la Sociedad para la Investigación en Desarrollo Infantil* 57, no. 4 (1992), número de serie 228.

LM Justice y HK Ezell, “Referencia impresa: Una estrategia emergente de mejora de la alfabetización y sus aplicaciones clínicas", *servicios de lenguaje, habla y audición en las escuelas* 35, no. 2 (2004): 185-93.

NL Stein, "The Development of Children's Storytelling Skill", en *Child Language: Un lector*, ed. M. Franklin y SS Barten (Nueva York: Oxford University Press, 1988), 282–95.

WB Elley, "Adquisición de vocabulario al escuchar historias", *Reading Research Quarterly* 24 (1989): 174-87.

IL Beck, MG McKeown y L. Kucan, *Dando vida a las palabras: Instrucción robusta de vocabulario* (Nueva York: Guilford Press, 2002).

SQ Cabell y otros, "Lectura estratégica e intencional de libros de cuentos compartidos", en *Achieving Excellence in Prechool Literacy Instruction*, ed. LM Justice y C. Vukelich (Nueva York: Guilford Press, 2008), 198–220.

GW Whitehurst y otros, "Acelerando el desarrollo del lenguaje a través de la lectura de libros ilustrados", *Psicología del desarrollo* 24, no. 4 (1988): 552-59.

Centro Nacional de Alfabetización Familiar, *Desarrollo de la Alfabetización Temprana: Informe del Panel Nacional de Alfabetización Temprana* (Jessup, MD: Instituto Nacional de Alfabetización, 2008).

Principios rectores para apoyar el lenguaje y alfabetización

Es fundamental que los maestros y tutores respondan a los intentos de comunicación y lenguaje de los niños pequeños al enfocarse en cosas que sean significativas para los niños y sus familias. Ningún componente individual de ningún plan de estudios tendrá más impacto en el desarrollo de un niño en edad preescolar que el lenguaje.

[200] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso



Figura 8.3: Escuchar el mensaje de los niños (y no corregir sus errores) es vital para su desarrollo del lenguaje. [201]

La edad preescolar también es un momento emocionante para el desarrollo del lenguaje escrito y para promover el interés en la lectura. Si los entornos sociales y físicos en el preescolar y el hogar apoyan el desarrollo de la lectura y la escritura, los niños querrán escuchar historias de libros y usar libros para obtener más información sobre cosas de interés. También estarán inclinados a crear marcas que se aproximen a las letras y aprender a escribir sus propios nombres. También disfrutarán jugando con los sonidos del lenguaje. Todas estas experiencias son bases para la lectura y escritura convencionales que vendrán después.

A continuación, verán algunos principios rectores sobre cómo apoyar el lenguaje infantil y la alfabetización emergente:

- El lenguaje y la alfabetización trabajan juntos. A menudo ocurren en el mismo contexto. Y tener un lenguaje oral bien desarrollado contribuye al éxito posterior con una lectura y escritura más formal.
- Cuanto más lenguaje escuchan los niños, más crece su lenguaje.
- Es importante dar a los niños modelos nutridos de habla / comunicación y lectura y escritura.
- Las oportunidades para aprender el idioma y la alfabetización están en todas partes.
- Los niños aprenden mejor de experiencias que son interesantes, útiles y divertidas. Esto incluye canciones tontas, poemas con finales sorpresivos y libros interesantes e informativos.
- Colabora y apoya al individuo. Cosas como el temperamento, la experiencia previa y las discapacidades afectan los lugares de inicio de los niños con lenguaje y alfabetización.
- Conéctate con las familias. Proporcionarles ciertos materiales y estrategias para apoyar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de sus hijos beneficia el aprendizaje de los niños.
- Crea un ambiente culturalmente sensible. Algunos niños han sido alentados a hablar más que otros.
- Aliente a los niños a usar el lenguaje para negociar con otros niños, pedirles lo que quieran y expresar sus emociones.

[201] Imagen del Servicio de Pesca y Vida Silvestre de EE. UU. Con licencia CC-BY-2.0

- Cree muchas oportunidades para que los niños hablen. Haga preguntas abiertas y demuestre como participar en las conversaciones de ida y vuelta.
- Haga que los pensamientos sean más explícitos para los niños al pensar en voz alta.
- Apoya la curiosidad y la confianza. Los niños deben usar libremente "¿Por qué?" y "¿Cómo es que?".
- Cree entornos bien organizados y nutridos en alfabetización, tanto en ambientes interiores como en exteriores.
- Observe cómo los niños se involucran con el lenguaje y la alfabetización para satisfacer las necesidades de cada niño. [202]

Factores ambientales en el apoyo al lenguaje y alfabetización



Figura 8.4: Esta experiencia de grupo grande apoya el lenguaje de una manera atractiva. [203]

La disposición del entorno de aprendizaje afecta la forma en que los niños aprenden a hablar, leer y escribir. Un entorno que fomenta el desarrollo del lenguaje, la comunicación bidireccional y las habilidades de alfabetización proporciona un nutrido contenido curricular. El horario diario acomoda una variedad de grupos (p. Ej., Grupo grande, grupo pequeño e individual), y los materiales de aprendizaje fascinan a los niños. Los niños aprenden más cuando los adultos modelan el lenguaje y la alfabetización, así como también brindan instrucción lúdica y útil. Los espacios de juego con accesorios de alfabetización (p. Ej., carteles, listas) permiten que los niños se congreguen y tomen decisiones que fomenten un lenguaje nutrido y experiencias de alfabetización.

- Cree tiempo en la rutina diaria para las interacciones entre adultos y niños.
- Tener espacio y tiempo para grupos grandes.
- Cree espacios y horarios para que los niños se reúnan en grupos pequeños.

[202] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso
[203] Las pautas del programa preescolar de California del Departamento de Educación de California se usa con permiso

- Proporcione un espacio para exhibir artículos relacionados con la familia; considere cómo agregar texto a esas pantallas.
- Organice su aula en centros o áreas de interés para crear espacios claros, para que los niños participen y colaboren (y se comuniquen), incluyendo:
    - Un área de juego dramático.
    - Un área de bloques
    - Un área de arte
    - Un área de escritura
    - Una acogedora biblioteca o área de libros.
    - Un área de ciencias
    - Un área de juego
    - Un área de matemáticas
- Elija materiales para grupos pequeños y grandes en los que los niños estarán interesados y úselos con intención.
- Cree un ambiente de aprendizaje para fascinar a los niños y generar conversaciones.
- Extienda el aula más allá de su pared; estar al aire libre, salir a caminar y hacer excursiones son excelentes para promover la conversación.
- Sea flexible en su entorno; Permita a los niños expandir sus ideas a nuevas áreas. [204]



Figura 8.5: En esta imagen, puede ver el área de lectura (a la izquierda) y el área de escritura (a la derecha). [205]

Pausa para reflexionar
¿Cómo podrían los centros enumerar cada idioma de apoyo *y* alfabetización?

[204] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso.
[205] La imagen de Community Playthings se usa con permiso.

Aprendiendo inglés como segundo idioma

En California, hasta la mitad de los niños serán identificados como aprendices de inglés al ingresar al jardín de infantes. Los idiomas del hogar de estos niños incluyen español, vietnamita, cantonés, hmong, tagalo, coreano y otros idiomas.

En general, el desarrollo de un segundo idioma sigue estas etapas predecibles:

Etapa	Descripción de la etapa de desarrollo del segundo idioma
1ª etapa	El niño usa el idioma del hogar para tratar de comunicarse.
2ª etapa	El niño se da cuenta de que no tiene éxito al usar el idioma del hogar, por lo que pasa por un período de observación y escucha.
3ª etapa	El niño intenta usar un nuevo lenguaje en forma más abreviada mediante el uso de oraciones de una o dos palabras.
4ª etapa	El niño comienza a usar frases más elaboradas y oraciones cortas para comunicarse en el nuevo idioma.

Si bien algunos expresan su preocupación de que aprender más de un idioma a la vez es confuso o retrasa el desarrollo de los niños, no se han encontrado efectos negativos del bilingüismo en la investigación. Según Gigi Luk, profesor asociado de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, "el bilingüismo es una experiencia que da forma a nuestro cerebro para toda la vida". Conocer más de un idioma tiene muchos beneficios potenciales, que incluyen: mayor capacidad de prestar atención, mejor lectura de señales sociales, mejor capacidad de lectura, mejor rendimiento escolar y participación, mayor comodidad con diversidad y diferentes culturas, e incluso protección contra la edad. Demencia relacionada [206] Es importante que los educadores apoyen y aboguen por el mantenimiento de los idiomas del hogar de los niños para los beneficios mencionados aquí, pero también porque, [207] "[L] el primer idioma del niño es crítico para su identidad. Mantener este idioma ayuda al niño a valorar su cultura y herencia, lo que contribuye a un auto concepto positivo. [208]

Los niños que aprenden inglés aportan una gran cantidad de habilidades y conocimientos, así como diversos antecedentes culturales a los entornos de la primera infancia; Los aprendices de inglés también requieren adaptaciones curriculares para aprovechar al máximo sus habilidades mientras progresan hacia el dominio completo del inglés. Las prácticas de alta calidad de la primera infancia descritas en las otras secciones también

beneficiarán a los niños en edad preescolar que aprenden inglés, pero pueden no ser suficientes. [209]

Hay muchos recursos disponibles para apoyar a los maestros de niños que aprenden inglés, incluidos los del Departamento de Educación de California:

- Fundamentos de aprendizaje preescolar de California (Volumen 1): https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/preschoollf.pdf
- El Marco Curricular Preescolar de California (Volumen 1): https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psframeworkkvol1.pdf
- Estudiantes de inglés preescolares ([2ª] edición): https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/psenglearnersed2.pdf

Introduciendo los fundamentos

Los fundamentos de aprendizaje preescolar para el lenguaje y alfabetización se organizan en tres grandes categorías o líneas.

- escuchar y hablar
- leer
- escribir [210]

Apoyando la escucha y el habla

El lenguaje se desarrolla a nuestro alrededor: en las interacciones sociales entre maestros y niños, en el manejo del salón de clases, en el juego entre niños y en actividades de instrucción. Por ejemplo, cuando los niños aprenden matemáticas y ciencias, los aprenden a través del lenguaje y de experiencias significativas y multisensoriales.

[206] Kamenetz, A. (2016). 6 Beneficios potenciales para el cerebro de la educación bilingüe. Recuperado de https://www.npr.org/sections/ed/2016/11/29/497943749/6-potential-brain-benefits-of-bilingual-education .
[207] El contenido de Jennifer Paris está licenciado por CC-BY-4.0
[208] IDRA. (2000) ¿Por qué es importante mantener el idioma nativo? Recuperado de https://www.idra.org/resource-center/why-is-it-important-to-maintain-the-native-language/
[209] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso
[210] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso



Figura 8.5: Esta actividad matemática práctica incluye una interacción nutrida en lenguaje. [211]

El lenguaje también mejora o limita la capacidad de los niños para elegir compañeros de juego y participar en juegos en el patio de recreo. Los fundamentos para escuchar y hablar incluyen:

El uso del lenguaje y las convenciones se centran en cómo los niños usan su idioma para varios propósitos, incluido el aprendizaje de cómo participar en conversaciones cortas.

1.0 Uso del lenguaje y convenciones

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
1.1 Use el lenguaje para comunicarse con otros en situaciones sociales familiares para una variedad de propósitos básicos, que incluyen describir, solicitar, comentar, reconocer, saludar y rechazar.	1.1 Use el lenguaje para comunicarse con otros en situaciones sociales familiares y desconocidas para una variedad de propósitos básicos y avanzados, incluyendo razonamiento, predicción, resolución de problemas y búsqueda de nueva información.
1.2 Hable con suficiente claridad como para que lo entiendan los adultos y los niños conocidos.	1.2 Hable con suficiente claridad como para ser entendido por adultos y niños familiares y desconocidos.
1.3 Use lenguaje y estilo aceptados durante la comunicación con adultos y niños conocidos.	1.3 Use lenguaje y estilo aceptados durante la comunicación con adultos y niños familiares y desconocidos.
1.4 Use el lenguaje para construir narraciones cortas que sean reales o ficticias.	1.4 Use el lenguaje para construir narraciones extendidas que sean reales o ficticias.

[211] Las Pautas del Programa Preescolar de California del Departamento de Educación de California se usan con permiso

El aprendizaje de **vocabulario** es uno de los logros más importantes de la primera infancia y está relacionado con la comprensión lectora posterior.

2.0 Vocabulario

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
2.1 Comprender y usar palabras aceptadas para objetos, acciones y atributos encontrados con frecuencia en contextos reales y simbólicos.	2.1 Comprender y usar una variedad y especificidad cada vez mayores de palabras aceptadas para objetos, acciones y atributos encontrados en contextos reales y simbólicos.
2.2 Comprender y utilizar palabras aceptadas para categorías de objetos encontrados y utilizados con frecuencia en la vida cotidiana.	2.2 Comprender y usar palabras aceptadas para categorías de objetos encontrados en la vida cotidiana.
2.3 Comprender y usar palabras simples que describen las relaciones entre los objetos.	2.3 Comprender y usar palabras simples y complejas que describen las relaciones entre los objetos.

La gramática permite a los niños ir más allá del mero nombramiento con sus vocabularios para expresar sus ideas en oraciones. Es entender cómo se juntan las palabras en una oración.

3.0 Gramática

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
3.1 Comprender y usar oraciones cada vez más complejas y largas, incluidas oraciones que combinan dos o dos o tres conceptos para comunicar ideas.	3.1 Comprender y usar oraciones cada vez más complejas y largas, incluidas oraciones que combinan dos o dos o tres conceptos para comunicar ideas.
3.2 Comprender y usar típicamente la gramática apropiada para la edad, induciendo formas de palabras aceptadas, como acuerdo sujeto-verbo, tiempo progresivo, tiempo pasado regular, plurales regulares, pronombres y posesivos.	3.2 Comprender y usar típicamente la gramática apropiada para la edad, induciendo formas de palabras aceptadas, tales como concordancia sujeto-verbo, tiempo progresivo, tiempo pasado regular e irregular, plurales regulares e irregulares, pronombres y posesivos.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los niños para escuchar y hablar de lo siguiente:

- Asegúrese de que los niños tengan la oportunidad de hablar reservando un tiempo para que discutan y compartan sus ideas.
- Reconozca sus contribuciones haciendo contacto visual, usando sus nombres, repitiendo su charla, brindando explicaciones cuando hacen una pregunta y construyendo sobre lo que dicen.
- Participe en conversaciones para "conocerlos".

- Modele el uso de las convenciones del lenguaje y aliente a los niños a hacer lo mismo.
- Aproveche las propias experiencias de los niños en edad preescolar pidiéndoles que cuenten experiencias diarias simples.
- Use juegos dramáticos y co-construya historias.
- De detalles de la historia.
- Observe dónde miran los niños y luego hablen sobre las cosas que son el foco de su atención y acción, utilizando un vocabulario interesante y nutrido.
- Narre lo que está haciendo.
- Use vocabulario nuevo en conversaciones naturales.
- Juegue juegos de idiomas.
- Pídales a los niños que le cuenten sobre sus obras de arte y otras creaciones.
- Hable uno a uno con los niños.
- Conozca a los niños individuales y sus familias (especialmente importante para los niños cuyo idioma del hogar no es inglés). [212]

[212] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso
Los Fundamentos de aprendizaje preescolar de California, Volumen 1 del Departamento de Educación de California se utilizan con permiso.

Viñetas

Es el turno de Lara para compartir una historia especial desde casa. Lara, que está comenzando a usar un dispositivo de comunicación de tecnología de asistencia, agregó algunas palabras clave a su dispositivo que le permiten compartir. Mientras el Sr. Tony levanta las fotos, ella presiona el botón que etiqueta la foto. El Sr. Tony expande la etiqueta diciendo "Tango. Este es tu nuevo perro, Tango. Lara se alegra mientras los niños se emocionan. "¡Tengo un perro así!" Emilio dice: "Él también es negro". El Sr. Tony levanta otra foto y pregunta: "¿Qué está haciendo Tango en esta foto, Lara?

En respuesta a la construcción fuera del aula, la sala se llena de actividad a medida que los niños usan sus martillos y llaves de plástico, cinturones de herramientas y bancos. El plan de estudios planificado incluye una Unidad de Construcción. Desde la ventana, los niños pueden ver cómo se mueven las grúas y los trabajadores con cascos. Escuchan el sonido de martillo contra clavo. Esta semana, la maestra lee a la clase historias sobre equipos de construcción y libros de información sobre cómo se hacen los edificios altos. La construcción exterior le da a la Sra. Vase la oportunidad de exponer a los niños a los nombres de herramientas comunes e incluso no tan comunes. La Sra. Vase envió a casa un boletín de una página en los idiomas de las familias representadas en su salón de clases, contándoles a los padres sobre la Unidad de Construcción y sobre el vocabulario que los niños están aprendiendo. Preguntó si a los padres que son constructores o carpinteros les gustaría venir a clase para compartir sus experiencias. [213]

Pausa para reflexionar

¿Cómo te encuentras naturalmente comprometido con los demás a través de la conversación? ¿Qué haces para apoyar la escucha y el habla de los niños? Para aumentar sus habilidades y apoyar su capacidad de hablar y escuchar de manera efectiva, ¿qué podría querer cambiar o agregar?

Lectura de apoyo

Leer vallas publicitarias sin esfuerzo en un viaje en automóvil o hacer una lista de compras implica habilidades de alfabetización. La alfabetización incluye tanto la lectura como la escritura. La alfabetización también está involucrada cuando las personas entienden el idioma y saben lo suficiente sobre el mundo para comprender los libros que leen. Los niños oyen leer muchos libros en voz alta antes de que puedan leer por sí mismos, y pueden usar garabatos para representar los pensamientos que componen antes de usar el texto impreso convencional. La alfabetización no se desarrolla de la noche a la mañana; proviene de ser hablado y leído y de

[213] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

ser alentado a mirar libros, dibujar y escribir. Los niños comienzan su viaje hacia la alfabetización desde el nacimiento a través de la observación visual y auditiva de su mundo y a través de interacciones con personas y materiales, en una variedad de experiencias diarias, tanto en el hogar como en la escuela.



Figura 8.6: Este letrero para el centro de matemáticas incluye texto impreso en los idiomas del hogar de los niños e imágenes para ayudar a los niños a interpretar el texto impreso. [214]

La lectura proporciona acceso al significado representado por la escritura. Requiere la traducción de la letra impresa al discurso y la interpretación del significado. La lectura depende en gran medida del vocabulario y la gramática oral y también de conocimientos específicos de alfabetización (por ejemplo, nombres de letras del alfabeto) y habilidades (por ejemplo, detectar sonidos en palabras habladas). Los niños en edad preescolar participan en la lectura escuchando historias y volviendo a contar libros familiares. También se dedican a la lectura cuando interpretan huellas ambientales utilizando pistas físicas (por ejemplo, la señal de stop es la roja al final de su calle) o cuando recrean a través del juego el comportamiento social de los miembros de la familia relacionado con la alfabetización (por ejemplo, una lista de compras o pretender leer las instrucciones de cocción en una caja de comida).

Las bases para la lectura están organizadas en:

Los conceptos sobre la impresión implican la comprensión de que la publicación es significativa y puede usarse para una variedad de propósitos.

1.0 Conceptos sobre textos impresos

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
1.1 Comience a mostrar comportamientos apropiados de manejo de libros y comience a reconocer las convenciones de impresión.	1.1 Mostrar comportamientos apropiados de manejo de libros y conocimiento de textos impresos.

[214] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
1.2 Reconozca lo impreso como algo que se puede leer.	1.2 Comprenda que el texto impreso es algo que se lee y tiene un significado específico.

La conciencia fonológica se refiere a aprender a notar que las palabras habladas tienen partes.

2.0 Conciencia fonológica

Cimientos
2.1 Mezcle y elimine oralmente palabras y sílabas sin el apoyo de imágenes u objetos.
2.2 Combine oralmente los inicios, las rimas y los fonemas de las palabras y elimine oralmente los inicios de las palabras, *con* el apoyo de imágenes u objetos.

El reconocimiento alfabético y de palabras / letras incluye la identificación de letras del alfabeto y la vinculación de letras en palabras impresas con sonidos en palabras habladas.

3.0 Alfabetización y reconocimiento de palabras / letras

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
3.1 Reconozca la primera letra del propio nombre.	3.1 Reconozca su propio nombre u otras palabras comunes en impresiones.
3.2 Haga coincidir algunos nombres de letras con su forma impresa.	3.2 Haga coincidir más de la mitad de los nombres de letras mayúsculas y más de la mitad de los nombres de letras minúsculas con su forma impresa.
ninguna	3.3 Comience a reconocer que las letras tienen sonidos.

La comprensión y el análisis del texto apropiado para la edad implican pensar que lleva a comprender historias y otros tipos de libros.

4.0 Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
4.1 Demuestre el conocimiento de los personajes principales o eventos en una historia familiar (p. Ej., Quién, qué, dónde) a través de responder preguntas (p. Ej., Recordar e inferencia simple),	4.1 Demuestre el conocimiento de los detalles en una historia familiar, incluidos los personajes, los eventos y el orden de los eventos mediante la respuesta a preguntas (en particular, resumen,

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
volver a contar, recrear o crear obras de arte.	predicción e inferencia), recuento, recreación o creación de obras de arte.
4.2 Demuestre el conocimiento del texto informativo mediante el etiquetado, la descripción, la reproducción o la creación de obras de arte.	4.2 Use la información del texto informativo en una variedad de formas, que incluyen describir, relacionar, categorizar o comparar y contrastar.

El interés y la respuesta a la alfabetización incluyen la participación y motivación de los niños en la lectura.

5.0 Alfabetización, interés y respuesta

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
5.1 Demuestre el disfrute de la alfabetización y las actividades relacionadas con la alfabetización.	5.1 Demuestre, con creciente independencia, el disfrute de la alfabetización y las actividades relacionadas con la alfabetización.
5.2 Participe en rutinas asociadas con actividades de alfabetización.	5.2 Participe en rutinas más complejas asociadas con actividades de alfabetización.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo infantil de los fundamentos de lectura con lo siguiente:

- Proporcione soporte en forma de textos impresos accesorios de impresión para apoyar el juego de representación.
- Proporcione textos impresos en el área del bloque.
- Utilice la terminología de alfabetización, como letras y palabras, naturalmente.
- Utilice texto impreso, con imágenes de apoyo, para apoyar las rutinas y los límites del aula.
- Tómese el tiempo para leer textos referentes al entorno y la impresión ambiental.
- Modele usando el texto impreso como una herramienta para hacer cosas y registrar información.
- Use texto impreso para apoyar las actividades guiadas por el maestro.
- Modele convenciones básicas en textos impresos, como leer de izquierda a derecha.
- Escriba palabras interesantes a medida que surjan y fomente explicaciones verbales del significado de las palabras.
- Juegue juegos que se centran en los sonidos.
- Usa canciones y poemas tontos a diario.
- Juegue con sonidos.
- Discuta palabras que riman y palabras que comienzan con el mismo sonido.
- Use los nombres impresos de los niños como etiquetas para apoyar rutinas, transiciones y experiencias de juego libre.
- Proporcione acceso a las letras del alfabeto en una variedad de contextos.

- Concéntrese en las primeras letras y sonidos en los libros y carteles del alfabeto.
- Aproveche las oportunidades cotidianas para modelar la asistencia para imprimir detalles en palabras.
- Proporcione materiales con impresión ambiental en un área de interés.
- Proporcione libros de texto predecibles en la biblioteca y áreas de escucha.
- Lea historias diariamente.
- Haga que las historias cobren vida con su voz y expresión.
- Haga que el tiempo de la historia sea del largo correcto (no demasiado largo, ni demasiado corto).
- Lea historias varias veces durante unos días.
- Defina nuevas palabras en una historia que está leyendo.
- Discuta una historia después de leerla.
- Lea libros de información (no ficción).
- Modele utilizando la información obtenida del texto (fuentes de libros y no libros) y brinde oportunidades para que los niños hagan lo mismo.
- Proporcione el espacio y los materiales para que los niños vuelvan a contar cuentos de forma independiente.
- Coloque libros en todas las áreas del aula.
- Haga que leer y escribir sea significativo y útil.
- Brinde amplias oportunidades para que los niños crucen su línea media (moviendo la mano o el pie izquierdo hacia el lado derecho del cuerpo y la mano o el pie derecho hacia el lado izquierdo del cuerpo, lo que requiere comunicación entre los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro).[215]

[215] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso
Los Fundamentos de Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usan con permiso
Fuente del texto en azul: Clint Springer
Speech-Language Pathology / Stuttering / Recommended Books en WikiBooks tiene licencia CC-BY-3.0



Figura 8.7: Este conjunto de franela corresponde con un libro leído recientemente en el aula. Puede usar estas piezas para volver a contar la historia. [216]

[216] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

Viñetas

Parejas de niños caminan de la mano para regresar a su salón de clases después de jugar afuera. Sasha deja de caminar, señala un letrero publicado en el pasillo y le dice a Yasmin, su compañero: "Ese letrero dice que se callen porque los bebés están durmiendo". En voz baja, la maestra dice: “Sí, estamos pasando la habitación de los bebés. Hemos hablado sobre cómo podrían estar durmiendo. Este letrero dice: "Recuerda caminar". ¿Crees que necesitamos hacer otra señal para el pasillo, una para recordarnos que hablemos suavemente?" Los niños están de acuerdo en que se necesita la segunda señal, y varios ofrecen ayuda.

Después de cantar "Down by the Bay" a la hora del círculo, el Sr. Zhang usó un libro ilustrado para revisar la canción e involucrar a los niños a jugar con algunos sonidos en las palabras: “Aquí está el oso gracioso, peinándose. Oso oso/; cabello, / h / - / aire /. Las últimas partes de esas palabras [es decir, la porción de escarcha] suenan igual, ¿no? Ellos riman". Varios niños estuvieron de acuerdo con entusiasmo. "¿Y quién está en esta página?" "La llama", gritan varios niños. "Comer su / p /. . . (pausa)” Continuó el Sr. Zhang.

"¡Pijama!" varios niños llamaron. Cuando pasó la página, varios niños gritaron: "La mosca con corbata". "Sí, la niña con un t-ie. Antes de pasar a la página siguiente, te daré una pista sobre lo que verás a continuación: Una ballena. . . " "¡Una ballena!" gritaron los niños. "Con un lunar / t / -ail", continuó la maestra. "Cola", gritaron varios niños.

El tutor comparte un libro del alfabeto con algunos niños. "Esta es la página de la letra B. Aquí está la gran B y aquí está la pequeña b". Él involucró a los niños para ayudar a identificar las imágenes en la página B: "Arándanos, brócoli, remolacha, plátanos, frijoles". Luego comenta: “B es la primera letra de cada una de estas palabras. Esta palabra (señalando la primera letra en arándano, impresa encima de una imagen de una caja de arándanos) comienza con la letra B. Dice, Arándano (subraya el resto de la palabra, mientras la lee). Blueberry comienza con el sonido / b /. ¿Qué crees que dice esta palabra? (Señala la palabra sobre la imagen de algunos plátanos). Un niño dice: "banana"; otro dice "plátano". El cuidador confirma que el plátano se puede llamar por cualquier nombre, uno español y el otro inglés. “Las palabras en este libro están escritas en inglés: / b / es para banana (señala banana). Creo que podríamos escribir algunas de estas palabras en español y pegarlas en el libro. Podríamos escribir brecol para poner aquí con brócoli. "¿Cuándo podemos hacer eso?" pregunta un niño. “Después del tiempo de descanso hoy, si quieres. Miguel y Alexandria

seguirán durmiendo. Puedo ayudarte a ti y a Aaliyah a deletrear palabras en español que funcionarán en este libro del alfabeto. Podemos escribirlos en la computadora y luego imprimirlos para pegarlos en nuestro libro". [217]



Pausa para reflexionar

¿Qué recuerdos de lectura y libros tienes de tu infancia? ¿Qué te parece leer ahora? ¿Es así como quieres que los niños se sientan acerca de la lectura? Si es así, ¿cómo puedes compartir eso? Si no, ¿qué podrías hacer para asegurarte de que tengan una perspectiva diferente sobre la lectura?

Escritura de apoyo

El desarrollo como escritor depende de la comprensión del escritor de cómo se ve un lenguaje escrito en particular y del lenguaje del escritor y sus habilidades de pensamiento. La escritura convencional requiere el conocimiento de las letras del alfabeto y la comprensión de que las letras representan sonidos en palabras habladas o firmadas. Decidir qué escribir requiere lenguaje oral o de señas, conocimiento y pensamiento. Los niños en edad preescolar se dedican a escribir cuando usan garabatos y anuncian con orgullo sus significados (por ejemplo, "Esto dice ____"). Los niños en edad preescolar frecuentemente usan dibujos, en lugar de escribir marcas, para representar sus pensamientos, y a menudo combinan garabatos u otras marcas similares a la escritura con sus dibujos para comunicarse. Los niños en edad preescolar están

[217] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

felices de servir como sus propios intérpretes, diciéndoles a las personas lo que sus primeros escritos y dibujos deben decir. Los maestros tienen cuidado de no criticar las primeras producciones de garabatos de los niños. Para saber qué significa la escritura de un niño, los maestros pueden preguntarle a un niño: "Háblame de estas líneas onduladas aquí abajo".



Figura 8.8: Pregunte a los niños sobre su escritura para ver qué representa. [218]

La escritura se enfoca en entender que lo impreso representa ideas y en aprender a pasar de dibujar y escribir garabatos a usar letras y palabras. Mucha exploración con papel y herramientas de escritura ocurre antes de que los niños intenten escribir para transmitir significados específicos. Cuando los niños escriben para transmitir significado, usan su lenguaje, su capacidad física para sostener un crayón o un lápiz y la comprensión cognitiva de que las marcas que hacen en la página son símbolos que representan un significado que se puede compartir.

1.0 Estrategias de escritura

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
1.1 Experimente con la comprensión y la posición del cuerpo usando una variedad de herramientas de dibujo y escritura.	1.1 Ajuste el agarre y la posición del cuerpo para un mayor control en el dibujo y la escritura.
1.2 Escriba usando garabatos que sean diferentes de las imágenes.	1.2 Escriba letras o formas parecidas a letras para representar palabras o ideas.
1.3 Escriba marcas para representar su propio nombre.	1.3 Escribe el nombre casi correctamente.

Si bien la instrucción de escritura directa aún no es apropiada para el desarrollo de los niños en edad preescolar que no tienen la coordinación motora fina necesaria para escribir de manera legible, están desarrollando habilidades y conocimientos importantes que contribuyen a su capacidad de comunicarse por escrito.

[218] Los Fundamentos de Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usan con permiso

Tabla 8.1: Cuatro niveles de desarrollo de la escritura durante los años preescolares

Nivel	Descripción
Explorando	El niño explora con herramientas de marcado en una variedad de superficies de escritura, creando garabatos. El niño a veces se enfoca en hacer marcas sin ninguna intención de usarlas para representar la escritura. A veces, las marcas incitan al niño a pensar en algo del mundo del niño que le es familiar, y el niño atribuye significado a los garabatos.
Desarrollando	A medida que el niño continúa explorando con la creación de marcas, el niño organiza las marcas de garabatos en líneas cuando "escribe", lo que indica la observación del niño de que las marcas para la escritura y las marcas para las imágenes están organizadas de manera diferente. A menudo, el niño señalará garabatos que están alineados y dirá: “Esto dice. . . ". En otras palabras, los niños comienzan a atribuir significado a su escritura de garabatos.
Edificando	La habilidad de los niños para usar marcas para crear imágenes y escribir aumenta hasta el punto en que otros pueden reconocer las intenciones de un niño. Aunque las marcas aún no siempre están bien formadas, los adultos tienen una buena idea de lo que el niño pretendía representar y las letras que un niño pretendía escribir. Los niños a veces inventan nuevos diseños que se parecen notablemente a las letras reales. ¡Todavía no saben que solo hay 26!
Integrando	En esta fase, los niños conocen la mayoría, si no todas, las letras mayúsculas del alfabeto, y las combinan para formar palabras. Algunas de las palabras son las que ven con frecuencia, como sus nombres. La mayoría son bastante legibles, aunque no están perfectamente formadas, por supuesto, y una carta podría escribirse con su orientación invertida. Además de sus nombres, los niños a veces escriben algunas palabras simples, como amor o sí y no. También pueden unir letras en conjuntos que parecen palabras y preguntar a los adultos: "¿Qué palabra es esta?". Algunos preescolares mayores podrían haber descubierto que las letras seleccionadas son para hacer que las palabras se relacionen con los sonidos de las palabras habladas, e inventan ortografías, como KK para pastel o CD para dulce.



Figura 8.9: A menudo, la primera palabra que escriben los niños es su propio nombre. [219]

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los fundamentos de escritura de los niños con lo siguiente:

- Configurar un área de escritura bien surtida.
- Agregar frecuentemente nuevos materiales al área de escritura.
- Proporcionar materiales de escritura en otras áreas de interés y al aire libre.
- Incrustar la escritura en transiciones y rutinas cotidianas.
- Animar a los niños a escribir en el área de interés artístico.
- Responder con sensibilidad a la escritura emergente de los niños; centrarse en el significado que los niños están tratando de transmitir en lugar de en la forma de su escritura.
- Responder a las preguntas y solicitudes de ayuda de los niños con la escritura; describir y modelar cómo escribir la carta en una hoja de papel separada.
- Modele una en escrito.
- Mostrar la escritura de los niños.
- Brinde amplias oportunidades para que los niños crucen su línea media.
- Brinde experiencias en las que los niños fortalezcan los músculos motores finos (dedos, mano, muñeca, antebrazo) y desarrollen destreza, como trabajar con arcilla, cortar con tijeras y trabajar con herramientas. [220]

[219] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

[220] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso;
Fuente del texto en azul: Clint Springer;
Los Fundamentos de Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usan con permiso

Cruzando la línea media

“La línea media del cuerpo es una línea imaginaria que desciende por el cent [er] del cuerpo y divide el cuerpo en izquierda y derecha. Cruzar la línea media del cuerpo es la capacidad de alcanzar el centro del cuerpo con los brazos y las piernas. Esto permite que los niños crucen sobre su cuerpo para realizar una tarea en el lado opuesto de su cuerpo (por ejemplo, poder dibujar una línea horizontal a través de una página sin tener que cambiar las manos en el medio ... "

"Cruzar la línea media del cuerpo es una habilidad de desarrollo importante necesaria para muchas tareas cotidianas, como escribir ... Cuando un niño cruza espontáneamente la línea media con la mano dominante, la mano dominante obtiene la práctica necesaria para desarrollar buenas habilidades motoras finas mediante el dominio constante y repetido de la mano. Si un niño evita cruzar la línea media, entonces ambas manos tienden a tener la misma práctica en el desarrollo de habilidades y la mano dominante del niño puede retrasarse en su desarrollo. Esto significa que una vez que un niño comienza la escuela, aprender a escribir es mucho más difícil cuando tiene dos manos menos hábiles en lugar de una mano más fuerte y más hábil (dominante). La dificultad para cruzar la línea media también dificulta el seguimiento visual de un objeto en movimiento de un lado a otro o de izquierda a derecha cuando se lee, lo que significa que la lectura también puede retrasarse". [221]

[221] Kidsense (2019) Cruzando la línea media del cuerpo. Recuperado de https://childdevelopment.com.au/areas-of-concern/finmotor-skills/crossing-the-bodys-midline/

Viñetas

Jessalyn está encantada con la foto de la tarjeta de cumpleaños de un compañero y quiere escribir una nota de agradecimiento. Ella dibuja una imagen y luego le dice a la maestra: "También quiero palabras reales, pero no puedo hacerlas".

"¿Qué te gustaría que las palabras dijeran?" le pregunta la maestra. Jessalyn dice: “Me gustó esa bonita foto. Era una bonita tarjeta de cumpleaños. "¿Quieres que escriba eso o te ayude?".

"Puedo hacer letras", explica Jessalyn, "pero no puedo hacer palabras. Bueno, solo amor". La maestra ayuda a Jessalyn a deletrear esa bella palabra segmentando algunos de sus sonidos y nombrando las letras necesarias para escribir los sonidos. Después de que la maestra nombra la última letra, Jessalyn comenta: “¿y? ¿Por qué no e?". La maestra explica que e se usa para escribir este sonido en muchas palabras, pero, en otras, se usa y.

Entonces la maestra pregunta: "¿Qué letra está al final del nombre de tu amigo Jeremy?" "¡Oh, y!" Jessalyn se da cuenta. "¿Tenemos a alguien con e?" ella pregunta. "No este año. Pero el año pasado, había una niña llamada Kaylee, y ella usaba e para escribir el sonido / e /". [222]

Involucrar a las familias

Los maestros pueden usar las siguientes estrategias para ayudar a las familias a desarrollar el lenguaje y alfabetización de sus hijos.

- Envíe a las familias a casa con cosas para buscar durante el fin de semana, temas para hablar o historias para contar juntos (escritos en el idioma de su hogar).
- Sugiera formas en que los padres pueden enviar una respuesta de vuelta al aula.
- Envíe libros, otros materiales de lectura y materiales de escritura a casa con los niños.
- Proporcione una biblioteca de préstamos en los idiomas del hogar de los niños y anime a los padres a leerles a sus hijos en el idioma del hogar.
- Comparta ideas con los padres sobre las preguntas que puedan hacer sobre los libros y proporciónelas en el idioma del hogar.
- Presenta a los padres los recursos de la comunidad para obtener libros para el hogar.
- Anime a los miembros de la familia a compartir sus escritos con los niños.
- Comparta los triunfos y experiencias de los niños y las personas que realmente disfrutan con las familias.
- Use pantallas para ayudar a los miembros de la familia a comprender la naturaleza evolutiva de la escritura.

[222] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso

- Invite a las familias a compartir sus historias con usted.
- Piense en proyectos para hacer en clase en los que los niños puedan traer materiales de la casa. [223]



Figura 8.10: Parece que un padre, una hermana menor y una hermana mayor se han unido a esta niña en una actividad favorita en el aula. La participación familiar es una excelente manera de validar los intereses y esfuerzos de los niños. (¡Y puede provocar una gran conversación más tarde!) [224]

Conclusión

Décadas de investigación han demostrado que el aprendizaje lúdico, la enseñanza intencional y un nutrido plan de estudios ayudan a los niños a aprender sobre el mundo y dominar el lenguaje y la alfabetización. Los principios y estrategias proporcionados en este capítulo se basan en esta investigación. Los maestros deben tener en cuenta lo que la investigación ha revelado sobre cómo los niños adquieren una amplia gama de conocimientos y habilidades. Sin embargo, los maestros también deben asumir la responsabilidad de entrelazar un programa que combine el juego de los niños con sus propios planes específicos de manera que aseguren un futuro académico brillante para cada niño. Por definición, esto significa que se mantienen el interés y la motivación de los niños para aprender. La satisfacción y la alegría de enseñar provienen de saber que se hicieron los mejores esfuerzos y de ver los resultados de tales esfuerzos en los rostros de los niños todos los días. El progreso documentado para cada niño en el transcurso de un año también trae alegría y satisfacción. [225]

[223] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso
[224] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso
[225] El Marco Curricular Preescolar de California, Volumen 1 por el Departamento de Educación de California se usa con permiso



Pausa para reflexionar

¿Cuáles son algunas de las formas en que el lenguaje y alfabetización ocurren naturalmente en la vida cotidiana de los niños? ¿Qué cosas adicionales necesitarán los maestros para aportar intencionalmente al programa (esto podría incluir materiales, interacciones, actividades, diseño ambiental, etc.)?

Capítulo 9: Matemáticas

Objetivos:

Al finalizar el capítulo podrás:

- Explicar qué es la educación matemática en la primera infancia y qué no lo es
- Resumir los cimientos de las matemáticas.
- Identificar formas en que los educadores pueden apoyar las experiencias espontáneas con las matemáticas y planear intencionalmente para desarrollar el conocimiento matemático de los niños.
- Describir cómo el entorno apoya las matemáticas.
- Establecer una conexión para involucrar a las familias en el apoyo del conocimiento matemático de sus hijos.

Introducción

Las matemáticas son una parte natural del entorno preescolar. Los niños pequeños construyen activamente el conocimiento matemático a través de interacciones cotidianas con su entorno, ya sea dentro o fuera.



Figura 9.1: Para medir dos tazas de harina, ½ taza de sal, dos cucharadas de aceite para a hacer plastilina, los niños usan y desarrollan su conocimiento matemático.[226]

El aprendizaje de las matemáticas crece naturalmente a partir de la curiosidad y el entusiasmo de los niños por aprender y explorar su entorno. Durante los años preescolares, los niños continúan mostrando un interés espontáneo en las matemáticas y desarrollan aún más sus conocimientos matemáticos y habilidades relacionadas con el número, la cantidad, el tamaño, la forma y el espacio. Los maestros deben alentar el entusiasmo natural y el interés de los niños por hacer matemáticas y utilizarlo como un conductor para apoyar el desarrollo de los conceptos y habilidades matemáticas de los niños.

[226] Image por Senior Airman Ryan Sparks es de dominio público

La educación matemática de alta calidad en los niños de edad preescolar no se trata de que la aritmética primaria se aplique a los niños más pequeños. Es más amplio que la simple práctica de contar y aritmética. Se trata de niños que experimentan las matemáticas mientras exploran ideas de más y menos, cuentan objetos, hacen comparaciones, crean patrones, clasifican y miden objetos y exploran formas en el espacio. El aprendizaje de las matemáticas ocurre durante todo el día, y se integra con el aprendizaje y el desarrollo en otros dominios del desarrollo, como el lenguaje y la alfabetización, social-emocional, ciencia, música y movimiento. Existe un consenso general "de que la educación matemática de alta calidad, desafiante y accesible para niños de tres a seis años es una base vital para el futuro aprendizaje de las matemáticas".

Los maestros tienen un papel importante en facilitar la construcción de conceptos matemáticos por parte de los niños. Cuando los maestros se unen a los niños para convertirse en observadores entusiastas de su entorno y para razonar sobre números, formas y patrones, las matemáticas son divertidas y emocionantes para todos.



Figura 9.2: Las canciones y los juegos son formas divertidas de apoyar las matemáticas.[227]

Es posible que los maestros no siempre se den cuenta de hasta qué punto sus prácticas actuales en el aula respaldan el desarrollo matemático de los niños. Por ejemplo, al cantar con niños "Cinco patitos salieron un día", incorporando el juego de dedos con el conteo, el maestro desarrolla las habilidades de conteo de los niños y la comprensión de los números. Discutir con los niños cuántos niños vinieron a la escuela hoy y cuántos faltan apoya la aritmética y el razonamiento de los niños con números. Jugar con niños en la caja de arena llenando diferentes tamaños de tazas con arena y comparan qué taza es la más pequeña o la más grande o cuántas

[227] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

tazas de arena se necesitarían para llenar una cubeta presenta a los niños conceptos de comparación y medición.[228]

Guías Principales para apoyar las matemáticas

Los siguientes principios guiarán las prácticas de los maestros en el aula para establecer un programa preescolar de matemáticas tempranas de alta calidad, desafiante y sensible. Estos principios se basan parcialmente en las diez recomendaciones en *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings* establecidos por la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños y NCTM en 2002.

- Desarrollar el interés natural de los niños en edad preescolar por las matemáticas y su conocimiento matemático intuitivo e informal
- Fomentar la investigación y la exploración para fomentar la solución de problemas y el razonamiento matemático.
- Utilizar las actividades cotidianas como conductores naturales para desarrollar el conocimiento matemático de los niños en edad preescolar.
- Introducir conceptos matemáticos a través de experiencias planificadas intencionalmente (además de lo que ellos agregan espontáneamente)
- Proporcionar un entorno matemáticamente enriquecido
- Proporcionar un entorno enriquecido en lenguaje e introducir a los niños en edad preescolar al lenguaje de las matemáticas
- Apoyar a los estudiantes de inglés en el desarrollo del conocimiento matemático a medida que aprenden inglés
- Observar a los niños para descubrir oportunidades para aclarar, ampliar y reforzar sus conceptos matemáticos existentes y ayudarlos a descubrir nuevos conceptos matemáticos.
- Proporcionar un entorno en el que todos los niños puedan aprender matemáticas, establecer expectativas altas que sean apropiadas para todos los niños y apoyar el crecimiento individual
- Establecer una conexión con los padres y otros cuidadores para apoyar el aprendizaje de las matemáticas por parte de los niños.[229]

[228] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

[229] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

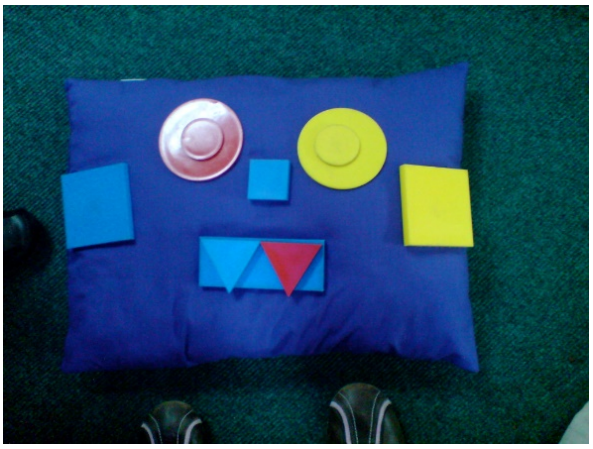


Figura 9.3: Esta almohada hecha con figuras geométricas es matemáticas en acción.[230]

Factores del entorno que apoyan a las matemáticas

Los niños pequeños construyen activamente el conocimiento matemático a través de interacciones cotidianas con su entorno. Establecer un entorno físico de alta calidad es esencial para el desarrollo matemático de los niños. El entorno preescolar prepara el escenario para la exploración física y social de los niños y la construcción de conceptos matemáticos. Debe proporcionar acceso a objetos y materiales que alienten a los niños a experimentar y aprender sobre conceptos matemáticos clave a través del juego diario.

- Enriquecer el entorno con materiales apropiados para el desarrollo, que sean desafiantes y atractivos que promuevan el crecimiento matemático
- Integrar materiales relacionados con las matemáticas en todas las áreas de interés en el aula
- Utilizar materiales, libros y entornos de la vida real que reflejen la cultura, las formas de vida y los idiomas de los niños del grupo
- Usar libros infantiles para explorar las matemáticas con los niños
- Ser consciente y atento al establecer y usar el entorno físico (los niños no usan materiales de manera efectiva y no participan en experiencias solo porque usted los proporciona)[231]

[230] Image por Lisa Stevens bajo licencia CC-BY-2.0

[231] The California Preschool Learning Foundations, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorizacíon



Figura 9.4: Esta caja de husillo está diseñada para apoyar las matemáticas en un aula Montessori.[232]

[232] Image por Lisa Maruna bajo licencia CC-BY-2.0

Aspectos destacados de investigación

La investigación indica que la capacidad de razonar sobre los números comienza ya en la infancia. Los niños de cinco meses muestran sensibilidad a los efectos de sumar o restar elementos en una pequeña colección de objetos. Los niños pequeños que ven tres bolas puestas en un recipiente y cuando se les quita una, saben buscar una menor cantidad de bolas, y muchas buscan exactamente dos bolas.

Cuando los niños están en preescolar, antes de tener una lección formal de aritmética, usan una variedad de estrategias para resolver problemas simples de suma y resta. Pueden usar manipulativos o dedos para representar los números en el problema y contar en voz alta para encontrar la respuesta. A medida que envejecen, dependen cada vez menos del recuento de dedos. Para resolver un problema de suma como 4 + 2 presentado con objetos concretos (por ejemplo, lápices de colores), el niño puede contar todos los objetos "uno, dos, tres, cuatro" y luego continuar con el segundo conjunto de objetos "cinco, seis" y descubre que hay un total de seis. En una etapa posterior, el niño puede "contar" con el segundo conjunto de objetos. Al conocer el número de objetos en el primer conjunto (por ejemplo, "cuatro"), el niño comienza con "cuatro" y continúa contando "cinco, seis" para averiguar el número total de objetos, en lugar de comenzar a contar desde "uno" "Con el segundo conjunto de objetos.[233]

Fuente:
K. Wynn, “Suma y resta por bebés humanos,” Nature 358 (1992): 749– 50.

P. Starkey, “El desarrollo temprano del razonamiento numérico,” Cognition 43, no. 2 (1992): 93–126.

R. S. Siegler, “Los peligros de promediar datos sobre estrategias: un ejemplo de la adición de niños,” Journal of Experimental Psychology: General 116, no. 3 (1987): 250–64.

Dando a conocer los fundamentos

Los fundamentos de aprendizaje preescolar para matemáticas de California se han dividido en cinco áreas o áreas amplias.

- Sentido de los números
- Álgebra y funciones (clasificación y patrones)
- Medición
- Geometría

[233] The California Preschool Learning Foundations, Volume 1 by the California Department of Education is used with permission

- Razonamiento matemático[234]

Sentido del apoyo numérico

La cadena de sentido numérico se refiere a conceptos de números y sus relaciones. Incluye el desarrollo de habilidades de conteo, la comprensión de cantidades, el reconocimiento de las relaciones de orden (cual tiene más, menos o mucho menos), parte completa de las relaciones, y una comprensión básica de las operaciones de "agregar" y "quitar".



Figura 9.5: Estos niños están explorando números y cantidades mientras juegan con dominó.[235]

1.0 Los niños comienzan a entender números y cantidades en su entorno cotidiano.	**1.0 Los niños amplían su comprensión de los números y cantidades en su entorno cotidiano.**
1.1 Recitan los números en orden hasta diez con mayor precisión.	1.1 Recitan los números en orden hasta veinte con mayor precisión.
1.2 Comienzan a reconocer y nombrar algunos números escritos.	1.2 Reconocen y conocen el nombre de algunos números escritos.
1.3 Identifican sin contar el número de objetos en una colección de hasta tres objetos (es decir, subitización).	1.3 Identifican, sin contar el número de objetos en una colección de uno a cuatro objetos (es decir, subitización).
1.4 Cuentan hasta cinco objetos, utilizando uno a uno correspondientemente (un	1.4 Cuentan hasta diez objetos, utilizando uno a uno correspondientemente (un

[234] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

[235] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

1.0 Los niños comienzan a entender números y cantidades en su entorno cotidiano.	**1.0 Los niños amplían su comprensión de los números y cantidades en su entorno cotidiano.**
objeto para cada palabra numérica) con mayor precisión.	objeto para cada palabra numérica) con mayor precisión.
1.5 Usan el nombre del número del ultimo objeto contado para responder la pregunta, ¿Cuántos…?"	1.5 Entienden, al contar, que el nombre del ultimo objeto contado representa el número total de objetos en el grupo (es decir, cardinalidad).

2.0 Los niños comienzan a entender las relaciones y operaciones numéricas en su entorno cotidiano.	**2.0 Los niños amplían su comprensión de las relaciones y operaciones numéricas en su entorno cotidiano.**
2.1 Comparan visualmente (con o sin contar) dos grupos de objetos que son obviamente iguales o no iguales y se comunican, "más" o "lo mismo".	2.1 Comparan, contando o haciendo coincidir, dos grupos de hasta cinco objetos para dar a entender, "más," "igual que," o "menos que" (o "menos").
2.2 Entienden que agregar (o quitar) uno o más objetos de un grupo aumentará (o disminuirá) el número u objetos en el grupo.	2.2 Entienden que agregar uno o quitar uno cambia el número en un pequeño grupo de objetos por exactamente uno.

Alrededor de los 48 meses de edad.	**Alrededor de los 60 meses de edad.**
2.3 Entienden que juntar dos grupos de objetos formará un grupo más grande.	2.3 Entienden que juntar dos grupos de objetos formará un grupo más grande y que un grupo de objetos se puede separar en grupos más pequeños.
2.4 Resuelven problemas simples de suma y resta de forma no verbal (y a menudo verbal) con un número pequeño de objetos (sumas de hasta 4 o 5).	2.4 Resuelven problemas simples de suma y resta con un pequeño número de objetos (sumas hasta 10), generalmente contando.

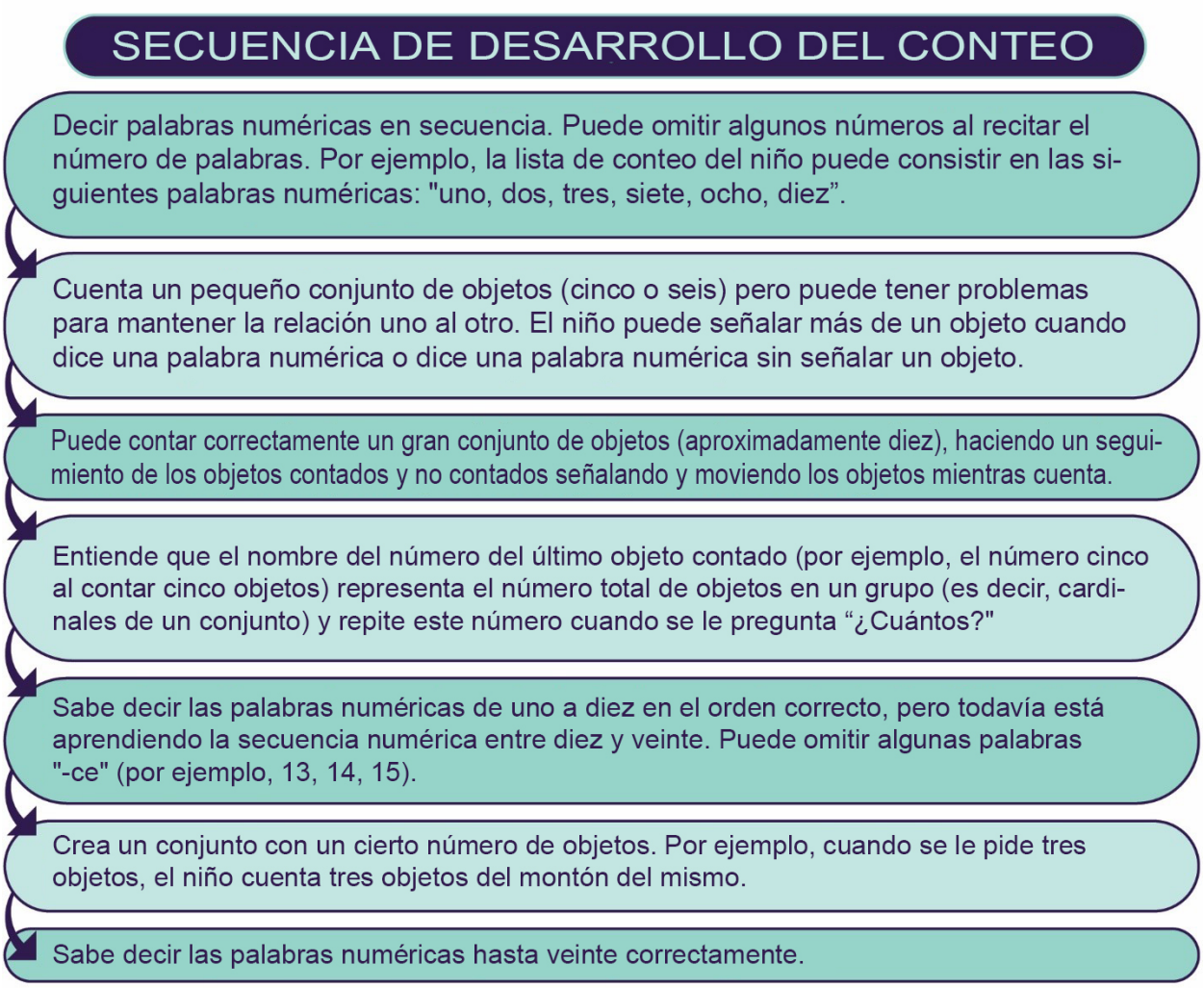


Figura 9.5: Imagen por Ian Joslin licencia por CC-BY-4.0

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los niños sobre los fundamentos de sentido numérico con lo siguiente:

- Observar el conteo espontáneo de los niños y fomentar el crecimiento a través de estructuras o modelos.
- Alentar el conteo durante las interacciones y rutinas cotidianas.
- Incluir el idioma del hogar de los niños en edad preescolar en las actividades de conteo, siempre que sea posible
- Hacer preguntas que alienten el conteo intencional
- Fomentar la correspondencia uno a uno dentro del contexto de las rutinas diarias (como poner la mesa)
- Apoyar la capacidad de los niños en edad preescolar a aplicar el procedimiento de conteo
    - Proporcionar muchos objetos para contar
    - Comenzar con juegos pequeños

    - Conteo de formación
    - Alentar a los niños a autocorregir sus cuentas.
- Considerar adaptaciones para niños con necesidades especiales.
- Usar juegos, libros y otros materiales accesibles para niños en edad preescolar
- Planificar actividades grupales enfocadas en contar
- Promover el uso de términos de comparación (más, igual que, menos o menos) a través de interacciones cotidianas
- Usar las interacciones y rutinas cotidianas para ilustrar y discutir las transformaciones de suma y resta ("sumar a" resultados en más y "quitar" resultados en menos)
- Hacer cálculos
- Usar gráficas con niños[236]



Figura 9.6: Aquí hay un material que apoya a la comprensión de los niños sobre los números arábigos y el recuento.[237]

[236] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización;
The California Preschool Learning Foundations, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

[237] Image por Lisa Maruna bajo licencia CC-BY-2.0

Viñetas

Jugando con autos en la alfombra, un niño argumentó: "Tengo muchos: uno, dos, tres, siete, nueve, diez". Su amigo respondió: "No, yo tengo más: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete". La maestra intervino y preguntó: "¿Cómo crees que podemos averiguar quién tiene más autos?" "Yo cuento", dijo uno de los niños. La maestra sugirió: "Vamos a contar juntos", y ella modeló contar junto con los niños. Puso los autos en cada set, en una fila, y alineó los dos sets uno contra el otro. La maestra señaló cada auto mientras contaba.

Durante la hora de la merienda, Verónica preguntó: "¿Puedo tomar dos galletas más?" La maestra respondió: “Sí, y veo que ya tienes dos galletas saladas. Cuando te dé dos más, ¿cuántas galletas tendrás en total??”[238]

Álgebra y funciones de apoyo (clasificación y patrones)

Obviamente, el preescolar no es el momento de enseñar álgebra tradicional, pero este es el período en que los conceptos algebraicos fundamentales evolucionan y se desarrollan gradualmente. Los niños observan el entorno y aprenden a reconocer similitudes y diferencias. Aprenden a ordenar, agrupar y clasificar objetos. Aprenden a reconocer las relaciones de orden, de grandes a pequeñas, e identificar patrones. Desarrollan la capacidad de hacer predicciones, formar generalizaciones y derivar reglas.



Figura 9.7: Mientras construía esta torre, esta jovencita hizo un patrón con los colores rojo y azul.[239]

[238] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con permiso

[239] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con permiso

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad.
1.0 Los niños comienzan a ordenar y clasificar objetos en su entorno cotidiano.	**1.0 Los niños amplían su comprensión de ordenar y clasificar objetos en su entorno cotidiano.**
1.1 Ordenan y clasificar objetos por un atributo en dos o más grupos, con mayor precisión.	1.1 Ordenan y clasifican objetos por uno o más atributos, en dos o más grupos, con mayor precisión (por ejemplo, puede ordenar primero por calidad y luego por otra calidad).
2.0 Los niños comienzan a reconocer patrones simples y repetitivos.	**2.0 Los niños amplían su comprensión de patrones simples y repetitivos.**
2.1 Comienzan a identificar o reconocer un patrón repetitivo simple.	2.1 Reconocen y duplican patrones repetitivos simples.
2.2 Intentan crear un patrón repetitivo simple o participa en hacer uno.	2.2 Comienzan a extender y crear patrones repetitivos simples.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los niños sobre el álgebra y los fundamentos de funciones con lo siguiente:

- Organizar el aula en diferentes áreas de almacenamiento categorizadas para facilitar la clasificación
- Incluir materiales y objetos para clasificar en el entorno.
- Encontrar oportunidades para ordenar y clasificar en las rutinas diarias.
- Reconocer y ampliar la clasificación en el juego
- Planear para niños en diferentes niveles
- Integrar la clasificación en el tema de interés y estudio actual de los niños
- Señalar patrones en el entorno
- Involucrar a los niños en edad preescolar en conversaciones sobre patrones
- Jugar con patrones en varios formatos, como
    - Objetos
    - Movimiento
    - Sonidos
    - Rimas e historias [240]

[240] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización
The California Preschool Learning Foundations, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización



Figura 9.8: Proporcionar conjuntos de materiales en diferentes colores crea oportunidades naturales para la clasificación y agrupación.[241]

Viñetas

Como parte de una unidad curricular sobre las estaciones, los niños fueron a caminar por la naturaleza y recolectaron varios tipos de hojas. Durante la caminata y más tarde en el aula, los niños exploraron las hojas y se les animó a describir diferentes características de las hojas, como la forma (puntiaguda, redonda, larga, aguja), el tamaño (pequeño, muy pequeño, ancho, grande), el color (rojo, verde, amarillo, naranja, marrón) y textura (lisa, suave, dura, húmeda, seca, áspera). Luego, la maestra les pidió a los niños que clasificaran las hojas: "Ponga las hojas que deben estar juntas en grupos".

La maestra le pregunta a Enrique: "¿Por qué pusiste estas hojas juntas y esas hojas juntas?" Enrique responde: "Son iguales". La maestra pregunta: "¿Cómo es que son iguales?" Enrique señala y dice en español: "Estas de aquí son de color café, éstas son amarillas, y éstas son hojas rojas". ("Marrón aquí, amarillo aquí y hojas rojas aquí"). La maestra señala cada grupo de hojas y dice en inglés: "¡Genial! Hojas marrones, amarillas y rojas. ¿De qué otras maneras podemos clasificar las hojas? ¿Qué tal si ponemos todas las hojas grandes aquí y todas las pequeñas allí? La maestra le da el ejemplo al niño, ordenando las hojas por tamaño. "¿A dónde crees que iría esta hoja?"

[241] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

Pausa para reflexionar
Antes de leer esta sección, ¿creías que el álgebra era algo que debería considerarse en el aula de preescolar? ¿Por qué o por qué no?

Medida de apoyo

El campo de medición implica comparar, ordenar y medir cosas. En este capítulo se incluye la capacidad del niño para comparar y ordenar objetos por longitud, altura, peso o capacidad; usar vocabulario de comparación; y comenzar a medir. Los niños pequeños desarrollan una noción intuitiva de medición a través de experiencias cotidianas naturales. Exploran y descubren propiedades como la longitud, la altura, el volumen y el peso mientras buscan un bloque más largo, miden quién es más alto, vierten arena de un balde pequeño a uno más grande o intentan recoger una caja pesada y pedir ayuda. Hacen comparaciones para ver cuál es más largo, más alto, más pesado, más grande o más pequeño.



Figura 9.9: Herramientas como esta balanza pueden ayudar a los niños a comparar el peso.[242]

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
1.0 Los niños comienzan a comparar y ordenar objetos.	**1.0 Los niños amplían su comprensión de comparar, ordenar y medir objetos.**
1.1 Son conscientes de que los objetos se pueden comparar por longitud, peso o capacidad, observando diferencias importantes, usando palabras como más grande, más largo, más pesado o más alto, o colocando objetos uno al lado del otro para comparar la longitud.	1.1 Comparan la longitud de dos objetos, peso o capacidad directamente (por ejemplo, colocando objetos uno al lado del otro) o indirectamente (por ejemplo, usando un tercer objeto).
1.2 Ordenan tres objetos por tamaño.	1.2 Ordenan cuatro o más objetos por tamaño.

[242] Image por Jimmie bajo licencia CC-BY-2.0

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
Esta casilla se dejó en blanco intencionalmente	1.3 Miden la longitud usando múltiples duplicados de las unidades de concreto del mismo tamaño colocadas de extremo a extremo.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los niños sobre los fundamentos de medición con lo siguiente:

- Brindar oportunidades para promover conceptos de medición en el entorno (cosas para medir y herramientas de medición)
- Observar los conceptos de medición de los niños en edad preescolar en el juego y las rutinas diarias
- Facilitar y reforzar los conceptos de medición en el juego diario y las rutinas cotidianas mediante
    - Construir el vocabulario descriptivo y comparativo.
    - Hacer preguntas para llamar su atención sobre las propiedades medibles de los objetos.
    - Estimular a usar la medición para resolver problemas
- Brindar oportunidades para comparar y ordenar objetos
- Usar literatura para ilustrar conceptos de medición
- Proporcionar actividades en grupos pequeños utilizando medidas estándar y no estándar.
- Fomentar las estimaciones de medición.
- Fomentar el registro y la documentación de las mediciones.[243]



Figura 9.10: Este niño está midiendo la roca con una regla de medir[244]

[243] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 by the California Department of Education usado con autorización;
The California Preschool Learning Foundations, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

[244] Image por Dennis Bratland licencia porCC-BY-4.0

Viñetas

Como parte de explorar y aprender el concepto de crecimiento, los niños han plantado semillas de girasol en el jardín. Se adhirió un palo largo a cada planta, y la maestra pidió que cada semana los niños marcaran en el palo la altura del girasol. El seguimiento del crecimiento de los girasoles ha generado experiencias de comparación y medición. Por ejemplo, una semana, la maestra señaló uno de los girasoles y explicó a los niños: “La semana pasada, cuando medimos este girasol, estaba hasta aquí. Tenía siete pulgadas de largo. Esta semana es hasta aquí. ¿Cuántas pulgadas más crees que creció la semana pasada? ¿Cuál es tu cálculo?

Se alentó a los niños a hacer cálculos y luego se les invitó a medir el crecimiento de este girasol. "¿Cómo podemos medir cuánto ha crecido desde la última vez?" Los niños tenían ideas diferentes. Algunos niños dijeron: "Necesitas una regla". Otros dijeron: "Con esto" y señalaron una cinta métrica. Con el tiempo, los niños también comparaban los girasoles entre sí. En una ocasión, la maestra ayudó a un pequeño grupo de niños a comparar la altura de dos flores usando una cuerda para representar la altura de una flor y luego colocando la cuerda contra la segunda flor.

Los niños disfrutaron siguiendo el crecimiento de los girasoles y descubriendo: "¿Qué girasol es más alto?" y "¿Cuál es más alto?" - el niño o el girasol.[245]

Pausa para reflexionar

Involucrar a los niños en la medición de cosas que son significativas para ellos es una excelente manera de involucrar a los niños en las matemáticas. ¿Recuerdas alguna experiencia de medición de tu infancia? Esto podría ser formal, como hacer un seguimiento de su altura en una pared o tabla de crecimiento o medir el peso y / o la longitud de un pez capturado o informal, como reconocer que un nuevo contenedor de almacenamiento contiene más (volumen) o notar la diferencia de longitud en un nuevo par de zapatos.

Geometría de apoyo

La geometría es el estudio de formas y relaciones espaciales. Los niños ingresan al preescolar con un fuerte conocimiento intuitivo sobre formas, ubicación espacial y transformaciones. Aprenden acerca de la geometría a medida que se mueven en el espacio e interactúan con objetos en su entorno. Desde el primer año de vida comienzan a formar conceptos de formas a medida que exploran su entorno, observan formas y juegan con diferentes objetos. Antes de que puedan nombrar y definir formas, los niños muy pequeños pueden unir y clasificar objetos

[245] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado bajo atorización

en función de la forma. Durante los años preescolares, los niños desarrollan una comprensión creciente de la forma y las relaciones espaciales. Aprenden los nombres de las formas y comienzan a reconocer las cualidades de las formas bidimensionales y tridimensionales. También desarrollan una comprensión de los objetos en relación con el espacio, aprendiendo a describir la ubicación de un objeto (por ejemplo, arriba, abajo), dirección (por ejemplo, desde, arriba, abajo) y distancia (por ejemplo, cerca, lejos).



Figura 9.11: Al usar sus cuerpos para hacer un triángulo, estos niños están trabajando con formas y comprensión espacial.[246]

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
1.0 Los niños comienzan a identificar y usar formas comunes en su entorno cotidiano.	**1.0 Los niños identifican y usan una variedad de formas en su entorno cotidiano.**
1.1 Identifican formas bidimensionales simples, como un círculo y un cuadrado.	1.1 Identifican, describen y construyen una variedad de formas diferentes, incluidas las variaciones de un círculo, triángulo, rectángulo, cuadrado y otras formas.
1.2 Usan formas individuales para representar diferentes elementos de una imagen de diseño.	1.2 Combinan diferentes formas para crear una imagen o diseño.
2.0 Los niños comienzan a comprender las posiciones en el espacio.	**2.0 Los niños amplían su comprensión de las posiciones en el espacio.**

[246] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 by the California Department of Education is used with permission

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
2.1 Identifican posiciones de objetos y personas en el espacio, como dentro /sobre/debajo, arriba, abajo/ y adentro / afuera.	2.1 Identifican las posiciones de los objetos y las personas en el espacio, incluidos dentro / sobre / debajo, arriba / abajo, dentro / fuera, al lado / entre y delante / detrás

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los niños sobre los fundamentos de la geometría con lo siguiente:

- Relacionar las formas y aliente el uso de nombres de formas en las interacciones cotidianas.
- Involucrar a los niños en edad preescolar en conversaciones sobre formas, incluidos ambos
    - Formas bidimensionales (como círculos, cuadrados y triángulos)
    - Formas tridimensionales (como esferas, cubos y conos)
- Proporcionar materiales que alienten a los niños en edad preescolar a explorar y manipular formas en el espacio.
- Incluir libros, juegos y otros materiales de aprendizaje con temas relacionados con la forma en el entorno preescolar.
- Brindar a los niños en edad preescolar oportunidades divertidas para explorar y representar formas de diversas maneras.
- Presentar a los niños en edad preescolar con muchos ejemplos diferentes de un tipo de forma
- Proporcionar materiales y equipos para promover el sentido espacial.
- Apoyar el sentido espacial de los niños en edad preescolar en las interacciones cotidianas
- Proporcionar a los niños en edad preescolar experiencias planificadas para promover la comprensión del sentido espacial, incluyendo
    - Canciones y juegos
    - Libros
    - Oportunidades de construcción [247]

[247] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado bajo autorización
The California Preschool Learning Foundations, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización



Figura 9.12: Construir con bloques de patrones como estos, promueve la geometría.[248]

Viñeta

La maestra había notado que varios niños en su grupo habían mostrado un gran interés en los castillos. Construyeron castillos en el área del bloque, en la caja de arena, e incluso buscaron castillos en los libros de cuentos de hadas cuando visitaron la biblioteca. La maestra sugirió que el grupo construyera un gran castillo afuera. Comenzaron reuniendo los materiales. Los niños trajeron de casa cajas de diferentes tamaños y figuras o personajes para ser incluidos en el castillo. La maestra también les dio cilindros grandes, conos, bloques de construcción, tableros de construcción y otros materiales. Los niños hicieron diferentes sugerencias: "Pon todas las cajas grandes aquí y las pequeñas encima de ellas". "Lo puse encima de esto para el techo". "Podemos usarlos para la torre".

La maestra describió sus ideas usando nombres de formas y términos espaciales. "Así que quieres poner los bloques pequeños y cuadrados encima de los grandes bloques rectangulares". "¿Estás sugiriendo usar los cilindros para construir la torre?" Los niños disfrutaron construyendo la estructura, usando diferentes formas y materiales, y estaban orgullosos de ello.

Durante el tiempo en que hicieron un círculo, la maestra invitó a los niños a describir el castillo y cómo fue construido. “Mira el castillo que construiste. ¿Puedes decirme cómo se ve? Se alentó a los niños a usar palabras espaciales y los nombres de las formas en sus charlas. La actividad se convirtió en un proyecto a largo plazo. Los niños siguieron agregando más piezas a la estructura y agregaron diferentes elementos para decorar el castillo.[249]

[248] Image por Jimmie bajo licencia CC-BY-2.0

[249] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

Apoyo al razonamiento matemático

El razonamiento matemático es un proceso clave en el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento matemático en todas las áreas de las matemáticas, que incluyen números y operaciones, clasificación, patrones, medidas y geometría. Implica la capacidad de pensar y razonar lógicamente, aplicar el conocimiento matemático en diferentes situaciones de resolución de problemas y encontrar diferentes soluciones. El razonamiento matemático es natural para la mayoría de los niños pequeños a medida que exploran el entorno y le dan sentido al mundo que los rodea.

Alrededor de los 48 meses de edad	**Alrededor de los 60 meses de edad.**
1.0 Los niños usan el pensamiento matemático para resolver los problemas que surgen en su entorno cotidiano.	**1.0 Los niños amplían el uso del pensamiento matemático para resolver problemas que surgen en su entorno cotidiano.**
1.1 Comienzan a aplicar estrategias matemáticas simples para resolver problemas en su entorno.	1.1 Identifican y aplican una variedad de estrategias matemáticas para resolver problemas en su entorno.



Figura 9.13: Este niño utiliza un razonamiento matemático cuando construye las vías de tren.[250]

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los niños sobre los fundamentos de razonamiento matemático con lo siguiente:

- Identificar y creando oportunidades para el razonamiento matemático a través de interacciones espontáneas y experiencias planificadas.
- Plantear preguntas significativas que promuevan la investigación y la investigación y desafíen a los niños a pensar en un problema y encontrar una solución.

[250] Image por Nicholas Wang bajo licencia CC-BY-2.0

- Apoyar a los niños en edad preescolar en el razonamiento matemático proporcionando pistas, aliento y modelado, según sea necesario.[251]



Viñeta
Los niños limpiaron el patio de juegos antes de volver a entrar. La maestra, la Sra. Denise, había notado que no todas las palas fueron recogidas del cajón de arena. La Sra. Denise pidió ayuda diciendo: "Necesitamos las cinco palas en la caja para que nuestros juguetes no se pierdan. Veo aquí solo tres. Necesitamos más palas en la caja. ¿Cuántas palas más necesitamos? La maestra había notado que Ling Wa, uno de los niños de edad preescolar mayores del grupo, estaba contando sus dedos, tratando de averiguar cuántas palas faltaban.

Ling Wa dijo de repente: "Sra. Denise, necesitamos dos más.

La Sra. Denise fue más allá y preguntó: "¿Crees que necesitamos dos palas más?" ¿Cómo te diste cuenta de eso?"

Comprometer a las familias

Los maestros pueden usar las siguientes estrategias para ayudar a las familias a desarrollar la comprensión matemática de sus niños:

- Comunicar a las familias
    - Los aspectos más amplios del desarrollo del sentido numérico; por ejemplo, usando el conteo en situaciones de la vida real, comparando números y discutiendo cuál es más o menos, haciendo cálculos (por ejemplo, ¿Cuántas uvas hay en este tazón?) y resolviendo problemas simples de suma y resta.
    - De qué tratan la clasificación y los patrones y cómo contribuyen a la comprensión de las matemáticas por parte de los niños.
    - La importancia de las primeras experiencias de medición y los tipos de experiencias de medición que pueden hacer con los niños.
    - Que el razonamiento matemático es poder pensar matemáticamente y explorar diferentes formas de resolver problemas
- Recordar a los padres que el uso diario de números (¡que están en todas partes!) Puede convertirse en experiencias de aprendizaje para los niños.
- Proporcionar juegos y libros relacionados con los números que los niños puedan llevarse a casa o que las familias puedan hacer o comprar.
- Animar a los padres a
    - involucrar a los niños en las experiencias de medición cotidianas

[251] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización
The California Preschool Learning Foundations, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

- mencionar las formas que hay en el entorno cuando se habla con niños
- usar palabras espaciales en las interacciones cotidianas con los niños
- reconocer las matemáticas en eventos e interacciones cotidianas y convertirlas en experiencias de aprendizaje[252]



Figura 9.14: Cocinar y hornear son excelentes oportunidades para explorar las matemáticas con los niños.[253]

Conclusión

Los niños pequeños tienen un interés natural, curiosidad y competencia para explorar y construir conceptos matemáticos. Las matemáticas son una forma de pensar y organizar el mundo que nos rodea. Es una parte natural de las actividades y eventos del día a día. Las matemáticas en el preescolar se aprenden a través del juego y la exploración de los niños, como en el área de bloques o en el cajón de arena, a través de rutinas diarias como poner la mesa y limpiar, y mediante la participación en actividades iniciadas por el maestro. Algunas actividades iniciadas por maestros están diseñadas con un enfoque en matemáticas, y otras pueden enfocarse en arte, movimiento, alfabetización o ciencias, pero presentan oportunidades para el aprendizaje de matemáticas.

Cuando los maestros reconocen el potencial de exposición a las matemáticas en diferentes situaciones, pueden convertir los acontecimientos cotidianos en experiencias emocionantes y efectivas de aprendizaje de las matemáticas. Los niños están entusiasmados por explorar el tamaño o el volumen de los objetos, descubrir y crear patrones, manipular y construir con formas, clasificar y clasificar objetos, y tratar de averiguar "cuántos". Los maestros experimentan con los niños la emoción cotidiana de aprender y descubrir las matemáticas. Este proceso es alegre para los niños y para el maestro, que los guía y los desafía en la construcción de conceptos matemáticos, habilidades y lenguaje.[254]

---

[252] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización

[253] Image por FNS Midwest de dominio público.

[254] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education usado con autorización



Pausa para reflexionar

Muchos adultos (incluidos padres y maestros) evitan las matemáticas porque "no son buenos en eso". ¿Cómo te sientes acerca de las matemáticas? ¿Qué tan cómodo estás "enseñando" matemáticas? ¿La forma en que este capítulo presentó las matemáticas afectó eso? ¿Si es así, cómo?

Capítulo 10: Ciencias

Objetivos:

Al concluir este capítulo podrás:

- Explicar cómo la curiosidad y la exploración natural de los niños construye la base para el currículo de ciencias.
- Justificar la importancia de la experiencia y la práctica en ciencias.
- Describir las bases de la ciencia que respaldan los programas de educación infantil de alta calidad.
- Descubrir cómo el ambiente apoya la investigación continua de los niños en el mundo natural.
- Identificar formas en la que los maestros puedan apoyar la investigación científica de los niños.
- Resumir maneras de involucrar a las familias en el currículo de ciencias.

Introducción

Los niños tienen un sentido de asombro y curiosidad natural, acerca de objetos y eventos en su entorno, al igual que los científicos buscan información, exploran activamente e investigan el mundo que les rodea. Prueban las cosas para ver qué sucede y confirman sus expectativas.

La ciencia tiene un enfoque natural y apropiado para el desarrollo de los niños. La ciencia preescolar se trata de aprendizaje activo, no de memorizar hechos científicos o de ver al maestro realizar una demostración de ciencias. el propósito de la ciencia preescolar es fomentar los hábitos de indagación, pensamientos críticos, la creatividad, la resolución de problemas innovadores, la mentalidad abierta y motivación para aprender. la ciencia preescolar guía la curiosidad natural de los niños en oportunidades para observar, explorar y preguntar sobre fenómenos básicos y materiales en el mundo.

Desde la infancia, los niños adquieren conocimientos y desarrollan conceptos sobre los seres vivos en objetos físicos. La ciencia preescolar proporciona a los niños una experiencia enfocada que les permite aprender formas de explorar y ampliar sus conocimientos. Los niños a adoptan ideas científicas y el lenguaje de la investigación científica (formas de explorar y desarrollar el conocimiento y la comprensión de las ideas científicas). Hacer observaciones, plantear preguntas, planificar investigación, usan herramientas para recopilar inflación, hacen predicciones, registran información y comunican hallazgos y explicaciones, todo combinado en un proceso de evolución de comprensión de la ciencia del desarrollo y creando una disposición para desear, aprender ciencia en el futuro.

La ciencia se puede predecir en cualquier entorno preescolar. Todos los centros preescolares, independientemente del nivel de recursos y el acceso a la naturaleza, pueden usar sus recursos

existentes para crear un programa con experiencias significativas de aprendizaje de ciencias. Empujar los autos por una pendiente, construir con bloques, o mezclar arcilla con agua son actividades de juego cotidianas que hacen que los niños experimenten con objetos y materiales. Recolectar hojas, buscar insectos en el patio, clasificando frutas y verduras, germinando semillas en macetas, los niños se sienten atraídos por los seres vivos. las experiencias de juegos iniciados por los niños son importantes ya que les brindan a los niños oportunidades para construir la comprensión e integrar los conocimientos. Con la planificación, la orientación y el apoyo de los maestros, el juego y las interacciones de los niños con los objetos pueden convertirse en experiencias enriquecedoras de investigación científica y facilitar el conocimiento y comprensión de los niños sobre objetos y eventos en el mundo.

Los maestros de preescolar desempeñan un papel fundamental en la expansión de la comprensión de los niños de los conceptos de ciencias y el desarrollo de aptitudes, habilidades y el lenguaje de la investigación de conceptos de ciencias de los niños. Los maestros pueden sentar la atención de los niños en conceptos de ciencias particulares, aquellos que son apropiados para el desarrollo, interesantes y atractivos tanto para los niños como para los maestros. Pueden crear una experiencia de investigación que sea atractiva, alentando observaciones cercanas de objetos y eventos.

Los niños pueden establecer la conexión con su propio crecimiento y el de otros animales y comenzar a desarrollar una comprensión más amplia de los seres vivos. Tal experiencia de investigación científica no solo apoya el desarrollo del conocimiento científico de los niños. Pero proporcionan un vehículo natural para desarrollar las habilidades sociales de los niños y el desarrollo de las matemáticas, lenguaje, la alfabetización y otros dominios.



10.1: la maestra uso el conocimiento previo para ayudar a los niños a crear esta documentación del ciclo vital de la mariposa.[255]

Los maestros de preescolar no necesitan tener un amplio conocimiento sobre la ciencia para enseñarla bien, pero si deben estar dispuestos a investigar y obtener un conocimiento general de los conceptos y principios que exploran a los niños. El tipo de información o conocimiento

[255] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

que necesitan saber está realmente disponible a través de la investigación básica. La adquisición de conocimientos básicos sobre el tema ayuda a los maestros a planificar experiencia de investigación y desafiar y apoyar a los niños a través de sus exploraciones.

Los maestros no necesitan tener respuestas a todas las preguntas, los niños lo plantearan. en lugar de proporcionar respuestas a los niños, los maestros pueden usar la pregunta de los niños como un trampolín para futuras investigaciones. Podrían decir "no lo sé. vamos a descubrirlo juntos." Es esencial que los maestros se conviertan en "científicos" junto con los niños. Modelar una mente de preguntas para los niños y piense en vos alta, expresando interés y entusiasmo. Los maestros, la orientación y el apoyo reflexiva a través de la experiencia de indagación, construyen una base para que los niños comprendan los conceptos básicos de la ciencia, fomentan un enfoque de proceso para el aprendizaje y desarrollan las habilidades y actitudes de aprendizaje necesarias para el éxito posterior en ciencias y en otras materias de aprendizaje.[256]

Principios rectores para apoyar la ciencia

Los siguientes principios guían a los maestros a establecer un programa de ciencias preescolares que fuerzan la curiosidad de los niños y puedan desarrollar sus hábitos para explorar y aprender sobre el mundo.
Esos principios son consistentes con un enfoque constructivista del aprendizaje, donde los niños construyen el conocimiento a través de interacciones físicas y mentales con objetos y personas en su entorno. Los principios se ahogan en los modelos y enfoques actuales basados en la investigación de las ciencias de la primera infancia y son consistentes con las pautas de la ASOCIACIÓN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE NIÑOS PEQUEÑOS, sobre prácticas apropiadas para el desarrollo.

- El ambiente preescolar apoya la curiosidad de los niños y fomenta la indagación y la experimentación.
- El maestro
    - Actúa como investigador, acompañando a los niños a explorar el mundo
    - Hace preguntas abiertas para alentar a los niños a pensar y hablar
    - Introduce a los niños a un Nuevo vocabulario, que incluye términos científicos como ser observar, explorar, predecir, y medir
    - Demuestra el uso apropiado de herramientas científicas
    - Invita a los niños a razonar y a sacar conclusiones
    - Anima a los niños a compartir sus observaciones y comunicar sus pensamientos
    - Da modelos de respeto para la naturaleza
- El contenido de la investigación es apropiado para el desarrollo y se basa en la experiencia previa de los niños

[256] El Preescolar de California Curriculum Marco, Volumen 3 por el Departamento de Educación de California se utiliza con permiso

- La experiencia de la investigación científico es interesante y atractiva tanto para los niños como para los maestros
- los niños exploran conceptos científicos a través de una experiencia activa y práctica
- los niños exploran los conceptos científicos en profundidad a través de múltiples experiencias de aprendizaje, que son relacionadas a lo largo del tiempo
- los niños construyen conocimientos a través de la interacción social con sus Compañeros y adultos
- los niños usan el lenguaje y otras formas de comunicación para expresar sus pensamientos, describir observaciones y documentar su trabajo
- los maestros apoyan a los niños que están aprendiendo inglés en la comprensión y comunicación de algún conocimiento y habilidad específica
- la ciencia está integrada en la actividad diaria, como ser el juego de los niños, proporciona un vehículo natural para integrar la alfabetización, matemáticas y otras áreas de contenido
- las diferencias individuales son reconocidas y todos los niños están incluidos y respaldados
- el ambiente preescolar, el hogar y la comunidad están conectadas a través de la ciencia[257]

Factores ambientales en el apoyo a la ciencia

El ambiente interior y el exterior proporcionan el contenido de la exploración física y social de los niños y la construcción de conceptos científicos. Las siguientes son estrategias para ayudar a los maestros a establecer un entorno físico que sea rico, simule y conduzca la construcción del conocimiento por parte de los niños.

- Piense en que objetos y materiales incluir
- Proporcionar una variedad de materiales naturales para observar e investigar
- Incluir objetos y materiales que permitan la creatividad y la investigación abierta
- Incluir seres vivos en el entorno preescolar
- Incluir herramientas científicas para la observación, medición y documentación
- Poner a disposición herramientas científicas en todo el entorno preescolar
- Considerar la adaptación en herramientas y materiales científicos para niños con necesidades especiales
- Use tecnología para apoyar la experiencia científica de los niños
- Presentar documentos de experiencia relacionada con la ciencia en el entorno preescolar
- Incluir libros infantiles o contenido relacionado con la ciencia
- Use el aire libre para exploración e investigación natural

[257] El Preescolar de California Curriculum Marco, Volumen 3 por el Departamento de Educación de California se utiliza con permiso

- Organice el espacio para que sea más agradable en forma que promueven la exploración infantil
    - Permita el espacio para observaciones, materiales, herramientas, y recursos relacionados con la ciencia
    - Permitir flexibilidad en el uso del espacio físico y los muebles para acomodar las necesidades cambiantes de cada actividad.
    - Con el fin de promover la auto dirección, las herramientas y materiales de exploración gratuitos necesitan ser accesibles y estar disponibles
    - Las integraciones sociales son necesarias para el crecimiento y el desarrollo de las habilidades de comunicación
- Tenga siempre en cuenta la seguridad de los niños
- Fomentar la curiosidad y el cuestionamiento de los niños
- Guiar a los niños a explorar sus preguntas
- Sea un observador activo
- Hable con los niños y participe en conversaciones durante su investigación
- proporcione a los niños tiempo
- saber cuándo intervenir y cuando no
- modelar el uso del vocabulario científico[258]
-

Tabla 10.1: Vocabulario científico[259]

Palabras que pueden ser usadas para describir actividades científicas:
Observar, observación
Predecir, predicción
prueba
Similar, diferente
Comparar, contrastar
Contar
Medida
Investigar
Explorar
Experimentar
Descubrir
grabar
Explicar
Hipótesis

[258] El Preescolar de California Curriculum Marco, Volumen 3 por el Departamento de Educación de California se utiliza con permiso

[259] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

Tabla 10.2: Herramientas científicas sugeridas[260]

Tipos de herramientas	Nombre de herramientas
Herramientas de observación Herramientas para extender la observación	• Lupas y lentes de mano • Binoculares • Pinza • Bandejas de microscopio (bandeja de colector)
Herramientas de medición Herramientas para medir longitud, altura, peso, volumen y temperatura	• Cinta métrica, instrumentos de cuerda • Reglas y escalas (ej., balanza, bascula de baño) • Tazas de medir • Cucharas de medición • Termómetro
Instrumento de grabación Materiales para registrar y documentar información	• lapiceros, marcadores, crayones • cuaderno de ciencias/ mesa de revistas • Papel, carteles • Cámara, computadora • Tablero de imán • Materiales para crear 3D

Tabla 10.3: Materiales sugeridos[261]

Tipos de materiales	Nombre de materiales
Materiales para construcción Los materiales pueden usarse de múltiples maneras y, por lo tanto, permiten la creatividad de la investigación y la resolución de problemas.	Materiales de muestra: • Bloques de varias formas, tamaños, y materiales (ej., madera, espuma, cartón) • cajas • ramplas, tablones de cartón • Herramientas de carpintería • Canalones, tubos huecos • Registros • Tuercas • Tornillos • Palos • pajillas • ruedas, objetos de ruedas • Otros materiales de construcción

[260] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

[261] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

Tipos de materiales	Nombre de materiales
Colecciones de objetos y materiales recuperados Para la exploración de diversos materiales y su uso en actividades de clasificación, y pedido	Materiales de muestra: • Botellas • Cajas de varios tamaños • Botones • Colección de bolas de varios tamaños • Colección de diferentes tipos de animales (para clasificar y jugar a simular) • Colección de herramientas para el hogar hechas de metal, madera y plástico • Colección de instrumentos musicales • Corchos • Telas (ej., una colección de guantes de cuero, lana y caucho) • Pepitas de vidrio • Tapas de metal • Tapas de plástico • Tornillos • agitadores, maracas, castañuelas • piezas de espuma de poliestireno • campanas de viento • aserrín de madera
Variedad de sustancias / Materiales	• materiales de cocina • maicena • masa • Cáscaras de huevos • harina • Líquidos • Sal • azúcar
Materiales naturales: **Materiales de tierra** Materiales naturales encontrados en la tierra	• arcilla • Cristales • minerales • rocas • arena • conchas marinas • suelo - tierra • herramientas para excavar y explorar (ej., paletas, contenedores, bandeja) • herramientas para explorar el agua (ej., tubos, plásticos conectores) • agua

Tipos de materiales	Nombre de materiales
Materiales naturales: materiales de plantas Materiales derivados de las plantas y animales	• algodón • pluma • Frutas • cuero • hojas • Semillas, variedad de semillas (ej., piñas) • Troncos de árboles • Leña • Vegetales



Punto culminante de la investigación

Los niños aportan a la ciencia muchas ideas sobre cómo funcionan las cosas. Esta comprensión intuitiva o teorías ingenuas que los niños han construido a menudo entran en conflicto con lo que se sabe que es científicamente correcto. Los niños sostienen las tensiones conceptuales y los conceptos erróneos sobre diferentes temas de la ciencia, incluidos los cambios de proceso del material, la luz, el sonido y los fenómenos, por ejemplo, los niños creen que el agua desaparece cuando se evapora y que la lluvia ocurre cuando las nubes se agitan. Es importante saber cómo estas concepciones difieren de la explicación científica y por qué los niños construyen esas ideas. Los conceptos erróneos de los niños son razonables, ya que los niños usan los conceptos erróneos de los niños para explicar el ¨porque´´ detrás de los eventos físicos. algunas de las ideas de los niños pueden ser culturales, creencias que se han introducido desde la casa. El rol del maestro es guiar a los niños a través de numerosas oportunidades para descubrir y recrear el concepto, sin ovular correctamente esos conceptos erróneos, recuerde que la ciencia se trata de la experimentación y el objetivo es apoyar el pensamiento científico de los niños , no simplemente proporcionar respuestas.[262]

Fuentes:

C. E. Landry and G. E. Forman, “Research on Early Science Education, in The Early Childhood Curriculum: Current Findings in Theory and Practice, 3rd ed., ed. C. Seefeldt (New York: Teachers College Press, 1999).

N. L. Gallenstein, Creative Construction of Mathematics and Science Concepts in Early Childhood (Olney, MD: Association for Childhood Education International, 2003)

[262] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

Presentando las bases

Las bases del aprendizaje preescolar se organizan en cuatro categorías:

- La investigación científica
- Ciencias físicas
- Ciencias de la vida
- Ciencias de la tierra[263]

Investigación científica de apoyo

La experiencia científica de los pequeños en una interacción entre el conocimiento del contenido (sobre lo que los niños aprenden) y las habilidades de investigación (las habilidades y procesos que aplican para explorar y desarrollar el conocimiento y la comprensión de las ideas científicas). Los niños construyen el conocimiento y la comprensión de los conceptos mediante la participación activa en el proceso de investigación científica. Al igual que los científicos, los niños tienen un deseo natural para preguntar, pero necesitan orientación en el desarrollo de las habilidades de la investigación científica.

- La capacidad de observación e investigación implican formas de observar, comparar, medir, clasificar, predecir y comprobar e investigar los objetos y eventos.
- Se emplean habilidades de documentación y comunicación para registrar información y comunicar hallazgos y explicaciones con otros.

Las habilidades de la investigación científica proporcionan a los niños las herramientas para investigar y aprender sobre temas de ciencias. Estas experiencias construyen hábitos de interrogatorio, el pensamiento crítico, resolución de problemas, la comunicación innovadora, la colaboración y la toma de decisiones.

Las habilidades de investigación científica son parte integral de juegos y exploraciones para niños y no se les enseña de forma aislada. Los niños desarrollan sus habilidades para hacer observaciones, hacer preguntas, y recopilar información, como parte de las experiencias de exploración y de investigación significativos. Los maestros pueden establecer un ambiente con una cultura de la investigación y facilitar el uso de los conocimientos científicos y el lenguaje de los niños a través de exploraciones cotidianas y experiencias planificadas de la investigación científica.

A los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Demuestran curiosidad y plantean preguntas sencillas acerca de objetos y eventos en su entorno.	1.1 Demuestran curiosidad y una mayor capacidad para plantear preguntas acerca de objetos y eventos en su entorno.

[263] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

A los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.2 Observa [1] objetos y eventos en el medio ambiente y los describen	1.2 Observan objetos y los acontecimientos en el medio ambiente y los describen con mayor detalle.
1.3 Comienzan a identificar y utilizar, con el apoyo de los adultos, algunas herramientas de observación medición.	1.3 Identifican y usan una variedad mayor de herramientas de observación y de medición. Puede usar espontáneamente una herramienta apropiada, aunque todavía necesita apoyo de los adultos.
1.4 Compara y contrasta objetos y eventos, y empieza a describir similitudes y diferencias.	1.4 Compara y contrasta objetos y eventos y describe similitudes y diferencias con mayor detalle.
1.5 Hacer predicciones y las comprueba, con apoyo de los adultos, a través de experiencias concretas.	1.5 Demuestra una mayor capacidad para hacer predicciones y comprobarlos (por ejemplo, pueden hacer predicciones más complejas, ofrece maneras de demostrar predicciones y analizar por qué las predicciones eran correctas o incorrectas.
1.6 Hace inferencias y generalizaciones basados en evidencia.	1.6 Demuestra una mayor capacidad para hacer inferencias y generalizaciones basados en la evidencia.

1. Other related scientific processes, such as classifying, ordering, and measuring, are addressed in the foundations for mathematics.

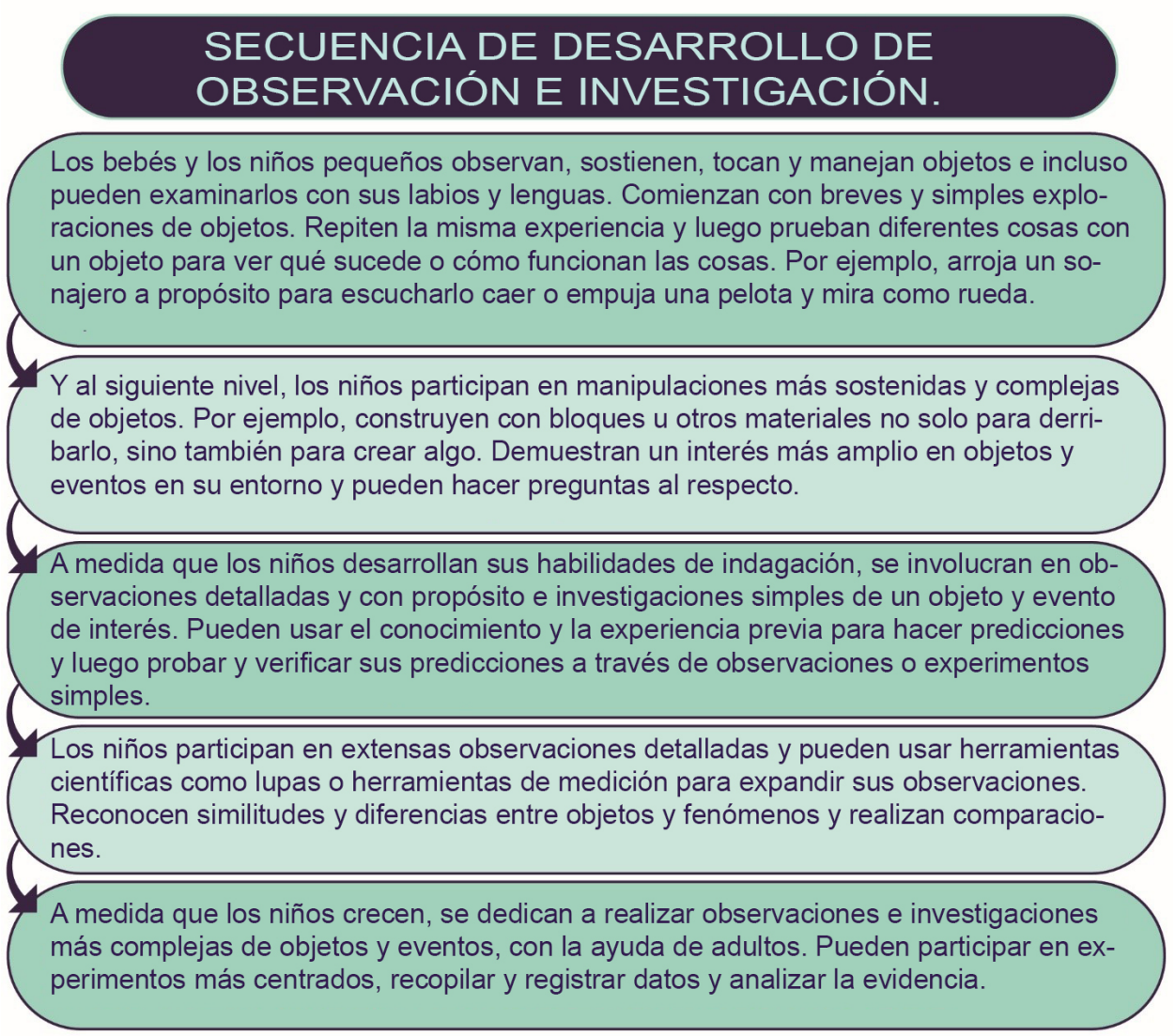


Figure 10.2: Imagen por Ian Joslin esta licenciada por CC-BY-4.0

2.0 Documentación y Comunicación

A los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
2.1 Registra sus observaciones o hallazgos de diversas maneras, con ayuda de un adulto, incluyendo dibujos, palabras dictadas (a los adultos), cartas, revistas, modelos y fotos.	2.1 Registra la información con mayor regularidad y con mayor detalle en diversas formas, con ayuda de un adulto, incluyendo imágenes, palabras dictadas (a los adultos), cartas, revistas, modelos, fotos, o por medio del conteo y la representación gráfica de la información.
2.2 Compara los hallazgos y explicaciones que pueden ser correctas o incorrectas, con o sin la solicitud de adultos.	2.2 Comparte los hallazgos y explicaciones, que pueden ser correctas o incorrectas, de manera más espontánea y con mayor detalle.

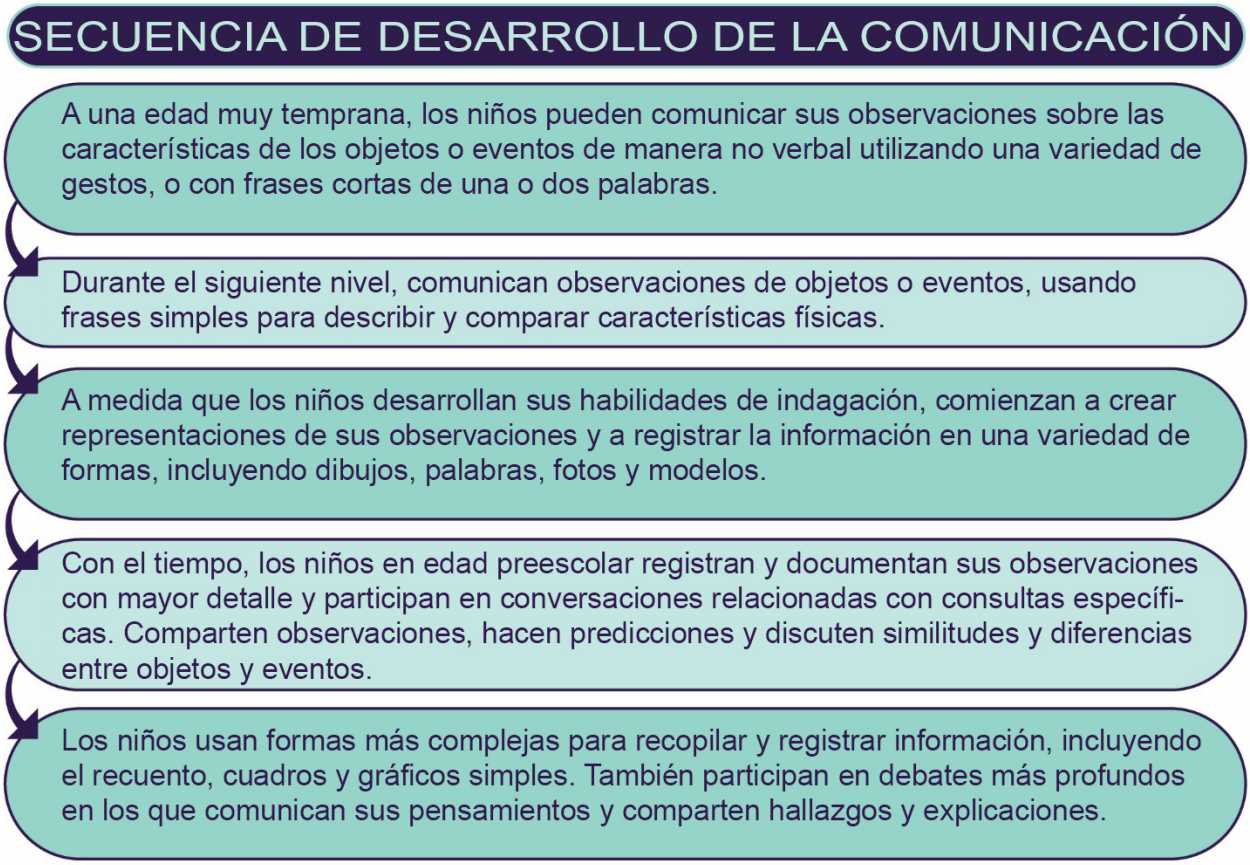


Figure 10.3: Imagen por Ian Joslin bajo licencia de CC-BY-4.0

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los fundamentos de la investigación científica por parte de los niños en lo siguiente:

- Promover el uso de herramientas científicas para extender las observaciones e investigación de objetos
- Hablar con los niños y hacer preguntas para guiar sus observaciones
- Invite a los niños a observar los objetos y los fenómenos relacionados con el enfoque actual de la investigación
- Promover el uso de herramientas científicas para extender las observaciones e investigaciones de los objetos de los niños
- Introducir a los niños a las herramientas científicas y apoyar su función y su uso apropiado
- Animar a los niños a hacer predicciones primero y luego comprobar sus predicciones
- Recuerde a los niños que las predicciones no tienen que estar en lo correcto
- Registrar las predicciones de los niños
- Facilitar la capacidad de los niños para hacer inferencias y sacar conclusiones (al inferir y sacar conclusiones, los niños observan lo que pasó y hacen una suposición acerca de la causa)

- utilice observaciones cotidianas para la deducción del modelo
- Animar a los niños a explicar el razonamiento detrás de sus inferencias
- Animar a los niños a registrar observaciones e investigaciones de documentos y hallazgos
- Promover el uso de diferentes formas para registrar y documentar la información
- Considere adaptaciones para niños con necesidades especiales
- Animar a los niños a describir sus representaciones, mientras escribe sus palabras
- Alentar diferentes medios de comunicación, como lengua materna, la lengua de signos y dispositivos de comunicación
- Invite a los niños a grabar en colaboración, utilizando tablas, gráficos o modelos
- Haga preguntas sin límites determinados:
    - Animar a los niños a compartir sus observaciones
    - Facilitar la solución de problemas y las investigaciones
    - Obtener predicciones y explicaciones
- Involucrar a los niños en las discusiones de colaborativas[264]

[264] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso;
The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

Viñetas

Si bien la exploración del corralito, los niños se fascinaron con las cochinillas (generalmente llamado polly roly por los niños). En el patio, que buscarían cochinillas y disfrutar viendo ellos se enroscan en bolas. Un día, la señora López se dio cuenta de que un grupo de niños recogen las cochinillas en un cubo. Se invitó a los niños a poner los "polly roly" en una bandeja y observarlos de cerca en la mesa de la investigación al aire libre. Sra. López dijo, "usemos nuestras herramientas y echemos una mirada muy de cerca las cochinillas. ¿Qué notas sobre su cuerpo?" Sra. López ayudó a Jennifer a sostener la lupa por encima de la cochinilla: "Wow, se ve tan grande", dijo Jennifer. José observa la cochinilla con una lupa y se emociona: "Puedo ver su cabeza." preguntó Ryan, "¿Cuándo se va a abrir de nuevo? Quiero ver cuántas patas tiene."

Sra. Brown se presentó a los niños con un gran cubo de hielo. Pidió a los niños que lo tocaran o lo sostuvieran y que le contaran lo que notaron al respecto: "¿Qué se siente? ¿Cómo se ve?" Los niños compartieron sus observaciones: "Hace frío". "Es resbaladizo." "Es muy suave." "Está mojado." "Es blanco." "Es cuadrado." La Sra. Brown les pregunto, "¿Qué saben sobre el hielo?" Algunos niños compartieron sus ideas: "Lo mantenemos en el congelador", "Es muy, muy frío". "Si lo pones en agua, desaparece." Ella invitó a los niños a dibujar sus observaciones del cubo de hielo en sus cuadernos. Al día siguiente, la señora Brown dijo a los niños que juntos van a explorar lo que sucederá con el hielo cuando está fuera del congelador. Ella preguntó a los niños: "¿Qué creen que le pasara a este cubo de hielo si lo dejamos en este cuenco? ¿Cuál es su predicción?" "¿Se quedará igual?" "¿Qué va a ser diferente?" Los niños hicieron predicciones, y ella escribió en un gráfico (por ejemplo, "Ya no va a ser tan frío." "Se convertirá en agua"), "Después del almuerzo, revisaremos nuestro cubo de hielo y descubriremos qué sucedió."

Los niños en el grupo de la señora Moreno se turnan para traer a casa el libro de imágenes que crearon como un grupo. Hoy, es el turno de Emilia para llevar a casa este libro. Este libro se ha creado para documentar el crecimiento de su planta. Emilia apunta a las fotos en el libro (tomado por la Sra. Moreno para documentar el proceso) y de los dibujos infantiles. Ella cuenta la historia a su abuela en voz alta, mientras los recoge, "Primero tuvimos que comprar semillas (apunta a una foto del paquete de semillas en la primera página), a continuación, ponemos el suelo, y luego ponemos las semillas dentro de la tierra". Emilia continúa con más detalles, mientras que va mirando las fotos en el libro: cómo poner la maseta al sol, el regado

de las plantas, y medir su crecimiento. “Aquí era una pulgada, y aquí era más grande, y aquí era más alta, y tiene muchas hojas”.[265]

Una pausa para reflexionar
¿Cómo le facilitarías las habilidades de pensamiento a los niños a través de observaciones e interacciones cotidianas?

Apoyando las ciencias físicas

La investigación de los niños pequeños en la ciencia física implica la exploración activa de objetos inertes y materiales y de los eventos físicos en su entorno cotidiano. Cuando los niños construyen con bloques; jugar con diferentes bolas; empujar o deslizar objetos de diferentes clases; jugar con agua, arena, arcilla, y otros objetos en el entorno preescolar; exploran materiales de diferentes maneras y se empiezan a formar ideas sobre las propiedades físicas. Ellos manipulan objetos, actúan sobre ellas, y observan lo que sucede. Pueden tratar una determinada estrategia una y otra vez para ver si el mismo resultado ocurre de nuevo. A través de estas interacciones exploratorias con objetos y materiales sólidos y no sólidos, los niños pueden aprender acerca de las relaciones de causa y efecto, las propiedades físicas de los objetos y materiales (por ejemplo, tamaño, forma, rigidez, textura), y acerca de los cambios y transformaciones de objetos y materiales. Por ejemplo, al construir con varios tipos de bloques, los niños pueden aprender sobre el tamaño y la forma de los bloques y sobre las características de los materiales utilizados para hacer los bloques (por ejemplo, madera, espuma, plástico). Pueden descubrir que los grandes bloques de cartón se deben utilizar en la parte inferior de una torre y los pequeños bloques en la parte superior con el fin de crear una torre fuerte y estable. Cuando se juega en la mesa de agua, experimentan cómo el agua fluye hacia abajo y toma la forma del recipiente.



[265] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

Figura 10.4: ¿Qué contenedores podrían añadirse a esta mesa de agua para ampliar la exploración de los niños?[266]

Con la orientación de los maestros, el juego diario de los niños puede convertirse en experiencias de investigación ricas y prácticas de consulta de los conceptos clave en las ciencias físicas. Los maestros pueden proporcionar a los niños con materiales que amplían su investigación. Animan a los niños a probar sus ideas, incluso si el maestro sabe que la estrategia del niño no va a crear el resultado deseado. Los maestros desafían el pensamiento de los niños haciendo preguntas que centran la atención en los conceptos fundamentales de la ciencia que están investigando: "¿Qué puedes hacer para hacer el puente más alto" "¿Cómo podemos hacer barro?" "¿Por qué la pelota rodó hacia abajo?" Las interacciones de este tipo proporcionan a los niños oportunidades para extender sus experimentaciones con los objetos, con notar patrones de causa y efecto, para razonar y pensar más profundamente acerca de los fenómenos que observan, y usar el lenguaje para describir explicar, y reflexionar sobre su trabajo.



Conceptos clave en las ciencias físicas

En la exploración de objetos y materiales, los niños desarrollan la comprensión de los conceptos clave sobre el mundo físico.

- Aprenden sobre el tamaño, forma, peso, textura y otras propiedades de los objetos y materiales.
- Aprenden acerca de la forma y la función de los objetos y cual forma de objeto es compatible con su función.
- Continúan aprendiendo sobre la causa y el efecto que ciertas acciones conducen a ciertas reacciones.
- Aprenden acerca de los cambios en los objetos y materiales. Por ejemplo, ¿cómo de mezcla, calentamiento, o de corte producirá cambios en los materiales y que algunos cambios son reversibles y algunos son irreversibles.
- Comienzan a entender que los objetos no están en movimiento están en un estado de equilibrio.

Ellos aprenden más sobre la fuerza y el movimiento (objetos inanimados se ponen en movimiento; empujar y tirar objetos puestos en movimiento, los objetos pueden moverse de manera diferente).

1.0 Propiedades y características de los objetos inertes y materiales

A los 48 meses de edad	A los 60 meses de edad
1.1 Observan, investigan e identifican las características y propiedades físicas de los objetos y de materiales sólidos y no	1.1 Demuestran una mayor capacidad de observar, investigar y describir con mayor detalle las características y propiedades físicas de los objetos y de materiales

[266] Imagen por Staff Sgt. Oshawn Jefferson es de dominio público.

A los 48 meses de edad	A los 60 meses de edad
sólidos (tamaño, peso, forma, color, textura y sonido).	sólidos y no sólidos (tamaño, peso, forma, color, textura y sonido).

2.0 Los cambios en objetos inertes y materiales

A los 48 meses de edad	A los 60 meses de edad
2.1 Demuestran conocimiento de que los objetos y los materiales pueden cambiar; exploran y describen los cambios en objetos y materiales (reordenación de partes, el cambio en el color, forma, textura, y temperatura).	2.1 Demuestran mayor conciencia de que los objetos y los materiales pueden cambiar de varias maneras. Exploran y describen en mayor detalle los cambios en los objetos y materiales (reordenación de partes, el cambio en color, forma, textura, y temperatura).
2.2 Observan y describen el movimiento de los objetos (en términos de velocidad, dirección, y la forma en que se mueven las cosas), y explorar el efecto de nuestras propias acciones (por ejemplo, empujar, rodar, dejar caer) en hacer que los objetos se mueven.	2.2 Demuestran una mayor capacidad para observar y describir con mayor detalle el movimiento de los objetos (en términos de velocidad, dirección, las formas en que las cosas se mueven), y para explorar el efecto de nuestras propias acciones sobre el movimiento de objetos, incluyendo cambios en la velocidad y la dirección.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los niños en las ciencias físicas con los siguientes fundamentos:

- Proporcionar a los niños la oportunidad de explorar una variedad de objetos y materiales en el entorno diario.
- Prepárese y tenga un propósito acerca de los conceptos científicos que los alumnos investigarán mientras están comprometidos con objetos y materiales.
- Involucrar a los niños en proyectos que les permitan explorar, experimentar e inventar con objetos y materiales por un período prolongado de tiempo.
- Experimentar con materiales y objetos antes de ofrecerlos a los niños.
- Invite a los niños a observar y describir las características y propiedades físicas de los objetos y materiales que investigan.
- Planificar oportunidades para los niños como ordenar y clasificar, objetos y reflexiones sobre las similitudes y diferencias.
- Proporcionar a los niños oportunidades para construir y experimentar con las máquinas sencillas. Las máquinas sencillas se refieren a seis dispositivos mecánicos que hacen que sea más fácil de mover o levantar algo: palancas, una rueda sobre un eje, una polea, un plano inclinado, una cuña, y un tornillo.
- Proporcionar a los niños oportunidades para investigar la forma y función de las diferentes herramientas y máquinas.

- Evitar que se presenten a los niños actividades de la ciencia “mágica” (como “nieve” química y volcanes en explosión) que se realizan con fines de entretenimiento y con los niños como observadores (no participantes).
- Seleccione actividades o proyectos en los que los niños pueden variar sus acciones sobre los objetos y observar las reacciones inmediatas a sus acciones.
- Utilice las actividades de cocción como oportunidades para razonar acerca de las transformaciones de los materiales.
- Invite a los niños a establecer un experimento y recopilar y analizar datos.
- Centrar la atención de los niños sobre el efecto de un aspecto (variable) a la vez.
- los niños hacen predicciones sobre lo que esperan que suceda.
- Haga preguntas a los niños para dar a conocer la forma en que producen un efecto.
- Anima a los niños para registrar documentos e investigaciones con objetos y materiales.[267]



Figura 10.3: Hay ciencia en juego, al hacer tamales.[268]

[267] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso;
The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

[268] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

Viñetas

la Sra. Yen introdujo a los niños a una variedad de materiales sólidos, incluyendo plumas, virutas de madera, peniques, piezas de espuma, mármoles, y cáscaras de huevo. Después de que se introdujeron los materiales, los dejó para la exploración libre de los niños en el centro de descubrimiento. El Centro también incluyó herramientas como lupas, bandejas, vasos y una balanza para expandir sus observaciones de los materiales, y los niños estaban familiarizados con la forma de utilizarlos. Los niños disfrutaron la exploración de estos materiales, especialmente dándose cuenta de que son similares o diferentes entre sí. Una pregunta que investigaron fue: "¿Qué materiales son rígidos y cuales son blandos?" Los niños trataron de prensar, Empujar, torcer, rasgar, y romper los diferentes materiales y compartieron sus conclusiones con sus compañeros de clase, mientras trabajaban: "Las monedas son difíciles." "Las plumas son muy suaves. Puede doblarlos, y no se rompen ". "Se rompe la cáscara de huevo cuando se presiona sobre ella, y estos apuntan a los trozos de espuma son suaves, y se pueden romper fácilmente (el niño demuestra la forma en la que se rompen fácilmente)." "Las astillas de madera son muy difíciles, también." Con la ayuda del maestro, algunos niños registraron sus hallazgos en la tabla, pegando una muestra de cada material abajo "rígido" o "suave""

Durante la última actividad de cocina la Sra. Moreno se dio cuenta de que los niños estaban fascinados cuando mezclan la harina con agua. Las reacciones de los niños dieron a la Sra. Moreno una idea para extender las exploraciones del grupo con materiales secos y participar en la exploración de mezclas. En grupos pequeños. La Sra. Moreno presentó a los niños a diferentes materiales secos, como la sal, la harina, la maicena y el azúcar, y los invitó a explorarlas. Ella sugirió entonces que se mezclen algunos de estos materiales con agua. La maestra les hizo preguntas a los niños para invitarles a hacer predicciones: "¿Qué cree que ocurrirá si añadimos sal al agua? ". A medida que los niños vieron los cristales de sal desaparecer, descubrieron que cuando la sal se mezcla con agua, ya no se puede ver. La maestra inmediatamente hizo preguntas que animaron a los niños a comprobar sus predicciones. La Sra. Moreno invitó a los niños a probar el agua, "¿Qué pasa cuando se revuelve la sal en el agua?" Los niños se acercaron con diferentes respuestas: "Desaparece". "Está dentro del agua, pero no se puede ver más". La Sra. Moreno invitó a los niños a probar agua pura y el agua con sal, y que noten la diferencia. Cuando los niños comunican que sintieron la sal y que todavía estaba en el agua, el maestro introdujo la palabra disolver a los niños y explicó que la sal disuelta en el agua forma agua salada. Los niños probaron diferentes materiales y

descubrieron que algunos se disuelven en agua y otros, tantos como la harina o arena, no lo hacen. Al día siguiente, los niños trataron de mezclar otros materiales tales como pegamento, polvo de limonada, hojas de té, y plastilina para descubrir qué le sucede a cada uno de estos materiales cuando se mezcla con agua.

Los niños estaban jugando en la mesa de agua y turnándose para lanzar un objeto en el agua, para averiguar qué objetos hunden y qué objetos flotan. La Sra. Schultz sostuvo un vaso de plástico, y preguntó: "¿Qué predices que le pasara a ese vaso cuando lo pongas en el agua? ¿Se hundirá o flotará?" David dijo: "Va a flotar como la otra copa", en referencia a la taza de plástico que probaron antes. Dana dijo, "se hundirá porque es más dura que la taza blanca." Gaby dijo, "Tal vez si lo ponemos mirando (hacia arriba), no va a hundirse." La Sra. Schultz, preguntó "¿Por qué piensas eso?" Gaby dijo: "Debido a que el agua no entrara en el vaso." Ella dejó la taza en el agua, mirando hacia arriba, y los niños observaron el vaso flotante. "¡Lo ves! Que está flotando ". David dijo: "Ahora, vamos a ponerlo (mirando hacia abajo)." La Sra. Shultz dijo, "Eso es una gran idea". Vamos a poner el vaso en el agua hacia abajo y ver lo que sucede. ¿Cuál es tu predicción? ¿Se hundirá el vaso o flotará?"

Los niños predijeron que el vaso de plástico flotaría de nuevo. La Sra. Shultz pregunto, "¿Por qué creen que flotará?" David respondió: "Porque estaba flotante antes." Ella dejó la taza en el agua, boca abajo, y todo el mundo, incluyendo a la Sra. Schultz, se sorprendieron al ver que el vaso se hundía en el agua. Los niños estaban fascinados con lo que descubrieron. Continuaron poniendo el vaso en el agua, hacia arriba y hacia abajo, y vieron el vaso convertirse de un "flotador" a una "dona".[269]



Una pausa para reflexionar
¿Cómo pueden usar las diferentes áreas de interés en el entorno preescolar (por ejemplo, el área de bloques, el nivel freático, la mesa sensorial, y el patio de recreo) para mejorar la exploración de objetos y materiales por parte de los niños?

Apoyando las ciencias de la vida

Las ciencias de la vida para los niños pequeños tratan de nutrir la curiosidad y la fascinación de los niños con el mundo natural y construir su comprensión y apreciación de los seres vivos. Los niños en edad preescolar tienen varias oportunidades de interactuar con los seres vivos en su

[269] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

entorno preescolar. Cuando se juega en el patio, pueden venir a través de animales o insectos pequeños o nota cambios en los árboles. Ellos pueden ayudar a cuidar a la mascota de la clase o plantas en la habitación. Participan en diferentes actividades programadas en relación con los seres vivos, como ir en una caminata por el vecindario para recoger diferentes hojas, la búsqueda de insectos u otros animales pequeños en el patio, ordenar y clasificar frutas y verduras, explorar varias semillas, bulbos de plantas, semillas de los brotes o cultivar un jardín.

El objetivo es proporcionar a los niños oportunidades que les permitan observar de cerca los seres vivos, incluidos los seres humanos, y animarlos a preguntar, explorar e investigar las características físicas, comportamientos, hábitats y necesidades. Mediante oportunidades continuas de observar y discutir lo que han visto, los niños desarrollan sus ideas acerca de los seres vivos, la forma en que son los mismos, y en qué se diferencian el uno del otro. Empiezan a ordenar y clasificar y buscar patrones. Comienzan a reconocer elementos comunes tales como la estructura física y las necesidades básicas de los diferentes seres vivos, sino también la diversidad y la variación entre los diferentes organismos.



Figura 10.4: Las aulas pueden obtener un kit de mariposa para experimentar el ciclo de vida de las mariposas [270]

El maestro tiene un papel importante en la orientación de los niños a través de experiencias de exploración y observación de animales y plantas alrededor de ellos, ya sea al aire libre, tal como existen en la naturaleza, o en el interior en un ambiente que sea lo más natural posible. Profundizan la comprensión infantil de los seres vivos, incluyendo las características de sus propios componentes y procesos del cuerpo, animando a los niños a observar de cerca, plantean cuestiones, investigan más sobre un tema, describir y representar sus observaciones, y mediante la creación de espacios de discusión y reflexión. Al mismo tiempo, modelan maravilla y la emoción del mundo natural y tienen una actitud de respeto por los seres vivos y sus hábitats.

[270] Imagen por Stamford Museum & Nature Center está licenciado por CC-BY-3.0

Conceptos clave en las ciencias de la vida

En el estudio de los animales, las plantas y los seres humanos, los niños desarrollan una comprensión de los conceptos clave relacionados con cosas tales como vivir:

- Todos los seres vivos tienen necesidades básicas que se deben cumplir para que puedan crecer y sobrevivir.
- Las partes del cuerpo de los seres vivos son útiles para ellos en el cumplimiento de sus necesidades.
- Las características físicas de los seres vivos reflejan cómo se mueven y se comportan.
- Los seres vivos tienen su hábitat en diferentes entornos.
- Todos los seres vivos crecen con el tiempo y pasan por cambios relacionados con el ciclo de la vida.

Hay variación y la diversidad en los seres vivos

1.0 Propiedades y características de los seres vivos

A los 48 meses de edad	A los 60 meses de edad
1.1 Identificar las características de una variedad de animales y plantas, incluyendo apariencia (interior y exterior) el comportamiento, y comenzar a categorizarlos.	1.1 Identificar las características de una variedad mayor de animales y plantas y demostrar una mayor capacidad para categorizarlos.
1.2 Muestra conocimiento de las partes del cuerpo y los procesos (por ejemplo, comer, dormir, respirar, caminar) en humanos y otros animales.	1.2 Indican un mayor conocimiento de las partes y los procesos corporales (por ejemplo, comer, dormir, respirar, caminar) en seres humanos y otros animales.
1.3 Identifican los hábitats de las personas los animales y plantas conocidas en el medio ambiente y empiezan a darse cuenta de que los seres vivos tienen hábitats en diferentes entornos.	1.3 Reconocer que los seres vivos tienen hábitats en diferentes entornos adecuados a sus necesidades únicas.
1.4 Muestra conocimiento de las diferencias entre los objetos animados (animales, personas) y objetos inanimados. Por ejemplo, espera que los objetos animados inicien el movimiento y tengan diferentes entrañas que objetos inanimados.	1.4 Muestra conocimiento de la diferencia entre objetos animados e inanimados, proporcionando mayor detalle, y reconociendo que sólo los animales y las plantas se someten a procesos biológicos como el crecimiento, la enfermedad, la curación, y el morir.

2.0 Los cambios en los seres vivos

A los 48 meses de edad	A los 60 meses de edad
2.1 Observan y exploran el crecimiento y los cambios en los seres humanos, los animales y las plantas y demuestran un entendimiento de que los seres vivos cambian con el tiempo y se encuentran en otras capacidades a medida que crecen.	2.1 Observan y exploran el crecimiento en los seres humanos, los animales y las plantas y demuestran una mayor comprensión que los seres vivos cambian a medida que crecen y pasan por transformaciones relacionadas con el ciclo de vida (por ejemplo, de una oruga a mariposa).
2.2 Reconocen que los animales y las plantas requieren atención y comienzan con la alimentación y el riego asociado con el crecimiento de los seres humanos, animales y plantas.	2.2 Desarrollar una mayor comprensión de las necesidades básicas de los seres humanos, animales y plantas (por ejemplo, alimentos, agua, sol, abrigo).



Figura 10.5: Los niños pueden ayudar a plantar, mantener y la cosecha de un jardín.[271]

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de las fundaciones de las ciencias de la vida con lo siguiente:

- Las exploraciones de los niños se centran en los conceptos fundamentales de los seres vivos
- Llevar a los niños en exploraciones al aire libre de plantas y animales.
- La curiosidad del modelo y de interés por la naturaleza
- Recuerde a los niños a ser respetuosos con la naturaleza
- Involucrar a los niños en conversaciones acerca de lo que se dan cuenta y señalar su atención a aspectos importantes de los seres vivos
- Documentar las exploraciones al aire libre de los niños

[271] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

- Proporcionar a los niños herramientas para las exploraciones de los seres vivos
- Incluir plantas y animales en el interior
- Involucrar a los niños en estrecha observación de los seres vivos (animales, plantas, frutas y verduras)
- Invite a los niños a compartir experiencias en el hogar con los seres vivos
- Utilizar los libros para enriquecer y ampliar el estudio de los seres vivos en los niños
- Proporcionar a los niños oportunidades para el cuidado de las plantas y los animales
- Proporcionar a los niños la oportunidad de observar y vigilar el crecimiento de las plantas y el desarrollo
- Involucrar a los niños en conversaciones reflexivas en grupos pequeños o grandes
- Involucrar a las familias en experiencias de siembra y jardinería de los niños
- Proporcionar a los niños la oportunidad de observar los cambios y transformaciones en animales que pasan por las etapas del ciclo de vida
- Discutir la muerte de los seres vivos desde el punto de vista científico, y explicarles que todos los seres vivos mueren (las familias deben estar informados de las discusiones para estar preparados a responder las preguntas).
- Invite a los niños a investigar su propio crecimiento[272]

[272] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso;
The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

Viñetas

Mientras jugaba al aire libre, Gregory señaló hacia el roble y gritó: “Mira, una ardilla en el árbol.” Joanna susurró, “Shhh. . . Vas a asustar a la ardilla “. Se quedaron en silencio, observando a la ardilla. Pronto más niños se unieron a ellos. La Sra. León, observó la observación de la ardilla y le preguntó: “¿Qué crees que está haciendo la ardilla?” (Pausa) “¿Qué crees que está buscando?” Ella escuchó con atención a las ideas y preguntas de los niños mientras observa la ardilla: “Se está subiendo.” “Él está mirándonos a nosotros.” “Creo que él está buscando algo de comer.” Joanna pidió a la Sra. León, “¿Es que en la que vive?” La Sra. León le preguntó de nuevo a ella: “¿Qué te parece?” Sra. León espera que esta pregunta llegara porque hace poco que estaban hablando de los hábitats de diferentes animales y comentaron que algunos animales viven en los árboles. Más tarde, durante el tiempo de grupo, la Sra. León invitó a los niños a compartir con el grupo sus observaciones de la ardilla. Ella volvió a plantear su pregunta: “¿Qué crees que la ardilla estaba buscando en el árbol?” Algunos niños dijeron que las ardillas buscaban comida. La Sra. León, les pregunto “¿Qué tipo de alimentos crees que las ardillas pueden encontrar en el árbol?” Joanna sugirió, “Tal vez se comen las hojas.” Miguel dijo: “Tal vez la ardilla estaba buscando semillas.” La Sra. León respondió: “Oh, por lo que creo las ardillas pueden comer hojas, frutos secos y semillas. Vamos a traer nuestros pequeños binoculares y revistas y observar a las ardillas para averiguar lo que están haciendo en el árbol y lo que les gusta comer.

La maestra cortó el aguacate, y Danny se emocionó mucho. “Yo sabía que iba a haber una gran semilla en el interior.” La Sra. Wilson respondió: “Usted predijo que iba a haber una gran semilla en el interior.” Ella invitó a los niños a observar el interior del aguacate. Rena dijo: “Tiene esta cosa en su interior.” Sara señaló a la mitad vacía y dijo: “Aquí es donde estaba.” La maestra respondió, “Es la semilla del aguacate.” Ella sacó la semilla y se la pasó a Rena. “Oh, es resbaladiza.” La Sra. Wilson la puso en una bandeja y le dijo: “Se siente muy viscosa.” Ella invitó a los niños a observar la semilla. "¿Cómo se ve? ¿Cómo se siente?" Después de dar a los niños tiempo para observar la semilla de aguacate, señaló a las otras frutas en la canasta y dijo: “Me pregunto si estas frutas también van a tener semillas en su interior. ¿Qué piensas?" Rena dijo, “Tal vez el naranja no tendrá muy grandes semillas.” Danny dijo: “El aguacate tiene una gran semilla en el interior, no la naranja.” La Sra. Wilson, preguntó “¿Qué crees que hay en el interior de la naranja?” la maestra invitó a los niños a predecir qué tipo de semillas se encuentran dentro de una naranja, un mango, una calabaza, una

papaya, y una ciruela y anotó sus predicciones. Luego invitó a los niños a cortar y abrir las frutas y comprobar lo que había dentro.[273]

Una pausa para reflexionar
¿Cómo se puede averiguar cuáles son las ideas, intereses, creencias culturales, o miedos que traen los niños a su grupo para estudiar los seres vivos?

Apoyando las ciencias de la tierra

Cuando los niños juegan con tierra, saltan en los charcos, recogen rocas, observan la lluvia, o sienten el calor del sol, tienen contacto directo con los aspectos de la tierra. Las interacciones diarias y el contacto directo con objetos y eventos de la tierra proporcionan a los niños el contexto para observar y explorar las propiedades de los materiales terrestres e identificar patrones de cambio en el mundo que los rodea (por ejemplo, patrones de día y de noche, y los cambios de temperatura). Con la orientación de los maestros, las interacciones diarias de los niños y el contacto directo con los objetos y eventos de tierra pueden llegar a ser experiencias ricas, basadas en la investigación de las ciencias de la tierra.



Figura 10.6: Explorar al aire libre ayuda a los niños a conectarse con la naturaleza.[274]

Los maestros pueden proporcionar a los niños la oportunidad de explorar las propiedades físicas de los materiales de la tierra y para observar, registrar, y el controlar los cambios en el clima y cómo afecta al mundo viviente. Las interacciones exploratorias con los materiales de la tierra y las observaciones continuas de los fenómenos de la tierra mejoran la conexión de los niños a la naturaleza y toman conciencia de la importancia de cuidar y respetar el mundo natural. El cuadro siguiente resume los conceptos clave en las ciencias de la tierra. La siguiente sección proporciona estrategias y prácticas para involucrar a los niños en exploraciones ricas, enfocadas de materiales y fenómenos terrestres.

[273] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso
[274] Imagen por el Preschool at Charles Wright Academy está licenciado por CC-BY-3.0

Conceptos clave en las ciencias de la tierra

Al estudiar los materiales y fenómenos de la tierra, los niños se dan cuenta de las características clave de la tierra:

- Materiales de la Tierra (tierra, arena, rocas, aire, agua) son parte del entorno natural.
- Los materiales de la tierra tienen diferentes propiedades.
- Hay patrones de cambio en los fenómenos de la tierra (día / noche; estaciones).
- Los objetos naturales en el cielo (sol, luna) no están siempre en el mismo lugar.
- Los cambios de temperatura y el tiempo pueden ser rastreados a través del tiempo.
- El tiempo y los cambios estacionales afectan al medio ambiente.

La gente debe respetar y cuidar el medio ambiente.

1.0 Propiedades y características de los materiales y objetos de la tierra

A los 48 meses de edad	A los 60 meses de edad
1.1 Investigan las características (tamaño, peso, forma, color, textura) de materiales de la tierra tales como arena, rocas, suelo, agua y aire.	1.1 Demuestran mayor capacidad para investigar y comparar las características (tamaño, peso, forma, color, textura) de materiales de la tierra tales como arena, rocas, suelo, agua y aire.

2.0 Cambios en la tierra

A los 48 meses de edad	A los 60 meses de edad
2.1 Observan y describen los objetos naturales en el cielo (sol, luna, estrellas, nubes) y la forma en que parecen moverse y cambiar.	2.1 Demuestran una mayor capacidad para observar y describir los objetos naturales en el cielo y los patrones de anuncios de movimiento y los cambios aparentes en el sol y la luna.
2.2 Notan y describen los cambios en el clima.	2.2 Demuestran una mayor capacidad para observar, describir y analizar los cambios en el clima.
2.3 Comienzan a notar los efectos del clima y los cambios estacionales en sus propias vidas y en las plantas y los animales.	2.3 Demuestran una mayor capacidad de sentir y describir los efectos del clima y los cambios estacionales en sus propias vidas y en las plantas y los animales.
2.4 Desarrollan una conciencia de la importancia de cuidar y respetar el medio ambiente y participar en actividades relacionadas con su cuidado.	2.4 Demuestran un aumento de la conciencia y la capacidad de hablar en términos sencillos cómo cuidar el medio ambiente,

A los 48 meses de edad	A los 60 meses de edad
	y participar en actividades relacionadas con su cuidado.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los fundamentos de las ciencias de la Tierra en los niños con lo siguiente:

- Llevar a los niños en la búsqueda de materiales de la tierra en la naturaleza
- Invitar a los niños a observar, clasificar y comparar materiales de la tierra
- Invitar a los niños a explorar y experimentar con materiales de tierras
- Aprovechar las oportunidades para explorar materiales de la tierra en el contexto del estudio de los seres vivos o al explotar otros materiales sólidos y no sólidos
- Invitar a los niños a compartir experiencias en el hogar con materiales terrestres
- Involucrar a los niños en la observación y descripción del sol y la luna y otros objetos naturales en el cielo
- Proporcionar a los niños la oportunidad de observar, registrar y analizar el clima
    - Desarrollar una conciencia del clima diario
    - Invitar a los niños a registrar y analizar los cambios en el clima
    - Invitar a los niños a observar y analizar los efectos del clima y los cambios estacionales en su vida y el medio ambiente que les rodea
    - Involucrar a las familias en las exploraciones de los niños sobre el clima y el cambio estacional
- Modelar y discutir el respeto por el medio ambiente
- Involucrar a los niños en el cuidado y protección del medio ambiente a través de las rutinas diarias en el entorno preescolar
- Recolectar y usar materiales reciclados[275]

[275] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso;
The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

Viñetas

La Sra. Tina observa a los niños jugando en el arenero. Ted se llena el cubo con agua y la vierte en la arena. Olivia y Ted observan como el agua es absorbida por la arena. Seguidamente, comienza a acumularse la arena en un montículo. Olivia dice, “Es como una montaña. Vamos a hacerlo más grande “. Añaden más arena y lo compactan juntos. Su montaña está empezando a tomar forma y se hace más y más grande. Olivia dice, “Voy a conseguir el agua.” Ella consigue un pequeño cubo y suavemente lo vierte en la parte superior de la montaña. Se da cuenta de cómo el agua crea una depresión en la arena y luego fluye hacia abajo. Ted dice, “Como un río.” Se pone más agua en el cubo y lo vierte en el mismo lugar. La parte deprimida se hace más grande. La Sra. Tina se acerca y le pregunta: “¿Qué pasa cuando el agua está fluyendo por su montaña?” Ted describe, “El agua hace un agujero en la montaña. Olivia dice: “Se quita la arena por abajo.” La Sra. Tina dijo: “Un poco de agua al principio ayudó a mantener la montaña estable, pero una gran cantidad de agua hace que la arena se moje y se deslice. También puede ocurrir en la naturaleza, cuando el agua remoja la tierra.”

Este día, el padre de Rena llegó a la escuela para compartir con el grupo algunos de sus cometas y construir algunos cometas con los niños. En primer lugar, se invitó a los niños a observar el vuelo de uno de sus cometas en el aire, y luego los niños se turnaron en hacer volar la cometa junto con él. Después vinieron al interior, el padre de Rena preguntó a los niños, “¿Cómo crees que hace el cometa para volar?” Los niños se acercaron con diferentes respuestas. “El viento toca el cometa por todas partes, y lo empuja hacia el cielo. Empuja el cometa arriba, arriba, arriba, arriba en el cielo.” Otro niño dijo: “El aire pasa a través de los agujeros del cometa, y se mueve el cometa en el cielo.” El padre de Rena invitó a los niños a notar la forma del cometa, y juntos descubrieron que todos los cometas que trajo tienen una forma similar, “como un diamante.” También les pidió por qué creen que el cometa debe ser ligero y no pesado, y uno de los niños dijo: “Debido a que tiene que volar hacia arriba.” El padre de Rena les dijo: “Hace mucho tiempo, los cometas fueron inventados en China. Las personas utilizaban palos de bambú y seda para hacer los cometas “. Luego invitó a los niños a construir una cometa. “Ahora vamos a construir nuestro propio cometa. ¿Que necesitamos para construir una cometa?

Cada mes, los niños observan los árboles de roble al aire libre y mantienen un registro de cómo cambia de mes a mes. La Sra. B. anima a los niños a hacer dibujos del árbol, y junto con los niños, ella toma fotos de ella una

vez al mes. Mientras observa el árbol, la Sra. B les invita a compartir sus observaciones: ¿"Qué cambios ve"? "¿Por qué crees que el árbol cambió así?" A través de estas discusiones, la Sra. B ayuda a los niños a que comiencen a dibujar la conexión entre los cambios que observan en el árbol y los cambios en el tiempo y las estaciones. En el otoño, los niños recogen bellotas de roble y hojas caídas. Estaban fascinados con sus hojas profundamente lobuladas, y algunos de ellos hicieron dibujos de las hojas de roble en sus diarios. También observaron las bellotas y hablaron de ellos, así como otros árboles alrededor del patio que tienen fruta seca similar a la bellota. La Sra. B creó un libro para la clase con los dibujos de observación, las palabras de los niños, y fotografías que documentan los cambios en los niños observan cada mes. Al final del año escolar, el libro incluirá la documentación del árbol en el orden de las estaciones: otoño, invierno, primavera y verano.[276]

Atraer a las familias

Los maestros pueden hacer las siguientes sugerencias a las familias para facilitar su apoyo a la historia y las ciencias sociales

- Use el aprendizaje de las ciencias como una oportunidad para involucrar a las familias, invitándolas al programa y enviando de sugerencias a sus hogares sobre actividades que pueden hacer con sus hijos.
- Comunicar a las familias de su importante papel en el apoyo a la curiosidad de los niños y el desarrollo de los conocimientos científicos.
- Compartir con los miembros de la familia de su acercamiento a la ciencia y cómo apoyar el desarrollo de habilidades de investigación de los niños.
- Invite a los miembros de la familia a hablar con el maestro y los niños acerca de sus creencias y conexiones con la naturaleza
- Comparta la importancia de exploraciones prácticas y activas de objetos y materiales
- Informar a las familias acerca de las exploraciones y experimentaciones de los niños con objetos y materiales.
- Involucrar a los miembros de la familia como voluntarios y recursos ricos en el entorno preescolar.
- Proporcionar a las familias con actividades de enriquecimiento y de seguimiento que pueden hacer con los niños en el hogar.
- Pedir a las familias acerca de anteriores experiencias del niño, creencias culturales y teorías acerca de los seres vivos.
- Compartir con las familias las experiencias de los niños con la ciencia en el aula.
- Recuerde a los miembros de la familia de las muchas oportunidades para que los niños participen en exploraciones de ciencias de la vida fuera del entorno preescolar.

[276] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 1 por el California Department of Education se utiliza con permiso

- Proporcionar a los miembros de la familia con consejos para ayudar a los niños a conocer y a comprender su entorno natural.[277]

Conclusión

Los niños pequeños tienen una sensación de asombro y una curiosidad natural acerca de los objetos y eventos en su mundo. A través del juego de exploración y experimentación con objetos y materiales, descubren cómo hacer que su coche vaya más rápido cuesta abajo o cómo controlar el movimiento y el flujo de agua. Están emocionados a averiguar lo que está dentro de una calabaza, cómo los árboles cambian a lo largo del año, cómo los siente y huele la lluvia, y por qué las cochinillas se enroscan en una bola. El ambiente preescolar nutre las disposiciones naturales de los niños para observar y recabar información, explorar e investigar sobre los objetos y fenómenos de su entorno. Los maestros dan a los niños un entorno de apoyo, basado en el juego y planeado a propósito que expande sus exploraciones. las exploraciones y las investigaciones guiadas de los niños profundizan su comprensión de los conceptos en ciencias y desarrollan sus actitudes, habilidades y lenguaje de investigación científica.



Figura 10.7: Obtención de la documentación sobre el gusano que esta niña encontró mientras exploraba afuera.[278]

Mientras investigan conceptos de las ciencias físicas, de la vida, y ciencias de la tierra, los maestros animan a los niños a hacer preguntas, observar e investigar, predecir y experimentar con objetos y materiales, sacar conclusiones, para documentar su trabajo, y para compartir sus observaciones e ideas con otros. Este tipo de experiencias no sólo desarrollan las habilidades de investigación científica de los niños, sino que también proporcionan el contexto para el

[277] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

[278] Imagen por Seattle Parks está licenciado por CC-BY-2.0

aprendizaje y el desarrollo de su lenguaje (la construcción de vocabulario en inglés y en su lengua materna), alfabetización, matemáticas y habilidades sociales. La ciencia también ofrece una vía especial para incluir a las familias en el plan de estudios y salvar las culturas de origen. La ciencia preescolar es incluyente y prepara a los niños para las habilidades y conocimientos científicos que se encuentran más adelante en la escuela. Fomenta la alegría del descubrimiento, un enfoque positivo para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para muchas áreas de aprendizaje a lo largo de la vida.[279]



Una pausa para reflexionar
¿Qué aspectos del mundo natural te interesan? ¿Podría afectar eso como planificas el plan de estudios para las ciencias?

[279] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se utiliza con permiso

Capítulo 11: Artes Creativas

Objetivos:

Para el final del capítulo, podrás:

- Explicar cómo los niños se expresan a través de las artes
- Defender las artes que se incluyen en la educación de la primera infancia
- Describir las 4 disciplinas/líneas de las artes creativas
- Resumir los fundamentos en el campo de las artes que tienen programas de ayuda con la mejor calidad en la primera infancia
- Listar materiales que los educadores pueden incluir en sus aulas para apoyar las artes
- Identificar métodos para que los educadores apoyen las artes a través de su planificación curricular
- Discutir formas en las cuales las familias se vean incluidas en la planificación de estudio para las artes

Introducción

Las artes creativas son naturales en los niños fluye en su lenguaje y forma de jugar. Las artes construyen habilidades resolviendo problemas y pensando de manera crítica; brindan también oportunidades paralelas para el desarrollo del lenguaje/comunicación, matemáticas, el desarrollo social y habilidades interpersonales. Las siguientes actividades son a menudo referentes al juego de los niños: garabateando con crayones, pretendiendo ser un pirata o un pájaro, tararear una melodía, golpeando un tambor, o balancearse con música. Pero estos comportamientos de hecho muestran elementos de expresión artística y creación que apoyan el desarrollo continúo de habilidades artísticas. También muestran el sello distintivo de las habilidades de los niños para expresarse a través de símbolos e imágenes estéticas.[280]

Las artes principales son presentadas en cuatro disciplinas familiares:

[280] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education esta siendo usado bajo permiso.

Tabla 11.1: Disciplinas de Artes Creativas

Ejemplos de Arte	Tipos de Arte
 *Figura 11.1*[281]	**Arte Visual**: Las artes visuales incluyen la práctica de dibujado, pintado, esculpido y montado de collages en dos o tres dimensiones. El arte visual preescolar está basado en procesos y se encuentra abierto, permitiendo a los niños explorar con el uso de diferentes materiales. El producto no es lo principal, sino más bien que los niños vean su creación como una obra maestra.
 *Figura 11.2*[282]	**Música:** Los niños en edad preescolar aman escuchar música, así como cantar y moverse con la música. La música enseña en edad preescolar a descubrir nuevas cosas. Los niños en edad preescolar pueden participar en la creación de la música, interpretar ritmos, sonidos musicales y pasajes con una variedad de instrumentos o simplemente cantando su melodía favorita.
 *Figura 11.3*[283]	**Drama**: Para los niños en edad preescolar, este campo se envuelve tanto el juego de drama espontaneo y el drama estructurado por el maestro, el cual inspira a los otros. Los niños en edad preescolar tienen inclinaciones naturales a estar solitarios, paralelos, o en grupos de juego y aprovechar estas experiencias al representar situaciones y usar otros elementos (con la guía del maestro). Del mismo modo practicar en un drama alimenta la imaginación de los niños e inspira el juego dramático. Por lo tanto, la atención se centra en la participación creativa de los niños en el drama en lugar de la actuación real o "el teatro".

[281] Imagen por California Department of Education esta siendo usada bajo permiso
[282] Imagen por California Department of Education está siendo usada bajo permiso
[283] Imagen por Ermalfaro bajo licencia CC BY-4.0

Ejemplos de Arte	Tipos de Arte
 *Figura 11.4*[284]	**Danza:** El área de la danza para los niños en edad preescolar se interesa en lo creativo y a menudo en el uso expresivo de los movimientos. El movimiento se explora en todo su rango (Ej., pequeño y largo, rápido o lento, saltar o marchar) y para varios propósitos, como aprender matemáticas o habilidades en el lenguaje, o por la alegría de hacer movimientos. La danza puede ser una herramienta no verbal para expresar ideas, contar historias o comunicar emociones. Es a menudo rítmica y acompañado de música. Requiere pensar, interactuar socialmente, y ejercicio físico, la danza es una motivación para los niños de edad preescolar para motivarlos a aprender.

Los fundamentos específicos, quienes son el conocimiento, habilidades, y comportamientos que los niños en edad preescolar suelen desarrollar en un ambiente preescolar de calidad en relación con el arte visual, la música, el drama y la danza, se incluyen algunos de estos en los capítulos conforme se vaya explorando.[285]

Apoyar el aprendizaje de los niños

La mayoría del desarrollo de los niños en las artes creativas durante los años preescolares procede naturalmente y necesita solo suelo fértil, a lo largo del tiempo, para crecer. Los niños inician muchos comportamientos y rutinas cuando ellos simplemente están jugando. Ellos practican muchas habilidades a lo largo del camino, así como el desarrollo físico, social y emocional de apoyo que ocurre a medida que los niños progresan de tres a cinco años. Al mismo tiempo, sus dibujos se vuelven más maduros y expresivos, sus personajes y escenarios imaginarios se vuelven más complejos y sociales, su expresión musical crece con su coordinación muscular y habilidades para percibir el ritmo, el tono y la melodía, los movimientos que coordinan con la música o simplemente orquestar en silencio ganan en seguridad y complejidad expresiva.

La responsabilidad primaria de un maestro preescolar es permitir que ocurran tales desarrollos naturales. La actividad artística iniciada por los niños es valiosa no solo porque esta tan enredada con una gran cantidad de desarrollos para niños, sino también porque los niños aprecian gran parte de todo lo que hacen. Los niños siguen sus mentes y corazones en lo que están interesados y a las áreas donde experimentan un dominio creciente. Dibujan a su manera y pueden no estar interesados exactamente en qué cosa, animal o persona representa el dibujo. Pueden mantener firme su idea de cómo dibujar un árbol, imitar a un oso, o cantar como un pájaro; a menudo se vuelve importante para los maestros y otros adultos evitar

[284] Imagen por California Department of Education es usada bajo permiso.
[285] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education es usado bajo permiso.

criticar tales expresiones (excepto donde el niño pueda solicitar consejo). Los maestros harán bien en dejar que los niños experimenten y revisen sus expresiones a medida que se produce la necesidad o cuando las visiones del mundo y sus posibles representaciones se afianzan.



Figura 11.5 Participar y divertirse con las artes debe ser el enfoque[286]

Junto con el arte iniciado por los niños, una perspectiva complementaria necesita refuerzo. Esta perspectiva reconoce las formas en que los maestros pueden y deben apoyar a los jóvenes estudiantes en su desarrollo. Un elemento de este soporte es la creación de condiciones en el programa escolar en el que pueden tener lugar conexiones interesantes e importantes entre las artes y otros desarrollos. Aprovechar las oportunidades de lenguaje y comunicación es otro ejemplo; colocar a los niños en entornos donde la cooperación es importante y donde las disposiciones y habilidades cooperativas pueden crecer aún más. Algunas actividades de arte podrán ayudar a los niños a tomar conciencia y reflexionar acerca de las diferencias entre las personas, exponerse a diversas formas de arte de diferentes culturas y crear un lugar común de aprendizaje para niños entre el hogar y la escuela. Estas medidas prepararan el escenario para el crecimiento e interés de los niños en las artes.[287]

Principios Rectores

Los siguientes principios rectores relacionan la importancia de que los maestros conozcan a sus niños y les brinden actividades de instrucción que aprovechen los conocimientos y experiencias previas de los niños. La exploración en las artes es importante y la expresión creativa es más auténtica cuando no está dictada por las expectativas de los adultos. Los adultos necesitan dar soporte a este proceso de exploración proporcionando estructura a las actividades, mediando problemas potenciales e inspirando y alentando el progreso de los niños. De esta manera, los adultos pueden hacer que las artes sean gratificantes para todos los niños, incluidos aquellos con necesidades especiales.

---

[286] Imagen por Kathy Desy es de dominio público.

[287] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso



11.6 Para mostrar las artes a los niños con discapacidades, es posible que deba hacer adaptaciones, como esta bandeja en una silla de ruedas.[288]

Más allá de ayudar a desarrollar habilidades artísticas, la reflexión y la modificación son importantes para el proceso creativo. Estas oportunidades en las artes también desarrollan habilidades como la solución de problemas y el pensamiento crítico; las artes brindan oportunidades paralelas para el desarrollo del lenguaje / comunicación, las matemáticas y el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales. En el mismo sentido, las artes tienen aplicaciones para el aprendizaje en muchas disciplinas y para aspectos del desarrollo socioemocional. Los maestros observadores pueden capitalizar las artes para fomentar el desarrollo del yo, la identidad y la salida emocional.



Figura 11.7: Usar herramientas con plastilina es una oportunidad para resolver problemas y explorar la causa y efecto. [289]

[288] Imagen por Sgt. Teri Hansen es de dominio público.
[289] Imagen por U.S. Airforce es de dominio público.

Las artes pueden realizarse incluso con escasos presupuestos y materiales gratuitos. Los niños se benefician de experiencias de aprendizaje de alta calidad y materiales de alta calidad, tanto como vehículos para fomentar la exploración y como símbolos que demuestran el cuidado de los adultos por el bienestar de los niños.

- Las artes son inclusivas y los niños pueden disfrutar de ellas.
- Las artes es un lenguaje que es común para todos y abarcan la comprensión entre niños de diferentes lenguas, culturas, y posiciones socioeconómicas, incluso entre niños de diferentes habilidades.
- Las artes promueven la disposición de aprender y tener experiencias regulares durante los años preescolares, cultivando el interés de por vida por las actividades relacionadas al arte.
- Los niños hacen su propio significado. Original, la expresión imaginativa es la natural ocurrencia cuando los niños participan en las artes que los adultos dan soporte en un ambiente apropiado.
- Los niños son capaces de crear arte original en todas sus formas.
- Los niños aprenden acerca de las conexiones humanas, belleza y la apreciación por las artes.
- El trabajo de los niños es jugar y las experiencias deben ser ofrecidas en enfoques orientados al juego.
- Los niños son aprendices activos que prosperan si se los desafía apropiadamente. Un plan de estudio efectivo incluye una gama de métodos, experiencias y definiciones de éxito para todos los niños, maestros y entornos preescolares.
- Las experiencias de artes para los niños en edad preescolar tratan más acerca del proceso que del producto. Haciendo notar que participar es lo que importa, no el resultado final o producto.
- Las artes refuerzan la naturaleza integrada del aprendizaje. Debido a que los niños aprenden holísticamente, las artes deben presentarse de manera integrada con otros dominios de aprendizaje.
- La competencia cultural se aborda a través del arte. Las artes pueden ayudar a los niños a reflexionar sobre sus propias culturas y orígenes, así como la de los demás.
- Las artes están motivando a participar para aprender. Las artes significan explorar, tomar riesgos, comunicarse y definir perspectivas personales y preferencias independientemente de las culturas, el estado de desarrollo o habilidad
- Dado que los niños tienen una propensión a la imitación, más que cualquier otra cosa, un maestro que está entusiasmado con las artes puede inspirar a los niños de cualquier cultura, idioma o habilidad para entusiasmarse con la creación artística.
- Las artes proporcionan un medio único para que las familias interactúen. Tienen canciones, historias, juegos y muchos otros talentos para compartir.[290]

[290] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso.

Entornos y Materiales

La mayoría de los materiales necesarios para ayudar a los aprendices preescolares en las artes creativas no son costosos, son fáciles de obtener y puedes obtenerlo a menudo entre dominios de arte. En resumen, rotando los accesorios, libros, máscaras, y demás cosas, los maestros los reinventan de formas novedosas.

Esas son algunas de las necesidades básicas en cada disciplina de arte para crear cosas emocionantes y seguir enriqueciéndose de enseñanzas y experiencias. Se resumirán más materiales a medida que cada disciplina se discuta en los siguientes capítulos.

- Danza y movimiento solo requiere espacio en un cuarto y beneficiarse más de la música, costumbres de alcance y costo modesto.
- Muchas cosas útiles en un entorno preescolar pueden servir como accesorios para el juego dramático (participación espontánea en el juego de simulación) y el drama (experiencias guiadas con instrucciones para representar un drama), donde la imaginación puede convertir casi cualquier cosa en otra cosa.
- Las artes visuales implican en gran medida dibujar, pintar y crear obras de arte bidimensionales y tridimensionales. Estas actividades comúnmente utilizan materiales naturales además de materiales de arte típicos, como crayones, lápices, pinturas de dedos, pinturas de acuarela, masa moldeable, papel de construcción y suficiente papel de dibujo o pintura para inspirar las creaciones de los niños. Los niños necesitan lugares planos para dibujar y pintar: tableros de mesa, el piso o superficies al aire libre, como cercas.
- Es importante que la música no se limite a canciones pregrabadas. La música es un proceso activo. La música puede ser un poco más exigente de materiales especializados. Los niños pueden usar una variedad de instrumentos de ritmo, como bloques de madera, tambores bongo o cajas huecas de madera dura; se necesita poca instrucción. Cuando estos materiales no están disponibles, aplaudir y pisotear los pies puede mantener el ritmo. Otros instrumentos musicales que pueden extender esta colección incluyen instrumentos de viento tipo grabador, agitadores, dispositivos de punteo de cuerda, etc.
- Los materiales adaptables pueden ser necesarios para garantizar que las actividades sean accesibles para todos los niños con discapacidades u otras necesidades especiales para participar en actividades artísticas con un sentimiento de disfrute y logro.
- Es bueno tener a mano materiales que puedan servir como accesorios para juegos de simulación o disfraces que reflejen los antecedentes culturales de los niños en el programa preescolar.
- Cualquiera y todos los materiales de arte se pueden utilizar para fomentar el proceso creativo. Tener una amplia gama de piezas sueltas disponibles ofrece a los niños muchas oportunidades para explorar sus tendencias creativas.



Figura 11.8: A los niños les gusta tocar instrumentos musicales básicos.[291]

Los entornos físicos que apoyan el aprendizaje en las artes creativas comienzan con un espacio suficiente y apropiado. Los pocos materiales básicos descritos anteriormente, y el espacio para el uso de materiales y el movimiento de los niños, son todo lo que se requiere del medio ambiente. Por ejemplo, los disfraces, los objetos tipo utilería y los suministros de arte, junto con un espacio de trabajo designado accesible para los niños, pueden ayudar a fomentar el aprendizaje al tiempo que crean un entorno físico estéticamente agradable.

El tiempo programado para actividades artísticas, con un flujo organizado de preparación y limpieza necesarias (o posiblemente la desconexión de niños entusiasmados), también ayudará a facilitar el aprendizaje. Los maestros aprenden rápidamente, a menudo a través de prueba y error, la importancia de dar tiempo suficiente para una experiencia artística. Las artes también pueden integrarse en otras áreas del plan de estudios a lo largo del día.

Un ambiente efectivo para la enseñanza y el aprendizaje de las artes creativas para el niño en edad preescolar debe tener en cuenta los siguientes puntos:

- La conveniencia, accesibilidad, seguridad, cantidad y variedad de materiales
- La estética (belleza) para el ambiente de primera infancia.
- Espacio suficiente para el movimiento, danza, teatro.
- Ayuda para los niños dibujantes o con habilidades de dibujo.
- Ambientes interior y exterior para crear arte.
- Arte que se muestra a la altura de los ojos de los niños. Esto incluye la de los niños, ejemplos de artes visuales y fotografías de quienes participan en las artes.
- Un buen ambiente construido para socializar y colaborar con el aprendizaje.[292]

[291] Imagen por Airman 1st Class Ellora es de dominio public.

[292] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education esta siendo usado bajo permiso

Fuente del texto en Azul: Clint Springer

Información Destacada: ¿Es Arte?

¿Cuál es la diferencia entre “arte” y garabatos? Los padres de los niños en edad preescolar se encuentran interesados en esta pregunta como el adulto perplejo que ve arte moderno y abstracto en la galería local. Un sentido del arte subrayado en este marco curricular es que las artes creativas apuntan a las alegrías de la libre expresión y los placeres de ver y crear imágenes. La instrucción de arte en los niveles preescolares concierne con lo básico, primeros pasos que pueden ser dirigidos a avanzadas habilidades artísticas.

Diferentes vistas prevalecen con respecto al niño artista. Un enfoque busca significado artístico en el trabajo de un niño: tal vez esté surgiendo un genio o un prodigio. Una visión contrastante descarta al artista infantil al etiquetar su obra de arte como "casual" y sus vislumbres ocasionales de expresión inteligente y belleza como "accidentales".

A través de los años, el trabajo de Nelson Goodman y Howard Gardner en la Universidad Harvard en el llamado Proyecto Cero ha ayudado a desmitificar el arte de los niños. Estos estudiosos ven el arte a través del lente de la cognición en lugar de una crítica de la estética basada en valores. El arte es una actividad cognitiva, requiere de pensar, resolver problemas, comunicación e intentos. Y el aprendizaje en el arte esta normalmente relacionado con el aprendizaje del idioma y la cultura.

Para Goodman, la clásica pregunta ¿Qué es arte? Se transforma en una pregunta muy parecida: ¿Cuándo es Arte? Tal como Goodman sugiere, el arte “ocurre” cuando los símbolos están funcionando estéticamente. Las funciones estéticas de los símbolos incluyen expresividad (transmitir significado o sentimiento), susceptibilidad a múltiples lecturas y plenitud (representación completa o abundante). Estas ideas desestiman los juicios de belleza o mérito; El creador artístico de Goodman es el individuo con suficiente comprensión de las propiedades y funciones de ciertos sistemas de símbolos para permitirle crear obras que funcionen de una manera estéticamente efectiva.

¿Y qué hay de los niños en edad preescolar? La documentación y clasificación de Rhoda Kellogg de cientos de miles de dibujos de niños de 30 países dan testimonio de la capacidad de los niños de usar símbolos a una edad temprana, a menudo representando las cualidades del artista según lo definido por Goodman. El arte de los niños es frecuentemente expresivo, transmitiendo emoción, sentimiento, acción e historia. El arte de los niños puede estar más o menos repleto, con abundantes representaciones de objetos o símbolos a veces, con tratamientos vagos y esquemáticos en otros momentos. No es muy probable que los niños pequeños planifiquen y creen

trabajos con lecturas múltiples; esta capacidad pertenece a etapas de desarrollo más maduras y puede surgir en la adolescencia.

Aparece comúnmente en dibujos de niños, especialmente los niños de dos o tres años, los denominados mandalas, un término utilizado para designar representaciones simbólicas que incluyen un motivo circular que típicamente incorpora una figura en forma de cruz. Para el niño, los mandalas son un forma equilibrada y agradable que se encuentra en el camino hacia una representación genuina. Los elementos contrapuestos y superpuestos del círculo y la cruz son precursores de las metamorfosis de la figura a figuras redondeadas con patas, brazos y detalles faciales.

Según Gardner, las condiciones sugeridas por Goodman, aunque útiles para pensar en los acertijos del arte de los niños, sin embargo, dejan el debate sobre el arte creado por los niños en un estado de limbo relativo. El papel de la maestra de preescolar es presentar a los niños una variedad de medios simbólicos constructivos y brindarles la fe de que la visión y la capacidad del niño para dar forma a la visión son dignas. La maestra de preescolar puede ver el arte de los niños sin un ojo o una petición de realismo; más bien, la mirada podría tomar prestada de Paul Klee, quien, al descubrir sus dibujos de la infancia, los describió en una carta de 1902 a su prometida como los más significativos que había hecho hasta ahora.[293]

Fuentes

H. Gardner, Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity. New York: Basic Books, 1982, 60.

H. Gardner, Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings. New York: Basic Books, 1980, 38. 6. Ibid., 53.

J. H. Davis, 2005, Framing Education as Art: The Octopus Has a Good Day. New York: Teachers College Press, 70.

As cited in L. Camhi, "When Picasso and Klee Were Very Young: The Art of Childhood," New York Times, June 18, 2006. http://www.nytimes.com/2006/06/18/arts/design/18camhi.html?pagewanted=1&_r=1 (accessed September 10, 2009).

Información Destacada: ¿Es Arte?

¿Cuál es la diferencia entre “arte” y garabatos? Los padres de los niños en edad preescolar se encuentran interesados en esta pregunta como el adulto perplejo que ve arte moderno y abstracto en la galería local. Un sentido del arte subrayado en este marco curricular es que las artes creativas apuntan a las alegrías de la libre expresión y los placeres de ver y crear imágenes. La instrucción de arte en los niveles preescolares concierne con lo básico, primeros pasos que pueden ser dirigidos a avanzadas habilidades artísticas.

Diferentes vistas prevalecen con respecto al niño artista. Un enfoque busca significado artístico en el trabajo de un niño: tal vez esté surgiendo un genio o un prodigio. Una visión contrastante descarta al artista infantil al etiquetar su obra de arte como "casual" y sus vislumbres ocasionales de expresión inteligente y belleza como "accidentales".

A través de los años, el trabajo de Nelson Goodman y Howard Gardner en la Universidad Harvard en el llamado Proyecto Cero ha ayudado a desmitificar el arte de los niños. Estos estudiosos ven el arte a través del lente de la cognición en lugar de una crítica de la estética basada en valores. El arte es una actividad cognitiva, requiere de pensar, resolver problemas, comunicación e intentos. Y el aprendizaje en el arte esta normalmente relacionado con el aprendizaje del idioma y la cultura.

Para Goodman, la clásica pregunta ¿Qué es arte? Se transforma en una pregunta muy parecida: ¿Cuándo es Arte? Tal como Goodman sugiere, el arte “ocurre” cuando los símbolos están funcionando estéticamente. Las funciones estéticas de los símbolos incluyen expresividad (transmitir significado o sentimiento), susceptibilidad a múltiples lecturas y plenitud (representación completa o abundante). Estas ideas desestiman los juicios de belleza o mérito; El creador artístico de Goodman es el individuo con suficiente comprensión de las propiedades y funciones de ciertos sistemas de símbolos para permitirle crear obras que funcionen de una manera estéticamente efectiva.

¿Y qué hay de los niños en edad preescolar? La documentación y clasificación de Rhoda Kellogg de cientos de miles de dibujos de niños de 30 países dan testimonio de la capacidad de los niños de usar símbolos a una edad temprana, a menudo representando las cualidades del artista según lo definido por Goodman. El arte de los niños es frecuentemente expresivo, transmitiendo emoción, sentimiento, acción e historia. El arte de los niños puede estar más o menos repleto, con abundantes representaciones de objetos o símbolos a veces, con tratamientos vagos y esquemáticos en otros momentos. No es muy probable que los niños pequeños planifiquen y creen trabajos con lecturas múltiples; esta capacidad pertenece a etapas de desarrollo más maduras y puede surgir en la adolescencia.

Echemos un vistazo más de cerca a cada uno de las líneas/disciplinas de las artes creativas.

Apoyando las Artes Visuales

Los niños en edad preescolar a menudo tienen una fascinación natural por el proceso de crear arte visual. Trazando marcas, aplastando arcillas o usando un pincel para aplicar color, esas son las actividades más atractivas para los niños. En grupos donde los niños hablan diferentes leguajes y no pueden compartir palabras en común, el arte visual puede crear conexiones y maneras de comunicarse. El arte se convierte en una manera de conectar a las personas a través de la cultura para una humanidad en común; una apreciación por ello puede comenzar en la etapa preescolar. Invitar familias a nuestro ambiente para compartir el trabajo de arte desde la casa es una oportunidad para crear un puente en el hogar.

Los niños son creativos por naturaleza. El marco del arte visual es designado para alentar la creatividad; abierto a proyectos enfatizados al proceso de trabajo con materiales visuales. En otras palabras, el plan de estudio no está basado en alentar a un niño a producir, por ejemplo, una pintura específica, pero más bien práctica usando un pincel en papel sin un resultado establecido.



Figura 11.9: Esta niña pintando en el caballete.[294]

Los niños son ambos tanto consumidores y creadores de artes visuales, el cual es reflejo de las fundaciones:

[294]The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

Arte Visual

1.0 Aviso, Respuesta, y Participa

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
1.1 Observa y comunica acerca de los objetos o formas que aparecen en el arte.	1.1 Se comunica sobre los elementos que aparecen en el arte (como línea, textura o perspectiva) y describe cómo se posicionan los objetos en la obra de arte.
1.2 Traza marcas con crayones, pinturas y tizas y luego identifica; moldea y construye con masa y arcilla y luego los identifica.	1.2 Comienza a planificar el arte y muestra un mayor cuidado y persistencia al completarlo.
1.3 Disfruta e interactúa con exhibiciones de arte visual, dentro o fuera del aula. Comienza a expresar preferencias por algunas actividades artísticas o materiales.	1.3 Disfruta y participa con exhibiciones de arte visual. Puede ampliar la evaluación crítica del arte visual para incluir preferencias por tipos de obras de arte o actividades artísticas.
1.4 Elige su propio arte para exhibir en el aula o para incluir en un portafolio o libro y explica brevemente la elección.	1.4 Elige su propio arte para exhibir en el aula o para incluir en un portafolio o libro y explica sus ideas con cierto detalle.

2.0 Desarrollar habilidades en Artes Visuales

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
2.1 Hace marcas y líneas rectas y curvas; comienza a dibujar formas circulares ásperas.	2.1 Dibuja un círculo único y agrega líneas para crear representaciones de personas y cosas.
2.2 Comienza a crear pinturas o dibujos que sugieran personas, animales y objetos.	2.2 Comienza a crear pinturas o dibujos representativos que se aproximen o representen personas, animales y objetos.

Secuencia de desarrollo del dibujo

Cuando se les proporciona herramientas y un entorno de apoyo, los niños de tres a cinco años progresan más rápidamente en las artes visuales que durante cualquier otro período de dos años antes de la edad adulta. La creatividad y la imaginación están en su apogeo a la edad de cuatro años y medio; los maestros de preescolar más experimentados darán fe de esto. Las artes son una salida natural para el pensamiento creativo de un niño en edad preescolar, y el aprendizaje es rápido.

La progresión de la capacidad de dibujo de los niños es la más documentada en las artes visuales. Cuando se les da a los niños un medio y un lugar para hacer marcas, comienza con una serie de líneas verticales y pasan a los mándalas (es decir, círculos repetidos). Los mándalas pronto brotan piernas y brazos, luego caras y características más detalladas como cabello, dedos u ojos. El docente de la Universidad de Harvard Howard Gardner se refiere a este proceso como "el nacimiento de la persona de la papa". Esta investigación se ha vuelto tan conocida que los médicos ahora verifican el progreso intelectual de los niños al preguntarles al niño y a los padres cuán detallados son los dibujos de figuras humanas del niño (en lugar de preguntar sobre letras y números) a los cuatro y cinco años. Chequeos anuales. Debido a que los niños hablan varios idiomas y progresan de manera diferente en cuanto a las habilidades de escritura, la pregunta sobre el dibujo es más relevante y reveladora para este grupo de edad.



Figura 11.10: Marca temprana, no representativa



Figura 11.12: Un mándala se convierte en un dibujo representativo temprano de un sol.



Figura 11.13: El surgimiento de la "persona de la papa": un primer esfuerzo para representar a una persona



Figura 11.14: Un dibujo más avanzado: persona que usa "zapatos brillantes"

> El progreso de la pintura de los niños no está tan bien documentado como el progreso de su dibujo. En general, los niños comienzan simplemente experimentando con pinceladas y el proceso de aplicar pintura a una superficie. Las primeras pinturas de los niños suelen ser secciones sólidas de un solo color, dos colores o tres colores como máximo. Las pinceladas comienzan a cambiar de dirección y emergen formas. Finalmente, los niños comienzan a intentar pinturas representativas. El tema de estas pinturas varía según el niño, el maestro y el entorno.[295]

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los niños de las bases de las artes visuales con lo siguiente:

- Fomentar el compromiso con el arte en todos los niveles.
- Apoyar la exploración y el descubrimiento.
- Dar al niño el tiempo y el espacio necesario para que pueda explorar su creatividad.
- Proveer un ambiente cómodo en el que el niño pueda practicar arte.
- Proveer oportunidades para los niños que reflejen su trabajo.
- Respetar su desarrollo individual, cultural y sus diferencias de lenguaje, al mismo tiempo animarlos a que ellos hagan lo mismo.
- Proveer a los niños algunos medios y el lugar para poder trazar sus dibujos (ej. Crayón y papel), y ellos podrán empezar con algunas imágenes básicas.
- Alentar la comunicación a su alrededor y formas para ayudar a las habilidades de dibujo de los niños.
- Ayudar a los niños a adquirir habilidades de pintado a través de la práctica con herramientas.
- Estimular el interés de los niños en el color y la aplicación en la pintura a través de otras formas de pintado.
- Crear oportunidades para los niños con masa, arcilla, o arena mojada.
- Proporcionar solo el material flexible, sin herramientas, durante las exploraciones iníciales de escultura de los niños para que los niños tengan la oportunidad de explorar a través del tacto.
- Comunicarse con un grupo de niños de diferente habla lingüística y cultura a través de las técnicas de escultura usando métodos no verbales.
- Introducir herramientas después de observar que los niños han tenido muchas oportunidades "prácticas" para explorar esculturas de arcilla y masa.[296]

---

[295]The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usada bajo permiso.

[296]The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usada bajo permiso.

Fuente de la información: The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usada bajo permiso.



Figura 11.15: Trabajar con arcilla es una experiencia diferente a trabajar con plastilina.[297]

Tabla 11. 2: Material Recomendado para las Artes Visuales[298]

Tipo de Materiales	Ejemplo de Materiales
Materiales encontrados o reciclados	Revistas viejas para cortar y ensamblar, papel higiénico y rollos de toallas de papel.
Básicos	Pinturas al temple, papel de construcción, crayones gruesos, acuarelas de bandejas.
Mejorado	Tubo de acuarelas y paleta; papel de acuarela
Ambientes Naturales	Palos, rocas y piñas para escultura; arcilla y materiales naturales para prensar.
Materiales Adaptativos	Mangos más gruesos en algunos materiales; caballete que se puede ajustar a una altura adecuada

[297] Imagen por Jennifer Paris bajo licencia CC-BY-4.0

[298] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usada bajo permiso.

Viñetas

La Sra. Cheng está mostrándoles a los niños como los colores pueden ser mezclados con otros. Mientras pone algo de color amarillo en el plato, ella dice “What is this color?” “¡Yellow!” gritan los niños. Sabiendo que algunos niños hablan otro lenguaje, la Sra. Lin pregunta “Milagros, how do you say yellow in Spanish?” “Amarillo,” responde Milagros. “Samantha, how do you say yellow in Mandarin?” “Huang!” Samantha responde. La Sra. Cheng toma un poco de azul y hace las mismas preguntas. Entonces ella mezcla los dos colores, y se vuelve verde. Esta vez sin que nadie les diga, algunos niños gritan, ¡“Green!” otros dicen, “¡Verde!” y otros dicen, “Lu!”.

Es primavera Los niños han regresado de una caminata al aire libre con un puñado de flores amarillas. La maestra coloca las flores en una taza en el medio del área de pintura y les pregunta a los niños el color de las flores. Luego pregunta: "¿Qué formas ven en la flor?" Los niños dicen: "¡Círculos!" "¡Líneas!" "¡Cuadrados!" La maestra dice: "¿En serio? ¿Dónde?" Los niños señalan diferentes partes de la flor. La maestra saca pinceles y pintura y les pregunta a los niños si les gustaría pintar las flores.

Muchos de los niños se sientan y comienzan a trabajar con los materiales, produciendo todo tipo de imágenes. Cuando un niño tiene demasiada pintura en el pincel, el maestro ayuda a mostrarle al niño cómo limpiar la pintura del pincel al costado del recipiente de pintura. Cuando los niños terminan, la maestra los alienta a hablar sobre sus pinturas y luego los coloca en el área de secado. Algunos niños terminan rápidamente y otros se absorben y trabajan durante mucho tiempo. Algunos quieren probar varias veces en papel nuevo. Algunos niños intentan representar las flores en sus pinturas, y otros experimentan con el movimiento de los pinceles y la mezcla de colores en el papel.[299]

Apoyando la Música

Cuando los niños desarrollan una conciencia y un conocimiento de los elementos musicales, progresan en su comprensión y capacidad de controlar los elementos para la expresión musical personal. Aunque la educación musical en la primera infancia se trata principalmente de presentar al niño sonidos musicales y experiencias holísticas de la más alta calidad, el aprendizaje enriquecido ocurre cuando el niño comprende y tiene la capacidad de manipular los elementos musicales del ritmo, la melodía, la forma, el volumen / suavidad, tempo, timbre, articulación y estilo.

---

[299] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usada bajo permiso

Los fundamentos de la música incluyen responder a la música, desarrollar habilidades musicales y poder hacer música.

Música

1.0 Aviso, Respuesta y Participación

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
1.1 Mantiene la atención y comienza a reflexionar verbalmente sobre la música; demuestra familiaridad con las palabras que describen la música.	1.1 Reflexiona verbalmente sobre la música y describe la música utilizando un vocabulario amplio.
1.2 Reconoce melodías repetitivas y simples patrones de ritmo.	1.2 Demuestra patrones de ritmo y melodía repetitiva.
1.3 Identifica las fuentes de una limitada variedad de sonidos musicales.	1.3 Identifica las fuentes de una variedad más amplia de músicas y sonidos similares a la música.
1.4 Usa el movimiento del cuerpo libremente para responder sin apretar el ritmo (alto versus bajo (dinámica)) y el tempo.	1.4 Usa el movimiento del cuerpo libremente y con mayor precisión para responder al ritmo, la dinámica y el tempo de la música.

2.0 Desarrollar Habilidades en la Música.

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
2.1 Comienza a diferenciar voces y ciertos sonidos instrumentales y ambientales. Sigue palabras en una canción.	2.1 Es más capaz de diferenciar entre voces y varios sonidos instrumentales y ambientales. Sigue palabras en una canción.
2.2 Explora vocalmente; canta patrones repetitivos y partes de canciones solo y con otros.	2.2 Extiende la exploración vocal; canta patrones repetitivos y canciones enteras solo o con otros en rangos de tono más amplios.

3.0 Crear, Inventar, y Expresarse a través de la Música

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
3.1 Explora las habilidades vocales e instrumentales y usa instrumentos para producir ritmos y tonos simples.	3.1 Continúa aplicando habilidades vocales e instrumentales y usa instrumentos para producir ritmos, tonos, melodías y canciones más complejas.
3.2 Mueve o usa el cuerpo para demostrar el ritmo y tempo, a menudo espontáneamente.	3.2 Mueve o usa el cuerpo para demostrar ritmo, tempo y estilo de música, a menudo intencionalmente.
3.3 Improvisa vocalmente e instrumentalmente.	3.3 Explora, improvisa y crea melodías breves con voz o instrumento.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los fundamentos musicales de los niños con lo siguiente:

- Encontrar maneras de exponer a los niños a la música que pueda ser guiado a ejecutarla.
- Proporcionar áreas de música donde los niños puedan experimentar tocando instrumentos o realizar actividades musicales como individuos o en un grupo pequeño.
- Establecer un área de "Ciencia del sonido" donde los niños puedan explorar y experimentar con la construcción de sonidos.
- Proporcionar un área de escucha y juego para el conductor
- Hacer instrumentos con los niños.
- Incorporar juegos de canto y canciones relacionadas con la producción de sonido.
- Incluir una variedad de canciones relacionadas con un área temática particular.
- Usar canciones que tengan movimientos o gestos que acompañen las palabras.
- Brindar a los niños la oportunidad de dirigir el grupo cantando o tocando instrumentos.
- Dramatizar la poesía y las canciones infantiles como una forma divertida de explorar y desarrollar las capacidades de inflexión vocal y tono en el joven cantante.
- Invitar a los niños pequeños a moverse a través de la música del programa instrumental, o música que “cuenta una historia”.



Figura 11.16: La música con acciones es popular en la primera infancia.[300]

- Animar a los niños a inventar acompañamientos con instrumentos musicales.
- Invitar a músicos profesionales locales o miembros de la familia a que demuestren y hablen sobre sus instrumentos y los sonidos producidos.

[300] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

- Invitar a músicos en vivo para que los niños toquen; Anime al músico que conduce el niño a detenerse y comenzar, ir más rápido y más lento, y hacer gestos con los brazos para obtener sonidos más fuertes y suaves.
- Incorporar libros relacionados con la música. Incluya libros de cuentos en directores y orquestas.
- Animar a los niños a crear patrones de ritmo simples.
- Ampliar el aprendizaje sobre diferentes formas de dirigir un grupo de música.
- Incorporar juegos de congelación y movimiento como una forma divertida y sencilla de ayudar a los niños a desarrollar el control del cuerpo en el espacio y a aprender y practicar movimientos locomotores fundamentales.
- Brindar oportunidades para juegos independientes y grupales a través de kits de juegos musicales, que pueden almacenarse en un área de música.
- Incorporar el uso de sitios web de música para niños y otro software apropiado para su edad (si está disponible), para atraer el interés de los niños en el sonido
- Alentar a los niños a ser juguetones y espontáneos al cantar; a menudo cantan canciones inventadas mientras juegan solos o con otros niños.
- Minimizar el uso de música grabada cuando el objetivo es cantar.
- Pedir a los niños que dibujen canciones.[301]



[301]The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso;
The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

Figure 11.17: Esta maestra les presenta a los niños una guitarra.[302]

Tabla 11.3: Material Sugerido para la Música[303]

Tipos de Material	Ejemplos de Material
Material Encontrado o Reciclado	Ollas, sartenes, latas de metal o plástico, cucharas, batidoras de palillos con tapones de corcho para el ritmo, frascos de vidrio llenos de diferentes niveles de agua para un xilófono de agua, piezas de espigas de 12" para palos de ritmo; agitadores de huevos de plástico rellenos de diferentes materiales.
Básico	Conjuntos de ritmo con agitadores y tambores simples, libros cantables; títeres de guante para canciones de canciones infantiles; mapas de canciones hechas de papel o tela; Selección de CD, reproductor de CD y auriculares para escuchar personalmente
Mejorado	Campanas de resonador de nota única; xilófonos para niños; tambores de mano de múltiples tamaños; instrumentos étnicos guitarra o ukelele del tamaño de un niño; pequeño teclado electrónico; flauta dulce / flauta; software de música; videos musicales; cancioneros
Ambiente Natural	Bloques de ritmo hechos de ramas de árboles pequeños; xilófonos caseros de madera o piedra suspendidos en una manguera de jardín; campanas de viento hechas de objetos naturales
Materiales Adaptativos	Mangos más gruesos en algunos materiales; instrumentos en una posición fija (como un tambor en un soporte) Para niños con capacidad auditiva reducida, los instrumentos que resuenan y vibran permiten tocarlos o sostenerlos.

[302] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

[303] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

Información Destacada

Los siguientes puntos sobre la música y el desarrollo en la primera infancia provienen de Start the Music Strategies, una colaboración de MENC (Asociación Nacional para la Educación Musical), la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños y el Departamento de Educación de los EE. UU. Los puntos se desarrollaron revisando la investigación y la literatura profesional.

- Sabemos que la música es uno de los primeros y más importantes modos de comunicación que experimentan los bebés.
- A medida que los niños pequeños crecen y se desarrollan, la música continúa como un medio básico no solo de comunicación, sino también de expresión cultural y autoexpresión.
- Como los niños en edad preescolar no solo escuchan música, sino que también aprenden a hacer música cantando y tocando instrumentos juntos (y respondiendo a la música de varias maneras), crean contextos importantes para el aprendizaje temprano de habilidades vitales para la vida, como la cooperación y la colaboración. y esfuerzo grupal. La música en un entorno educativo también comienza a enseñar a los niños pequeños a hacer juicios sobre lo que constituye música "buena", ayudándoles a desarrollar los rudimentos de un sentido estético.
- La música contribuye a la "preparación escolar", un objetivo educativo fundamental del pueblo estadounidense para todos nuestros niños.
- Cuando los niños desarrollan habilidades y conocimientos musicales, desarrollan habilidades cognitivas, sociales y motoras básicas necesarias para el éxito en todo el proceso educativo y en la vida misma.[304]

Fuentes:

Start the Music Strategies. Reston, VA: National Association for Music Education, n.d.

[304] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

Viñeta
Está lloviendo fuera. Miriam y Pablo, ambos de tres años, comienzan a hacer tocar y golpear con los dedos el vidrio de la ventana para imitar la lluvia que golpea la ventana. Muy pronto, todos los niños están haciendo diferentes tipos de sonidos de lluvia en la ventana. Después de unos minutos, la lluvia se detiene y los niños están invitados a recorrer el tiempo.[305]

Apoyando el Drama

El drama es una parte valiosa del plan de estudios preescolar. Por lo general, los niños de tres a cinco años experimentan el primer drama al participar en juegos dramáticos en el hogar y en el entorno de la primera infancia. El juego dramático es la base para el desarrollo del drama. Este juego generalmente progresa desde el momento en que un niño tiene 36 meses de edad, cuando él o ella se dedican casi exclusivamente al juego solitario y a ver a otros jugar; al mismo tiempo dedicado a juegos solitarios, paralelos y grupales a los 48 meses; y principalmente jugar en grupo, con algo de juego solitario y paralelo a los 60 meses.

Debido a las circunstancias más allá de su control algunos niños pueden llegar a la escuela con una exposición limitada a estas áreas.



Figura 11.18: ¿Qué podrían haber estado actuando estos niños?[306]

[305] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso
[306] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

Durante el preescolar, el drama debe ser sobre el proceso de creación y exploración, en lugar del producto final, como una obra ensayada u otra actuación formal.

Drama

1.0 Aviso, Respuesta, y Participación

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
1.1 Demuestra una comprensión del vocabulario de drama simple.	1.1 Demuestra una comprensión más amplia del vocabulario del drama
1.2 Identifica preferencias e intereses relacionados con la participación en el drama.	1.2 Explica las preferencias e intereses relacionados con la participación en el drama.
1.3 Demuestra conocimiento de la trama simple de un drama participativo.	1.3 Demuestra conocimiento de trama extendida y el conflicto de un drama participativo.

2.0 Desarrollar Habilidades para Crear, Inventar, y Expresarse a través del Drama

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
2.1 Demuestra habilidades básicas de juego de roles con imaginación y creatividad.	2.1 Demuestra habilidades extendidas de juego de roles con mayor imaginación y creatividad.
2.2 Agrega accesorios y disfraces para mejorar la dramatización de historias familiares y juegos de fantasía con sus compañeros.	2.2 Crea y usa una variedad cada vez mayor de accesorios disfraces y escenarios para mejorar la dramatización de historias familiares y juegos de fantasía con sus compañeros.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los niños de los fundamentos del drama con lo siguiente:

- Observar el juego dramático y el juego de roles.
- Entrar o dar el modelo cuando sea necesario.
- Proporcionar adaptaciones para apoyar la participación de niños con discapacidades u otras necesidades especiales. Esto puede incluir pre-enseñanza, uso de imágenes,

lenguaje de señas y otro enriquecimiento multisensorial, equipos / accesorios modificados, etc.

- Usar un vocabulario basado en drama. Por ejemplo, bloqueo, actores, teatro, escenario, voz, accesorios, etc.
- Animar a los niños a usar vocabulario basado en drama.
- Animar y del modelo de expresión de intereses y preferencias.
- Animar y permitir la iniciativa.
- Dar un modelo y anotar formas apropiadas de usar materiales dramáticos.
- Ingresar y salir según corresponda (decida cuándo participar y cuándo facilitar).
- Usar disfraces, accesorios y escenarios para inspirar juegos dramáticos y dramas.
- Facilitar la participación de los niños en el drama discutiendo primero las expectativas.
- Dar soporte y alentar a los niños durante y después de participar en el drama para construir su comprensión y uso de la trama.[307]



Figura 11.19: Los accesorios para el drama pueden ser hechos a mano (por adultos y/o niños).[308]

Tabla 11.4: Material Sugerido para el Drama[309]

[307] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso
Fuente de información: The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

[308] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

[309] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

Tipos de Materiales	Ejemplos de Materiales
Materiales Encontrados o Reciclados	Bufandas, fajas y restos de tela que varían en tamaño, color, diseño y textura para un área de vestuario; Incluya tiras de tela peluda para usar como colas de animales. Las cucharas de madera, las barras de pintura, la toalla de papel y los tubos de papel de envolver, el hilo y las cajas pueden funcionar como accesorios no representativos donde los niños crean significado.
Básicos	Bloques grandes y pequeños; peluches; muñecas frutas y verduras de madera o plástico
Mejorados	Marionetas; accesorios textuales como menús y letreros; grandes piezas de tela azul, verde, amarilla, marrón y floral para representar ríos, pasto, tierra (para "plantar" vegetales) y jardines de flores; diademas con varios tipos de orejas de animales cosidas
Ambiente Natural	Madera, galletas de árboles y otros materiales para la construcción; piñas, plumas, piedras lisas y guijarros
Materiales Adaptativos	Considere accesorios que sean fáciles de usar y manejar (por ejemplo, objetos y artículos de gran tamaño sin muchas piezas complicadas). Adapte la ropa y la tela quitando los botones, ampliando las aberturas, etc. para facilitar su uso.

Información Destacada

Es importante que los niños tengan la oportunidad de tomar decisiones y determinar el curso de la acción duran el juego de drama y el drama. Eso ayudara a cultivar habilidades tanto social como emocional como tomar la iniciativa en el aprendizaje. Como sea, los maestros deben buscar oportunidades para participar a menudo en el juego de los niños. La participación de los maestros añade importancia en la dimensión del juego de los niños. Las investigaciones sugieren que el niño tiene mayores beneficios del juego dramático que cuando el maestro u otro adulto se encuentra envuelto, supervisando y ayudando a los niños se atrae y se disfruta del juego, en lugar de solo observar pasivamente.

Ann Podlozny analizó numerosos estudios que examinaron el papel de la participación de los niños en el drama en su capacidad para comprender historias. En los 17 estudios que examinó, los niños escucharon una historia y la representaron o la escucharon por segunda vez. Podlozny descubrió que los niños no solo mostraron una mayor comprensión y recuerdo de la historia al representar la historia en lugar de solo escucharla, sino que la comprensión de la historia fue mayor cuando el maestro u otro adulto estaban en el papel, trabajando con los niños durante el drama.

En otro estudio, Robert Fink observó cómo la participación de los docentes en el juego de roles afecta la capacidad de los niños para comprender que las personas y los objetos retienen cualidades originales cuando se agregan otros (conservación), que el mundo físico permanece igual incluso si la visión cambia, y que las personas asumir múltiples roles dentro de un grupo (perspectivismo). En el estudio de Fink, los niños fueron asignados a uno de tres grupos. El primero participó en juegos dramáticos con el apoyo de los maestros, el segundo participó en juegos dramáticos sin el apoyo de los maestros y el tercer grupo no participó en juegos dramáticos. Después de cuatro semanas, se descubrió que el grupo que participó en un juego dramático con el apoyo de los maestros no solo superó a los otros dos grupos en cuanto a medidas de conservación y perspectiva, sino que también mostró niveles más altos de imaginación cuando se observó durante el juego dramático.

Existen numerosos beneficios sociales y educativos para los niños cuando participan en juegos dramáticos y drama, y la evidencia sugiere que la participación de los maestros puede mejorar estos beneficios. Aunque es importante y valioso permitir a los niños la autonomía (independencia) y la capacidad de tomar decisiones y elecciones mientras participan en el juego, la observación y orientación frecuentes son importantes. Consulte "Interacciones y estrategias", "Momentos de enseñanza" y las viñetas en

esta sección para obtener sugerencias y descripciones de cómo los adultos pueden mejorar la participación de los niños en el juego dramático y el drama.[310]

Fuentes:

54. A. Podlozny, “Strengthening Verbal Skills Through the Use of Classroom Drama: A Clear Link,” Journal of Aesthetic Education 34, nos. 3-4 (2000): 239–76. 55.

R. S. Fink, “Role of Imaginative Play in Cognitive Development,” Psychological Reports 39 (1976): 895–906. As summarized in Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development. Edited by R. Deasy. Washington, DC: Arts Education Partnership, 2002.

[310]The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso.

Viñetas

Un día después de leer y discutir "The Three Billy Goats Gruff" durante la hora del cuento, el Sr. Longfeather observa cómo un grupo de niños de cuatro años en su clase fingen ser cabras. Los tres niños que retratan a las cabras están tratando de entrar al "castillo" mientras Juan, que actúa como un troll, está de guardia. Al Sr. Longfeather le complace ver que los niños están usando varios objetos que colocó en el área de juego dramático como accesorios y paisajes. Claramente, Juan se lo está pasando genial, y se ríe mientras usa una voz profunda y hace muecas de "troll".

Después de que termina el tiempo de juego dramático y la clase se ha reunido en la alfombra, el Sr. Longfeather escucha mientras los niños cuentan y describen con entusiasmo lo que hicieron durante el juego dramático. "Juan era un troll divertido", dice Kim. Juan agrega: "Y usé un bastón". La maestra responde: "Así es, Juan. Cuando eras el troll, usabas la barra de pintura como un "accesorio". Un "accesorio" es algo que los actores usan mientras fingen. Escuché tu profunda voz de troll y vi tu cara de troll arrugada. Me di cuenta de que te estabas riendo al hacer muecas. ¿Te gustó hacer las caras? Los niños preguntan si pueden mantener su "castillo", hecho de grandes bloques y telas, en el área de juego dramático. El señor Longfeather está de acuerdo.

Varios niños comienzan a organizar el área de juego dramático de su programa preescolar para que sea un preescolar en sí. Expresan con entusiasmo sus planes de interpretar al maestro, al maestro asistente, a los padres e incluso a ellos mismos. Mientras su maestra, la Sra. Jackson, observa la actividad, observa que tres niños son líderes evidentes de esta empresa: Peter, Emma y Jamila, todos de unos cuatro años. Los otros niños se interesan en este desarrollo y analizan los preparativos sin participar mucho; ocasionalmente aportan ideas o sugieren algún objeto extraño. Emma interrumpe el procedimiento al pronunciar: "Vengan y siéntense en la alfombra, clase. ¡Soy la maestra y ustedes son mis hijos! " Peter y Jamila dicen casi al unísono: "¡No, yo soy la maestra!" Algunos de los niños restantes expresan una preferencia por quién debería ser el maestro, incluidos ellos mismos.

A medida que el proyecto comienza a caer en algunas quejas y riñas, la Sra. Jackson interviene y dice: "Esto se ve realmente genial, estás construyendo todo el salón de clases en una esquina de la sala. Apuesto a que a todos les gustaría tener la oportunidad de ser maestros. Así que veamos cómo puede funcionar eso". Jamila dice: "¿Cómo sabemos quién es el maestro?" Al tomar una M mayúscula de plástico grande del cuadro del alfabeto, Emma dice: "¡Con esto!" La maestra asiente con la cabeza y dice: "Eso será útil porque la palabra" maestra "comienza con el sonido" m". Peter agrega: "La persona con esta M amarilla será maestra por un minuto y mostrará a la clase algo que hace una maestra. Y nos turnaremos". Cuando los niños terminan de organizar el área de juego dramático, la Sra. Jackson se sienta al lado de Lulu y Alejandro, que recién comienzan a aprender inglés, para ayudarlos a comprender el plan y participar.[311]

[311] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

Apoyando la danza

La danza y el movimiento son una parte inherente de la vida y son tan naturales como la respiración. La danza es una experiencia humana elemental y un medio de expresión. Comienza antes de que se formen las palabras, y es innato en los niños antes de que usen el lenguaje para comunicarse. Es un medio de autoexpresión y puede tomar formas infinitas. El movimiento es una respuesta humana natural cuando los pensamientos o las emociones son demasiado abrumadores o no se pueden expresar con palabras.



Figura 11.20: Bailando con alas[312]

[312] Image por Quinn Dombrowski bajo licencia CC-BY-2.0

Danza

1.0 Aviso, Respuesta, y Participación

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
1.1 Participa en movimientos de baile.	1.1 Atrae y participa en movimientos de baile.
1.2 Comienza a comprender y usar vocabulario relacionado con la danza.	1.2 Conecta con la terminología de baile con los pasos demostrados.
1.3 Responde a la instrucción de una habilidad a la vez durante el movimiento, como un salto o una caída.	1.3 Usa la comprensión de diferentes pasos y movimientos para crear o formar un baile.
1.4 Explora y usa diferentes pasos y movimientos para crear o formar un baile.	1.4 Usa la comprensión de diferentes pasos y movimientos para crear o formar un baile.

2.0 Desarrolla habilidades en la Danza

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
2.1 Comienza a ser consciente del propio cuerpo en el espacio.	2.1 Continua desarrollando la conciencia del cuerpo en el espacio.
2.2 Comienza a ser consciente de otras personas en el baile al moverse en el espacio.	2.2 Muestra conciencia avanzada y coordinación del movimiento con otras personas en el baile o al moverse en el espacio.
2.3 Comienza a responder al tempo y al tiempo a través del movimiento.	2.3 Demuestra algunas habilidades avanzadas para responder al tempo y al tiempo a través del movimiento.

3.0 Crea, Inventa, y se Expresa a través de la Danza

Alrededor de 48 meses de edad	Alrededor de 60 meses de edad
3.1 Comienza a actuar y dramatizar a través de la música y los patrones de movimiento.	3.1 Amplia la comprensión y las habilidades para representar y dramatizar a través de la música y los patrones de movimiento.
3.2 Inventa movimientos de baile.	3.2 Inventa y recrea movimientos de baile.
3.3 Improvisa simples danzas que tengan un principio y un final.	3.3 Improvisa danzas más complejas que tengan un principio, medio, final.
3.4 Comunica sentimientos espontáneamente a través del baile y comienza a expresar sentimientos simples intencionalmente a través del baile cuando los adultos lo soliciten.	3.4 Comunica y expresa sentimientos intencionalmente a través de la danza.

Tabla 11.5: Elementos de la Danza

Hay muchas formas de describir cada elemento de baile. Los maestros y los niños pueden agregar sus ideas a este cuadro.

Cuerpo	Espacio	Tiempo	Energía
Partes del cuerpo: Cabeza, torso, hombros, caderas, piernas, pies **Acciones del Cuerpo:** *No locomotor* Estirarse, Agacharse, girar, rodera, levantarse, caer Balancearse, sacudirse, agitar, suspenderse, derrumbarse *(cualidades del movimiento)* *Locomotor* Caminar, correr, brincar, saltito, saltar, galopar, rebotar, deslizarse	**Tamaño:** Grande, pequeño **Nivel:** Alto, medio, bajo **Lugar:** En el lugar (**Espacio personal**), A través del espacio (**Espacio general)** **Direcciones:** Adelante, atrás, al costado, alrededor. **Atención:** Dirección de mirada de cara **Ruta: C**urveada, estrecha **Relaciones:** En frente de, detrás, encima, debajo, al lado	**Ritmo:** Pulso subyacente **Tiempo:** Rápido, lento **Acento:** Fuerza **Duración:** Largo, corto **Patrón:** Una combinación de estos elementos del tiempo produce un patrón rítmico.	**Ataque:** Afilado, suave (cualidades de movimiento) **Peso:** Pesado, liviano **Intensidad:** Apretado, holgado **Flujo:** De flujo libre, encuadernado, equilibrado, neutral

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los fundamentos de baile de los niños con lo siguiente:

- Ayudar a los niños a convertirse en participantes entusiastas en el aprendizaje de la danza.
- ¡Calentar! A pesar de que los cuerpos preescolares son mucho más resistentes que los adultos, deben prepararse gradualmente para cualquier actividad vigorosa.
- Use juegos que requieren movimientos de baile y cooperación.

- Tener en cuenta las normas culturales que pueden influir en la participación de los niños.
- Crear entornos y rutinas propicias para las experiencias de movimiento.
- Considerar el espacio, música, disfraces y materiales que se les da.
- Establecer límites espaciales para garantizar que los niños tengan espacio personal cuando participen en movimientos y bailes.
- Utilizar el conocimiento previo de los niños.
- Estructurar actividades de aprendizaje para que los niños sean participantes activos.
- Introducir el aprendizaje de una habilidad de baile usando imágenes.
- Aprovechar los intereses de los niños en la danza.
- Planificar actividades de movimiento apropiadas para varias etapas de desarrollo y niveles de habilidad.
- Incorporar bailes que se puedan realizar sin mover todo el cuerpo.
- Fomentar la variedad en el movimiento de los niños.
- Enseñar ritmo usando movimiento de juegos tradicionales
- Usar el "eco" como un útil ejercicio de ritmo.
- Usar el baile para comunicar sentimientos.
- Usar el movimiento para introducir y reforzar conceptos de otros dominios.
- Brindar oportunidades para bailes espontáneos no planificados[313]



Figura 11.21: Estos niños bailan en grupo.[314]

[313]Fuente de texto en Negro: The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usada bajo permiso;
Fuente de texto en Azul: Clint Springer;
Fuente de información: The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usada bajo permiso.

[314]The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

Tabla 11.6: Material sugerido para la Danza[315]

Tipo de Materiales	Ejemplos de materiales
Materiales reciclados o encontrados	Las cajas, ruedas, sillas, hula hula, globos, sombrillas, bufandas y otros objetos encontrados pueden usarse para la variedad coreográfica. Los disfraces pueden ser ensamblados a partir de telas o donados por las familias o la comunidad.
Básicos	Espacio de alfombra abierta; ambiente al aire libre con espacio de baile definido
Mejorados	Piano, batería, maracas, panderetas, claves, triángulos, platillos, bloques de madera o sistema de música. Una compañía de danza local puede donar disfraces para niños que ya no se usan en producciones.
Ambiente Natural	Las hojas de palma, plumas, arena, agua y palos se pueden usar en actividades de movimiento.
Materiales Adaptativos	Si un niño tiene una prótesis, él o ella puede decidir si bailar con ella o no. Si un niño usa una silla de ruedas, los accesorios pueden ser útiles para extender lo que el cuerpo puede hacer; Algunas posibilidades son globos atados a un palo, serpentinas de papel crepé y bufandas.

[315] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso

Información Destacada

Las investigaciones respaldan la inclusión de la danza en un plan de estudios preescolar por varias razones, entre las cuales se encuentran los beneficios socioemocionales que se obtienen al bailar a una edad temprana.

En The Feeling of What Happens, el neurocientífico Antonio Damasio describe el cuerpo como el teatro de las emociones y considera que las respuestas emocionales son responsables de cambios profundos en el paisaje del cuerpo (y del cerebro). Damasio crea tres clasificaciones distintas para las emociones basadas en la fuente de la emoción y la respuesta física a la emoción: emociones primarias, secundarias y de fondo. Las emociones primarias son las emociones familiares reconocibles tanto en preescolares como en adultos: felicidad, tristeza, miedo, enojo y sorpresa. Damasio describe las emociones secundarias como emociones sociales, como los celos o la envidia cuando un niño mira el juguete de un amigo o siente orgullo cuando realiza una tarea difícil. Y de particular interés en una discusión sobre la danza son las emociones de fondo, muy parecidas a los estados de ánimo. Estos se refieren a indicaciones de que una persona se siente deprimida, tensa, alegre, desanimada o tranquila, entre otros.

Las emociones de fondo no utilizan el repertorio diferenciado de expresiones faciales explícitas que definen fácilmente las emociones primarias y sociales; También se expresan abundantemente en los cambios musculo esqueléticos, por ejemplo, en la postura corporal sutil y en la configuración general del movimiento corporal. El movimiento y la danza son conductores naturales para la expresión de estas emociones.[316]

Fuentes:

A. Damasio, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness* (New York: Harcourt Brace, 1999), 51–53.

[316] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso.

Viñetas

Sammy, un niño de cuatro años en la clase de la Sra. Huang, saca un sombrero de copa del perchero y comienza a realizar equilibrios controlados en las puntas de sus pies. Otros dos niños se interesan en esta actuación, y de repente tres niños usan sombreros como accesorios creativos para estirarse en el aire, con los brazos, mientras se levantan sobre los dedos de los pies formando una línea de coro; Sammy continúa jugando el papel principal, colocando un sombrero en un pie y balanceándose sobre una pierna como un pájaro; Los otros niños imitan. El movimiento progresa a un juego de equilibrio, y los niños ocasionalmente caen al suelo, riendo.

La Sra. Huang observa el juego de movimiento durante varios minutos y se da cuenta de que los niños han tomado la misma forma de la pata de pájaro levantada. Ella reconoce la imaginación de los niños al comentar sobre su juego creativo con el sombrero; Luego le sugiere a Sammy que intente poner su pierna detrás de él (en una pose que se asemeja a un arabesco de ballet) mientras mantiene el sombrero equilibrado en su pie. El trío se concentra más con sus equilibrios y con las formas originales, moviendo las piernas de adelante hacia atrás e incluso experimentando bajando el torso mientras levanta la pierna.

El Sr. Soto dirige a los niños en una animada actuación de canto y baile de Juanito (Little Johnny). Los niños sacuden y tuercen sus cuerpos mientras aplauden y cantan. “Juanito cuando baila, baila, baila, baila. Juanito cuando baila, baila con el dedito, con el dedito, ito, ito. Así baila Juanito”. (Cuando el pequeño Johnny baila, él baila, baila. Cuando el pequeño Johnny baila, baila con su meñique, con su meñique, meñique, meñique. Así es como el pequeño Johnny baila).

En el primer verso, menean al meñique de un lado a otro; en el segundo, sacuden el pie y luego menean el meñique. Cada vez que se canta un nuevo verso, se agrega un movimiento hasta que los cuerpos de los niños estén en movimiento, ¡de pies a cabeza!

Incluso Matthew, que generalmente es reacio a bailar, levanta las rodillas y agita los brazos exuberantemente. El Sr. Soto cambia el carácter de la canción a Mateo, y Matthew baila en el centro del círculo.[317]

[317] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso.

Comprometer a la Familia

Los maestros pueden hacer las siguientes sugerencias a las familias para facilitar su apoyo a las artes creativas para sus hijos:

- Intentar dibujar, pintar o esculpir con los niños en casa.
- Adoptar el juego dramático en casa. Dar material, vestimenta, espacio y tiempo.
- Mostrar interés en su juego y jugar con ellos también.
- Encender la música y bailar con los niños.
- Incorporar la danza y el movimiento en la rutina diaria.
- Tocar y aplaudir al ritmo de las canciones y animar a los niños a hacer lo mismo.
- Avisar y hablar acerca de los trabajos de artes que vieron y músicas que escucharon en la casa y en su comunidad.
- Avisar y hablar acerca de las figuras y colores en los trabajos de arte y en los ambientes, sonidos que escuchan y momentos de juego dramático.
- Incorporar juego dramático en la variedad de actividades, mientras estás leyendo, saliendo o de viaje
- Llevar a los niños a museos de artes o áreas en la comunidad con vistas públicas de arte, conciertos de la comunidad, clases de músicas para niños y familias, comunidades de danza, y programas de baile.
- Ser de mente abierta y alentadora sobre las obras de arte que se envían a casa desde el entorno preescolar, las actuaciones musicales espontáneas de los niños, el juego dramático de los niños.
- Compartir arte, sonidos, músicas y danzas tradicionales o juegos de baile desde sus casas.
- Donar materiales que pueden ser usado en una variedad de experiencias.
- Ir a ver o participar en un espectáculo de arte, experiencias dramáticas de los niños o un evento de baile de padres e hijos[318]

[318] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por California Department of Education está siendo usado bajo permiso (pg. 61, 85, 99, 115-116)



Figura 11.12: Estos niños están mirando esta obra de arte tridimensional.[319]

Conclusión

Las artes causan diferentes resultados tanto individual como grupal. Por lo tanto, este capítulo reconoce las artes se materializarán y prosperarán de manera individual para cada niño y para el entorno de la primera infancia. Este marco curricular sirve como el comienzo y referencia para los maestros y cuidadores infantiles cómo las artes pueden ser orquestadas o simplemente desatadas, así como integrado, para tener otras experiencias tempranas. Cada hilo artístico (Artes visuales, música, drama y danza) se le presta atención; sugerido entre las estrategias de enseñanza, interacciones, y los apoyos ambientales se ilustran con viñetas. Como sea, dentro de cada capítulo hay numerosas oportunidades para tejer dos o más de las cuatro formas de arte en el entorno de aprendizaje. Más importante aún, hay oportunidades para integrar las artes en otros dominios, como el desarrollo físico, las ciencias, las matemáticas y el lenguaje y la alfabetización.

Es esencial tener en mente que los maestros enseñan en diversos grupos de niños. Las interacciones entre la casa y la escuela son mutuas y muy importantes. La diversidad es esencial es la cualidad de la existencia humana, y las artes creativas brindan excelentes oportunidades para aprender, entender y expresar la diversidad.[320]

[319] Imagen por pxhere bajo licencia CC-BY-4.0

[320] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2por California Department of Education está siendo usada bajo permiso.

Capítulo 12: Historia y Ciencias Sociales

Objetivos:

Al finalizar el capítulo podrás:

- Para el final del capítulo, debería ser capaz de: Explicar cómo la historia y las ciencias sociales son apropiadas para planificar en los programas de educación de la primera infancia.
- Describir los fundamentos en historia y ciencias sociales que respaldan los programas de educación infantil de alta calidad.
- Discuta cómo el entorno apoya la comprensión y participación de los niños en la historia y las ciencias sociales.
- Identificar formas en que los educadores pueden apoyar el compromiso y la comprensión de la historia y las ciencias sociales de los niños.
- Resumir formas de involucrar a las familias en el plan de estudios de historia y ciencias sociales.

Introducción

Para muchos educadores de niños pequeños, los términos historia y ciencias sociales evocan imágenes de niños que estudian presidentes anteriores, aprenden sobre otros países y exploran temas relacionados durante los años de la escuela primaria. Sin embargo, una mirada al sentido de identidad emergente de los niños pequeños, su creciente interés en el mundo social más amplio en el que viven y su creciente comprensión del tiempo y el lugar muestra que la historia y las ciencias sociales también son relevantes para ellos.



Figura 12.1: Los programas de educación de la primera infancia son las ciencias sociales en acción.[321]

[321] Image por California Department of Education se usa con permiso

Los niños pequeños son historiadores naturales cuando hablan de sus experiencias y disfrutan escuchando historias familiares de "hace mucho tiempo". Son geógrafos intuitivos cuando reconocen la ruta a la tienda de comestibles y crean un mapa de la sala de preescolar. Los niños son simples ecologistas cuando les preocupa una planta marchita o el huevo de un pájaro en un paseo por la naturaleza. Aprenden sobre la democracia a través de su participación en la toma de decisiones compartidas y turnándose en el patio de recreo. Sus interacciones con otros niños los familiarizan con la diversidad de cultura, idiomas, antecedentes y habilidades en la sociedad. Los niños pequeños también son economistas cotidianos a medida que comienzan a comprender cómo funcionan el dinero, el intercambio y el intercambio en el mundo que los rodea.

La comprensión de los preescolares de la historia y las ciencias sociales se deriva naturalmente de su creciente conocimiento del mundo y su lugar en él. También proporciona una base para el estudio de la historia, la cultura, la geografía, la economía, la educación cívica y la ciudadanía, la ecología y el entorno global que comienza en los grados primarios y continúa durante toda la vida. Esos temas son importantes porque proporcionan una base para comprender las responsabilidades de los ciudadanos en una sociedad democrática, el legado de las generaciones pasadas que construyeron la sociedad, la importancia de cuidar el mundo natural y la rica diversidad de otras personas.

En preescolar, se les presentan estos temas importantes a través de actividades cotidianas como cuidar una planta, recordar un viaje reciente al zoológico, decidir en grupo el nombre de la mascota de la clase, crear una tienda de zapatos, participar en juegos imaginativos con roles adultos, o comparten tradiciones familiares de su hogar. En otras palabras, los niños pequeños aprenden sobre historia y ciencias sociales a partir de experiencias personales, a medida que se alistan en un plan de estudios preescolar, y también de sus experiencias en el hogar. [322]

Principios Orientados para Apoyar la Historia y las Ciencias Sociales

Un programa de primera infancia cuidadosamente diseñado incluye muchas actividades que contribuyen a la comprensión de los niños a la historia y las ciencias sociales. Un maestro planifica cuidadosamente algunas actividades para ayudar a los niños a aprender sobre los patrones climáticos, el intercambio de bienes y servicios, las responsabilidades como miembro de la clase, las ocupaciones de adultos y muchas otras ideas y conceptos.
Otras actividades surgen de oportunidades espontáneas creadas por los intereses de los niños y la capacidad del maestro para convertirlos en momentos de enseñanza. Tomados en conjunto, reflejan la suposición de que los niños pequeños desarrollan el conocimiento de la historia y las ciencias sociales a medida que se les anima a expresar su comprensión en las interacciones

[322] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

cotidianas con otros niños y adultos. Este conocimiento ayuda a los niños pequeños a entenderse en un mundo maravillosamente en expansión. Aquí hay algunos principios orientados a cómo ayudar a los niños a obtener este conocimiento.

- Construir una comunidad preescolar cooperativa e inclusiva asegurando que el plan de estudios maximice las oportunidades de los niños para trabajar juntos de una manera que requiera una conducta responsable, equidad y respeto por los demás.
- Crear actividades que involucren activamente las habilidades sociales y la comprensión de los niños.
- Afirmar las culturas, experiencias y valores del hogar de los niños.
- Desarrollar el interés natural de los niños en edad preescolar en su mundo social y en las similitudes y diferencias entre las personas que lo integran.
- Modelar comportamientos y actitudes sociales con explicaciones.
- Enseñar y practicar activamente las habilidades esenciales de la participación democrática.
- Anime a los niños a incorporar su conocimiento de los roles y ocupaciones de los adultos en su juego de roles
- Observar y conversar con los niños durante el juego para aprender sobre su comprensión actual del tiempo y la historia.
- Ayude a los niños a profundizar su propio sentido del lugar.
- Alimentar y fomentar el sentido de asombro de los niños sobre la naturaleza.[323]



Figura 12.2: Parte de la buena ciudadanía, incluso en preescolar, es usar su voz para votar.[324]

Factores Ambientales en Apoyo de la Historia y las Ciencias Sociales

Al planificar un entorno para apoyar el aprendizaje de los niños en historia y ciencias sociales, los maestros efectivos consideran los elementos físicos, curriculares y sociales. El entorno físico

[323] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

[324] Image por Airman 1st Class Kathleen D. Bryant está en el dominio público

y la rutina diaria sientan las bases para la investigación de los niños y deben incluir un amplio tiempo para el trabajo auto iniciado de los niños, diferentes espacios para el juego solitario y para el juego colaborativo, y materiales atractivos que aliente a los niños a usar creativamente. El plan curricular debe proporcionar oportunidades y apoyo para adultos tanto para el aprendizaje grupal como para el descubrimiento informal y el desarrollo de habilidades. La clave para un ambiente social positivo es un maestro que modela activamente la curiosidad, la apertura y el compromiso y que está ansioso por explorar el mundo junto con los niños. Un entorno que apoya el aprendizaje de los niños en la historia y las ciencias sociales tiene las siguientes características:

- Proyectos extendidos que se centran en un tema de historia o ciencias sociales y surgen de los intereses y preguntas de los niños.
- Reflejante de la diversidad; A diferencia del enfoque turístico, los maestros y los niños participan en experiencias auténticas con la cultura.
- Un equilibrio entre la elección del niño y la dirección del adulto.
- Una variedad de materiales para apoyar el aprendizaje y la práctica basada en la indagación de los niños en las habilidades de las ciencias sociales.
- Materiales que conectan a los niños con tiempos y lugares.
- Experiencias reales con la naturaleza y otros materiales de educación ambiental.
- Herramientas y prácticas para apreciar y cuidar la tierra y sus recursos.
- Exhibición del trabajo y las experiencias de los niños.
- Accesorios y materiales de juego que representan experiencia de primera mano con roles y ocupaciones sociales, así como acciones del consumidor.
- Libros para niños de alta calidad con contenido relacionado con uno mismo, la familia y la comunidad.
- Extensión del aprendizaje a la comunidad local para ayudar a los niños a aprender en el "aquí y ahora" del mundo que los rodea.
- Participación familiar en la planificación del programa que incluye los objetivos y valores de la comunidad[325]

[325] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

Aspectos Destacados de la Investigación - Enfoque Curricular Anti-Prejuicio

Los programas de primera infancia de alta calidad ayudan a los niños a desarrollar su potencial físico, cognitivo, social y emocional. Los entornos alientan a los niños a explorar su propio sentido de sí mismos y a desarrollar una conciencia y apreciación de los demás. Tales experiencias son fundamentales para convertirse en miembros positivos y constructivos de la sociedad y el mundo.

La creación de una comunidad inclusiva de estudiantes, una en la que todas las personas se sientan cómodas, seguras y competentes, requiere que los educadores adopten un enfoque anti-prejuicio en la planificación, implementación y evaluación de su programa. Los educadores que adoptan un enfoque curricular anti-prejuicio reflexionan sobre su propia identidad y experiencias. Extienden su conocimiento de diferentes culturas y comunidades a través de conversaciones y debates con niños, familias y colegas. También se enfrentan a prejuicios en el entorno preescolar (por ejemplo, "Las niñas no pueden jugar aquí" o "Sus ojos tienen una forma rara") Dando mensaje de que todos los niños deben ser respetados y que las palabras de uno pueden lastimar a otras personas.

En lugar de utilizar un plan de estudios único para todos, los educadores anti-prejuicio diseñan entornos y actividades que reflejan las experiencias reales de la vida de los niños. Los educadores se asocian habitualmente con familias y miembros de la comunidad para mejorar aún más el programa de la primera infancia. A lo largo del día, los adultos en el entorno preescolar involucran a los niños en conversaciones apropiadas para el desarrollo sobre similitudes y diferencias, y promueven la justicia y la equidad para todos al ayudar a los niños a pensar críticamente sobre las burlas, el acoso y otros comportamientos hirientes. Las actividades que promueven la educación anti-prejuicio se integran a lo largo de la rutina diaria, evitando así un enfoque turístico. "El corazón del trabajo anti-prejuicio es una visión de un mundo en el que todos los niños florecen, y las habilidades y dones particulares de cada niño pueden florecer". Para obtener más información sobre el enfoque anti-prejuicio, consulte Educación anti-prejuicio para niños pequeños y nosotros mismos, por Louise Derman-Sparks y Julie Olsen Edwards[326]

Source:

L. Derman-Sparks and J. O. Edwards, Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves (Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2010), 2.

Introduciendo a las Fundaciones

Los fundamentos de aprendizaje preescolar para la Historia y las Ciencias Sociales están organizados en cinco categorías amplias o cadenas:

- **El yo y la sociedad:** la creciente capacidad de los niños de verse a sí mismos dentro del contexto de la sociedad**.**
- **Convertirse en un miembro de la comunidad preescolar (educación cívica):** convertirse en miembros responsables y cooperativos de la comunidad preescolar
- **Sentido del tiempo (Historia):** desarrollo de la comprensión de eventos pasados y futuros y su asociación con el presente
- **Sentido del lugar (geografía y ecología):** desarrollar el conocimiento de los entornos físicos en los que viven los niños y cómo se comparan con otros lugares
- **Mercado (economía):** desarrollar la comprensión de los conceptos económicos, incluidas las ideas de propiedad, el intercambio de dinero por bienes y servicios, el valor y el costo, y el intercambio [327]



Figura 12.3: Este niño exploró la aeronáutica y el espacio a través de una exhibición móvil.[328]

Autoapoyo y Apoyando la Sociedad

Un entorno educativo para la primera infancia familiariza a los niños pequeños con personas con diferentes antecedentes, prácticas familiares, idiomas, experiencias culturales, necesidades especiales y habilidades. En sus relaciones con maestros y compañeros, los niños en edad

[326] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

[327] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

[328] Image por Airman 1st Class Valentina Lopez está en el dominio público

preescolar perciben cómo los demás son similares a ellos y cómo son diferentes, y gradualmente aprenden a considerar estas diferencias con interés y respeto en lugar de cautela o duda. Esto es especialmente probable si los educadores de la primera infancia incorporan prácticas inclusivas en el entorno preescolar. Las relaciones que los niños pequeños desarrollan con otros en el preescolar brindan oportunidades para comprender estas diferencias en profundidad y en el contexto de las personas que el niño conoce bien. Una de las características más valiosas de un programa de primera infancia cuidadosamente diseñado es ayudar a los niños pequeños a percibir la diversidad de las características humanas como parte de la riqueza de vivir y trabajar con otras personas.

Los niños pequeños también comienzan a percibirse dentro del contexto más amplio de la sociedad de otra manera. Su interés en los roles sociales, las ocupaciones y las responsabilidades de los adultos motiva el juego de simulación, el entusiasmo por las visitas a lugares como una estación de bomberos o una tienda de comestibles, y preguntas sobre el trabajo y su asociación con los roles familiares y los ingresos familiares. Los maestros pueden ayudar a los niños pequeños a explorar estos intereses mientras los niños tratan de comprender la variedad de funciones de los adultos.

1.0 Cultura y Diversidad

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Exhibir el desarrollo de la identidad cultural, étnica y racial y comprender el lenguaje y las prácticas culturales relevantes. Mostrar curiosidad sobre la diversidad en las características y prácticas humanas, pero preferir las de su propio grupo.	1.1 Manifieste una identidad cultural, étnica y racial más fuerte y familiarizado con el lenguaje, las tradiciones y otras prácticas relevantes. Mostrar más interés en la diversidad humana, pero favorecer fuertemente las características de su propio grupo.

2.0 Relaciones

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
2.1 Interactuar cómodamente con muchos compañeros y adultos; Contribuir activamente a crear y mantener relaciones con algunos adultos y compañeros importantes.	2.1 Comprender las responsabilidades mutuas de las relaciones; tomar la iniciativa en el desarrollo de relaciones mutuas, cooperativas y exclusivas.

3.0 Roles Sociales y Ocupaciones

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
3.1 Desempeñar roles y ocupaciones sociales familiares para adultos (como padres, maestros y médicos) de	3.1 Exhibe una comprensión más sofisticada de una variedad más amplia de roles y ocupaciones de

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
acuerdo con su conocimiento en desarrollo de estos roles.	adultos, pero no está seguro de cómo se relaciona el trabajo con los ingresos.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo infantil de los fundamentos del yo y de la sociedad con lo siguiente:

- Practique un enfoque reflexivo para crear conciencia de sí mismo y de los demás mediante el examen de sus propias actitudes y valores.
- Mantener una sana curiosidad sobre las experiencias de los demás; hacer preguntas auténticas para construir entendimiento
- Asociarse con familias en el establecimiento de objetivos y el diseño del programa; Aprender los valores familiares individuales y los objetivos de cada familia para el cuidado y la educación de sus hijos.
- Prepare un entorno de aprendizaje activo que incorpore el espectro completo de la experiencia humana, incluida la diversidad de culturas, etnias, género, edad, habilidades, clase socioeconómica y estructura familiar.
- Cree un entorno, tanto en el interior como en el exterior, que sea inclusivo, lo que significa que cada niño puede participar y participar plenamente en el entorno de aprendizaje, independientemente del género, el idioma del hogar o las habilidades.
- Aborde los comentarios y preguntas iniciales de los niños sobre la diversidad con una comunicación honesta y directa.
- Tener discusiones sobre similitudes y diferencias.
- Cante canciones y comparta historias en diferentes idiomas.
- Planifique celebraciones significativas y auténticas con el apoyo de los niños y las familias.
- Leer y hablar sobre libros que:
  - Representen con precisión las vidas y experiencias de los niños.
  - Aborden el tema de la amistad y relacionarse con los demás.
  - Incluyan imágenes e historias de diferentes trabajadores
- Desarrolle relaciones significativas y enriquecedoras con los niños en su programa
- Prepare un ambiente de aprendizaje temprano y una rutina diaria que fomente la interacción con los compañeros.
- Apoyar el desarrollo de estrategias de interacción de los niños, y las habilidades para construir relaciones a través de:
  - modelar
  - Instruir claramente durante tiempos de grupos grandes
  - Entrenar y dar indicaciones
- Ofrecer orientación sensible a través de los desafíos.
- Facilitar la resolución positiva de problemas sociales.
- Proporcione a los niños accesorios de juego para explorar ocupaciones y entornos de trabajo.

- Conozca a los trabajadores de su comunidad.
- Transmitir respeto por los roles de los adultos que trabajan en casa.
- Destacar los roles que juegan los ancianos en la vida familiar y en la sociedad.
- Incluir la búsqueda de educación adicional entre las opciones de trabajo.
- Invite a los miembros de la familia a compartir sus experiencias laborales, incluidas las que pueden diferir de los roles de género tradicionales.
- Hablar sobre las metas profesionales futuras.
- Visite tiendas comunitarias, negocios y proveedores de servicios para observar a los trabajadores en acción.[329]

[329] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso;
The California Preschool Learning Foundations (Volume 1) por el California Department of Education se usa con permiso

Viñeta

"Tu siempre cuentas el dinero", se queja Emma. Beck anuncia: "No, Tommy, Yo soy el cliente. Yo estaba aqui primero." Ella y Maya discuten sobre las piezas de una hamburguesa de plástico: "No puedes volver a comerla. Es el único. . . "Estas y otras interacciones similares entre niños han sido típicas en el área desde que la Sra. Berta le agregó la caja de accesorios" Restaurante".

Ahora, la Sra. Berta está luchando por descubrir cómo fomentar una mayor cooperación entre los niños que juegan en esta área de juego de roles. El tema del restaurante es muy popular, pero el juego de niños está dominado por discusiones sobre quién puede usar qué elementos de la caja de accesorios del restaurante. Cada niño parece estar intentando, de forma independiente, acumular la mayor cantidad de artículos de la caja.

La Sra. Berta comparte su dilema con la Sra. Galyna, la maestra mentora de la escuela, quien dice que puede venir a una visita rápida durante el tiempo de juego del día siguiente. Ella sigue su visita con algunas sugerencias que ayudan a la Sra. Berta a repensar el diseño del área para la semana siguiente

El lunes, los niños que ingresan al área son recibidos por un gran cartel de restaurante. Una estantería hasta la cintura define el frente del área. Encima de él se encuentran dos cajas registradoras de juguete, provistas con amplios billetes de papel, monedas de plástico, recibos y lápices. Un frasco de plástico transparente con la etiqueta "propinas" se encuentra en el medio. En un gancho, cuelguan insignias con clip: cocinero, cajero, servidor y cliente. Hay varios de cada uno. Los estantes debajo del mostrador delantero contienen montones de vasos y bandejas de papel. Las sartenes y utensilios de cocina se muestran claramente en la estufa y los estantes del fregadero del área, al igual que los múltiples alimentos y platos en el refrigerador y el armario. La mesa para comer está preparada para los clientes.

Berta comienza a jugar como cliente del restaurante, hace su pedido, hace preguntas a los empleados y ayuda a los demás jugadores a pensar en lo que haría un cocinero, mesero o cajero en un restaurante. Se dirige a ellos con sus ideas y preguntas, y pronto están teniendo conversaciones sobre restaurantes entre ellos y ella "en carácter."

Durante las próximas dos semanas, el grupo realiza cambios y adiciones al restaurante. En una reunión de clase, el grupo vota para que sea un restaurante de pizza, y la maestra agrega rondas de pizza donadas que los

niños cubren con ingredientes extraídos. Con la ayuda de la Sra. Berta, los niños interesados trabajan en parejas para escribir y publicar menús. Varios grupos pequeños de niños permanecen intensamente interesados en el tema, y su juego en el área del restaurante se vuelve más elaborado y rico en contenido. Con el apoyo activo de los maestros y el modelado, los amigos pueden resolver de manera constructiva los conflictos que ocurren.[330]



Pausa para Reflexionar

1. ¿Cuáles son algunos de tus propios prejuicios y "puntos ciegos" sobre las personas cuyos antecedentes raciales o culturales son muy diferentes a los tuyos?
2. ¿De qué maneras podrías asociarte con las familias para apoyar actitudes de aceptación e inclusión??

Apoyo para convertirse en un miembro de la comunidad preescolar (educación cívica)

El programa para la primera infancia es un entorno maravilloso para aprender a llevarse bien con los demás y para comprender y respetar las diferencias entre las personas. También es un entorno importante para aprender acerca de uno mismo como miembro responsable del grupo. En un entorno de educación de la primera infancia, los niños pequeños se enlistan en una ciudadanía responsable por primera vez fuera de la familia, alentados a pensar en sí mismos como compartiendo la responsabilidad de mantener el salón ordenado, cooperando con maestros y compañeros, sabiendo qué hacer durante las rutinas grupales (por ejemplo, tiempo de círculo), limpiar después de actividades grupales, participar en decisiones grupales, apoyar y cumplir con las reglas de la comunidad de aprendizaje y actuar como ciudadanos del preescolar.

[330] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso



Figura 12.4: Conocer el comportamiento esperado durante una sesión de grupo grande es una habilidad importante.[331]

Muchas actividades formales e informales de un entorno educativo para la primera infancia contribuyen al desarrollo de las habilidades como miembros de la comunidad preescolar. Estos incluyen la toma de decisiones grupales que puede ocurrir durante el tiempo del círculo (incluyendo expresar opiniones, votar sobre una decisión compartida y aceptar el juicio de la mayoría); resolviendo conflictos entre compañeros y encontrando una solución justa; comprender los puntos de vista de otro con quien uno no está de acuerdo; respetando las diferencias culturales, raciales o étnicas; compartir historias sobre actuar de manera responsable o útil y la orientación de que los niños mayores pueden proporcionar a los niños más pequeños o niños con experiencias menos positivas sobre como ser un ciudadano de la comunidad preescolar.

1.0 Habilidades Para la Participación Democrática

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Identificarse como miembros de un grupo, participar voluntariamente en actividades grupales y comenzar a comprender y aceptar la responsabilidad como miembros del grupo, aunque se requiere asistencia para coordinar los intereses personales con los de los demás.	1.1 Se Involucran como participantes responsables en actividades grupales, con una comprensión cada vez mayor de la importancia de considerar las opiniones de los demás, la toma de decisiones grupales y el respeto por las reglas de la mayoría y las opiniones de los miembros del grupo que no están de acuerdo con la mayoría.

[331] Image por Jackie esta bajo licencia CC BY 2.0

2.0 Conducta Responsable

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
2.1 Se Esfuerza por cooperar con las expectativas del grupo para mantener la aprobación de los adultos y llevarse bien con los demás. Sin embargo, el autocontrol es inconsistente, especialmente cuando los niños están frustrados o molestos.	2.1 Exhibe una conducta responsable de manera más confiable a medida que los niños desarrollan autoestima (y aprobación de los adultos) de ser miembros responsables del grupo. También puede gestionar el comportamiento de los demás para garantizar que otros también se ajusten a las expectativas del grupo.

3.0 Equidad y Respeto por otras Personas

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
3.1 Responde a los sentimientos y necesidades u otros con formas simples de asistencia, comparte y toma turnos. Comprende la importancia de las reglas que protegen la equidad y mantienen el orden.	3.1 Presta atención a los sentimientos de los demás, es más probable que brinde asistencia e intente coordinar los deseos personales con los de otros niños de manera mutuamente satisfactoria. Apoya activamente las reglas que protegen la justicia para los demás.

4.0 Solución a Conflictos

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
4.1 Pueden usar estrategias de negociación simples y buscar ayuda de un adulto cuando está en conflicto con otros niños o adultos, aunque también se produce frustración, angustia o agresión.	4.1 Es más capaz de negociar, comprometer y encontrar medios cooperativos para resolver conflictos con compañeros o adultos, aunque también puede resultar en agresión verbal.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los fundamentos cívicos de los niños con lo siguiente:
Comparta el control del entorno preescolar con los niños.
• Cree reglas comunitarias con aportes de opinión de los niños y planifique oportunidades para continuar discutiéndolos en reuniones de grupos pequeños y grandes
• Promover un sentido de conexión con la comunidad mediante el uso de términos como "nosotros" y "nuestro" al hablar con niños y adultos.
• Incorporar las reuniones de clase en la rutina diaria de los niños mayores preescolares.

• Apoyar la libertad de pensamiento y expresión en investigaciones individuales, así como en experiencias grupales planificadas
• Generar reglas y expectativas de la comunidad para proteger los derechos de cada individuo y crear una comunidad de confianza y seguridad.
• Involucrar a los niños en proponer ideas y solución de problemas en la comunidad
• Tomar decisiones grupales cuando sea apropiado
• Reconocer las emociones relacionadas con las propuestas de ideas grupales y la toma de decisiones.
• Modele las habilidades y el comportamiento que desea que los niños exhiban
• Use las orientaciones para redirigir a los niños hacia acciones y comportamientos más apropiados mediante el uso de descripciones positivas de lo que espera que hagan los niños
• Ayude a los niños a recordar y cumplir con las reglas y expectativas generadas por la comunidad al proporcionar indicaciones, pistas y avisos visuales y auditivos.
• Reforzar las acciones positivas de los niños mediante el uso de un lenguaje descriptivo, enfatizando el impacto positivo de las acciones de un niño en los demás.
• Facilitar la solución de problemas.
• Crear un ambiente inclusivo que valore y aliente la participación de niños de todos los orígenes culturales y lingüísticos, así como niños con necesidades especiales.



Figura 12.5: Las marionetas permiten que los niños jueguen situaciones sociales.[332]

- Establecer el tono para una conducta responsable creando un ambiente de aprendizaje de alta calidad y una rutina diaria cuidadosamente planificada.
- Asigne tareas para el cuidado de la comunidad, como regar plantas, alimentar a las mascotas del programa o ayudar a preparar meriendas, para ayudar a los niños a practicar la responsabilidad.
- Discutir los "porqués" de la equidad y el respeto
- Enseñar habilidades sociales, como paciencia y generosidad, mediante el uso de historias sociales y experiencias de juego de roles.
- Intervenir y abordar interacciones negativas de inmediato.

[332] Image por Airman 1st Class Kevin West está en el dominio público

- Prevenga conflictos limitando las transiciones del programa y minimizando el tiempo de espera
- Proporcionar a los niños una presencia tranquila en situaciones de conflicto.
- Apoyar la solución de conflictos de los niños mediante
  - usar lenguaje descriptivo para ayudar a los niños a dar sentido al conflicto
  - incitar a los niños con preguntas y declaraciones abiertas
  - facilitar, en lugar de dictar, el proceso de solución
- Crear y referir a los niños a kits para solucionar problemas con indicaciones visuales.
- Use y discuta libros que tengan argumentos sobre relaciones, comunidad y conflicto.
- Use "muñecos personales" o títeres e historias sociales para promover el desarrollo de habilidades y la toma de perspectiva.[333]

[333] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso;
The California Preschool Learning Foundations (Volume 1) por el C alifornia Department of Education se usa con permiso

Viñeta

Los niños se reúnen para la hora del círculo, y después de la canción del grupo, la Sra. Anya comienza dramáticamente. "Hoy les voy a contar una historia sobre algo que acaba de suceder en nuestra habitación.

Hoy al comenzar la hora del juego, dos de nuestros amigos, Julia y Javier, me dijeron que su plan era trabajar con los botiquines en el área de la casa. Iban a usar los estetoscopios, vendajes y todas las demás herramientas médicas para cuidar a los bebés. Les dije que planearía visitar más tarde para ver si sus pacientes se sentían mejor.

Unos minutos más tarde, Julia y Javier se apresuraron a decirme que todos los bebés habían desaparecido. ¡Habían buscado por toda la clínica y no habían encontrado bebés! ¿Dónde crees que buscaron?"

Los niños del grupo expresan sus ideas sobre todos los lugares donde los niños podrían haber buscado. La Sra. Anya continúa: "Tienes razón. Miraron en todos esos lugares, entonces, ¿qué hicieron después? Muchos niños alrededor del círculo que ahora están recordando el incidente gritan: "¡Nos pidieron ayuda!" "Así es", afirma la Sra. Anya. "Saben qué buenos solucionadores de problemas son y qué tan buenos son en el trabajo en equipo. Muy pronto les dieron muchas sugerencias útiles de lugares para buscar. ¿Y encontraron a los bebés? "¡Si!" gritan los niños. "¿Y dónde estaban las muñequitas, Julia y Javier?" ¡Estaban en el porche! los niños responden, riendo.

La Sra. Anya concluye la historia repitiendo: "Sí, tienen razón. Las muñecas estaban en el porche secándose después del baño de ayer. Gracias a todos por ayudarnos a resolver el misterio de las muñecas desaparecidas."[334]

Pausa para reflexionar

¿Cuáles son algunas formas en que los educadores pueden ser un buen ejemplo para que los niños sigan mientras aprenden habilidades para ser miembros de una comunidad??

Apoyo al Sentido Del Tiempo (Historia)

Una de nuestras características humanas únicas es la capacidad de pensar en nosotros mismos en relación con eventos pasados y anticipar el futuro. La capacidad de verse en tiempo nos permite derivar lecciones de experiencias pasadas, comprender cómo nos afectan los

[334] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 California Department of Education se usa con permiso

acontecimientos históricos y planificar el futuro inmediato (como preparar una comida) o el largo plazo (como obtener una educación). La capacidad de verse en tiempo también es la base para percibir el propio crecimiento y desarrollo, y la expectativa de cambios futuros en la vida de uno.

Los años preescolares son un período de grandes avances en la comprensión de los niños pequeños de los eventos pasados, presentes y futuros y cómo están interconectados. Sin embargo, su capacidad para comprender estas interconexiones es limitada y frágil. Los preescolares jóvenes tienen un gran interés en los eventos pasados, pero los perciben como 'islas en el tiempo' que no están bien conectados con otros eventos pasados. A medida que aprenden más sobre los eventos del pasado y con la ayuda de adultos, los niños desarrollan una línea de tiempo mental en la que estos eventos pueden ubicarse y relacionarse entre sí. Este es un proceso que comienza durante los años preescolares y continuará durante la infancia y la adolescencia.

Un programa de primera infancia cuidadosamente diseñado incluye muchas actividades que ayudan a los niños pequeños a desarrollar un sentido del pasado y el futuro. Las actividades pueden incluir conversaciones sobre las experiencias memorables de un niño, discusiones sobre una actividad grupal que ocurrió ayer, historias sobre eventos históricos, actividades en círculo para anticipar un viaje de campo el día de mañana, y tableros con el horario diario en el que se pueden realizar eventos especiales distinguido de lo que normalmente sucede. De esta y otras formas, los maestros ayudan a los niños pequeños a construir sus propias líneas de tiempo mentales.



Figura 12.6: Los niños pueden compartir sobre cosas que son significativas para ellos (del pasado).[335]

[335] Image por woodleywonderworks está bajo licencia CC BY 2.0

1.0 Comprender Eventos Pasados

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Recuerda fácilmente experiencias pasadas y disfruta escuchando historias sobre el pasado, pero requiere la ayuda de un adulto para determinar cuándo ocurrieron eventos pasados en relación entre sí y para conectarlos con la experiencia actual.	1.1 Muestra su capacidad mejorada para relacionar eventos pasados con otros eventos pasados y experiencias actuales, aunque la asistencia de adultos sigue siendo importante.

2.0 Anticipando y Planeando Eventos Futuros

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
2.1 Anticipa eventos en situaciones familiares en el futuro cercano, con asistencia de adultos.	2.1 Distingue cuándo ocurrirán eventos futuros, planifica y toma decisiones (con ayuda de un adulto) que anticipen las necesidades futuras.

3.0 Historia Personal

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
3.1 Muestra con orgullo las habilidades de desarrollo para atraer la atención de los adultos y comparte relatos simples sobre experiencias recientes.	3.1 Compara las habilidades actuales con habilidades a una edad más temprana y comparte historias autobiográficas más detalladas sobre experiencias recientes.

4.0 Cambios Históricos en las Personas y el Mundo

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
4.1 Distinguen fácilmente a los miembros mayores de la familia de los más jóvenes (y otras personas) y los eventos en el pasado reciente de aquellos que ocurrieron "hace mucho tiempo", aunque no secuencian fácilmente los eventos históricos en una línea de tiempo.	4.1 Desarrollan un interés en la historia familiar (por ejemplo, cuando los miembros de la familia eran niños), así como los eventos de "hace mucho tiempo", y comienzan a comprender cuándo ocurrieron estos eventos en relación.

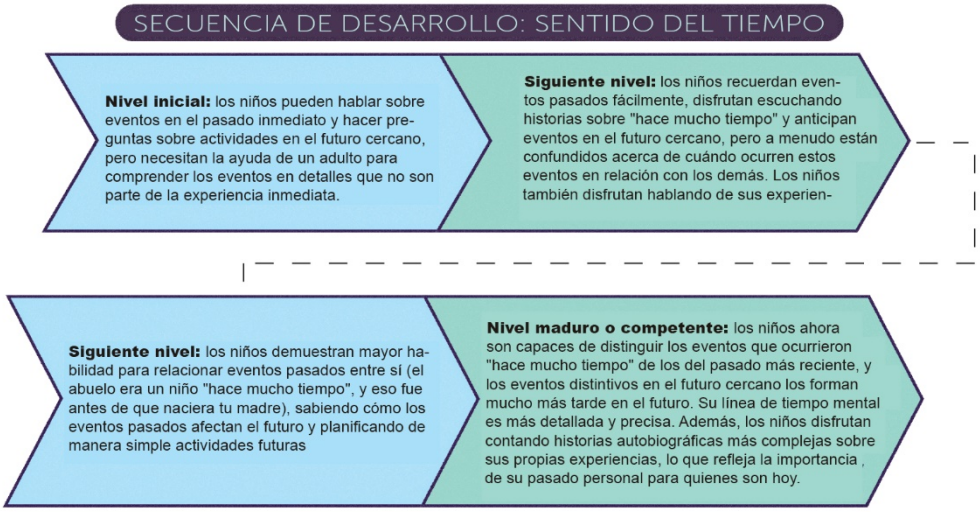


Figura 12.7: Secuencia del desarrollo: sentido del tiempo.[336]

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los fundamentos históricos de los niños con lo siguiente:

- Use rutinas predecibles para facilitar el sentido del tiempo de los niños.
- Incorpore palabras de tiempo en la conversación, como antes, después, ayer, primero, siguiente y más tarde.
- Crear oportunidades para hablar con los niños sobre experiencias significativas y construir conexiones entre eventos actuales y pasados y anticipar eventos futuros.
- Amplíe y expanda las descripciones narrativas de los niños con un lenguaje relacionado con el tiempo.
- Comparta sus recuerdos de las habilidades de los niños a lo largo del tiempo.
- Haga preguntas para aumentar los recuerdos de eventos de los niños.
- Documentar y mostrar el trabajo de los niños a la altura de sus ojos para alentar el recuerdo y la reflexión
- Cantar canciones, recitar poesía y leer libros que involucren secuenciación.
- Promover la planificación a medida que los niños participan en proyectos iniciados por niños.
- Reconocer cumpleaños, con sensibilidad a las preferencias familiares.
- Proporcionar actividades que inviten a la reflexión personal.
- Utilice las historias de los niños que exploran el crecimiento y el cambio individual.

[336] Imagen por Anthony Flores esta bajo licencia CC BY 4.0

- Utilice recursos familiares, como padres, abuelos, familiares, amigos cercanos y miembros de la comunidad, para compartir sus propias experiencias infantiles.
- Lea las historias de los niños sobre diferentes lugares y épocas para ampliar la perspectiva de los niños.
- Exponer a los niños a las artes.
- Observar cambios en animales, plantas y al aire libre.
- Registre eventos importantes en un calendario grande para crear un historial del programa
- Proporcione a los niños experiencias prácticas con artefactos concretos y objetos históricos (por ejemplo, juguetes, utensilios, herramientas[337]

[337] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso;
The California Preschool Learning Foundations (Volume 1) por el California Department of Education se usa con permiso

Viñetas

En la hora de juego al aire libre, Mateo se apresura hacia una gran rama de árbol que se encuentra al borde del patio de recreo. "¡Mira lo que paso!" él exclama. "Sí", concuerda Luis, que se había unido a él, "el viento lo hizo. Derrumbó nuestro gran árbol, justo en la calle. Algunos niños vienen a verlo." Luis hace una pausa. "Mi abuela dijo que el árbol era muy viejo". La Sra. Sofía, que los ha seguido hasta el área, se une a la conversación. “Tu abuela me contó sobre eso cuando vino contigo esta mañana. Es una gran sorpresa cuando un árbol que estaba allí ayer de repente ya no está allí hoy, especialmente cuando había estado creciendo allí durante mucho, mucho tiempo. Cosas así pueden suceder rápidamente. ¿Qué crees que será diferente cuando llegues a casa esta tarde?”

Para la hora del círculo de hoy, la Sra. Robin ha preparado una tabla de dos columnas con los encabezados: "Cuando era un bebé, no podía. . . y "Ahora puedo. . . " Ella lee la primera frase y le pide al grupo que piense en cosas que no pudieron hacer cuando eran bebés. A medida que los niños comparten sus ideas, incluyen: "No podía caminar; No podía andar en triciclo, no podía comer manzanas. . . "ella los enumera en la primera columna. Cuando terminan, ella lee todas las ideas en voz alta al grupo.

La Sra. Robin luego señala la frase: “Ahora puedo. . . "y nuevamente pregunta por las ideas de los niños. Cuando terminan de compartir, ella lee en voz alta la segunda lista. Mientras señala cada lista, comenta al grupo con entusiasmo: "¡Miren cuántas cosas no podían hacer cuando eran bebés! ¡Miren cuántas cosas pueden hacer ahora! ¡Han crecido tanto! "

Nico mira a través del libro familiar ilustrado con fotos titulado El tobillo roto de la maestra Jen, que se muestra en el estante de libros del área de lectura. "Mi papá se cayó y se rompió el brazo cuando era un niño", le dice a la Sra. Jen. Ella le pregunta cómo sucedió, y él le cuenta la historia que su papá le contó. Jen se pregunta con Nico si su papá tuvo que usar un yeso en su brazo mientras se curaba. Nico dice que piensa eso, porque recuerda que se suponía que papá debía mantener su brazo seco por mucho tiempo. Luego le pide a la Sra. Jen que le muestre nuevamente el yeso que usaba en el tobillo mientras su pierna se curaba. Ella guarda las dos mitades de su yeso rosa brillante en la caja de accesorios del "Hospital" que los maestros usan en el área de juego de roles cuando el juego se trata de temas médicos[338]

[338] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

Pausa para reflexionar
¿Cómo le gustaría asociarse con las familias para que el ambiente preescolar refleje sus diversas historias familiares?

Apoyando el Sentido del Lugar (Geografía y Ecología)

Cada persona tiene una idea de los lugares a los que pertenece: hogar, lugar de trabajo, escuela y otros lugares que son familiares y significativos. Los niños pequeños experimentan esta sensación de lugar con fuerza porque las ubicaciones familiares están asociadas con personas importantes que constituyen el entorno de relaciones del niño. Las ubicaciones son importantes debido a las personas con las que están asociadas: hogar con miembros de la familia, preescolar con maestros y compañeros. Los preescolares también experimentan una sensación de lugar debido a las experiencias sensoriales asociadas con cada ubicación: los olores, sonidos y, a veces, temperaturas y gustos familiares que se combinan con escenas familiares y crean para los niños pequeños un sentido de pertenencia.

Desarrollar un sentido de lugar también se deriva de cómo los niños pequeños interactúan con aspectos de esa ubicación física. Los niños en edad preescolar se relacionan con su entorno mientras trabajan con materiales; reorganizar mesas, sillas y otros muebles; crear mapas a ubicaciones familiares; viaja regularmente de un lugar a otro; y trabajar de otras maneras con sus entornos. Los niños pequeños también interactúan con sus entornos a medida que aprenden a cuidarlos. El interés natural de los niños pequeños en los seres vivos involucra su interés en el cuidado de las plantas y los animales, la preocupación por los efectos de la contaminación y la basura en el medio ambiente natural, y más tarde, desempeñando un papel activo en el almacenamiento de basura y el reciclaje de artículos usados.



Figura 12.8: La jardinería es una excelente oportunidad para preocuparse por las plantas[339]

[339] Image por el California Department of Education se usa con permiso

Estos intereses presentan muchas oportunidades para el educador de la primera infancia. Los niños pequeños pueden participar en actividades que fomenten su comprensión de los entornos en los que viven, ya sea que impliquen crear dibujos y mapas de lugares familiares, hablar sobre cómo cuidar el mundo natural, discutir los diferentes entornos en los que las personas viven en todo el mundo, o hacer un viaje a un pantano o una granja.

.

1.0 Navegación por Ubicaciones Familiares

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Identifica las características de lugares familiares como el hogar y la escuela, describe objetos y actividades asociadas con cada uno, reconoce las rutas entre ellos y comienza a usar un lenguaje direccional simple (con varios grados de precisión).	1.1 Comprende ubicaciones familiares más grandes, como las características de su comunidad y región (incluyendo colinas y arroyos, clima, actividades comunes) y las distancias entre ubicaciones familiares (como entre el hogar y la escuela), y compara su comunidad de origen con las de otros.

2.0 Cuidando el Mundo Natural

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
2.1 Muestran interés por la naturaleza (incluidos los animales, las plantas y el clima) especialmente cuando los niños tienen experiencias directas con ellos. Comienzan a comprender las interacciones humanas con el medio ambiente (como la contaminación en un lago o arroyo) y la importancia de cuidar las plantas y los animales.	2.1 Muestran interés en una gama más amplia de fenómenos naturales, incluidos los que no tienen experiencia directa (como la nieve para un niño que vive en el sur de California) y están más preocupados por el cuidado del mundo natural y los impactos positivos y negativos de las personas en el mundo. mundo natural (por ejemplo, reciclaje, tirar basura en botes de basura).

3.0 Comprender el Mundo Físico a Través de Dibujos y Mapas

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
3.1 Pueden usar dibujos, globos y mapas para referirse al mundo físico, aunque a menudo no está claro sobre el uso de símbolos de mapas.	3.1 Crean sus propios dibujos, mapas y modelos; son más hábiles en el uso de globos, mapas y símbolos de mapas; y use mapas para la resolución básica de problemas (como localizar objetos) con orientación de un adulto.

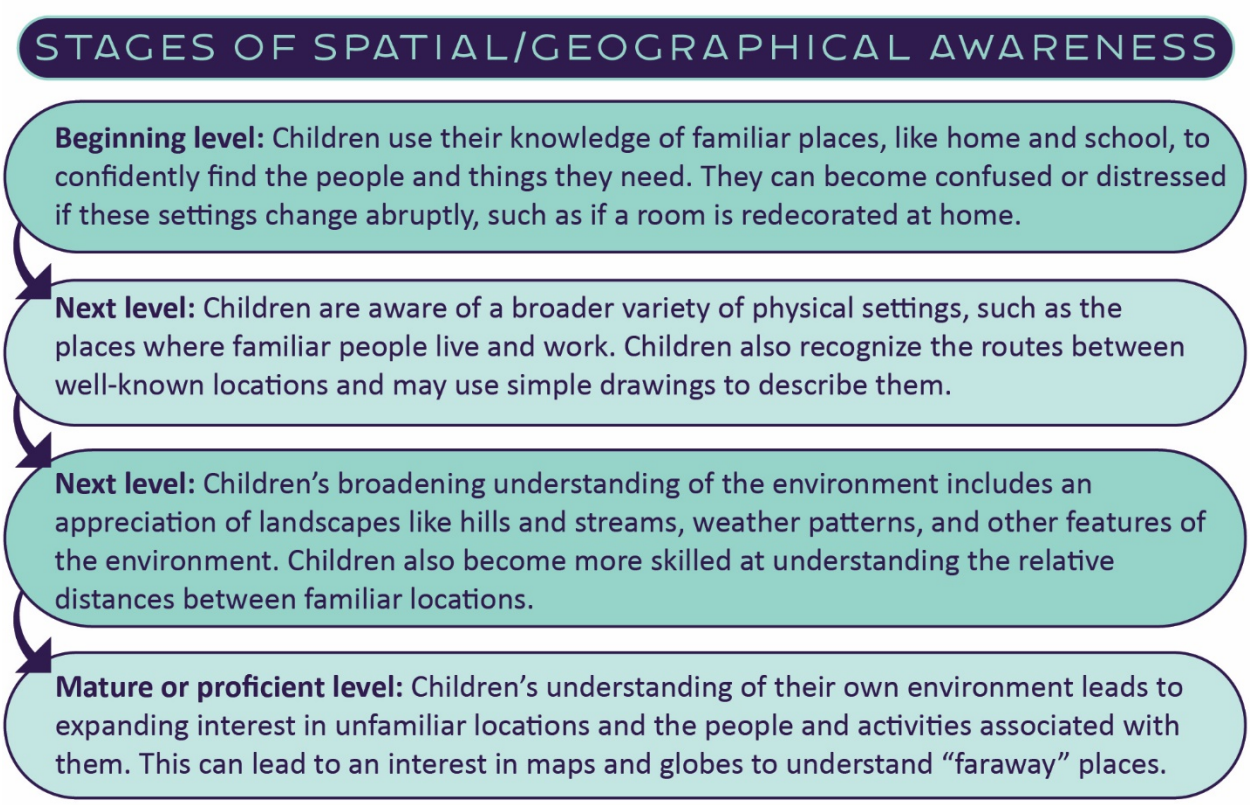


Figura 12.9: Etapas del espacio/ Conciencia Geográfica.[340]

- Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los fundamentos de geografía y ecología de los niños con lo siguiente:
- Suministrar materiales abiertos en el entorno de aprendizaje temprano en interiores y exteriores para promover la exploración de las relaciones espaciales.
- Reserve tiempo para exploraciones al aire libre todos los días.
- Proporcione a los niños experiencias sensoriales, especialmente aquellas con arena y agua.
- Describa sus propias acciones mientras viaja entre ubicaciones.
- Jugar juegos sobre cómo llegar de aquí hasta allá
- Involucre a los niños en una conversación sobre cómo viajan todos los días hacia y desde el preescolar
- Camine por lugares conocidos y áreas vecinas.
- Hable sobre el aquí y ahora, así como alentar la reflexión posterior
- Localizar y explorar puntos de referencia locales.
- Promover la comprensión de los niños sobre el clima y su impacto en sus experiencias cotidianas.
- Comente sobre los patrones climáticos e invite a los niños a compartir sus observaciones.

[340] Imagen por Ian Joslin está bajo licencia CC BY 4.0

- Lea en voz alta libros e involucre a los niños en la narración de cuentos relacionados con:
  o navegar por ubicaciones conocidas y rutinas diarias
  o investigar la tierra y sus atributos
- Integre los seres vivos en el entorno de aprendizaje interior.
- Observa la vida en su entorno natural.
- Comparar y contrastar cosas vivas y no vivas.
- Modelar respeto y cuidado por el mundo natural.
- Usar lenguaje descriptivo para hablar sobre la tierra y sus características.
- Enseñe a los niños pequeños formas fáciles de conservar los recursos de la tierra.
- Cultivar un jardín en el espacio exterior del programa.
- Coma productos frescos a la hora de la merienda y obtenga alimentos directamente de un jardinero local, mercado de agricultores o vendedor de alimentos cuando sea posible.
- Involucre a los niños en conversaciones sobre mapas, proporcione materiales para la elaboración de mapas, incorpore mapas en juegos de roles, use mapas cuando planifique salidas y haga un mapa del aula / edificio y espacio al aire libre
- Proporcione al entorno de aprendizaje una variedad de bloques y otros materiales abiertos para apoyar la representación simbólica del mundo que los niños ven y experimentan cada día.
- Jugar juegos de mesa que usan senderos y caminos
- Ver ubicaciones desde diferentes perspectivas físicas
- Prepare una búsqueda del tesoro[341]

[341] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso;
The California Preschool Learning Foundations (Volume 1) por el California Department of Education se usa con permiso



Figura 12.10: Estas niñas dibujan un mapa.[342]

[342] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

Viñetas

Michael se sienta con sus compañeros y el Sr. Sean en la mesa de merienda. "Había un gran camión volquete yendo por mi calle hoy", les dice a todos. El Sr. Sean le pregunta qué había en el camión. "Rocas y grandes piezas de acera", responde Michael. "Lo sé", agrega Río. "Está por mi casa. Papá dice que están cavando la calle en busca de tuberías de agua. " Varios otros niños están de acuerdo moviendo la cabeza en que saben dónde es y que también han pasado por ese lugar. El Sr. Sean les dice a los niños que el sitio de construcción del que están hablando está a la vuelta de la esquina y a una cuadra de su escuela preescolar. Pregunta: "¿Les gustaría caminar juntos para verlos trabajar?", "Parece que un proyecto de construcción grande y emocionante está sucediendo en nuestro vecindario."

"Me gusta este lugar", comparte Maya mientras mira alrededor de la pequeña área de lectura. "¿Qué te gusta de ello?" pregunta la Sra. Nicole. "Me gusta el verde. Es como un bosque. "Sí, concuerda la Sra. Nicole. Las plantas verdes hacen que parezca un bosque. "

Este es el castillo para la princesa y sus amigos." explica Grace a Tanya mientras describe la estructura de bloques de su unidad. "Aquí está el dormitorio por aquí, y la torre por allá."

La Sra. Julia, sentada en el área de bloques para observar el juego de los niños, responde: "Parece un largo camino desde el dormitorio hasta la torre. ¿La princesa y sus amigas alguna vez se pierden en el castillo? "Bien. . . a veces lo hacen ", responde Grace. "Me pregunto si podríamos dibujar algo para ayudarlos a encontrar su camino", sugiere Julia. "¡Como un mapa!" exclama Tanya a Grace.

La Sra. Julia ofrece traer los portapapeles, equipados con papel y lápices, del área de arte. Ella toma uno y comienza a describir su plan de dibujo. "Primero voy a dibujar un cuadrado para el dormitorio en esta esquina. . . Las niñas comienzan imitando su técnica y pronto intercambian ideas entre ellas mientras dibujan sus versiones del castillo. Cuando terminan, la Sra. Julia hace preguntas sobre las partes de los mapas de su castillo y se ofrece a etiquetarlos. Cuando los mapas están terminados, etiquetados y firmados, la Sr. Julia pide permiso a las niñas para mostrarlos en la pared del área del bloque.[343]

[343] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

Pausa para reflexionar
¿De qué maneras se sentiría cómodo llevando el cuidado del mundo natural a su propia clase? ¿Qué otras cosas más podrían intentar?

Apoyando lugar de Mercado (Economía)

El interés de los niños pequeños en los roles y ocupaciones de los adultos se extiende a la economía. Los preescolares saben que los adultos tienen trabajo y observan que el dinero se usa para comprar artículos y servicios, pero las conexiones entre el trabajo, el dinero y las compras no están claras para ellos. Sin embargo, esto no les impide ejecutar estos procesos en su juego de simulación y mostrar un gran interés en las transacciones económicas que observan (como un ir al banco con una pariente).

Además, los niños pequeños también son activos como consumidores, tratando de persuadir a sus familias para que compren juguetes o accedan a las actividades que desean, a veces escuchan en respuesta las preocupaciones sobre el costo y la asequibilidad de los adultos. En ocasiones, también aprenden sobre las diferencias económicas entre las personas y las familias, como cuando un padre está desempleado o cuando las familias viven en la pobreza. Todas estas actividades los convencen de que la economía, aunque abstracta para ellos, es importante.

Un entorno de educación infantil cuidadosamente diseñado brinda muchas oportunidades para que los niños pequeños exploren estas ideas a través del juego, la conversación y la creación de artículos económicos para comprar, vender o intercambiar.



Figura 12.11: Una caja registradora es un excelente indicador para explorar la economía.[344]

[344] Image por el California Department of Education se usa con permiso

1.0 Intercambio

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Comprende la propiedad, el suministro limitado, lo que hacen las tiendas, conoce el pago de dinero a los vendedores. Muestra interés en el dinero y su función, pero aún calcula el valor relativo de las monedas.	1.1 1.1 Entiende conceptos económicos más complejos (por ejemplo, trueque; se necesita más dinero para cosas de mayor valor; si más personas quieren algo, se venderá más).

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de los fundamentos económicos de los niños con lo siguiente:

- Introducir conceptos económicos (p. Ej., Producción, intercambio, consumo) a través de libros para niños.
- Proporcionar materiales abiertos para apoyar las investigaciones espontáneas de los niños sobre los negocios y la economía.
- Ofrecer juego de roles que permitan a los niños explorar conceptos económicos.
- Explore junto a los niños, ampliando su iniciativa
- Llamar la atención sobre las tendencias de consumo en el entorno preescolar.
- Discuta los deseos y necesidades con los niños y permita que los niños ayuden a tomar decisiones económicas.
- Explore todas las formas de intercambio
- Visitar negocios locales
- Crear una oportunidad para que los niños hagan y vendan su propio producto; discutir cómo se gastará el dinero ganado[345]

[345] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso;
The California Preschool Learning Foundations (Volume 1) por el California Department of Education se usa con permiso

Viñetas

La Sra. Jen se sienta en la silla de lectura y, con un grupo grande comenzará a contar cuentos. Ella sostiene un frasco alto y vacío, una pequeña bolsa de tela y un libro.

"Hoy traje algo conmigo para ayudarme a contar una historia", comienza. Luego levanta la pequeña bolsa con cordón y la sacude. "¡Dinero!" los niños gritan “Sí, es dinero”. Mi bolsita está llena de monedas: monedas de cinco centavos, monedas de diez centavos y monedas de veinte y cinco centavos”, dice, sacando una de cada una. “Este libro trata sobre una familia que recolecta monedas y las guarda en un frasco que se parece mucho a este. Se llama “A Chair for My Mother", y Vera B. Williams es la autora. Ella escribió las palabras. Ella también es la ilustradora, lo que significa que pintó las imágenes.”

Cuando la Sra. Jen lee el libro, con frecuencia se detiene para hablar con los niños sobre lo que sucede en la historia. “La madre en esta historia trabaja como mesera en un restaurante. Así es como gana dinero para comprar las cosas que su familia necesita. "Después de leer la página que describe las" propinas" que la Madre lleva a casa y pone en el frasco, la Sra. Jen pregunta al grupo si alguien que conocen recibe propinas en el trabajo. Después de explicar la idea, vertió las monedas de su pequeña bolsa en el frasco alto que trajo como accesorio a la historia.

Cuando lee las páginas sobre el día de la mudanza de la familia, cuando todos los familiares y vecinos trajeron cosas que necesitaban para reemplazar las perdidas en el incendio, Jen habla sobre cómo las personas no siempre compran todo lo que tienen. A veces las personas reciben regalos y cosas que otros comparten con ellos.

A medida que se introduce cada concepto económico en el libro, la Sra. Jen hace una pausa para llamar la atención, mientras mantiene el flujo de la historia. Al final, sostiene el frasco de monedas y le pregunta al grupo cuánto tiempo creen que le tomó a la familia de Josephine recolectar suficientes monedas para comprar la silla. Ella responde a sus comentarios, escuchando mientras comparten sus propias ideas relacionadas. Concluye diciéndoles que el libro estará en el área de lectura mañana para que lo disfruten nuevamente.[346]

[346] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso



Pausa para reflexionar
¿Qué recursos hay en su vecindario que un maestro de preescolar podría usar para presentarles a los niños la vida económica de la comunidad?

Involucrar la Participación de Familias

Los maestros pueden hacer las siguientes sugerencias a las familias para facilitar su apoyo a la historia y las ciencias sociales

- Anime a las familias a contar historias y cantar canciones a sus hijos sobre la cultura de su hogar.
- Recuerde a las familias que son los modelos más influyentes del niño.
- Apoye a las familias para ayudar a sus hijos a desarrollar relaciones fuertes y cálidas con adultos y niños entre sus familiares y amigos.
- Sugiera formas en que los miembros de la familia puedan hablar con sus hijos sobre el trabajo diario que realizan.
- Sugiera que los adultos encuentren proyectos domésticos para trabajar con sus hijos.
- Recuerde a los adultos que se den cuenta y reconozcan los momentos en que su hijo coopera y es responsable.
- Anime a los adultos a hablar con sus hijos sobre el respeto y la equidad.
- Trabaje con miembros adultos de la familia mientras establecen según la edad algunas reglas simples y apropiadas que deben seguirse en el hogar así ayudan a los niños a comprender que hay una razón para cada regla.
- Comparta formas de establecer algunos rituales y rutinas familiares confiables.
- Recuerde a las familias que discutan los planes y eventos familiares con los niños antes de que ocurran.
- Comparta con los adultos de la familia la importancia de contar eventos pasados compartidos con sus hijos. Sugiérales que usen la narración de cuentos para ayudar a los niños a recordar la secuencia y los detalles de las experiencias cotidianas y especiales.
- Sugiera que las familias encuentren un lugar especial para los artículos que documentan el crecimiento de los niños.
- Anime a los miembros adultos de la familia a contarles a los niños historias sobre la historia de su familia.
- Sugiérales que busquen mapas en los lugares donde va su familia.
- Sugiera tomar diferentes rutas cuando vaya a lugares familiares.
- Anime a las familias a hablar sobre la naturaleza (es decir, el clima, las estaciones, las plantas, los animales, etc.) con sus hijos.
- Aliente a las familias a conversar sobre formas en que pueden ayudar al planeta (reducir el desperdicio, conservar los recursos naturales, fertilizar, etc.)
- Sugiera que los miembros adultos de la familia compartan con sus hijos elementos del mundo natural que disfrutan especialmente.

- Anime a las familias a hablar con sus hijos sobre la conexión entre el costo y las decisiones de comprar artículos y servicios.
- Asegure a las familias que está bien tener conversaciones sobre "deseos" y "necesidades".
- Sugiera que las familias muestren a sus hijos algunas formas alternativas de adquirir cosas que la familia necesita o quiere, así como formas de ayudar a satisfacer las necesidades de los demás.
- Anime a las familias a comenzar a compartir con los niños en edad preescolar sus propios valores sobre el dinero.
- Prepárese, como profesionales de educación y cuidado temprano, para desempeñar un papel activo en el apoyo a las familias que enfrentan crisis económicas personales. Infórmese sobre los servicios comunitarios disponibles y, cuando sea posible, ayude a las familias a obtener acceso a ellos.[347]



Figura 12.12: Leyenda: Este niño de tres años está ayudando con los platos.[348]

Conclusión

El conocimiento y las habilidades en historia y ciencias sociales que los preescolares adquieren en un entorno de educación temprana proporcionan una base para su comprensión de sí mismos y del mundo en el que viven. Los adultos se benefician de la perspectiva de la historia (de la sociedad, las familias y el pasado personal). Las personas están profundamente conectadas con los entornos físicos y las ecologías naturales en las que viven. Las personas aprenden sobre sí mismas y sobre los demás en comparación con las personas que difieren en cultura, idioma, etnia, tradiciones y habilidades. La vida humana está determinada por la economía y su influencia en los roles de las personas como trabajadores, consumidores e inversores. Los ciudadanos participan con otros en el proceso político y en la construcción de

[347] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

[348] Image by ThreeIfByBike is licensed under CC BY-SA 2.0

sus comunidades. A medida que los preescolares aprenden sobre estos temas a través de la instrucción, la representación y el juego, se les presentan temas que seguirán siendo importantes para ellos en los próximos años.[349]

[349] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 3 por el California Department of Education se usa con permiso

Capítulo 13: Desarrollo Físico

Objetivos

Al finalizar el capítulo podrás:

- Explicar la importancia de la planeación para apoyar el desarrollo físico de los niños
- Describir las bases del desarrollo físico que los niños pueden alcanzar gracias a un programa de alta calidad
- Reconocer secuencias del desarrollo físico
- Abogar por el juego activo
- Identificar maneras en que los educadores pueden apoyar el desarrollo físico
- Resumir maneras en las que se puede involucrar a las familias en el currículo de desarrollo físico

Introducción

Los niños pequeños aprenden mejor por medio de la práctica. El juego físico activo ayuda a desarrollo del cerebro de los niños en edad preescolar y es uno de los principales medios por los cuales ellos pueden explorar y descubrir su mundo. Las actividades físicas favorecen todos los aspectos del desarrollo, incluidos el desarrollo cognitivo, emocional y social, así como el físico.

- El crecimiento cognitivo ocurre cuando los niños resuelven problemas sobre cómo lidiar con una pista de obstáculos o cómo construir un fuerte.
- El desarrollo emocional se fortalece cuando aumentan la confianza y voluntad del niño para intentar nuevas actividades.
- El desarrollo social se favorece por medio de la interacción con otros niños y el desarrollo de amistades a través del juego activo.
- Estar activo también tiene claros beneficios para la salud y la condición física de los niños.

Los años de preescolar son una etapa fundamental para el desarrollo físico de los niños. Los programas de preescolar tienen un papel clave en la maximización del potencial de desarrollo del niño durante esta etapa importante por medio de ofrecer oportunidades bien diseñadas, regulares y frecuentes de juegos físicos. Aunque muchas de las actividades físicas de los niños pequeños son exploratorias y autodirigidas, los niños se benefician de que un adulto los motive y los guíe al aprender nuevas habilidades físicas. Los maestros recurren a la motivación intrínseca de los niños por el movimiento a través del diseño de actividades de juego significativas, culturalmente apropiadas y accesibles en las que todos los niños se sientan desafiados pero exitosos.



Figura 13.1: Estos niños aprenden a navegar obstáculos por medio de practicarlo en esta estructura de juego.[350]

Los maestros son importantes modelos a seguir en el área del desarrollo físico. Los niños se benefician enormemente cuando los maestros se involucran en actividades físicas junto con los niños y comparten la diversión del movimiento físico. De forma igual de importante, los programas de preescolar colaboran con la familia y los miembros de la comunidad para favorecer el desarrollo físico de los niños. El apoyo y la participación de la familia fomentan hábitos de un estilo de vida activo en los niños. Promover estilos de vida activos durante los años de etapa preescolar beneficiará a los niños a lo largo de su vida.[351]

Principios rectores para apoyar el desarrollo físico de los niños

Los maestros juegan una función decisiva en el apoyo del desarrollo físico de los niños, ya que las habilidades físicas necesitan enseñarse de forma explícita y deliberada. El juego físico, ya sea en lugares cerrados o al aire libre, no es simplemente "tiempo libre"; requiere de planeación bien pensada e interacciones intencionales. Los siguientes principios ayudarán a los maestros a favorecer el desarrollo físico de los niños.

- Los programas de movimiento de desarrollo apropiados se adaptan a una variedad de diferencias individuales entre los niños.
- Con frecuencia, los niños aprenden mejor a través de la máxima participación activa. Diariamente debe intentar minimizarse el tiempo de estar sentados, esperando o viendo con el fin de que ellos disfruten de una participación significativa en las actividades físicas. Lograr la máxima participación significativa en algunos niveles es un reto, pero también una meta posible de alcanzar.

[350] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización.
[351] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización (pág. 132)

- La seguridad física de los entornos de juego de los niños debe ser de vital importancia en todo momento (los niños deberían ser capaces de enfrentar riesgos razonables).
- Es fundamental que los miembros de la familia que trabajen junto con los maestros para enriquecer el desarrollo físico de los niños.
- La inclusión de los niños con necesidades especiales beneficia a todos y promueve un mayor entendimiento y respeto por la diversidad.
- Los niños aprenden de forma multisensorial con estilos de aprendizaje únicos.
- Para maximizar la efectividad de la enseñanza, el aprendizaje de habilidades de movimiento debería concentrarse principalmente en mejorar la coordinación del cuerpo y aumentar la conciencia de los movimientos del cuerpo. El producto o aspecto cuantitativo de los movimientos (por ejemplo, qué tan lejos saltaron, o qué tan rápido corrieron), no debería ser el enfoque principal del aprendizaje.
- Generalmente, los niños aprenden una habilidad de movimiento más fácilmente cuando se pueden centrar en un solo aspecto específico de esta habilidad a la vez.
- Los niños se benefician de tener amplias oportunidades de practicar nuevas habilidades físicas.
- Los niños se benefician de las actividades de aprendizaje integradas en el currículo.
- Los cuatro parámetros claves para diseñar un juego físico activo que favorezca la condición física y la salud de los niños son: frecuencia, intensidad, tipo y duración. Estos cuatro parámetros se conocen también como los principios FITT (Frecuencia, Intensidad, Tipo y Tiempo [duración]).
    - "Frecuencia" se refiere a la regularidad en que se realiza actividad física; se recomiendan frecuentes periodos cortos de actividad física cada día (los niños no deberían estar sedentarios por más de 60 minutos seguidos a excepción de cuando duermen).
    - "Intensidad" se refiere a si las actividades son sedentarias, leves, moderadas o vigorosas; se recomiendan las actividades moderadas a vigorosas.
    - "Tipo" se enfoca en la clase específica de actividad física que se realiza; para los niños pequeños, las actividades por lo general pueden incluir juegos activos, juegos iniciados por los niños, así como ritmos y danza.
    - "Tiempo" (duración) implica la cantidad de tiempo en la que el niño participará en una actividad física; se recomienda una duración de por lo menos 60 minutos, hasta varias horas, de actividad física moderada a vigorosa cada día.
- Los niños aprenderán habilidades físicas más fácilmente cuando reciben instrucciones claras y retroalimentación adecuada en su lengua materna por medio del uso de métodos de comunicación familiar.
- Permite a los niños correr riesgos. Enfrentar riesgos permite a los niños desafiarse a sí mismos y evaluar sus propias habilidades y habilidades.[352]

[352] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización;
Contenido de Clint Springer bajo licencia CC BY 4.0

Cómo usar los factores del entorno para promover el desarrollo físico de los niños

Las siguientes recomendaciones permiten establecer un entorno prescolar que se relacione con los tres aspectos del Desarrollo Físico: habilidades de movimiento fundamentales, habilidades perceptivo-motoras y conceptos de movimiento y juego físico activo

- Los maestros promueven el desarrollo físico óptimo cuando les dan a los niños motivación positiva e instrucción de calidad (tanto indirecta como directa). Los maestros “establecen el escenario” y “crean el clima” para el aprendizaje de habilidades de movimiento.
- El entorno físico inmediato tiene una gran influencia en el desarrollo físico de los niños. El entorno físico, los materiales de juego y los temas de juego se pueden diseñar hábilmente para promover el juego activo. Tanto los entornos de juego cerrados como al aire libre deben motivar a aprendizaje divertido y disfrutable.
- Los entornos de juego cerrados o al aire libre deben incluir una variedad de equipo de tamaño apropiado para favorecer el desarrollo de motricidad gruesa y fina.
- El aprendizaje es más significativo cuando el entorno y los materiales reflejan y se adaptan a los intereses individuales, los antecedentes y las habilidades presentes de los niños.
- Toma el tiempo de hacer que tanto los entornos de juego cerrados como al aire libre sean seguros.
- Un entorno Seguro reduce la necesidad de los adultos de decir no. Es importante establecer expectativas claras. Es mejor establecer límites en vez de reglas (las reglas eliminan los riesgos razonables) con el fin de asegurar la seguridad personal. Debes estar consciente cuando trabajes con niños que tienen discapacidad que afectan su control de impulsos y su juicio. Además, las diferencias que existen entre las expectativas culturales para las niñas y los niños, así como las diferencias de idioma, pueden impactar la necesidad fundamental de que los entornos de juego regulares de los niños sean seguros.
- Es necesario revisar regularmente que el equipo de juego del parque infantil, como, por ejemplo, las estructuras para escalar, colgarse o resbalarse, no presente riesgos de seguridad.
- Las experiencias de movimiento deben incluir la exploración, el descubrimiento y la apreciación del entorno natural. La naturaleza ofrece experiencias sensoriales enriquecedoras y diversas— sonidos, olores, texturas y vistas— que contribuyen al buen desarrollo sensoriomotor de los niños pequeños.
- Las experiencias de movimiento diseñadas cuidadosamente y guiadas por adultos favorecen el desarrollo físico de los niños. L mayoría necesita más que tan solo juego libre para adquirir habilidades de movimiento. Los niños se benefician de actividades físicas estructuradas guiadas por el maestro, especialmente cuando están aprendiendo nuevas habilidades de movimiento. Las actividades de juego estructuradas pero flexibles que enfatizan la participación activa, la exploración y el

autodescubrimiento son ideales para practicar nuevas habilidades físicas complejas.[353]



Figura 13.2: A estos niños no solo se les permite subir por la resbaladilla, sino que su maestro agregó una cuerda para ayudarlos.[354]

Estrategias adicionales que ayudarán al desarrollo físico de los niños:

- Crear oportunidades para incluir diversos temas culturales.
- Estimular las habilidades de los niños por medio de hacer preguntas.
- Promover la persistencia durante actividades complejas.
- Modificar las actividades para aumentar la participación de niños con discapacidades y necesidades especiales.
- Observar y analizar las habilidades de los niños para facilitar la planeación de oportunidades de aprendizaje.
- Aprender sobre las experiencias previas y los intereses personales de los niños.
- Promover y estar al tanto del desarrollo progresivo de habilidades.
- Planear actividades y juegos significativos, con propósito y relacionados entre sí.
- Crear escenarios culturalmente diversos para las habilidades.
- Crear escenarios significativos que ofrezcan la oportunidad de la integración de habilidades con otros conceptos curriculares.
- Usar estrategias estructuradas y no estructuradas, así como experiencias multisensoriales, en tu enseñanza.
- Crear actividades de desarrollo que proporcionen un sentido de logro.
- Ofrecer oportunidades de práctica repetida en un entorno seguro.

[353] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización (pág. 136-137)

[354] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización

- Dar suficiente motivación.
- Crear actividades que produzcan una retroalimentación automática y un sentido de logro.
- Dar retroalimentación clara y específica para facilitar el proceso de resolución de problemas de los niños.
- Proporcionar una variedad de herramientas y medios que promuevan la participación.[355]



Una pausa para reflexionar
¿Cómo pueden incorporarse la cultura familiar, el idioma y la diversidad dentro de actividades de movimiento fundamentales? ¿Cómo pueden incluirse ideas y materiales de las diferentes culturas de los niños dentro de las actividades y juegos de motricidad?

[355] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education fue utilizado con autorización

Apuntes de investigación: ¿Deben los niños permanecer sentados a fin de aprender?

Los investigadores han dicho que las características de un niño con desarrollo típico en edad preescolar incluyen altos niveles de actividad, impulsividad y periodos de atención cortos. Los niños naturalmente necesitan moverse para aprender. La actividad física estimula la capacidad de atención de los niños y ayuda al aprendizaje multisensorial para aumentar la probabilidad de que los niños retengan conceptos académicos tales como colores, formas y el alfabeto. La necesidad de experiencias de aprendizaje basadas en movimiento poder ser particularmente importante para niños con necesidades especiales. Según las investigaciones se ha comprobado que, en el caso de niños con trastorno del espectro autista o con trastorno de hiperactividad con déficit de atención, sentarlos en una superficie movible (como una pelota de terapia física) resultó en el aumento de la capacidad de seguir una tarea y permanecer sentado durante las actividades de aprendizaje en el aula. Sin embargo, los niños sentados en una superficie estática como una banca, silla o en el suelo fueron menos capaces de permanecer realizando la actividad. Los expertos han sugerido que, por lo general, los esfuerzos de los adultos para que los niños permanezcan sentados, pongan atención y estén callados durante actividades de aprendizaje por lo general se contraponen con las necesidades naturales de movimiento físico de los niños.[356]

Fuentes:

J. A. Blackman, "Attention-Deficit/Hyper-activity Disorder in Preschoolers. Does It Exist and Should We Treat It?" *Pediatric Clinics of North America* 46, no. 5 (1999): 1011–25.

T. Hunter, "Some Thoughts About Sitting Still," *Young Children* 55, no. 3 (2000): 50.

T. Schilling, and others, "Promoting Language Development Through Movement," *Teaching Elementary Physical Education* 17, no. 6 (2006): 39–42.

D. L. Schilling and I. S. Schwartz, "Alternative Seating for Young Children with Autism Spectrum Disorder: Effects on Classroom Behavior," *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43, no. 4 (2004): 423–32.

D. L. Schilling and others, "Classroom Seating for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Therapy Ball Versus Chairs," *American Journal of Occupational Therapy* 57, no. 5 (2003): 534–41. 12. T. Hunter, "Some Thoughts About Sitting Still," *Young Children* 55, no. 3 (2000): 50.

[356] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización (pág. 137)

Introducción de los fundamentos

Los fundamentos de aprendizaje preescolar para el desarrollo físico se organizan con base en tres amplias categorías o ramas:

- Habilidades de movimiento fundamentales
- Habilidades perceptivo-motoras y conceptos de movimiento
- Juego físico activo[357]

La primera rama son las habilidades de movimiento fundamentales. La mayoría de los preescolares pueden adquirir niveles razonables de competencia en un amplio rango de actividades de movimiento, incluidas el equilibrio, las habilidades locomotoras y manipulativas (tanto de motriz gruesa como motriz fina), cuando se les dan oportunidades de instrucción y práctica en un entorno enriquecido. La segunda rama son las habilidades perceptivo-motoras y los conceptos de movimiento. Esta rama se centra en el desarrollo de la conciencia del cuerpo, el espacio y la dirección. Estas habilidades son importantes para interactuar con otros y explorar el entorno. La tercera rama es el juego físico activo. Este último promueve la salud y el acondicionamiento físico de los niños por medio de incrementar sus niveles de participación activa, resistencia cardiovascular, fuerza muscular, resistencia muscular y flexibilidad. [358]

Los fundamentos específicos se incluyen posteriormente en el capítulo cuando se analiza cada rama. Estos incluyen lo que los niños deberían ser capaces de hacer cuando están dentro de un programa de niñez temprana de alta calidad de cerca de 48 meses y cerca de 60 meses (lo cual corresponde aproximadamente al final del primer y del segundo año de preescolar respectivamente).[359]

Cómo apoyar las habilidades de movimiento fundamentales

Las habilidades de movimiento fundamentales son las bases en las que se desarrollan habilidades de movimiento más complejas. La niñez temprana es una etapa crucial y única para desarrollar la coordinación de las habilidades de movimiento básicas. Durante este periodo, las experiencias de movimiento diarias influyen de forma significante en los patrones de movimiento del niño y su futuro como una persona feliz y activa. Los niños que desarrollan estas habilidades de movimiento fundamentales tienden a convertirse en personas que se mueven con confianza y tienen los cimientos para un estilo de vida activo.

[357] The California Preschool Learning Foundations (Volumen 2) por el California Department of Education utilizado con autorización

[358] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

[359] The California Preschool Learning Foundations (Volumen 2) por el California Department of Education utilizado con autorización (pág.108-110)

Las habilidades de movimiento fundamentales surgen de una secuencia de desarrollo que va de acciones del cuerpo simples a otras más complejas. Inicialmente, cuando los niños intentan un patrón de movimiento, mueven menos pates del cuerpo (por ejemplo, cuando lanzan, mueven solo un brazo mientras el resto del cuerpo permanece inmóvil). Cuando desarrollan sus habilidades de movimiento, los niños comienzan a incorporar otras partes del cuerpo (por ejemplo, lanzar con un brazo mientras se sostienen con un solo pie). Las secuencias de desarrollo basadas en la investigación representan caminos de desarrollo y pueden guiar la instrucción y el aprendizaje. Sin embargo, el desarrollo de cada niño es único y depende de muchos factores (tales como la genética, cultura, necesidades especiales, estatus socioeconómicos, entorno y práctica). Los maestros deberían esperar variaciones en el desarrollo individual.

Las habilidades de movimiento fundamentales se desarrollan a través de interacciones significativas con el entorno, las personas y los objetos; la práctica estructurada (como la práctica guiada por un maestro) o no estructurada (como los juegos iniciados por los niños) de habilidades de movimiento; a través de la integración de habilidades motoras fundamentales en el currículo preescolar; y a través de la integración de habilidades de movimiento fundamentales dentro de la vida diaria en el hogar de los niños. Las actividades de movimiento de los niños deberían diseñarse en consideración de las múltiples culturas y la diversidad de los participantes. Además, los maestros necesitan considerar a los niños con discapacidades y necesidades especiales y modificar las actividades, el contexto o el entorno, incluidos los dispositivos de asistencia apropiados y las estrategias de enseñanza, a fin de facilitar el desarrollo de habilidades fundamentales para todos los niños.

Las habilidades de movimiento fundamentales incluyen:

Equilibrio



Figura 13.3: Este niño pequeño practica su equilibrio.[360]

[360] Imagen por Virginia State Parks bajo licencia CC BY 2.0

La habilidad del equilibrio es fundamental para todos los movimientos del cuerpo. Todos los movimientos implican elementos de equilibrio, y cada movimiento tiene diferentes requerimientos de equilibrio.

1.0 Equilibrio

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Mantiene el equilibrio al permanecer sin movimiento; a veces puede requerir apoyo.	1.1 Muestra un aumento en el equilibrio y control cuando permanece sin movimiento.
1.2 Mantiene el equilibrio mientras está en movimiento al desplazarse de una posición a otra o al cambiar de dirección, aunque el equilibrio puede no ser completamente estable.	1.2 Muestra un incremento en el control del equilibrio mientras se mueve en diferentes direcciones y cuando hace la transición de un movimiento o posición a otro.

Los maestros pueden favorecer el desarrollo del equilibrio en los niños por medio de:

- ✓ Diseñar espacios y actividades para desarrollar el equilibrio siguiendo una progresión de desarrollo.
- ✓ Incorporar actividades de equilibrio en el mundo de los niños (tales como hacer retos de equilibrio)
- ✓ Dar oportunidades para actividades que incluyan tanto movimientos activos como posiciones corporales sin movimiento.
- ✓ Mostrar fotografías de posiciones y actividades de equilibrio (pueden ser de atletas, bailarines o artistas culturalmente representativos, incluidos aquellos con discapacidades).
- ✓ Diseñar el entorno para que los niños combinen habilidades de equilibrio con habilidades de movimiento fundamentales y conceptos de movimiento.
- ✓ Usar ayudas visuales, huellas de manos y pies y objetos en el piso para promover las habilidades de equilibrio.

Habilidades locomotrices

Las habilidades de movimiento que los niños usan para desplazarse de forma efectiva y eficiente a través del espacio. Estas les permiten a los niños viajar, explorar y descubrir sus entornos. Los preescolares usan habilidades locomotrices en sus actividades diarias para moverse de un área a otra.



Figura 13.4: Correr es una habilidad locomotriz que se redefine durante la primera infancia.[361]

2.0 Habilidades locomotrices

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
2.1 Camina con equilibrio, movimientos de oposición, no siempre estables, de los brazos y una base amplia de apoyo (espacio entre los pies).	2.1 Camina con equilibrio, movimientos de oposición de los brazos y una base relativamente amplia de apoyo (espacio entre los pies).
2.2 Corre con pisadas cortas y despegar los pies del suelo por periodos cortos de tiempo. Puede haber inconsistencia en la oposición de brazos y piernas.	2.2 Corre con pisadas más largas y despegar los pies del suelo por más tiempo. La oposición de los brazos y piernas es más consistente.
2.3 Salta por altura (arriba o abajo) y por distancia con una competencia inicial.	2.3 Salta por altura (arriba o abajo) y por distancia con mayor competencia. Usa los brazos como impulso al saltar.
2.4 Comienza a demostrar una variedad de habilidades locomotrices, como galopar, resbalar, saltar y brincar.	2.4 Demuestra aumento en la destreza y coordinación del cuerpo en varias habilidades locomotrices como galopar, resbalar, saltar y brincar.

Puedes encontrar ejemplos de representaciones de secuencias de desarrollo para habilidades de movimiento fundamentales en el Apéndice D.

Los maestros pueden favorecer el desarrollo de habilidades locomotrices en los niños por medio de lo siguiente:

[361] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización.

- ✓ Observar y analizar las habilidades locomotrices de los niños para facilitar la planeación de oportunidades de aprendizaje.
- ✓ Promover el desarrollo progresivo de la fuerza en las piernas.
- ✓ Promover y estar al tanto del desarrollo progresivo de la coordinación de habilidades locomotrices.
- ✓ Motivar la práctica de movimientos locomotrices tanto en entornos cerrados como al aire libre.
- ✓ Usar información visual vívida y ayudas visuales para comunicar a los niños de maneras sencillas cómo moverse.
- ✓ Usar música, canciones, rimas e historias para establecer patrones rítmicos.
- ✓ Planear actividades y juegos locomotrices significativos, con propósito y relacionados entre sí.
- ✓ Crear tarjetas con imágenes para representar diferentes formas de moverse relacionadas con los antecedentes culturales de los niños.
- ✓ Permitir que los niños corran riesgos en su juego físico.

Habilidades manipulativas

Habilidades que permiten a los niños usar sus brazos, manos, piernas y pie para proyectar un objeto lejos del cuerpo (por ejemplo, lanzar una pelota blanda) o recibir y absorber la fuerza de un objeto que viene hacia su cuerpo (atrapar un globo). Las habilidades motrices fundamentales que implican grupos de músculos grandes se llaman habilidades de motricidad gruesa (como dar una patada) y las que implican grupos de músculos pequeños son habilidades de motricidad fina (como recortar).



Figura 13.5: Practicar recortar con Tijeras es una habilidad manipulativa de motricidad fina.[362]



Figura 13.6: Lanzar una pelota blanda es una habilidad manipulativa de motricidad gruesa.[363]

Las habilidades manipulativas de motricidad fina por lo general son aquellas en las que los niños manipulan objetos con sus manos. Estas habilidades incluyen recortar, pintar y abotonar.

[362] Imagen del video de Baan Dek bajo licencia CC BY-SA 3.0
[363] Imagen de Cpl. Charles Santamaria de dominio público

Las habilidades manipulativas de motricidad gruesa incluyen sacudir, hacer rodar, lanzar, atrapar, golpear, patear, rebotar y apuntar con objetos.

3.0 Habilidades manipulativas

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
3.1 Comienza a mostrar habilidades manipulativas de motricidad gruesa usando los brazos, manos y pies, tales como rodar una pelota por debajo de la mano, sacudirla, botarla, atraparla, golpearla, lanzarla sobre la mano y patearla.	3.1 Muestra habilidades manipulativas de motricidad gruesa usando los brazos, manos y pies con mayor coordinación, como al rodar una pelota por debajo de la mano, botarla, atraparla, golpearla, lanzarla sobre la mano y patearla.
3.2 Comienza a mostrar habilidades manipulativas de motricidad fina usando las manos y brazos, tales como manipular con las manos, escribir, recortar y vestirse.	3.2 Muestra una mejoría en las habilidades manipulativas de motricidad fina tales como manipular con las manos, escribir, recortar y vestirse.

Puedes encontrar ejemplos de representaciones de secuencias de desarrollo para habilidades manipulativas en el Apéndice D.

Los maestros pueden contribuir al desarrollo de habilidades manipulativas por medio de:

- ✓ Observar las secuencias de desarrollo de las habilidades manipulativas fundamentales.
- ✓ Variar el enfoque de las habilidades manipulativas (dar oportunidades para que muevan ambos brazos o piernas)
- ✓ Proporcionar variedad de equipo para adaptarse a las diferencias individuales en tamaño del cuerpo, nivel de habilidad y desarrollo de los sistemas físico y sensorial de los niños.
- ✓ Crear actividades manipulativas que permitan la retroalimentación automática y un sentido de logro.[364]

[364] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 del California Department of Education utilizado con autorización;
Contenido de Clint Springer bajo licencia CC BY 4.0;
The California Preschool Learning Foundations (Volume 2) del California Department of Education utilizado con autorización

Viñeta

Los niños construyeron pájaros y pelotas con papel para jugar adentro. Colorearon los papeles usando marcadores de diferentes colores. También decoraron sus creaciones con plumas coloridas y recortaron formas de revistas. Añadieron estas decoraciones a sus pájaros y pelotas con pegamento. Cuando las decoraciones se secaron, el maestro los invitó a jugar afuera con sus pájaros y pelotas. El maestro, la Sra. Gupta, había diseñado previamente el área de juegos de afuera colocando algunos aros coloridos, conos, y formas en el piso que tenían pegadas fotografías de edificios de la comunidad. También, dibujó una línea a dos pasos de los edificios simulados.

Cuando salieron, ella les dijo a los niños: "Hagamos que los pájaros vuelen hacia esos edificios y veamos en dónde aterrizan". Los niños se emocionaron y empezaron a usar la acción de lanzar para que sus pájaros volaran. Algunos niños se acercaron mucho a la línea mientras que otros permanecieron más alejados. Al tirar, comenzaron a ajustar su proximidad con respecto a la línea. La Sra. Gupta dijo: "¿Cómo pueden mover su cuerpo para que hagan que su pájaro vuele en el cielo?" Jamila dijo: "Ya sé, lanzando así [moviendo su brazo hacia arriba y hacia abajo]". Lesley dijo: "Necesitamos dar un paso y mandar el pájaro hacia arriba". La Sra. Gupta se detuvo y los observó lanzar por un rato. El pájaro de un niño bajaba rápidamente, y ella le dijo: "Xuyen, ¿quieres que tu pájaro vaya hacia arriba?" Xuyen respondió; "Sí". La Sra. Gupta preguntó, "¿Cómo podemos hacer eso?" Xuyen encogió los hombros para tratar de decir "no lo sé".

La Sra. Gupta sugirió: "¿Y si lo lanzas hacia el cielo?" Xuyen movió su brazo hacia arriba sobre su cabeza con la acción de lanzar, y su pájaro pudo volar más tiempo. Se dio cuenta y sonrió, luego corrió a recogerlo y lo intentó de nuevo. La Sra. Gupta sonrió y dijo, "Esta vez moviste tu brazo hacia arriba. Esa es la forma de hacer que tu pájaro vaya hacia arriba: trata de mover tu brazo hacia arriba cada vez". Otro niño estaba recogiendo su pájaro y la Sra. Gupta le dijo: "Yeng, ¿en qué edificio aterrizó tu pájaro?" Yeng dijo "En la tienda" y continuó corriendo para intentar de nuevo. La Sra. Gupta dijo a otra niña: "Mary, ¿tu pájaro aterrizó en el hospital?" Mary contestó: "No, ese es el parque". Mary tenía razón. La Sra. Gupta continuó preguntando a diferentes niños sobre los edificios. [365]

[365] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 del California Department of Education utilizado con autorización

Cómo favorecer las habilidades perceptivo-motoras y los conceptos de movimiento

Las habilidades percepto-motoras y los conceptos de movimiento son esenciales para todas las facetas de la vida de los niños pequeños. La coordinación percepto-motora es el proceso de recibir, interpretar y usar información de todos los sentidos del cuerpo. El desarrollo percepto-motor requiere que los niños integren habilidades sensoriales y motoras para realizar actividades físicas. Todo movimiento voluntario implica un elemento de percepción, y la coordinación percepto-motora juega un papel importante en el desarrollo de las habilidades de movimiento de los niños.

Los conceptos de movimiento son el componente cognitivo del movimiento. Los preescolares adquieren conocimientos importantes sobre cómo pueden mover su cuerpo de un sin fin de maneras diferentes. Por ejemplo, aprenden a moverse a diferentes velocidades y con diferentes grados de fuerza, en varios caminos, alrededor de diferentes tipos de obstáculos y en relación con otras personas. También adquieren nuevo vocabulario (por ejemplo, en zigzag, debajo o detrás) que describe sus experiencias de movimiento. Los conceptos de movimiento permiten a los niños resolver problemas sobre cómo debe moverse el cuerpo durante ciertas actividades y situaciones. Los conceptos de movimiento proporcionan bases fundamentales para aprender a moverse en situaciones novedosas (por ejemplo, cuando se practica un deporte nuevo). Para convertirse en motores competentes, los niños necesitan adquirir tanto las habilidades de movimiento como los conceptos de movimiento en los que se basan dichas habilidades.

Los niños ingresan a preescolar con diversas experiencias y habilidades de coordinación percepto-motora y comprensión de conceptos de movimiento. El crecimiento de los niños en cuanto a habilidades percepto-motoras y conceptos de movimiento resulta en un mayor logro y más confianza al explorar, realizar cuidados personales y jugar de forma cooperativa con los demás. Las habilidades percepto-motoras y los conceptos de movimiento también son elementos clave para el futuro aprendizaje en áreas como lectura, escritura y matemáticas.

Las habilidades percepto-motoras y la comprensión de los conceptos de movimiento incluyen la conciencia corporal, la conciencia espacial y la conciencia direccional.[366]

Conciencia corporal

El conocimiento de los niños sobre su cuerpo se vuelve más preciso y específico. Desarrollan una comprensión clara de cómo se interrelacionan las partes del cuerpo (por ejemplo, el hombro está conectado con el brazo, que está conectado con la mano). Los niños también están aprendiendo a identificar, describir y diferenciar un mayor número de partes del cuerpo. Además, pueden demostrar diferentes formas de mover partes específicas del cuerpo (por ejemplo, el hombro puede moverse hacia arriba y hacia abajo, hacia un lado o en un

[366] The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

movimiento circular). La conciencia corporal es necesaria para coordinar los movimientos físicos cuando se aprenden nuevas habilidades, como saltar o lanzar. El conocimiento preciso sobre las partes del cuerpo también mejora la capacidad de los niños para cuidar sus propios cuerpos, por ejemplo, al ir al baño, bañarse y vestirse.



Figura 13.7: Epígrafe: Estos niños están interpretando la canción "Cabeza, hombros, rodillas y dedos de los pies". Algunos niños tienen una conciencia corporal más desarrollada.[367]

1.0 Conciencia corporal

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
1.1 Demuestra que conoce los nombres de las partes del cuerpo.	1.1 Demuestra que conoce un mayor número de partes del cuerpo.

Los maestros pueden favorecer el desarrollo de la conciencia corporal de los niños de las siguientes maneras:

- ✓ Utilizar estrategias de enseñanza multisensoriales para reforzar el aprendizaje de los niños.
- ✓ Usar vocabulario de las partes del cuerpo en la lengua materna del niño.
- ✓ Utilizar métodos de comunicación alternativos, según corresponda, para enseñar vocabulario de las partes del cuerpo.
- ✓ Usar el vocabulario de las partes del cuerpo en el contexto natural de las actividades cotidianas y del juego iniciado por los niños.
- ✓ Introducir vocabulario de partes del cuerpo durante juegos grupales estructurados.
- ✓ Involucrar a los niños en actividades de canto y movimiento a fin de enseñarles las partes del cuerpo.
- ✓ Animar a los niños a identificar y describir partes del cuerpo en libros o en imágenes de ellos mismos y de miembros de su familia.
- ✓ Brindar oportunidades para el juego de disfraces.

[367] Imagen de Tech. Sgt. Mike Tateishi de dominio público

- ✓ Brindar oportunidades para que los niños vean representaciones externas de sus cuerpos.
- ✓ Proporcionar juegos de construcción para que los niños armen o junten partes del cuerpo.
- ✓ Pedir a los niños que describan sus dibujos de personas.

Conciencia espacial

La comprensión de los niños sobre su ubicación y la ubicación de los objetos y personas que los rodean. Los preescolares están aprendiendo a calcular cuánto espacio ocupan sus cuerpos y otros objetos y si algo está "cerca" o "lejos". También están desarrollando vocabulario para describir la posición de dos objetos relativos el uno del otro, como, por ejemplo, si una pelota está "delante" o "detrás" de ellos. Los niños adquieren conciencia de las dimensiones y la posición de su cuerpo explorando físicamente su mundo y maniobrando alrededor de diferentes obstáculos (tanto personas como objetos) durante el juego.



Figura 13.8: Saltar "sobre" la cuerda le ayuda a eta niña a desarrollar su conciencia espacial. [368]

2.0 Conciencia espacial

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
2.1 Utiliza su propio cuerpo como punto de referencia al ubicar o relacionar otras personas u objetos en el espacio.	2.1 Usa su propio cuerpo, el espacio general y el espacio de otras personas al ubicar o relacionar otras personas u objetos en el espacio.

Tabla 13.1: Secuencia de desarrollo de la conciencia espacial

[368] Imagen de Lance Cpl. Tabitha Bartley de dominio público

Edad	Capacidad de Conciencia Espacial
Alrededor de 3 años de edad	Los niños chocan con otros que están cerca durante todo tipo de actividades.
Alrededor de 4 años de edad	Los niños pueden participar en actividades estando sentados sin chocar con otros.
Alrededor de 5 años de edad	Los niños pueden participar en actividades de pie (principalmente permaneciendo en su lugar) sin chocar con otros.
Alrededor de 5 años y medio de edad	La mayoría de los niños mantienen espacio alrededor de sí mismos sin chocar con los demás, obedeciendo las indicaciones durante una actividad locomotriz en la que los niños se mueven en la misma dirección
Alrededor de 6 años de edad	Los niños mantienen espacio alrededor de sí mismos sin chocar con otros durante una actividad locomotriz o de movimiento en la que se mueven en diferentes direcciones (por ejemplo, en juegos de persecución o al bailar)

Los maestros pueden fomentar el desarrollo de la conciencia espacial de los niños por medio de:

- ✓ Hacer carreras de obstáculos
- ✓ Brindar a los niños oportunidades para que experimenten movimientos en diferentes niveles de posicionamiento del cuerpo, que van de mayor a menor.
- ✓ Llevar a cabo juegos para que los niños exploren cambiando el tamaño de sus cuerpos.
- ✓ Realizar juegos que permitan a los niños moverse con objetos balanceados en diferentes partes de su cuerpo.
- ✓ Hacer juegos de empujar y jalar junto con sus compañeros.
- ✓ Realizar juegos que requieran que dos o tres niños trabajen juntos para transportar un objeto grande y liviano.
- ✓ Usar juegos de baile y juegos musicales para promover el desarrollo de la conciencia espacial y el control del cuerpo.
- ✓ Usar vocabulario de conceptos posicionales dentro del contexto natural de las rutinas diarias.
- ✓ Hacer que los niños participen en las rutinas de limpieza guardando juguetes.
- ✓ Involucrar a los niños en la función de ayudantes mediante la realización de actividades de "trabajo pesado".
- ✓ Narrar o hacer preguntas sobre el juego de los niños usando el vocabulario de conceptos posicionales en español y en la lengua materna del niño.
- ✓ Involucrar a los niños en canciones y rimas con movimientos corporales o conceptos espaciales.
- ✓ Reforzar conceptos espaciales al leer o mirar libros.
- ✓ Usar accesorios u objetos de juego para guiar a los niños sobre cómo posicionar su cuerpo.

- ✓ Usar la lengua materna del niño para introducir vocabulario de conceptos espaciales.
- ✓ Ofrecer formas alternativas para que los niños con discapacidades físicas u otras necesidades especiales aprendan conceptos espaciales.
- ✓ Proporcionar señales y apoyo adicionales según sea necesario para garantizar la seguridad de los niños que tienen problemas de conciencia espacial.
- ✓ Permitir oportunidades para tomar riesgos.

Conciencia direccional

La comprensión de los niños de lo que significa y cómo se siente al moverse hacia arriba, hacia abajo, hacia adelante, hacia atrás y finalmente hacia los lados. La mayoría de los preescolares comienzan a comprender que sus cuerpos tienen dos lados, pero aún no pueden identificar el lado izquierdo o derecho de su cuerpo. Los niños también están aprendiendo a identificar la parte superior, inferior, frontal o posterior de los objetos, pero no entienden claramente que los objetos tienen un lado izquierdo o derecho. Los preescolares también disfrutan de seguir caminos en el piso o crear sus propios caminos de movimiento, tales como un camino recto, curvo o en zigzag.



Figura 13.9: Puedes ver la incapacidad de los niños para diferenciar la izquierda de la derecha cuando llevan a cabo el "Hokey Pokey".[369]

3.0 Conciencia direccional

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
3.1 Distingue los movimientos que van hacia arriba y abajo y hacia un lado del cuerpo (por ejemplo, entiende "usa ese lado, ahora el otro lado").	3.1 Comienza a comprender y distinguir entre los lados del cuerpo.
3.2 Avanza y retrocede o sube y baja con facilidad.	3.2 Puede cambiar de dirección de forma rápida y precisa.

[369] Imagen de Tech. Sgt. Brian Jones de dominio público

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
3.3 Puede colocar un objeto encima o debajo de algo con cierta precisión.	3.3 Puede planificar un objeto o cuerpo propio delante, a un lado o detrás de otra cosa con mayor precisión.
3.4 Usa dos partes del cuerpo juntas.	3.4 Demuestra mayor precisión y eficiencia durante las actividades de motricidad fina que se realizan con dos manos.

Tabla 13.2: Secuencia de desarrollo de la conciencia direccional

Edad	Capacidad de conciencia direccional
Entre las edades de 2 y 3 años	Los niños pueden identificar el frente / la espalda y la parte superior / inferior de sus propios cuerpos.
Alrededor de los 4 años	Los niños son conscientes de que sus cuerpos tienen dos lados distintos y están aprendiendo a determinar qué lado es el izquierdo y qué lado es el derecho.
A los 6 o 7 años	Los niños pueden identificar con precisión los lados izquierdo y derecho en sus propias partes del cuerpo.
Alrededor de los 8 años	Los niños se dan cuenta de que los objetos también tienen un lado izquierdo y otro derecho
De 10 años en adelante.	Los niños pueden dar instrucciones a otra persona, como "Ve por el pasillo y gira a la izquierda para llegar a la oficina de la escuela". Pueden identificar con precisión los lados izquierdos y derechos de otra persona, incluso si la persona está mirando en una dirección diferente.

Los maestros pueden apoyar el desarrollo de la conciencia direccional de los niños por medio de lo siguiente:

- ✓ Brindar oportunidades para el juego iniciado por los niños en áreas con espacios abiertos.
- ✓ Proporcionar entornos seguros en los que los niños puedan trepar y descender.
- ✓ Motivar a los niños a moverse en diferentes direcciones y en diferentes tipos de vías (por ejemplo, rectas, curvas o en zigzag) durante los juegos de movimiento grupales.
- ✓ Diseñar actividades para que los niños practiquen moverse juntos o en línea con otras personas.
- ✓ Desarrollar juegos que requieran que los niños coordinen el movimiento junto con otros para manejar un objeto físico o un accesorio.
- ✓ Brindar oportunidades para que los niños se muevan y usen sus cuerpos con fuerza.
- ✓ Brindar oportunidades para que los niños se muevan y usen sus cuerpos de forma ligera.
- ✓ Involucrar a los niños en actividades de juego que usen las dos manos.
- ✓ Posicionar las actividades de dibujo de forma vertical.
- ✓ Realizar actividades de simulación para reforzar los conceptos direccionales.
- ✓ Usar la lengua materna del niño para introducir vocabulario de conceptos direccionales.

- ✓ Adaptar las experiencias de movimiento según sea necesario para los niños con discapacidades físicas.
- ✓ Permitir oportunidades para tomar riesgos.[370]



Viñeta

A varios niños en la clase del Sr. Clay les interesan los trenes, y durante la hora de actividades en círculo leen un libro sobre trenes. Más tarde ese día, un grupo de niños hace la carrera de obstáculos al aire libre. Spencer pregunta: "Me pregunto si un tren podría pasar por nuestro túnel". Ming responde: "Sí, el tren en el libro atravesó túneles de montaña". El Sr. Clay sugiere: "Bueno, ¿y si esta carrera de obstáculos es una vía férrea hoy?" Todos los niños concuerdan con entusiasmo.

Los niños comienzan a atravesar el obstáculo simulando ser trenes y diciendo "chu-chu" a lo largo del camino. Después de un tiempo, el Sr. Clay pregunta: "¿Alguno de ustedes quiere transportar carga?" "¡Yo!" Mei se ofrece con entusiasmo. El Sr. Clay saca una cubeta con pelotas blandas, que serán la carga de los trenes. El maestro le pregunta a Mei: "Tren Mei, ¿dónde llevarás tu carga?" Mei responde "aquí" mientras señala su hombro. "¿En tu hombro? ¡Buena idea!" responde el Sr. Clay. A medida que los niños continúan con la actividad, el Sr. Clay les ayuda a encontrar otras variaciones, como hacer que todos se alineen en una fila y se mantengan juntos como un tren largo. Cuando Ming llega al túnel de cartón, el maestro levanta la caja de cartón para dejar espacio para que Ming y su silla de ruedas entren por el túnel. Más tarde, el maestro pregunta: "Me pregunto si sería divertido que los trenes vayan en reversa". "¿Qué es reversa?" pregunta Spencer. Ming responde: "¡Yo sé! Mira esto ", y lo demuestra girando su silla de ruedas hacia atrás.[371]



Una pausa para reflexionar

Piensa en otras actividades de movimiento que los niños disfrutan. ¿Cómo podría modificarse cada una de ellas para incluir a niños con diferentes discapacidades y necesidades especiales?

---

[370] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 del California Department of Education utilizado con autorización (pág.178, 181, 186);
Contenido de Clint Springer bajo licencia CC BY 4.0;
The California Preschool Learning Foundations (Volume 2) del California Department of Education utilizado con autorización

[371] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 del California Department of Education utilizado con autorización

Cómo favorecer el juego físico activo

El juego activo es esencial para el desarrollo físico óptimo y la salud general de los niños pequeños. La actividad física integrada durante el día preescolar promueve la capacidad de los niños de notar, aprender y regular sus respuestas emocionales. El juego físico activo no solo mejora las funciones fisiológicas del cuerpo (es decir, el acondicionamiento físico), sino que también favorece una química cerebral óptima para la autorregulación y contribuye a la preparación para el aprendizaje. Como tal, debe integrarse por completo al día regular de preescolar.



Figura 13.10: Este niño pequeño participa en un juego activo no estructurado.[372]



Figura 13.11: Completar una carrera de obstáculos es un juego activo estructurado.[373]

El juego físico activo contribuye notablemente a mejorar las habilidades fundamentales de movimiento de los niños en tres áreas principales: equilibrio, locomotricidad y manipulación de motricidad gruesa y fina. Esto beneficia tanto a los niños con un desarrollo típico como a aquellos con necesidades especiales. Además, los componentes percepto-motores mencionados anteriormente se promueven a través del juego físico activo. Las actividades que favorecen la conciencia corporal, la conciencia espacial y la conciencia direccional involucran los sentidos a medida que los niños se mueven por el espacio. Para obtener los máximos beneficios relacionados con la salud, los niños deben participar en juegos activos la mayoría de los días de la semana, en un entorno que contribuya al disfrute, la seguridad y el logro. Estos beneficios incluyen un aumento en la fuerza muscular, la resistencia muscular y la flexibilidad de las articulaciones, así como una mejora en la resistencia aeróbica y la composición corporal. La nutrición e hidratación adecuadas también tienen una función importante en el juego físico activo de los niños pequeños.

Los niños pequeños pueden involucrarse fácilmente en el movimiento y beneficiarse en gran manera de un estilo de vida activa. Los hábitos de actividad física que los niños aprenden en los primeros años aumentan en gran medida la posibilidad de que estos continúen siendo físicamente activos durante la infancia y más adelante. Sobre todo, los niños deben ver el juego activo como algo divertido. Tu participación regular con niños contribuirá mucho a mostrar la

[372] Imagen de 5712495 en Pixabay
[373] Imagen de Verda L. Parker de dominio público

alegría de moverse. Puedes escoger casi cualquier actividad física en interiores o al aire libre, darle un nombre y convertirla en un juego. Los niños son aprendices activos. Para la mayoría, la actividad física es divertida. Tu participación entusiasta con los niños contribuirá en gran medida a motivarlos para que continúen jugando activamente.
El juego físico activo incluye:

- Participación activa
- Resistencia cardiovascular
- Fuerza muscular, resistencia muscular y flexibilidad

Participación activa

Los niños pequeños deben participar en actividad física moderada a vigorosa casi a diario, en el hogar y en la escuela. La actividad moderada a vigorosa que es agradable, desarrollada de manera apropiada y adaptada a las necesidades de cada niño aumenta los niveles de acondicionamiento físico de los niños. Cuando se usan por completo los músculos grandes del cuerpo, los niños pequeños aprenden de manera más efectiva y también obtienen importantes beneficios para la salud y el acondicionamiento físico. El juego físico activo contribuye de manera perceptible a todos los aspectos del acondicionamiento físico. La condición física se define como un conjunto de atributos físicos relacionados con la capacidad de una persona para realizar actividades que requieren de resistencia cardiovascular, fuerza muscular, resistencia muscular y flexibilidad de las articulaciones.



Figura 13.12: El juego de paracaídas es uno de los favoritos de muchos niños y una excelente manera de hacer que participen activamente.[374]

1.0 Participación activa

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
1.1 Comienza o participa en actividades físicas simples durante un período de tiempo corto a moderado.	1.1 Empieza a realizar actividades físicas más complejas durante un período prolongado de tiempo.

Los maestros pueden apoyar la participación activa al hacer lo siguiente:

[374] Imagen de Emily Mathews bajo licencia CC BY 2.0

- ✓ Brindar varias oportunidades para que los niños participen diariamente en juegos activos. Se recomienda ampliamente que los niños practiquen actividades físicas no estructurada por lo menos 60 minutos y hasta varias horas de cada día de la semana.
- ✓ Crear entornos de actividad agradables en los que los niños puedan estar físicamente activos.
- ✓ Ayudar a los niños a identificar lugares apropiados para diferentes tipos de actividad física.
- ✓ Crear un entorno de actividad que sea enriquecedor y de apoyo y que permita la probabilidad del éxito.
- ✓ Alentar a los niños a continuar participando por medio de brindarles la oportunidad de tomar períodos de descanso cortos pero frecuentes durante una actividad vigorosa.
- ✓ Asegúrese de que la actividad física se sostenga proporcionando oportunidades personalmente significativas y con un propósito para los niños.
- ✓ Reconocer y tener en cuenta las limitaciones del entorno.
- ✓ Fomentar la exploración física a través de equipos y materiales de juego.
- ✓ Respetar las diferencias de temperamento de los niños y encontrar formas creativas de involucrar a todos los niños en el juego físico activo.



Apuntes de investigación: ¿Aumentar la actividad física de los niños realmente hace la diferencia?

Un "sí" enfático fue la respuesta a esta importante pregunta que se citó en una revisión de 850 artículos de investigación y se publicó en The Journal of Pediatrics. La evidencia respalda firmemente que los niños en edad escolar que tienen niveles relativamente altos de actividad física tienen menos sobrepeso que los niños inactivos, tienen mayor resistencia cardiovascular y niveles más elevados de fuerza muscular, resistencia y mejores autoconceptos. Los autores concluyen que “aumentar el nivel de actividad física habitual de intensidad moderada a vigorosa en los menores es una estrategia de promoción de la salud y prevención de enfermedades. Los niños sedentarios deben progresar gradualmente hacia el nivel recomendado de actividad física".[375]

Fuentes:

W. B. Strong and others, “Evidence Based Physical Activity for School-Age Youth,” *The Journal of Pediatrics* 146, no. 6 (2005): 732–37.

A. Ignico, C. Richart, and V. Wayda, “The Effects of a Physical Activity Program on Children’s Activity Level, Health-Related Fitness, and Health,” *Early Childhood Development* 154 (1999): 31–39.

[375] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 del California Department of Education utilizado con autorización (pág. 198)

Resistencia cardiovascular

Esto implica exponer al cuerpo a una mayor carga de trabajo que aumenta la frecuencia cardíaca más allá de su rango normal de latidos por minuto y mantiene esa frecuencia elevada durante varios minutos.



Figura 13.13: Pedalear un triciclo con un pasajero es una actividad excelente para estimular los latidos el corazón.[376]

2.0 Resistencia cardiovascular

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
2.1 Participa en frecuentes estallidos de juego activo que involucran el corazón, los pulmones y el sistema vascular.	2.1 Participa en juegos activos prolongados de mayor intensidad que involucran el corazón, los pulmones y el sistema vascular.

Los maestros pueden favorecer el desarrollo de resistencia cardiovascular de los niños al hacer lo siguiente:

- ✓ Diseñar la ambientación física del entorno de juego para fomentar la actividad física moderada o vigorosa.
- ✓ Involucrar a niños de todos los niveles de habilidad en actividades que contribuyan a una mayor resistencia cardiovascular.
- ✓ Favorecer el aumento de resistencia cardiovascular a través de actividades de persecución y huida.
- ✓ Promover la resistencia cardiovascular mediante el uso de juguetes para montar que requieran pedaleo o maniobras constantes.
- ✓ Hacer uso de imágenes como una herramienta eficaz para promover la actividad física moderada a vigorosa.
- ✓ Dar estímulo positivo por la participación.

[376] Imagen de Airman 1st Class Nathan Byrnes de dominio público

- ✓ Promover una mayor actividad física a través de la representación de cuentos.
- ✓ Contribuir a la resistencia cardiovascular a través de la danza y las actividades rítmicas.

Fuerza muscular, resistencia muscular y flexibilidad

Los niños activos aumentan naturalmente su fuerza muscular, resistencia muscular y flexibilidad de las articulaciones.

La **fuerza muscular** es la capacidad de realizar un esfuerzo máximo, como, por ejemplo, levantar una carga pesada sobre la cabeza o levantar un objeto pesado del suelo.



Figura 13.14: Levantar estas calabazas sobre la balanza demuestra fuerza muscular.[377]

La **resistencia muscular** es la capacidad de realizar trabajo de forma repetida. (No se recomienda que los niños que no han llegado a la pubertad realicen esfuerzos de máxima fuerza a través de actividades de alta resistencia. Más bien, se recomienda que los niños participen en actividades de baja resistencia con múltiples repeticiones).

La **flexibilidad** es la capacidad de movimiento de una articulación hasta su mayor amplitud de movimiento posible.

3.0 Fuerza muscular, resistencia muscular y flexibilidad

Alrededor de los 48 meses de edad.	Alrededor de los 60 meses de edad.
2.1 Participa en actividades de juego activo que mejoran la fuerza de las piernas y los brazos, la resistencia muscular y la flexibilidad.	2.1 Participa en un número cada vez mayor de actividades de juego activo que mejoran la fuerza de las piernas y los brazos, la resistencia muscular y la flexibilidad.

[377] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización

Ten en cuenta este importante concepto al planificar actividades para niños. Las actividades de baja resistencia que son continuamente repetitivas, como nadar, andar en triciclo o empujar una silla de ruedas hacia arriba en una pendiente o alrededor del patio de juego, caminar distancias, correr y saltar, promoverán la resistencia muscular y

Los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar la fuerza muscular, la resistencia muscular y la flexibilidad de las siguientes maneras:

- ✓ Fomentar el desarrollo de la fuerza muscular y la resistencia a través de actividades de construcción que impliquen realizar "trabajo" de forma repetida.
- ✓ Promover la resistencia cardiovascular a través de actividades repetidas de resistencia muscular.
- ✓ Promover la resistencia muscular y la fuerza en los músculos de la parte superior del cuerpo mediante el uso de equipo de juego del parque infantil que les permite escalar, colgarse y balancearse.
- ✓ Permitir la toma de riesgos supervisada.
- ✓ Involucrar a los niños en el acondicionamiento del espacio de juego y el regreso de los materiales a su espacio original.
- ✓ Contribuir a una mayor flexibilidad de las articulaciones a través de caminar como animales, canciones de cuna y representaciones de cuentos.
- ✓ Motivar la práctica de habilidades fundamentales de movimiento y actividades percepto-motoras que contribuyan al buen acondicionamiento físico de los niños.[378]

[378] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 del California Department of Education utilizado con autorización;
The California Preschool Learning Foundations (Volumen 2) del California Department of Education utilizado con autorización

Viñeta

Cuando el clima lo permite, la Sra. Jennifer toma su clase al aire libre para jugar en el espacio designado para juegos. A ella le intriga la gran variedad de actividades en las que sus niños deciden participar. De inmediato nota que algunos de ellos están en movimiento casi perpetuo, corriendo de aquí para allá con energía aparentemente interminable y sin mucho propósito para su actividad. A algunos tienden a atraerles más la caja de arena y a otros, las actividades motoras finas. Aún hay otros que dudan en explorar y son renuentes a participar en cualquier actividad de juego libre iniciada por ellos mismos.

Como la Sra. Jennifer sabe la importancia del juego físico activo, desarrolla estrategias con el fin de maximizar la participación significativa en una variedad de actividades que promueven la participación activa de todos, su resistencia cardiovascular, fuerza muscular, resistencia muscular y flexibilidad de las articulaciones. Estas estrategias tienen en consideración las preferencias personales de los niños, sus gustos y disgustos, y la sensación de éxito y logro.

Después de varios meses de realizar juegos activos con los niños y motivarlos a probar cosas nuevas, ella nota un cambio evidente en su comportamiento. Ahora, los niños están más involucrados en actividades de juego con propósito, significativas, seguras y divertidas. [379]

Cómo involucrar a las familias

Los maestros necesitan desarrollar algunos patrones para la comunicación continua con los padres y cuidadores. Las familias son una fuerza importante en la vida de los niños y en las actividades físicas que los estos realizan. Algunas personas creen que las habilidades fundamentales de movimiento solo se practican al aire libre. Aunque un entorno al aire libre ofrece una serie de posibilidades llamativas, como el espacio abierto y la posibilidad de utilizar la fuerza al máximo, los espacios cerrados también ofrecen una variedad de oportunidades para la práctica continua de las habilidades fundamentales de movimiento.

Estas son algunas ideas para involucrar a las familias en el apoyo del desarrollo físico de los niños.

- ✓ Crear un boletín informativo que se entregue periódicamente a las familias. Se pueden incluir fotos de sus hijos, imágenes y documentos en la lengua materna de la familia sobre lo que sus hijos están aprendiendo acerca de las habilidades fundamentales de movimiento. Tal vez sea necesaria la traducción; sin embargo, la conexión con las familias vale la pena. Proporcionar algunas historias y fotos de niños en acción.

[379] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 del California Department of Education utilizado con autorización

- ✓ Brindar sugerencias de actividades que apoyen el desarrollo continuo de habilidades motoras fundamentales de los niños. Es necesario ser específico sobre la manera. Por ejemplo, sugiere a las familias que cuando vayan al parque, pueden pedirle a su hijo que les muestre una posición de equilibrio o un movimiento de equilibrio que aprendieron en el preescolar, que les demuestre su forma favorita de moverse rápido o lento, cómo juega con alguna pelota.
- ✓ Preguntar las familias sobre el tipo de actividades de equilibrio, locomotrices y manipulativas que ellos realizaban cuando eran pequeños. Pueden ponerlas por escrito o comunicárselas verbalmente a los maestros y sus niños. Esta información puede incorporarse en actividades futuras y abrir una puerta de comunicación para discutir el desarrollo físico en el pasado y en el presente.
- ✓ Hablar sobre la importancia del desarrollo físico para niños y niñas y sobre cómo las cuestiones de género pueden afectar a los niños. Las niñas ya reciben estímulo para las habilidades manipulativas, al igual que los niños para las habilidades locomotrices. Estas reflexiones y conversaciones pueden brindar oportunidades para cerrar esta brecha y explicar a los padres la importancia de la actividad física en la sociedad actual.
- ✓ Animar a las familias a preguntar a sus hijos sobre las habilidades de movimiento que están aprendiendo en su preescolar.



Figura 13.15: Organizar un evento de juego para familias es una forma de involucrarlas en el desarrollo físico de sus hijos.[380]

- ✓ Informar a las familias sobre la importancia de que sus hijos usen ropa y zapatos cómodos para que puedan moverse con comodidad y libertad durante las actividades de desarrollo físico.
- ✓ Pedir a los niños que muestren a sus familias los movimientos que están aprendiendo en su preescolar.
- ✓ Organizar un “Día de demostración” en el que los niños muestren y cuenten a las familias sus habilidades fundamentales de movimiento favoritas.

[380] Imagen de Department of Defense de dominio público

- ✓ Pedir a los niños que identifiquen las habilidades de movimiento de los atletas en los juegos deportivos que ven los miembros de la familia y que luego demuestren esas habilidades. Esta es una manera de involucrar el interés de los miembros de la familia en el desarrollo de habilidades fundamentales de movimiento de sus hijos.
- ✓ Sugerir maneras en que los niños ayuden en el hogar y al mismo tiempo practiquen sus habilidades fundamentales de movimiento. Algunos ejemplos incluyen unir y enrollar sus calcetines y tirarlos desde una distancia corta a la canasta o al cajón de la ropa. Ayudar a desempacar alimentos y colocarlos en los estantes es una actividad en la que los niños desarrollan habilidades manipulativas y fortalecen sus manos. Las familias pueden crear una carrera de obstáculos segura en sus hogares en la que los niños puedan desplazarse por debajo o por arriba de los muebles utilizando habilidades locomotrices.
- ✓ Animar a las familias a establecer un tiempo para que los niños realicen actividades independientes de la vida diaria, como cepillarse los dientes o vestirse. Los niños necesitan tiempo para manipular objetos tales como las tapas de pasta de dientes, las cremalleras en su ropa y las tapas de envases de comida.
- ✓ Motivar a las familias a salir con sus hijos a espacios seguros y abiertos y áreas de juego en donde estos puedan usar habilidades fundamentales de movimiento.
- ✓ Alentar a los niños a usar palabras o señas para identificar o describir las partes de su cuerpo cuando completen actividades de cuidado personal como vestirse o bañarse.
- ✓ Brindar oportunidades para que los niños interactúen con los adultos y ayuden en el hogar con actividades como guardar sus juguetes, guardar la comida, clasificar la ropa o llevar platos sucios a la cocina.
- ✓ Al salir a otros lugares de la comunidad, como al parque o a la tienda de comestibles, es bueno hablar con los niños sobre los objetos del entorno. Anímalos a describir dónde se encuentran los árboles, edificios, automóviles y otros objetos en relación de unos con otros.
- ✓ Cuando miren libros o imágenes juntos, hablen sobre cómo se posicionan los personajes y cómo mueven sus cuerpos.
- ✓ Cuando los niños estén jugando, pídeles que describan lo que están haciendo con sus cuerpos.
- ✓ Crear una "Tabla de registro de actividades" para usar primero en el aula y luego en el hogar. Haz que los niños recuerden y clasifiquen su actividad en Sedentaria, Moderada y Vigorosa.
- ✓ Organizar una "fiesta de baile familiar".
- ✓ Ser un ejemplo de comportamiento saludable.
- ✓ Realizar una caminata de aventura a la escuela.
- ✓ Desarrollar una lista de reglas familiares de "cosas que se pueden hacer" para el juego físico activo.
- ✓ Participar en juegos familiares difíciles que respeten los derechos y deseos de todos.
- ✓ Es imprescindible contar con la ropa adecuada para actividades familiares en lugares cerrados o al aire libre.

- ✓ Hacer una tabla de actividad FITT. **F**recuencia (cuántas veces por semana), **I**ntensidad (qué tan duro es el juego), **T**ipo (de actividad) y **T**iempo (duración de la actividad). Haz que todos los miembros de la familia decidan lo que quieren hacer. Marca lo que hacen durante la semana y revísalo al final de la semana.[381]



Una pausa para reflexionar
¿Qué maneras de fomentar la práctica de las habilidades fundamentales de movimiento en el hogar te gustaría compartir con los padres? ¿Cómo podrías compartir estas ideas con ellos?

Conclusión

Hasta hace poco, el desarrollo físico de los niños pequeños a menudo se daba por sentado. Los familiares y cuidadores tenían la tendencia de asumir que los niños, por el hecho de ser niños, realizaban mucha actividad física como parte normal de su rutina diaria. Los resultados de más de una década de investigación, que compara la generación actual y más sedentaria de niños con las generaciones anteriores, revelan claramente una tendencia alarmante hacia una mayor obesidad, diabetes, asma y otras afecciones que afectan la salud.

Por fortuna, nuevamente está resurgiendo el interés en la importancia vital del desarrollo físico de los niños pequeños en todo California y el país.

Los que trabajan con niños pequeños han reconocido que para un desarrollo totalmente equilibrado de los niños es esencial desarrollar habilidades fundamentales de movimiento, Aprender habilidades percepto-motoras y conceptos de movimiento, y participar en el juego físico activo. El desarrollo de habilidades fundamentales de movimiento proporciona una base para un estilo de vida activo. Alcanzar la competencia en un sinnúmero de habilidades fundamentales de equilibrio, locomotrices y habilidades manipulativas equipa a los niños para la participación activa en actividades físicas para toda la vida.

Las habilidades percepto-motoras y los conceptos básicos de movimiento son importantes para los muchos conceptos de tiempo y espacio que los niños adquieren a medida que se preparan para tipos de instrucción y aprendizaje más formales. Los conceptos de conciencia corporal, conciencia espacial y conciencia direccional se pueden enseñar y aprender a través del juego dirigido por el maestro o el juego autodirigido.

[381] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 del California Department of Education utilizado con autorización



Figura 13.16: ¿A qué tipos de desarrollo físico contribuye jugar en la mesa de agua?[382]

Sin embargo, los niños necesitan estímulo, instrucción y suficientes oportunidades para practicar en entornos de apoyo a fin de aprender habilidades fundamentales de movimiento, habilidades percepto-motoras y conceptos de movimiento. Los programas preescolares y las familias juegan un papel esencial en la maximización del desarrollo de los niños en estas áreas.

El juego físico activo en preescolar es un medio por el cual los niños (y los adultos) pueden participar en actividades físicas que promueven estilos de vida saludables y un verdadero entusiasmo por la vida. A través de la participación activa en el juego autodirigido y el juego facilitado por adultos, los niños adquieren mayor resistencia cardiovascular, resistencia muscular, fuerza muscular y flexibilidad. Los niños pequeños no solo tienen habilidades de movimiento y habilidades de percepción; también disfrutan del movimiento.

Aprender a moverse y moverse para aprender es demasiado importante para dejarlo al azar. Los padres y los maestros tienen una valiosa oportunidad de ayudar a preparar las bases para que los niños pequeños disfruten de la actividad física para toda la vida.[383]

[382] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización

[383] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 del California Department of Education utilizado con autorización

Capítulo 14: Salud y Seguridad

Objetivos:

Al finalizar el capítulo podrás:

- Explicar cómo la buena planificación apoya a la salud, seguridad y nutrición de los niños.
- Describir los fundamentos en cuestión de salud, seguridad y nutrición que la programación de alta calidad ayuda a alcanzar a los niños.
- Hablar de cómo deben los docentes abordar los currículos de salud, seguridad y nutrición.
- Identificar maneras en las que los docentes pueden apoyar la salud, seguridad y nutrición.
- Resumir de que maneras se puede involucrar a las familias en los currículos de salud, seguridad y nutrición.

Introducción

Una manera de fomentar estilos de vida saludables es animando el desarrollo de hábitos que promueven la salud durante la primera infancia. La educación para la salud en el preescolar puede dar inicio a un proceso de conocimiento de uno mismo, las relaciones con los demás y el mundo, que dure toda la vida. Las experiencias que los niños adquieren durante el preescolar relacionadas con su salud y las maneras de mejorarla, tanto en casa como en su entorno, mejorarán su deseo y habilidad para tomar decisiones sanas el resto de sus vidas.

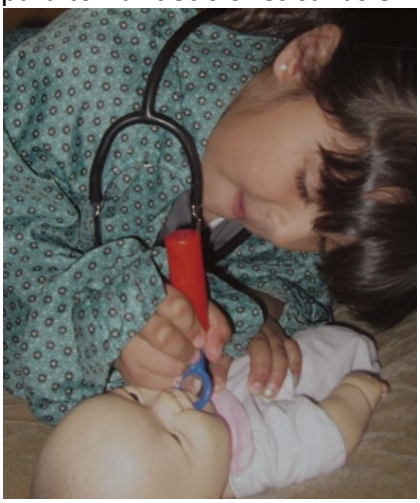


Figura 14.1: Las experiencias positivas relacionadas con la salud dental son valiosas.[384]

Los fundamentos de salud del preescolar describen los conocimientos sobre salud, las actitudes, los hábitos y el comportamiento que serán la base para que todos los niños en edad preescolar se desarrollen en adultos sanos. Estos, cuando son provistos por una educación para la salud de alta calidad, explican lo que los niños deben saber en cuestión de salud, y que hábitos y prácticas sanas deben ser parte de su rutina diaria. Estas habilidades y

[384] Imagen del California Department of Education utilizado con autorización

comportamientos encaminan a los niños pequeños hacia la salud y a decisiones de estilos de vida saludables.[385]

Principios guiadores para fomentar la salud, seguridad y nutrición de los niños

Es más efectivo utilizar un enfoque integral y exhaustivo al enseñar sobre salud a los niños en edad preescolar. La educación para la salud no se enseña de manera aislada en el currículo de preescolar. Está integrada con los demás dominios. El tema de salud es exhaustivo. La educación para la salud incluye ideas que son directamente relevantes para el niño, tales como "¿Cómo es que crezco?". Los maestros de preescolar trabajan con niños que son por naturaleza curiosos y están ansiosos de aprender sobre sus cuerpos y la manera en que cada parte trabaja. Un currículo de desarrollo apropiado promueve la salud en general (por ejemplo, bienestar, seguridad, salud oral, nutrición) e integra otras áreas temáticas. Por ejemplo, una clase sobre reglas de seguridad puede incluir nutrición e higiene.



Figura 14.2: Los niños pueden explorar su comprensión de la salud a través del juego dramatizado.[386]

Los maestros hablan sobre ideas y conceptos que los niños pueden entender según su nivel de desarrollo, y progresivamente construyen sobre lo que los niños ya saben y entienden. Este enfoque aplica a todos los niños, incluidos aquellos con habilidades diversas, discapacidades, y otras necesidades especiales (tales como retrasos de lenguaje, cognición, o desarrollo físico).

- El conocimiento sobre la salud es individualizado.
- Los niños de edad preescolar y sus familias poseen diversos antecedentes y prácticas culturales.
- Aprender sobre prácticas de salud tiene un componente de lenguaje.

[385] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización.

[386] Imagen del California Department of Education utilizado con autorización

- El estado personal de salud de los niños (físico, mental o emocional) afecta su habilidad para aprender y desarrollarse en todos los dominios.
- El teman general de la educación para la salud a nivel preescolar es la salud personal.
- Los niños aprenden a través de sus experiencias, lo que incluye jugar, las rutinas y guiones, el modelado, y al desarrollar y mantener relaciones personales en preescolar. Este aprendizaje se promueve mediante mecanismos de apoyo que facilitan el aprendizaje autónomo.
- La práctica de guiones, o reglas de comportamiento, puede fomentar el desarrollo de ciertos comportamientos y habilidades que promueven la salud.
- El programa de preescolar provee ambientes, tanto al aire libre como en el interior, que son seguros y apropiados, desafiantes y atrayentes para todo tipo de niños.
- Los maestros ayudan a los niños a sentirse seguros al asegurarles que hay adultos que cuidarán de ellos (por ejemplo, padres, familiares, maestros, proveedores de servicios de salud, asistentes para necesidades especiales).387

Como usar los factores ambientales para fomentar la salud, seguridad y nutrición de los niños

Los niños aprenden de manera más efectiva en un ambiente seguro y atractivo, en el cual pueden explorar y desafiarse a ellos mismos. La salud y seguridad en el programa de preescolar, tanto al aire libre como en interiores, incluyen el entorno, la supervisión y la educación. El entorno es el primer componente de la seguridad. Un entorno seguro permite que los niños exploren, jueguen y aprendan sin restricciones innecesarias. El entorno debe prepararse y mantenerse con el objetivo de reducir el riesgo de lesiones o transmisión de enfermedades.

La supervisión adecuada es esencial, y la proporción requerida de adultos con respecto a niños debe cumplirse en todo momento, incluidos los períodos de juego al aire libre, de transporte y cuando se realizan excursiones. La supervisión más efectiva incluye la participación activa en el aprendizaje de los niños: los maestros se mueven por el aula con los niños, atienden a los niños y sus interacciones, hacen contacto visual, los alientan verbalmente y modelan la voz y las acciones apropiadas.

La educación es multifacética. Los maestros promueven el aprendizaje de los niños a través de la participación activa en la discusión, el modelado y las rutinas diarias. Un entorno accesible y de apoyo, con instalaciones y elementos apropiados, permite a los niños practicar y demostrar el progreso en el aprendizaje.

Las siguientes recomendaciones se aplican al establecer el entorno preescolar que apoya la salud, la seguridad y la nutrición de los niños.

- Establecer un entorno de aprendizaje físico diseñado para la iniciativa de los niños.

[387] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

- Proporcionar entornos de aprendizaje seguros y acogedores, y la supervisión adecuada de los niños.
- Mantener un ambiente limpio, saludable e higiénico. Incorporar la limpieza e higiene en la rutina diaria.
- Tener suministros disponibles y accesibles para promover prácticas de salud rutinarias.
- Proporcionar materiales estimulantes y apropiados, según el desarrollo, en áreas de interés para que los niños los usen durante el juego.
- Proporcionar muebles y utensilios apropiados para el tamaño y las habilidades de los niños.
- Ser creativo e incluir un espacio de jardinería, ya sea en el interior o al aire libre, donde los niños puedan plantar semillas, cuidar el jardín y ver crecer las plantas.[388]



Figura 14.3: Un jardín escolar es una excelente manera de involucrar a los niños y proporcionar una buena nutrición.[389]

Una pausa para reflexionar

¿Cuáles son las prácticas en las que los maestros deben participar y las formas de diseñar el entorno que respalde la salud, la seguridad y la nutrición de todos los niños (incluidos los de diversos orígenes y aquellos con necesidades especiales o discapacidades)?

[388] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

[389] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización

Apuntes de investigación
La limpieza y desinfección es esencial. Los estudios han demostrado que algunos gérmenes, incluido el virus de la influenza, pueden sobrevivir en las superficies de dos a ocho horas; El rotavirus puede sobrevivir hasta 10 días. La limpieza con agua y jabón elimina la suciedad visible. Después de la limpieza, la desinfección mata las bacterias, virus y hongos (es decir, "los gérmenes"). Los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) afirman que una solución de cloro y agua de una cucharada de cloro casero en un cuarto de galón de agua es efectiva. Moja la superficie con la solución y deja secar al aire. Prepara una solución nueva todos los días para mantener la efectividad, y guárdala en una botella rociadora claramente etiquetada fuera del alcance de los niños. La investigación muestra que otros productos químicos (por ejemplo, amoníaco, vinagre, bicarbonato de sodio, bórax) no son efectivos contra algunas bacterias.[390]

Fuente:

W. Rutala y D. Weber, *Guidelines for Disinfection and Sterilization of Healthcare Facilities, 2008.*

Introducción de los fundamentos

Los fundamentos de aprendizaje preescolar para la seguridad, la salud y la nutrición están organizados en tres grandes categorías o ramas:

- Hábitos saludables
- Seguridad
- Nutrición

Estos describen el conocimiento, las habilidades y los comportamientos de salud que los niños en edad preescolar suelen desarrollar en un entorno preescolar de calidad. A través de la comunicación de apoyo y la participación en las rutinas y actividades cotidianas, los niños comienzan a desarrollar comportamientos como la elección de alimentos, el participar en actividad física y el mantener la seguridad personal y la salud bucal. Estas habilidades y comportamientos ponen a los niños pequeños en el camino hacia la salud y el estilo de vida saludable. Los fundamentos específicos se incluyen más adelante en el capítulo a medida que se explora cada rama.

Representan una visión del proceso de desarrollo de los niños pequeños, no una expectativa. Cada niño ingresa al preescolar con distintos antecedentes genéticos, características de desarrollo, un nivel individual de conocimiento y habilidades, y una comprensión de las rutinas diarias. Las diferencias se basan no solo en la edad del niño, sino también en su nivel de

[390] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

desarrollo, sus experiencias previas y sus necesidades especiales. Es responsabilidad de los adultos ayudar a cada niño a desarrollar el conocimiento, las habilidades y el comportamiento que promueven un desarrollo saludable.[391]

Cómo fomentar hábitos de salud

Los maestros pueden ayudar a los niños a establecer hábitos de salud positivos. Este aprendizaje es progresivo, y la enseñanza preescolar a menudo se enfoca en guiones y rutinas para la prevención de enfermedades y lesiones. Más tarde, a medida que los niños crecen y desarrollan conocimientos y habilidades, comienzan a creer y comprender que son responsables de su propia salud.



Figura 14.4: Aprender a cepillarte bien los dientes es una habilidad importante para toda la vida que protege la salud dental.[392]

Los hábitos de salud incluyen higiene básica, salud bucal, conocimiento del bienestar, y protección solar.

1.0 Higiene básica

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Demuestra el conocimiento de algunos pasos en la rutina de lavado de manos.	1.1 Demuestra el conocimiento de más pasos en la rutina de lavado de manos.
1.2 Practica hábitos de salud que previenen enfermedades infecciosas e infestaciones (como piojos) cuando sea apropiado, con el apoyo, la instrucción y el ejemplo de los adultos.	1.2 Comienza a practicar independientemente hábitos de salud que previenen enfermedades infecciosas e infestaciones (como piojos) cuando sea apropiado, con menos necesidad del apoyo, instrucción y ejemplo de los adultos.

[391] The California Preschool Learning Foundations (Volumen 2) por el California Department of Education utilizado con autorización

[392] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

2.0 Salud bucal

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
Demuestra el conocimiento de algunos pasos de la rutina para cepillarse los dientes, con supervisión e instrucción de un adulto.	Demuestra el conocimiento de más pasos de la rutina para cepillarse y de cuándo debe hacerse el cepillado dental, con menos supervisión de un adulto.

3.0 Conocimiento de bienestar

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
Identifica algunas partes internas del cuerpo (más comúnmente los huesos, el cerebro y el corazón) pero quizá no comprenda su función básica.	Identifica varias partes internas diferentes del cuerpo y demuestra un conocimiento básico y limitado de algunas funciones.
Comienza a comprender que los profesionales de la salud intentan mantener a las personas sanas y ayudarlas cuando no lo están.	Demuestra una mayor comprensión de que los profesionales de la salud intentan mantener a las personas sanas y ayudarlas cuando no lo están.
Le expresan a un adulto cuando no se sienten bien, se sienten incómodos o sobre una necesidad de salud especial, con especificidad y confiabilidad variables.	Le expresan a un adulto cuando no se sienten bien, se sienten incómodos o sobre una necesidad de salud especial, con mayor especificidad y confiabilidad.

4.0 Protección solar

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
Comienza a practicar medidas de protección solar, con el apoyo y la orientación de un adulto.	Ejercita medidas de protección solar con una menos apoyo y orientación de un adulto.

Las actividades guiadas por el maestro sobre hábitos de salud pueden usarse para introducir o centrar la atención en un tema o concepto específico. Sin embargo, el aprendizaje se logra principalmente a través de las rutinas diarias de los niños (por ejemplo, lavarse las manos en ciertos momentos, cepillarse los dientes después de las comidas) y secuencias verbales o no verbales que ilustran el comportamiento deseado durante toda la vida (por ejemplo, usar pañuelos de papel al sonarse la nariz, toser en los codos). Los niños demuestran conocimiento de partes del cuerpo, prevención de enfermedades y bienestar mientras practican rutinas y desarrollan secuencias descriptivas (por ejemplo, "Nos lavamos las manos, los dedos y las muñecas"; "Voy a lavarme los dientes y la lengua"); comienzan a comprender conceptos más complejos a través del proceso de aprendizaje.

Los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar las bases de hábitos de salud haciendo lo siguiente:

- Enseñar a los niños a lavarse las manos.

- Practicar las habilidades de cepillado de dientes.
- Mostrar medidas básicas de higiene y prevención de enfermedades a lo largo del día (entre ellas usar pañuelos para sonarse la nariz, estornudar y toser en los codos, usar servilletas, cepillarse los dientes, usar utensilios para servir alimentos, etc.).
- Recordar a los niños sobre las prácticas de salud durante todo el día. Incluir recordatorios visuales ubicados estratégicamente en todo el entorno.
- Incorporar el lavado de manos, el cepillado de dientes, la protección solar y otras prácticas de salud en la rutina diaria.
- Usar ayudas visuales para demostrar gérmenes invisibles.
- Reforzar el aprendizaje con historias y música.
- Observar a los niños individualmente con atención. Aprender qué experiencias, conocimientos, habilidades y capacidades tiene cada niño para determinar en qué etapa del proceso de aprendizaje se encuentra.
- Desarrollar sus habilidades de comunicación y vocabulario. Usar la lengua materna de los niños. Contarles historias y hacer que dibujen historias sobre rutinas de salud (como ir al dentista). Introducir palabras que se apliquen a diferentes temas de seguridad (como proteger).
- Fomentar el juego de simulación, especialmente para que superen sus miedos. En áreas de interés especial (consultorio del médico, consultorio del dentista, consultorio del oftalmólogo, etc.), proporcionar accesorios para juegos de roles.
- Proporcionar sombreros y observar de qué manera estos pueden proteger a los niños del sol. Animar a los niños a dramatizar protegiendo del sol a bebés de juguete.
- Motivar a los niños a explorar y aceptar las diferencias. Los niños reconocen las diferencias físicas y las diferentes prácticas de salud, preparación de comida y opciones de alimentación, y consideraciones de seguridad.
- Usar la terminología correcta para las partes del cuerpo en español y en la lengua materna de los niños.



Figura 14.5: El lavado de manos adecuado es una de las maneras más efectivas de mantenerse saludable.[393]

- Familiarizar a los niños con ayudantes de salud (técnicos de laboratorio, nutricionistas, dentistas, oculistas) e incluir a otras personas a las que quizá recurren sus familias (quiroprácticos, acupunturistas, parteras, etc.).
- Considerar ofrecer exámenes de salud para que los niños se familiaricen con los ayudantes de salud.
- Integrar la promoción de la salud y la protección solar con otros temas y dominios.
- Proporcionar representaciones visuales de ayudantes de salud (asegúrate de mostrar tanto hombres como mujeres, personas de diversas etnias y diversas edades).
- Mejorar el conocimiento y la comprensión de los niños a través de la resolución de problemas (qué asistente de salud proporcionaría asistencia para diferentes situaciones).
- Mostrar y compartir información todos los días sobre prácticas (tales como aplicar primeros auxilios para una lesión) que apoyan la salud.
- Integrar la protección solar con la preparación y seguridad para emergencias.
- Fomentar la toma de decisiones. Hacer que los niños se protejan del sol.
- Promover la protección solar en todo lugar, a diario, durante todo el año para todos y cada uno de los niños.
- Asegurarse de que los niños tengan acceso a artículos de protección solar adecuados.[394]

[393] Imagen por el California Department of Education utilizada con autorización

[394] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización;
The California Preschool Learning Foundations (Volumen 2) por el California Department of Education utilizado con autorización

Viñeta

Los niños están jugando en el interior cuando la Srta. Marie les recuerda que es hora de prepararse para el almuerzo. Ella comienza a cantar una canción para lavarse las manos al tiempo que los niños abandonan sus áreas de interés. Algunos de los niños comienzan a cantar mientras se lavan las manos. La canción sigue la conocida melodía "Row, Row, Row Your Boat", y los niños disfrutan cantando tanto en inglés como en español.

Inglés:
Wash, wash, wash my hands
Make them nice and clean
Rub the bottoms and the tops
And fingers in between

Español:
Lava, Lava, Lava mis manos
Lávalas muy limpias
Lávalas de arriba y abajo y
Entre mis dedos de las manos

Los niños han aprendido que si cantan la canción dos veces mientras se lavan las manos, entonces, ¡sus manos deben estar limpias! La maestra Marie canta junto con los niños mientras observa el proceso de lavado de manos. Le ayuda a Tonya, quien tiene una discapacidad auditiva, aplaudiendo junto con la canción; Tonya puede mirar en el espejo sobre el lavabo para ver cuándo termina la canción (los aplausos). Los niños más pequeños a veces necesitan ayuda para dispensar el jabón y abrir y cerrar el grifo del agua; los niños mayores disfrutan de ayudar a los más pequeños y les gusta mostrarles sus habilidades de lavado de manos.

El Sr. Jeff está poniendo protector solar a cuatro niños en edad preescolar. "Sr. Jeff, ¿por qué tenemos que ponernos esta cosa pegajosa todos los días?", pregunta Mary. Mientras se quita los guantes y guarda la botella de protector solar, él le explica: "El sol es bueno para nosotros. Nos da luz y calor. Pero demasiado sol no es bueno para tu piel. Nos ponemos el protector solar para proteger nuestra piel cuando hace mucho sol". Javier dice: "No me quemo. No necesito esto". El Sr. Jeff responde: "Todos deben estar a salvo del sol". El Sr. Jeff alienta a los niños a que corran, salten y prueben nuevas actividades mientras juegan al aire libre.[395]

[395] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

Una pausa para reflexionar
¿Qué recuerdas de tu propia infancia sobre aprender a cuidar tu salud (lavado de manos, cepillado de dientes, primeros auxilios, protección solar, etc.)? ¿Qué función desempeñaron los adultos en tu vida en esas experiencias?

Cómo promover la seguridad

Los preescolares merecen vivir y jugar en entornos seguros. Es responsabilidad del adulto mantener seguros a los niños; no se debería esperar que los niños se protejan a sí mismos de forma activa. La educación sobre seguridad a nivel preescolar ayuda a los niños a desarrollar una conciencia de la seguridad y a darse cuenta de que pueden controlar algunos aspectos de su seguridad a través de ciertas acciones.

Cuanto más temprana sea la edad en que los niños aprendan acerca de la seguridad, más naturalmente desarrollarán las actitudes y el respeto que resulta en patrones de comportamiento seguro que duren toda su vida. La educación sobre seguridad implica enseñar acciones seguras mientras se ayuda a los niños a comprender las posibles consecuencias de un comportamiento inseguro.



Figura 14.6: Se puede enseñar a los niños reglas de seguridad que les den un papel activo para mantenerse a salvo.[396]

Esta sección sobre seguridad aborda la capacidad de los niños para seguir las reglas de seguridad, las rutinas de emergencia y las reglas de seguridad para el transporte y los peatones.

Seguridad

[396] Imagen por el California Department of Education utilizada con autorización

1.0 Prevención de lesiones

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Sigue las reglas de seguridad con el apoyo y las indicaciones de un adulto.	1.1 Sigue las reglas de seguridad de manera más independiente, aunque es posible que todavía necesite apoyo e indicaciones de un adulto.
1.2 Comienza a mostrar la capacidad de seguir las rutinas de emergencia después de la instrucción y práctica (por ejemplo, un simulacro de incendio o simulacro de terremoto).	1.2 Demuestra una mayor capacidad para seguir las rutinas de emergencia después de la instrucción y la práctica.
1.3 Demuestra tener la capacidad inicial de seguir las reglas de transporte y seguridad de peatones con instrucción y supervisión de un adulto.	1.3 Demuestra tener mayor capacidad para seguir las reglas de transporte y seguridad de peatones con el apoyo y supervisión de un adulto.

Los maestros pueden contribuir a que los niños desarrollen fundamentos de seguridad al hacer lo siguiente:

- Incorporar actividades de seguridad en la rutina diaria.
- Involucrar a los niños en la creación de reglas. Limitar el número de reglas y mantener reglas simples.
- Dar entrenamiento y recordatorios amables para ayudar a los niños a seguir las reglas de seguridad. Usar elementos visuales con imágenes y palabras simples en español y en su lengua materna.
- Promover la independencia mientras desarrollan otras habilidades.
- Dar tiempo para que los niños practiquen habilidades individuales (en vez de solo contarles sobre ellas).
- Introducir conceptos y comportamientos en pasos sencillos. Construir sobre el aprendizaje previo.
- Realizar juegos de roles de ayudantes de seguridad. Reconocer que los niveles de confianza con los trabajadores de emergencias y seguridad diferirán de un niño a otro según sus experiencias y el entorno en el que viven.
- Hacer excursiones e invitar a ayudantes de seguridad (oficiales de policía, bomberos, guardias de cruces peatonales, paramédicos y otros).
- Definir la emergencia y hacer que los niños practiquen la resolución de problemas con diferentes situaciones de emergencia.
- Introducir letreros de seguridad. Ayudar a los niños a aprender a reconocer símbolos importantes (y sus palabras impresas correspondientes).

- Incorporar música con canciones sobre seguridad. Los niños pueden aprender a decir su nombre y dirección con la ayuda de una canción simple.[397]



Figura 14: 7: Explicar a los niños por qué es importante abrocharse el cinturón los ayuda a comprender la seguridad.[398]

[397] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización;
The California Preschool Learning Foundations (Volumen 2) por el California Department of Education utilizado con autorización

[398] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización

Viñeta

La Sra. Linda está preparando a sus niños en edad preescolar para el primer simulacro de incendio del año. Le ha leído varios libros sobre seguridad contra incendios a los niños. La clase disfrutó de la visita de la madre de Deloria, que es bombero. Los niños están entusiasmados con su primer simulacro de incendio, pero no están seguros de qué esperar. La Sra. Linda reproduce una cinta de la alarma de incendio de la escuela y explica que la verdadera alarma de advertencia será muy fuerte. La alarma de incendio significa que todos deben abandonar el edificio.

"Ahora practicaremos escuchar y prepararnos para salir del aula", dice la Sr. Linda. "Será como jugar a Sigue al Líder, y yo seré el líder". Los niños están ansiosos por probar esta nueva experiencia, y les resulta difícil escuchar en silencio. Varios de los niños están aprendiendo español, por lo que la Sra. Linda usa palabras en los otros idiomas de los niños, además del español, para enfocar su atención y explicar los pasos. Antes de esta práctica, la Sra. Linda dio una lista de palabras y frases clave a los padres que hablan otros idiomas además del español y así obtuvo las traducciones pertinentes. Ella combina palabras y señales manuales para dirigir a los niños. La Sra. Linda explica que ayudará a Juan, que está en una silla de ruedas, durante el simulacro de incendio.

La Sra. Linda demuestra qué hacer cuando suena la alarma (por ejemplo, ponerse de pie, permanecer en silencio) antes de que los niños practiquen. Ellos practican esta rutina todos los días de esa semana, por lo que estarán listos para el simulacro real el viernes.[399]

[399] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education Utilizado con autorización

Apuntes de investigación

Las lesiones no intencionales son la principal causa de muerte de niños de catorce años o menos. Las lesiones automovilísticas son la principal causa de muerte entre los niños en los Estados Unidos; cada año, más de 200,000 niños son atendidos en los departamentos de emergencia por lesiones relacionadas con el terreno de juego; los niños de cuatro años o menos son susceptibles a muertes y lesiones ocasionadas por incendios residenciales; y los niños menores de seis años tienen más probabilidades de sufrir una intoxicación no intencional. La buena noticia es que el número de muertes causadas por lesiones no intencionales a niños ha disminuido en los últimos años; de 1987 a 2004, hubo una disminución del 43 por ciento.

Las tasas de mortalidad entre los niños de California de uno a cuatro años disminuyeron ligeramente de 2000 a 2005; sin embargo, las tasas de mortalidad para niños pequeños se mantuvieron significativamente más altas que la meta establecida en *Healthy People 2010*.

Los esfuerzos de prevención de lesiones infantiles continúan en todo Estados Unidos. Por ejemplo, los 50 estados y el Distrito de Columbia tienen leyes sobre el asiento de seguridad infantil; y 21 estados, el Distrito de Columbia y más de 140 localidades han promulgado alguna forma de legislación obligatoria sobre cascos para niños en bicicleta. Además, todos los organismos de creación de códigos nacionales y regionales han modificado el lenguaje de su código de plomería para requerir tecnología anti-quemaduras y una temperatura máxima de 120 grados Fahrenheit para el calentador de agua en todas las unidades residenciales construidas recientemente.

El estado de California ha sido líder en la defensa de la seguridad infantil. Ha promulgado leyes que requieren el uso de cascos de bicicleta, dispositivos personales de flotación y asientos de seguridad para niños; también prohíbe que los adultos dejen a los niños solos en vehículos motorizados; e impone responsabilidad penal a los adultos que permiten que los niños tengan acceso a armas de fuego cargadas.[400]

Fuentes:

U.S. Department of Health and Human Services, CDC, *Injury Topics and Fact Sheets,* 2010. http://www.cdc.gov/ncipc/ factsheets/children.htm (consultado el 1 de Agosto de 2011).

Safe Kids USA, *Trends in Unintentional Childhood Injury Deaths,* 2007. http:// www.usa.safekids.org/content_docu-ments/2007_InjuryTrends.doc (consultado el 3 de marzo de 2010).

California Department of Public Health, Focus Area 16: *Maternal, Infant, and Child Health, Healthy People 2010* (Sacramento: California Department of Public Health, 2009).

Safe Kids USA, *Research Reports.* Safe Kids USA, *Preventing Injuries: At Home, At Play, and On the Way*, 2009. http://www.safekids.org/in-your-area/safety-laws/find-safety-laws.html?legstate=CA (consultado el 26 de Abril de 2010).



Una pausa para reflexionar
Algunos niños consideran que aprender sobre seguridad es aterrador. ¿Qué debes tener en cuenta para ayudar a los niños a lidiar con sus temores en torno a la seguridad?

Cómo promover la nutrición

Los hábitos alimenticios que duran toda la vida se forman durante los primeros años del niño. Los maestros de niños pequeños tienen una oportunidad especial para ayudar a los niños a establecer una relación saludable con la comida y sentar las bases para buenos hábitos alimenticios. La educación y las actividades sobre nutrición ayudan a los niños a encaminarse hacia un estilo de vida saludable. Proporcionar comidas y refrigerios nutricionalmente equilibrados e integrar la educación nutricional y los hábitos alimenticios saludables en el hogar y el entorno de la primera infancia puede ayudar a prevenir riesgos para la salud, como la obesidad infantil.

La educación nutricional está integrada con los otros dominios del aprendizaje. A través de actividades de comida y cocina, los niños también desarrollan habilidades en matemáticas, ciencias, arte, lenguaje y alfabetización, ciencias sociales, salud y autocuidado, y habilidades sociales. La educación nutricional para niños en edad preescolar fomenta la conciencia de los niños sobre los diferentes tipos de alimentos y promueve la exploración y la investigación de las opciones de alimentos. Los hábitos de por vida relacionados con los alimentos se desarrollan durante la primera infancia. A través de la educación nutricional en preescolar, los maestros animan a los niños a incluir en su dieta diaria una amplia variedad de alimentos que proporcionan nutrientes adecuados.

[400] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización



Figura 14.8: Es importante proporcionar a los niños alimentos ricos en nutrientes, como frutas y leche.[401]

La nutrición incluye: conocimientos nutricionales, opciones de alimentación y autorregulación de la alimentación. A través del conocimiento, los niños llegan a conocer los diferentes alimentos y sabores, algunos de los cuales son familiares y otros, nuevos. A medida que exploran varios alimentos y sus preparaciones, desarrollan gustos y disgustos y comienzan a tomar decisiones basadas en sus preferencias. Tanto las elecciones nutricionales como la autorregulación de la alimentación, es decir, comer cuando tiene hambre, masticar bien los alimentos, comer despacio y detenerse cuando está lleno, implican habilidades de toma de decisiones.

Nutrición

1.0 Conocimientos nutricionales

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
1.1 Identifica diferentes tipos de alimentos.	1.1 Identifica una mayor variedad de alimentos y puede conocer algunos de los grupos de alimentos relacionados.

2.0 Opciones de alimentación

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
2.1 Demuestra tener una comprensión inicial de que comer una variedad de alimentos ayuda al cuerpo a crecer y estar sano, y elige entre una variedad de alimentos a la hora de las comidas.	2.1 Demuestra tener una comprensión mayor de que comer una variedad de alimentos ayuda al cuerpo a crecer y estar sano, y elige entre una mayor variedad de alimentos a la hora de las comidas.

[401] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
2.2 Indica preferencias alimentarias que reflejan prácticas familiares y culturales.	2.2 Indica una preferencia alimentaria basada en prácticas familiares y culturales y en un poco de conocimiento de opciones saludables.

3.0 Autorregulación de la alimentación

Alrededor de los 48 meses de edad	Alrededor de los 60 meses de edad
3.1 Muestra estar consciente de cuando tiene hambre o está satisfecho.	3.1 Muestra estar más consciente de cuando tiene hambre o está satisfecho.

Los maestros pueden apoyar ayudar a los niños a desarrollar fundamentos de nutrición al hacer lo siguiente:

- Introducir muchos alimentos diferentes. Esto se puede hacer a través de libros, comidas y refrigerios, y actividades de cocina. Incluye alimentos familiares y desconocidos y alimentos de los diversos orígenes culturales de los niños y sus familias.
- Reconocer y aceptar las diferencias en los hábitos alimenticios y las elecciones de alimentos. Explicar las diferencias (por ejemplo, comer en platos comunes, sondas de alimentación, evitar ciertos alimentos, etc.) haciendo que un familiar o especialista venga a explicarlo.
- Brindar oportunidades y motivación para la exploración de alimentos. Animar a los niños a explorar con los cinco sentidos.
- Integrar la nutrición con las otras áreas de aprendizaje a través de actividades de cocina.
- Mostrar a los niños dónde se producen los alimentos. Ampliar la educación nutricional a través de excursiones a jardines, granjas, huertos, mercados locales de productos agrícolas, cocinas, restaurantes, supermercados, etc. e invitar a expertos (por ejemplo, agricultores, miembros de cooperativas de alimentos, jardineros de la comunidad).
- Comenzar un jardín en el que los niños trabajen activamente. Permitirles plantar, regar y cuidar el jardín.
- Ayudar a los niños a experimentar la jardinería mientras cultivan hierbas, frutas o verduras.
- Establecer áreas de interés especial para que los niños participen en representaciones dramáticas (por ejemplo, supermercados, restaurantes, comidas campestres, etc.).
- Fomentar el juego de roles proporcionando accesorios que incluyan: manteles, manteles, artículos de mesa, artículos de comida simulada, utensilios de cocina, menús y otros artículos que representen a las familias de los niños.
- Integrar la educación nutricional con la educación básica en higiene (por ejemplo, lavarse las manos antes y después de preparar la comida) y otras áreas de aprendizaje (por ejemplo, cantar canciones y discusiones).
- Modelar y entrenar los comportamientos de los niños cuando se les está sirviendo.

- Animar a los niños a compartir información sobre sus comidas familiares. Explore la diversidad cultural y cómo las familias de los niños comen en casa.



Figura 14.9: La comida saludable, servida al estilo familiar prepara las bases para una excelente nutrición.[402]

- Servir aperitivos y comidas al estilo familiar. Los adultos y los niños comen juntos, comparten la misma comida y hablan entre ellos de manera informal.
- Animarlos a probar todos los alimentos, pero no obligarlos a probar o comer ciertos alimentos.
- Servir alimentos preparados de muchas maneras (p. Ej., crudos, a la parrilla, al vapor, cortados en formas, desmenuzados).
- Combina nuevos alimentos con alimentos conocidos.
- Tener en cuenta las restricciones alimenticias individuales y ayudar a los niños a tomar las decisiones adecuadas.
- Ofrecer una variedad de alimentos nutritivos y apetitosos en pequeñas porciones.
- Animar a los niños a masticar bien su comida y comer despacio.
- Enseñar a los niños a reconocer síntomas de hambre. Animar a los niños a decidir cuánto comer y a detenerse cuando se sientan llenos.
- Hablar sobre cómo el cuerpo usa los alimentos.
- Reforzar el aprendizaje durante todo el día (no solo al tomar las comidas y aperitivos).[403]

[402] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización

[403] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización;
Contenido por Clint Springer bajo licencia CC BY 4.0
The California Preschool Learning Foundations (Volumen 2) por el California Department of Education utilizado con autorización

Viñeta

La Sra. Tsikudo ha invitado a la madre de Ava, Zhiying, a contarle a la clase sobre Taiwán. Zhiying nació y creció en Taiwán. Zhiying ha traído muchas fotos familiares, así como fotos del hermoso paisaje de Taiwán. Después de mostrar las fotos y responder las preguntas de los niños, comparte con los niños un gran durián y algunas carambolas, frutas que a la gente en Taiwán le gusta comer. La Sra. Tsikudo ayuda a llevar el durián en un plato y se mueve alrededor de la clase para pedirles a los niños que lo toquen. "¿Cómo se siente la cáscara?" "¡Con bordes!" Los niños responden con entusiasmo. Mientras tanto, Zhiying ha cortado las carambolas y comienza a pasarlas. "¿Qué forma tienen las piezas?" ella pregunta. "¡Estrellas!" responden los niños. La Sra. Tsikudo toma una rodaja de carambola, se la lleva a la boca y dice: "Nunca antes he probado carambola". ¡Ñam! Me gusta el sabor de esta fruta. ¿Quién quiere probar?" Algunos niños levantan la mano para probar la fruta.

"No me gusta eso". Todos los días durante el almuerzo por las últimas tres semanas, Amy dijo lo mismo. Siempre se come la carne y la fruta, pero no prueba las verduras ni el pan. El Sr. Ríos le preguntó a la Sra. Gardner, la abuela de Amy, "¿Qué le gusta comer a Amy en casa?" La Sra. Gardner respondió: "Ella nunca ha comido mucho de una sola vez, y ahora solo quiere puré de papas. Se ve saludable, pero estoy preocupada por ella".

El Sr. Ríos continuó observando los hábitos alimenticios de Amy y la alentó a probar otros alimentos. Mientras los niños servían sus platos, les preguntó sobre los diferentes colores y olores. Usando pequeños utensilios para servir, alentó a cada niño a tomar una pequeña cantidad. Si un niño decía que no quería, el Sr. Ríos le aseguró que no tenía que comerlo, pero gentilmente lo animó a poner un poquito en su plato.

Mientras el Sr. Ríos planeaba actividades de aprendizaje para las siguientes semanas, incluyó una actividad de cocina junto con periodos de aperitivos dos días a la semana. Involucró a las familias de los niños pidiéndoles que enviaran ideas o recetas simples para sus aperitivos favoritos. A través de estas actividades, le presentó a los niños diferentes alimentos, algunos nuevos y otros conocidos, y varios métodos de preparación de alimentos (por ejemplo, alimentos cocinados versus crudos, alimentos individuales versus alimentos combinados).[404]

[404] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

Apuntes de investigación

El miedo a los nuevos alimentos es común en los niños. Pueden pasar muchos intentos antes de que un niño pruebe una nueva comida y hasta 20 exposiciones antes de que un niño decida que le gusta o que realmente no le gusta una comida. Las etapas de fijación por ciertas comidas (cuando un niño solo come un mismo alimento vez tras vez) también son comunes. Estas etapas de fijación rara vez duran lo suficiente como para causar algún daño. Los hábitos alimenticios de los niños son una forma de sentirse independientes. Reflejan el desarrollo típico en los niños.



Algunos niños tienen discapacidades u otros problemas que afectan sus decisiones sobre los alimentos. Los niños con autismo a menudo tienen preferencias alimentarias muy limitadas; algunos pueden tener problemas sensoriales y evitar texturas o alimentos específicos. Es posible que a otros niños no les guste cuando diferentes tipos de alimentos están en contacto en el plato o puede que deseen comer alimentos en un orden particular. Ten en cuenta las diferencias en las preferencias y hábitos alimenticios de los niños, y consulta con la familia y el especialista del niño para asegurarte de satisfacer sus necesidades.[405]

Fuentes:

Medline Plus, Food Jags, 2007. http:// www.nlm.nih.gov/medlineplus/ency/ article/002425.htm (consultado el 3 de marzo de 2010).

E. Satter, *The Picky Eater.* https:// ellynsatter.com/showArticle.jsp?id=265&section=278 (consultado el 3 de marzo de 2010).

American Academy of Pediatrics, *Feeding Kids Right Isn't Always Easy: Tips for Preventing Food Hassles,* 2008. http://www. healthychildren.org/English/healthy-living/nutrition/pages/Hassle-Free-Meal- Time.aspx (consultado el 11 de mayo de 2010).

University of Maryland Medical Center, F*ood Jags - Overview*, 2007. http://www.umm.edu/ency/article/002425.htm (consultado el 3 de marzo de 2010).



Una pausa para reflexionar

¿Cómo son tus propios hábitos alimenticios y prácticas nutricionales? ¿Por qué es importante para ti reflexionar sobre esto?

[405] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

Cómo involucrar a las familias

Los maestros pueden usar las siguientes estrategias para ayudar a las familias a desarrollar los hábitos de salud de sus hijos:

- Brindar a las familias información concisa y precisa sobre formas de promover y desarrollar buenos hábitos de salud en los niños. La información debe presentarse en español y en sus lenguas maternas.
- Compartir mensajes de seguridad que sean visuales y escritos con las familias a través de boletines informativos, folletos y tableros de anuncios, páginas web y actividades para llevar a casa en español y en sus lenguas maternas. Hacer hincapié en los problemas de seguridad relacionados con el programa y la comunidad.
- Proporcionar información individualizada, así como información general de salud a todas las familias. Proporcionar información de seguridad, especialmente aquella que implican un mayor riesgo en comunidades específicas (por ejemplo, seguridad del agua, seguridad de armas o envenenamiento por plomo). Usar el contacto diario, los talleres y reuniones de padres para compartir información. Asegurarse de que se ofrezcan talleres y reuniones en diferentes momentos y ofrecer el cuidado de los niños.
- Durante las conferencias familiares, averiguar qué mensajes les gustaría reforzar en la escuela a los miembros de la familia. Las reglas de seguridad y supervisión pueden diferir en el hogar.
- Publicar los planes de emergencia en los tableros de anuncios familiares y proporcionar a las familias una copia escrita de los planes de emergencia del programa.
- Animar a las familias a planificar y practicar simulacros de emergencia para incendios, terremotos, inundaciones, encuentros violentos u otras situaciones de emergencia que puedan ocurrir en sus hogares y comunidades.
- Al presentar rutinas de salud (por ejemplo, lavado de manos y cepillado de dientes), invitar a los miembros de la familia a participar y demostrar el ejemplo.
- Animar a las familias a contribuir con ideas o materiales para áreas de interés que reflejen diversos hábitos de salud en el hogar.
- Invitar a miembros de la familia a ayudar a los niños a conocer a las personas que pueden apoyar en situaciones de emergencia (bomberos, paramédicos, trabajadores de la construcción, electricistas, meteorólogos, empresas de limpieza, etc.)
- Ser prudente y respetuoso con los diferentes valores o creencias, así como con los diferentes niveles de acceso a los productos y servicios de salud.
- Reunir información sobre los recursos de salud, seguridad y nutrición disponibles y accesibles en la comunidad, incluidos aquellos para niños con necesidades especiales, y proporcionar esta información a todas las familias, traducida a sus lenguas maternas.
- Proporcionar a las familias menús semanales o mensuales en sus lenguas maternas.
- Reconocer que las familias tienen la mayor información sobre la preferencia alimentaria de sus hijos, los estilos al servir la comida y las restricciones en los hábitos alimenticios.
- Ofrecer talleres e información sobre comidas nutritivas y económicas basadas en las preferencias alimentarias culturales, étnicas y personales de las familias.

- Animar a las familias a usar los recursos comunitarios disponibles para la planificación de comidas.
- Proporcionar listas de alimentos o recetas simples para una variedad de alimentos que sean ricos en nutrientes, bajos en grasas, sodio y azúcar, y que se vean y sepan muy bien. Incluir alimentos que reflejen preferencias culturales y estén disponibles localmente.
- Animar a las familias a involucrar a los niños en la preparación de alimentos.
- Invitar a las familias a compartir sus recetas familiares favoritas.
- Invitar a las familias a visitar el aula, sentarse con los niños durante las comidas y participar en actividades relacionadas con la nutrición.
- Incluir a las familias en la planificación del menú y las rutinas al servir las comidas.
- Proporcionar información a todas las familias sobre nutrición, crecimiento y desarrollo infantil, factores de riesgo nutricional y recursos comunitarios.
- Alentar a las familias a hacer preguntas y brindar información sobre los hábitos alimenticios o las preocupaciones nutricionales de sus hijos.[406]



Figura 14.10: La información se puede compartir con los padres formalmente, como en este taller, o de manera más informal.[407]

[406] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

[407] Imagende dominio público

Una pausa para reflexionar
La higiene y la nutrición están muy influenciadas por la cultura. ¿Qué deben recordar los educadores cuando trabajan con familias cuya cultura relacionada con estos aspectos puede ser muy diferente a la suya?

Conclusión

Los primeros años de vida de los niños son cruciales para el desarrollo de comportamientos que contribuyen a la buena salud, y los maestros de la primera infancia pueden mejorar significativamente las oportunidades para que los niños pequeños aprendan sobre la salud por medio de brindar experiencias apropiadas. Muchas enfermedades y afecciones crónicas de los adultos, como la obesidad, la diabetes y las enfermedades cardíacas, están relacionadas con las elecciones de estilo de vida sobre nutrición y acondicionamiento físico, y a menudo comienzan en la infancia.



Figura 14.11: Mantenerse activo es otra forma de promover la salud y el bienestar.[408]

Un enfoque respetuoso e integral que combina los entornos preescolares y del hogar e involucra a adultos responsables puede ayudar a los niños a iniciar un proceso de aprendizaje permanente sobre ellos mismos, sus relaciones con los demás y el mundo que los rodea. La educación para la salud es una parte esencial del currículo para los niños pequeños. El tema de la salud se incorpora a las rutinas diarias y al entorno; también es el enfoque de actividades de aprendizaje planificadas. Los educadores de la primera infancia tienen el desafío de mostrar con el ejemplo un estilo de vida saludable para los niños que enseñan, uno que beneficiará tanto a ellos como a los niños.[409]

[408] Imagen del California Department of Education utilizada con autorización

[409] The California Preschool Curriculum Framework, Volumen 2 por el California Department of Education utilizado con autorización

Introducción a la planificación para otras edades

Objetivos:

Al final de esta introducción podrás:

- Predecir las diferencias entre la planificación para bebés y niños pequeños y la planificación para preescolares
- Predecir las diferencias entre la planificación para niños en edad escolar y la planificación de preescolares

Breve introducción a la planificación para bebés y niños pequeños:

La base del plan de estudios para bebés y niños pequeños son las rutinas de cuidado. Por lo tanto, el plan de estudios para bebés y niños pequeños es individualizado. El Capítulo 15 entra en gran detalle sobre cómo se ve el ciclo de planificación curricular durante los primeros años, incluyendo:

- Principios generales para la planificación curricular
- Características del programa que respaldan un currículum efectivo
- El proceso de aprendizaje durante la infancia y la infancia.
- Facilitar el desarrollo de bebés y niños pequeños.
- El ciclo de planificación curricular
- Fundaciones para bebés y niños pequeños
    - Desarrollo social/emocional.
    - Desarrollo del lenguaje
    - Desarrollo cognitivo
    - Desarrollo perceptivo y motor.



Figura 1: Las interacciones uno a uno son la base del plan de estudios de bebés y niños pequeños. [410]

Breve introducción a la planificación para niños en edad escolar

Los niños desde el jardín de infantes hasta el octavo grado pueden ser atendidos en programas extraescolares que tienen una variedad de filosofías y enfoques. La atención en edad escolar puede proporcionar apoyo académico (o incluso enfoque) y debe incluir recreación (después del día escolar). El Capítulo 16 aborda un marco general de creación de un plan de estudios de alta calidad para programas de atención en edad escolar basado en un modelo de Australia. El capítulo aborda:

- Introducción al marco
- Pedagogía (la práctica profesional de los educadores)
- Principios del juego y el aprendizaje de los niños.
- Puesta en práctica del marco
    - Enfoques holísticos
    - Colaboración con niños
    - Aprendiendo a través del juego
    - Intencionalidad
    - Ambientes
    - Competencia cultural
    - Continuidad y Transiciones
    - Evaluación
- Cinco resultados para el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de los niños.
- El ciclo de planificación curricular

[410] Imagen por el California Department of Education utilizado con autorización



Figura 2: Estos niños posan con una pancarta que hicieron en su programa de atención para niños en edad escolar.[411]

[411] Image por Staff Sgt. Vesta Anderson, de dominio público

Capítulo 15: Cómo se ve el plan de estudios para bebés y niños pequeños

Objetivos:

Al final del capítulo podrás:

- Distinguir cómo la planificación curricular para bebés y niños pequeños es muy diferente a la planificación para niños mayores
- Describir el desarrollo típico de bebés y niños pequeños.
- Explicar cómo las relaciones son la base del aprendizaje y del desarrollo de los bebés y los niños pequeños.
- Discutir los principios generales del plan de estudios de planificación para bebés y niños pequeños.
- Ver la manera como los bebés y los niños pequeños aprenden de maneras específicas de acuerdo a como los cuidadores y maestros facilitan este proceso.
- Relacionar el papel de la observación para la planificación curricular para bebés y niños pequeños.
- Resumir cómo apoyar los fundamentos en el desarrollo socioemocional, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo, el desarrollo perceptivo y motor durante la infancia.

¿Por qué hablar del currículo de bebés y niños pequeños?

La mayor parte de este libro se centra principalmente en niños de 3 a 5 años. Pero, es importante notar la pequeña diferencia que hay en el plan de estudios para los niños más pequeño. Aunque el contenido de este capítulo podría, y a menudo es, centrarse en una clase completa, este capítulo destacará algunas consideraciones que son importantes al planificar e implementar el plan de estudios con bebés y niños pequeños.

Cómo son los bebés y los niños pequeños

Durante su infancia todos los niños dependen de relaciones amorosas y seguras para desarrollarse y aprender. Veamos el proceso de los bebés y de los niños pequeños a través de los marcadores del desarrollo, para que podamos saber qué es lo que necesitan de los adultos. Aquí hay algunos ejemplos de cómo son los niños cuando son bebés y niños pequeños. Puedes encontrar otras edades y más marcadores del desarrollo en el Apéndice C.[412]

[412] Contenido de Jennifer Paris con licencia CC BY 4.0



Joy, de dos meses, puede levantar la cabeza. Ella sostiene sus manos en forma cerrada. Ella ama las caras y ha comenzado a seguir objetos con la vista. Ella se arrulla y gira la cabeza hacia los sonidos y sonríe a la gente.



Valentina tiene cuatro meses. Ella sostiene su cabeza firme sin apoyo y rueda de su barriga a su espalda. Se lleva las manos a la boca y sostiene los juguetes el reflejo prensil palmar. Te hace saber si está feliz o triste. Balbucea y le gusta jugar con la gente.



José, de seis meses, rueda en ambas direcciones y comienza a sentarse con apoyo y rebota cuando está parado. Alcanza con los brazos y se lleva cosas a la boca. Busca juguetes que se hayan ocultado o se dejó caer parcialmente. Él balbucea. Le gusta mirarse en un espejo.



Amir tiene 9 meses de edad. Se pone de pie y ahora se arrastra. Puede usar una pinza para levantar objetos y retirarlos suavemente entre sus manos. Juega al escondite y copia otros gestos y sonidos. Él entiende "no". No se despega de sus padres y teme a los extraños.



Jae Hwa, de 12 meses, camina agarrada a los muebles y se queda sola. Le gusta golpear objetos juntos y explora empujando con el dedo índice. Le resulta fácil golpear las cosas y responde a simples solicitudes habladas. Sus palabras favoritas son "mamá" y "¡o no!" Ella llora cuando su madre se va y tiene su juguete favorito.



Tiara, de 18 meses, camina y comienza a correr. Ella sube y camina por debajo de los muebles. Hace garabatos y puede apilar hasta cuatro bloques. Señala y nombra algunos nombres de partes del cuerpo y habla en oraciones de dos palabras. Tiene rabietas. Le encanta explorar con su familia cerca.

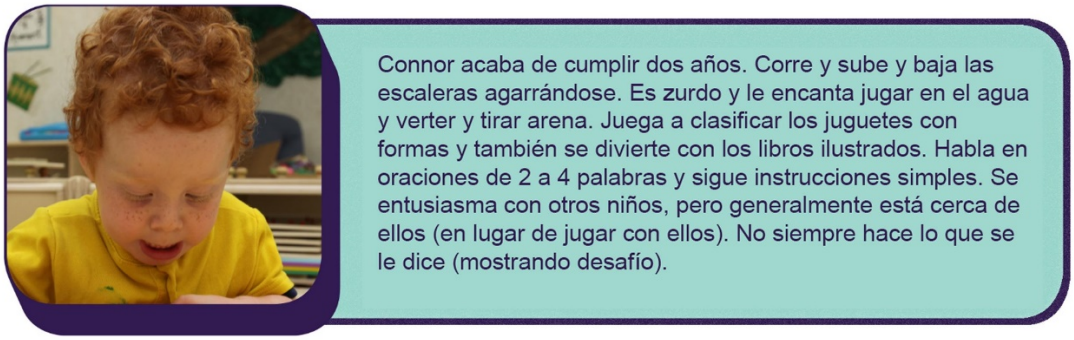


Figura 15.1: Cómo son los bebés y niños pequeños en diferentes edades.[413]

Introducción

Un punto fundamental en la planificación del plan de estudios para cada uno de los niños es responder a las competencias, las experiencias, los intereses y las necesidades de cada niño. La población de bebés y niños pequeños en California incluye niños que son cultural y lingüísticamente diversos, de capacidades diversas y de diversos orígenes socioeconómicos. Asociarse con las familias es una estrategia importante para poder ayudar a cada uno de los niños y para hacer que el currículo sea individual y culturalmente relevante.[414]



Figure 15.2: Esta niña les muestra un juguete a sus cuidadoras mientras su papá se sienta cerca. Cuando las familias y los cuidadores se relacionan, pueden suceder cosas sorprendentes en los bebés y en los niños pequeños.[415]

[413] Graficos por Ian Joslin y Anthony Flores (licencia CC BY 4.0) uso de las siguientes imágenes: imagen de Raoul and Hannah Snyman (licencia CC BY-SA 2.0), imagen (en dominio público), imágenes de CDC (en dominio público), imagen de Spc. Anna K. Perry (en dominio público), imagen de CDC (en dominio público), imagen de Marine Cpl. Jessica L. Martinez (en dominio público)

[414] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

[415] Imagen de California Department of Education usada con permiso

Principios generales para la panificación del plan de estudios para bebés y niños pequeños

Al planificar el plan de estudios para bebés y niños pequeños, debemos tener en cuenta los siguientes principios:

- La familia es la parte fundamental del aprendizaje y el desarrollo de un niño pequeño. Las relaciones familiares tienen más influencia en el aprendizaje y en el desarrollo de un niño que cualquier otra relación que tenga. Los miembros de la familia lo conocen mejor que nadie.
- El aprendizaje y el desarrollo de bebés y niños pequeños se basa en las relaciones. Las relaciones brindan a los bebés y niños pequeños una base emocional segura desde la cual pueden explorar y aprender. Gran parte del aprendizaje cognitivo, del lenguaje, social y físico que experimenta un niño ocurre mientras interactúa con un adulto. De hecho, las relaciones con los demás son el centro de la vida de los niños pequeños.
- Las emociones impulsan el aprendizaje temprano y el desarrollo. El estado emocional de un niño impulsa el aprendizaje temprano e influye mucho en el aprendizaje en otros dominios. El placer que experimenta un bebé cuando recibe una respuesta positiva de un adulto que lo cría o cuando hace un descubrimiento motiva al niño a continuar participando en exploraciones e interacciones positivas. Para los bebés y niños pequeños, el aprendizaje siempre tiene un componente emocional. Son muy sensibles a las señales emocionales de otras personas y son emocionalmente expresivos en cada situación.
- La capacidad de respuesta a la exploración auto iniciada de los niños fomenta el aprendizaje. La investigación muestra que la atención y el cuidado receptivos no solo promueven el desarrollo de la seguridad emocional en los niños, sino también el aprendizaje y el desarrollo en general.
- La enseñanza y el cuidado individualizado benefician a todos los niños. Cada niño es único. Los maestros de bebés y niños pequeños usan su comprensión del temperamento, de las experiencias familiares y culturales, de las experiencias de lenguaje, de las fortalezas personales, de los intereses, de las habilidades y disposiciones de cada niño para apoyar su aprendizaje y su desarrollo. Al reconocer y adaptarse al desarrollo individual de cada niño, los maestros pueden ofrecer experiencias de aprendizaje que son correspondidas, significativas y que están en sintonía con el desarrollo de cada niño. Cuando se brindan interacciones, experiencias y un entorno que satisface las necesidades individuales de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales enriquece las experiencias de todos los niños en el programa. Un ambiente de clase en el que todos los niños reciben apoyo y se sienten bienvenidos crea experiencias de aprendizaje enriquecedoras para todos.



Figura 15.3: La manera en que la madre lleva a su bebe nos da una pauta acerca de la cultura de la familia. Es muy importante que sus cuidadores aprendan acerca de las rutinas del niño para poder proveerle un cuidado culturalmente responsable.[416]

- El involucrarse con la cultura y el lenguaje de los niños apoya su aprendizaje. Los programas receptivos para bebés y niños pequeños crean un ambiente de respeto por la cultura y el lenguaje de cada niño. Los maestros y otros miembros del personal del programa se asocian y se comunican regularmente con los miembros de la familia para conocer las fortalezas culturales que cada niño aporta al programa. Una parte esencial de ser cultural y lingüísticamente receptivo es valorar y apoyar el uso del idioma materno de cada niño, ya que "el uso y desarrollo continuo del idioma materno del niño lo beneficiarán a medida que aprende el inglés". Es igual de importante como fomentar la relación entre los niños y sus familias en las que "los maestros intentan, en la medida de lo posible, aprender sobre la historia, las creencias y las prácticas de los niños y sus familias". En su entorno, además de interesarse en la historia cultural, las creencias, los valores, las formas de comunicación y las prácticas de los niños y sus familias, los maestros crean entornos de aprendizaje que incluyen recursos como imágenes, exhibiciones y libros que son culturalmente ricos y apoyan la diversidad, particularmente de las diferentes culturas e idiomas de los niños y sus familias.
- Los procesos intencionales de enseñanza y cuidado enriquecen las experiencias de aprendizaje de los niños. La planificación efectiva del plan de estudios sucede cuando los maestros son conscientes del aprendizaje de los niños y son intencionales en sus esfuerzos por apoyarlo.
- El tiempo de reflexión y planificación mejora la enseñanza y el cuidado. Al fomentar el desarrollo de los bebés y niños pequeños, los maestros participan en un proceso continuo de observación, documentación y evaluación, reflexión y planificación, e implementación de estrategias para proporcionar experiencias de aprendizaje individualizadas y en grupos pequeños. La planificación del plan de estudios requiere tiempo para que los maestros reflexionen sobre el aprendizaje de los niños y planifiquen estrategias que fomenten el progreso de los niños en el desarrollo del conocimiento y el

[416] Image de California Department of Education usada con permiso

dominio de las habilidades. Los programas para bebés y niños pequeños que apoyan los procesos intencionales de enseñanza y cuidado asignan tiempo en los horarios de los maestros para la reflexión y planificación individual y de equipo.[417]



Figura 15.4: La enseñanza y el cuidado intencional prosperan cuando los maestros tienen la oportunidad de compartir y colaborar en torno a sus observaciones, sus preguntas, sus logros y sus desafíos.[418]

Pausa para reflexionar
¿Qué principio general te gusto más? ¿Por qué? ¿Hay alguno que se te pueda dificultar poner en práctica?

Características del programa que respaldan un plan de estudios efectivo para bebés y niños pequeños

Las políticas del programa sientan las bases para el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños. Las políticas del programa que apoyan la planificación e implementación efectivas del plan de estudios para bebés y niños pequeños incluyen estos elementos:

- Atención primaria: asignar un maestro de cuidado infantil a cada niño y familia
- Grupos pequeños: crear grupos pequeños de niños y cuidadores
- Continuidad: mantener consistencia en las tareas y en los grupos de maestros a lo largo del tiempo
- Atención personalizada: responder a las necesidades, a las habilidades y a los horarios de cada uno.

[417] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso
[418] Image de California Department of Education usada con permiso

- Continuidad cultural: mantener la coherencia cultural entre el hogar y el programa a través del diálogo y la colaboración de las familias.
- Inclusión de niños con necesidades especiales: brindar instalaciones adecuadas y apoyo para los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.[419]



Figura 15.5: ¿Cómo describirías esta interacción? Observa las sonrisas en los rostros de la cuidadora y la madre.[420]

El punto de partida en el proceso de aprendizaje de bebés y niños pequeños

Se ha demostrado que los bebés están listos para aprender desde el nacimiento; son capaces de absorber información de las imágenes, los sonidos y los olores a su alrededor, almacenarla, clasificarla y usarla. Esta información ayuda a los bebés a comprender el mundo y a las personas que los rodean.

También se ha demostrado que los bebés y los niños pequeños dependen bastante de las relaciones primarias para satisfacer sus necesidades físicas y emocionales. Conscientes de esta necesidad, los maestros planean sus interacciones con los bebés y niños pequeños para abordar tanto la vulnerabilidad como la competencia de los niños. Al hacerlo, los maestros atienden simultáneamente la necesidad de los niños de tener relaciones cercanas y consistentes con adultos que los cuiden y la curiosidad y la motivación de los niños para aprender. [421]

[419] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso
[420] Imagen de California Department of Education usada con permiso
[421] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso



Figura 15.6: Una forma de equilibrar la necesidad de relaciones cercanas y la curiosidad es permanecer cerca mientras juegan. Un cuidador puede proporcionar una base segura que permita a los niños explorar y sentirse emocionalmente seguro según sea necesario. [422]

EL desarrollo de los bebés y niños pequeños y su facilitación

Debido a que todo es nuevo para los bebés y los niños pequeños, y sus cerebros se están desarrollando rápidamente, la infancia es un período único en la vida que requiere respuestas únicas de los adultos. Las formas en que los bebés y los niños pequeños piensan, sienten y funcionan difieren un poco de las formas en que los niños en los períodos de desarrollo de preescolar, infancia media y adolescencia piensan, sienten y funcionan.

Hay cuatro aspectos principales en el desarrollo de los bebés / niños pequeños que iluminan los tipos de "experiencias sensoriales, sociales y emocionales básicas" que son "esenciales para optimizar la arquitectura de los circuitos de bajo nivel" en el cerebro. Los siguientes cuatro aspectos del desarrollo de los bebés y niños pequeños requieren un enfoque especial para planificar y apoyar su aprendizaje:

1. Los bebés siguen su propia agenda de aprendizaje, ya que se centra en las competencias fundamentales que se desarrollan en momentos relativamente similares en su desarrollo, que incluyen:
   • buscar y formar relaciones con personas que los nutrirán y protegerán
   • aprender por primera vez el idioma para poder comunicarse
   •aprender conceptos básicos como la relación entre causa y efecto y cómo las cosas se mueven y encajan en el espacio
   • dominar las habilidades rudimentarias de los músculos pequeños y grandes

[422] Image de California Department of Education usada con permiso

Por lo tanto, los adultos deben estar allí para apoyarlos con relaciones receptivas al interactuar con los bebés y niños pequeños de la manera que mejor facilite el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

2. Los bebés aprenden holísticamente. Esto significa que toman la información de forma continua, natural y fluida. Aunque a menudo se centran en una cosa a la vez, ese enfoque puede cambiar rápidamente. De sus acciones, interacciones y observaciones, recogen todo tipo de información que utilizan para desarrollar su conocimiento y sus habilidades. Una sola interacción puede llevarlos a aprender sobre muchas cosas en muchas áreas simultáneamente.

Debido a que los bebés y niños pequeños aprenden de manera holística, es posible que no siempre se centren en el área que un adulto desea enfatizar.

Entonces, si los adultos estructuran la interacción con el propósito de crear resultados específicos en un área de contenido particular, por ejemplo, lenguaje o formas, a menudo se perderán la experiencia de aprendizaje más amplia del niño. Por lo tanto, los planes para ayudar con el aprendizaje infantil se crean mejor de manera que reflejen el deseo del niño a todos los aspectos de una experiencia.

Por ejemplo:

> *Un maestro puede pensar que al elaborar una lección especial sobre colores dará como resultado un aprendizaje específicamente sobre el color, pero los bebés no separan sus lecciones de acuerdo con temas distintos. Para el bebé o niño pequeño, reducir el enfoque al interés u objetivo del adulto no coincide con la forma en que el niño participa en el aprendizaje. El enfoque del niño puede cambiar a la parte de la interacción que es personalmente más importante, como la textura de los materiales utilizados, el movimiento de la muñeca para transferir el color del pincel al papel, el tono emocional utilizado en la interacción, o el estilo social que usa el adulto para presentar la actividad. Desde la perspectiva del bebé o niño pequeño, la lección (o lecciones) aprendidas puede terminar sin tener nada que ver con los colores. Por lo tanto, los adultos pueden facilitar mejor el aprendizaje atendiendo a las muchas posibilidades de aprendizaje que existen para un bebé o niño pequeño en una experiencia particular.*[423]

[423] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso



Figura 15.7: Este niño está completamente inmerso en esparcir la crema de afeitar en todo el caballete transparente. Observa las botellas de color que esperan ser exploradas. Si el único objetivo de esta actividad fuera el color, ¿qué experiencias podrían haberse perdido?[424]

3. Durante los primeros tres años de vida, gran parte de la vida del niño se enfoca en torno a cuestiones relacionadas con la seguridad, la exploración y la identidad. Si bien los niños lidia con los tres problemas durante la infancia, generalmente cada uno de ellos ocupa un lugar central en diferentes puntos de su desarrollo. A medida que un problema se vuelve más o menos prominente, ocurren transiciones de desarrollo. El comportamiento del niño comienza a cambiar y refleja una nueva forma de organizar experiencias.

[424] Image de California Department of Education usada con permiso

Por lo tanto, desde el nacimiento hasta los ocho meses de edad, los adultos que brindan atención a bebés pequeños deben estar especialmente atentos a las necesidades de los niños para hacerles sentir seguros. La comodidad física y la atención receptiva que ayuda a los bebés pequeños a controlarse, fortalecerá la confianza de los bebés en sí mismos y en la atención que brindan los demás.



Esta cuidadora está absorta con estos tres bebés. Tiene un bebé en su pierna, el otro le toca la pierna y usa el contacto visual, la expresión facial y probablemente la comunicación verbal con el tercero.

De 8 a 18 meses, los adultos deberán actuar como bases seguras, desde las cuales los niños pueden viajar de un lado a otro para reabastecerse de combustible emocional, manteniendo una conexión mientras exploran a través de la manipulación del movimiento y la inspección visual.



Observe al niño pequeño mirando con interés algo más allá de lo que podemos ver con la mano en la pierna de su cuidadora, lo cual podría representar un análisis rápido para tener una base segura antes de volver a explorar su entorno.

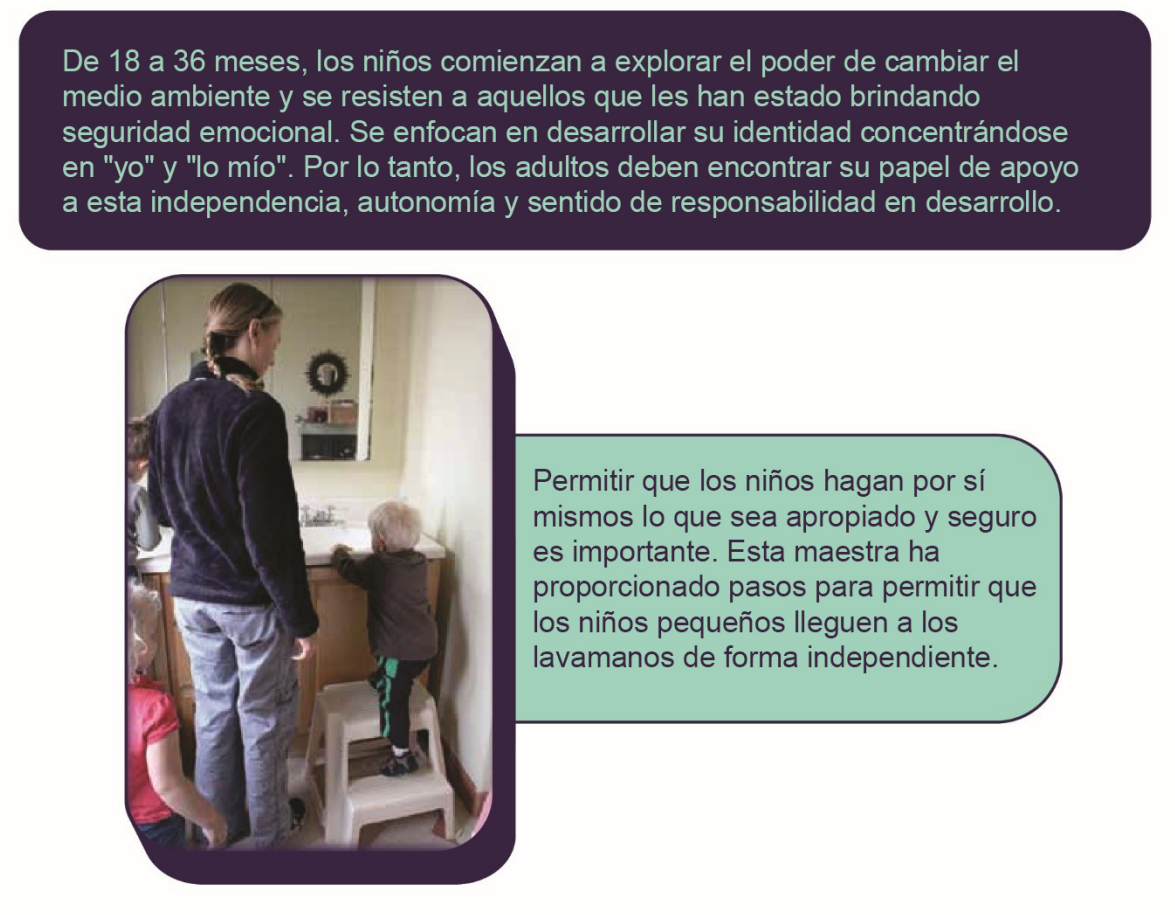


Figura 15.8[425]

4. Los bebés están en el proceso de desarrollar su identidad y esto depende de cómo los tratan. Ya que reciben información importante de otros. Por lo tanto, los adultos deben tener cuidado en la forma en que tratan a los bebés y niños pequeños.

Por ejemplo

> *Pueden resistirse a comer alimentos que no les gustan y juzgar a alguien que intenta obligarlos a comerlos como malos o injustos. Incluso cuando los bebés se resisten a comer ciertos alimentos, no juzgan conscientemente a la persona que intenta alimentarlos. En cambio, la manera en la que son tratados lo toman como ejemplo de cómo son las cosas. Llegan a esperar: "Esta es la forma en que la gente me alimenta"; "Esta es la forma en que las personas expresan sus emociones"; "Estas son cosas por las que te gritan"; "Estas son las formas de acercarse a las personas"; y "Así es como aceptan mi curiosidad. Por lo tanto,*

[425] Graphic by Ian Joslin (licensed under CC BY 4.0) uses images by the California Department of Education (used with permission)

crear una relación cálida, cariñosa y personal con el bebé es más que una buena cosa; contribuye significativamente al sentido positivo de sí mismo.[426]

Los cuatro aspectos del desarrollo infantil requieren enseñanza y cuidado individual adaptado según la personalidad de cada bebé y niño pequeño y en quién se está convirtiendo. Debido a que los bebés se mueven rápidamente a través de distintos períodos de desarrollo, los adultos deben respetar y responder a la agenda de aprendizaje de cada niño. Debido a que el aprendizaje temprano es holístico, los planes para facilitar el aprendizaje de los bebés deben reflejar la consideración de todos los dominios del desarrollo que pueden estar influenciados por una experiencia.[427]



Figura 15.9: ¿Qué dominios de desarrollo ves aquí? Mientras que la cuidadora está leyendo un libro, los bebés se dedican al desarrollo físico, al desarrollo cognitivo y del lenguaje y al desarrollo social y emocional. [428]

Pausa para reflexionar
En base a lo que acabas de aprender sobre los cuatro aspectos principales del desarrollo de los bebés y niños pequeños, ¿cuáles son algunas cosas clave para recordar de los tipos de "experiencias sensoriales, sociales y emocionales básicas" que necesitan los bebés y los niños pequeños?

Planificación curricular

Los bebés y los niños pequeños tienen una capacidad increíble para participar en el aprendizaje y organizar rápidamente grandes cantidades de información nueva. Claramente, un bebé o un niño pequeño que está explorando cómo funciona algo o interactuando con un adulto u otros niños revela una mente activa que está descubriendo y dando sentido al mundo que lo rodea ya sean personas o cosas.

[426] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usado con permiso
[427] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usado con permiso
[428] Image de California Department of Education usado con permiso

Los bebés y los niños pequeños experimentan el mundo y desarrollan el conocimiento de manera integral durante los momentos de juego, exploración e interacción con objetos y con otras personas. Constantemente recopilan nueva información y le dan sentido. Sus mentes captan sonidos, palabras, patrones de movimiento y las acciones y reacciones de personas de criaturas y objetos. Agregan nueva información en un sistema de conocimiento cada vez más complejo. A medida que los bebés amplían sus encuentros con objetos y personas, prueban habilidades emergentes, descubren nuevas acciones y experimentan sentimientos de nuevas maneras. En los momentos de juego, experimentan, investigan e inventan soluciones, tratando de descubrir cómo funcionan las cosas.[429]



Figure 15.10: ¿Qué sucede cuando golpeas la olla de metal con una espátula de plástico? Este bebé está disfrutando de la música resultante.[430]

Contextos para el plan de estudios de los bebés/niños pequeños

Al planificar el plan de estudios para el período de nacimiento hasta los tres años, los maestros deben ser conscientes de lo que hacen los bebés y los niños pequeños en el juego, tanto cuando utilizan objetos como cuando interactúan con adultos y compañeros. En esencia, el juego es el "trabajo" de los bebés y niños pequeños. Cuando los maestros son conscientes de las formas en que cada bebé experimenta un momento de juego, la agenda de aprendizaje de ese niño se revela. En respuesta, los maestros pueden planificar un plan de estudios que se alinee con la agenda de aprendizaje innato del bebé. Al desarrollar un plan de estudios para bebés y niños pequeños, los maestros planifican tres contextos de aprendizaje:

1. El ambiente de juego como plan de estudio. Los planes de estudio incluyen la selección de materiales de juego que agregan interés y complejidad a distintas áreas donde los bebés y los niños pequeños juegan libremente.

[429] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con perniso
[430] Image de California Department of Education usada con permiso

2. Interacciones y conversaciones como plan de estudio. Los planes de estudio abordan las formas de estar con los bebés y niños pequeños durante la interacción, incluida la interacción no verbal, las conversaciones, la cooperación, los conflictos y los momentos en que los bebés expresan sus sentimientos como deleite, tristeza, enojo o frustración.
3. Rutinas de cuidado como plan de estudio. Los planes de estudio incluyen rutinas de cuidado, particularmente las comidas, los cambios de pañales y las siestas. La enseñanza intencional invita a los bebés y niños pequeños a participar en rutinas de cuidado que profundizan sus experiencias de relación y abren la posibilidad para desarrollar habilidades y conceptos emergentes. [431]



Figura 15.11: Esta aula de educación infantil sirve comida como la que consume su familia y permite que los niños desarrollen muchas habilidades al servirse ellos mismos. Mira cómo se enfoca y se concentra mientras manipula las pinzas para recoger la comida.[432]

La observación como la base para la planificación del plan de estudios para los bebés / niños pequeños

La planificación del plan de estudios para los bebés y niños pequeños comienza cuando los maestros descubren, a través de escuchar y observar cuidadosamente, el desarrollo de cada niño. La observación es una habilidad docente esencial. Cuando los maestros observan atentamente, descubren cómo cada niño hace descubrimientos y empieza a entender con cada juego e interacción.

Cuando se observa con el propósito de evaluar el aprendizaje individual de los niños es necesario pensar y reflexionar en lo que ve y escucha. Al hacerlo, los maestros descubren como cada niño es único: cómo expresa o muestra sus sentimientos, cómo responde a los sentimientos de los demás y cómo responde al impacto de sus acciones en los objetos que encuentra o en las personas con quien interactúa.

[431] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso
[432] Imagen de California Department of Education usada con permiso

Cuando los maestros observan el juego y las interacciones de los bebés, reúnen evidencia del desarrollo social, emocional, del lenguaje, cognitivo, perceptual y motor de cada niño. Una observación puede ayudar a los maestros a ver, describir y comprender cómo un bebé organiza sus sentimientos, sus ideas, sus habilidades y sus conceptos.
A veces, los maestros pueden elegir escribir lo que observan en una nota. También pueden tomar una foto o, con los niños pequeños mayores, pueden guardar una muestra del trabajo de cada niño. Al hacerlo, los maestros recopilan datos de observación que proporcionan evidencia clara y vívida del desarrollo de los niños. A menudo observar cómo los niños exploran y juegan con materiales o ideas recién introducidos hace posible que los maestros puedan seguir el progreso del desarrollo de los niños.

A medida que los maestros observan el juego, la exploración y las interacciones de los niños, descubren formas de apoyar el aprendizaje de los niños. Las ideas para los próximos pasos en la planificación del plan de estudios surgen a medida que los maestros reflexionan sobre cómo podrían extender o expandir la exploración, la resolución de problemas, el pensamiento, las interacciones y el lenguaje de los niños. La observación, la reflexión y la documentación en el momento lanzan simultáneamente una evaluación continua del progreso de cada niño en el aprendizaje, así como en la planificación del plan de estudios.[433]

[433] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

Observe mientras participa



Figura 15.12: Tener a mano donde tomar notas puede permitirle anotar algunas notas rápidamente sin siquiera alejarse de los niños.

Uno de los principales desafíos para los maestros de cuidado infantil es poder observar y registrar sus observaciones mientras dan atención y educación temprana. Aprender a sobrellevar este desafío requiere tiempo y un buen sistema de apoyo. Los maestros pueden desarrollar planes juntos para observar y registrar el comportamiento en las rutinas y eventos diarios. Algunos maestros se turnan; otros tienen sistemas como cámaras y tarjetas de notas ubicadas alrededor de las habitaciones y patios de juego para que poder tomar notas o fotos rápidas "sobre la marcha". Hay muchas formas de participar y observar al mismo tiempo.

Los niños se acostumbran a que el maestro tome notas y fotos, y se incorpora a las rutinas diarias. Las observaciones de los maestros que participan diariamente con los niños son realmente las más útiles porque el maestro comprende el contexto del niño; todo, desde cómo el niño durmió la noche anterior hasta sus intereses actuales. Los maestros de cuidado infantil que observan regularmente están en mejores condiciones para brindar atención y educación que es mejor para cada niño del grupo.[434]

[434] The Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines de California Department of Education usada con permiso

Observación y documentación y el proceso de respuesta PITC

El enfoque del Programa para el Cuidado de Bebés / Niños Pequeños (PITC) es el cuidado de los bebés / niños pequeños, los maestros receptivos siempre observan a los niños. Ver u observar es el primer paso de los tres del proceso de respuesta PITC. La observación permite a los maestros entender las señales de los bebés y satisfacer sus necesidades de cada. Una de las prácticas centrales del PITC es ayudar a los bebés a establecer bases seguras para la exploración y el aprendizaje. El monitoreo momento a momento de los mensajes de los bebés y las respuestas rápidas y contingentes que surgen de la observación fortalecen las relaciones entre los bebés y sus maestros y conducen al desarrollo de bases seguras.

El proceso "Observar, preguntar y adaptarse" de PITC funciona de la mano con la planificación del plan de estudios que incluye observación, documentación y evaluación. Los maestros a cargo del cuidado de bebés / niños pequeños observan para ser receptivos y construir relaciones con los bebés. En este proceso, los maestros también observan y documentan, lo que les ayuda a profundizar su comprensión del aprendizaje y el desarrollo de los niños y descubrir formas de apoyarlos.[435]

[435] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

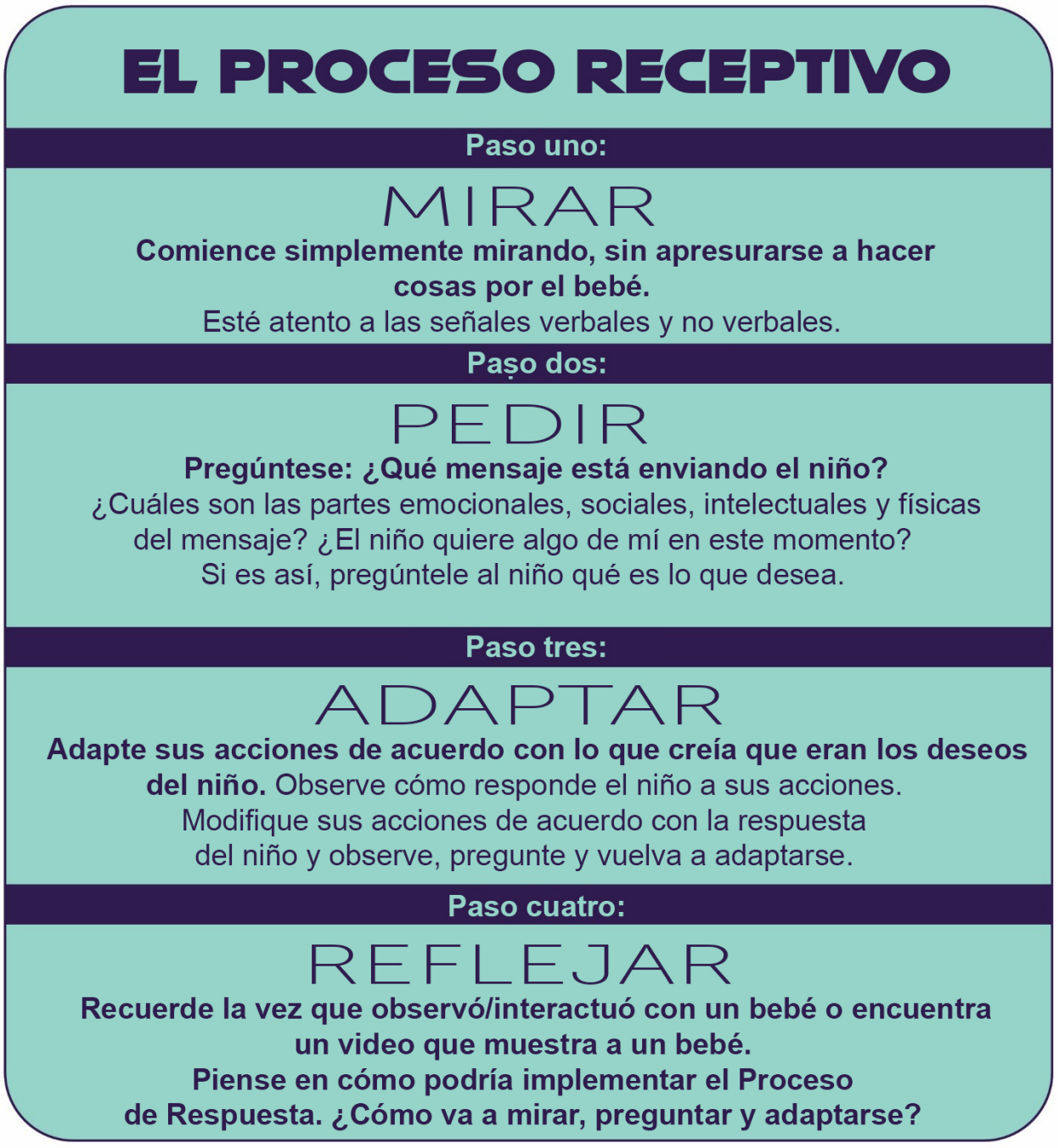


Figura 15.13: El proceso receptivo.[436]

[436] Imagen de Ian Joslin basada en la imagen de California Department of Education, usada con permiso

Pausa para reflexionar
Recuerda cuando observaste / interactuaste con un bebé o encuentra un video de un bebé. Piensa cómo podrías implementar el Proceso de respuesta. ¿Cómo mirarías, preguntarías y te adaptarías?

Implementación de un plan

Cada día, los maestros de cuidado infantil introducen o implementan posibilidades para expandir el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Una vez que se ha observado a los niños y se han documentado sus experiencias, los maestros prueban sus planes haciendo cambios en el entorno, presentando materiales, relacionándose e interactuando con los niños de nuevas maneras y destacando objetos o conceptos para un enfoque selectivo. Sin embargo, este proceso de implementación no debe verse como un punto final en el proceso de planificación curricular. Los pensamientos, sentimientos, necesidades e intereses únicos de cada niño en reacción al plan o una estrategia deberían influir en la forma en que se implementa. Cómo responderá cada bebé o niño pequeño a las sugerencias de un maestro es impredecible. Una vez que se presenta una posibilidad o sugerencia, el maestro sigue, observa lo que hace cada niño y responde a la participación continua de cada niño en el aprendizaje.

Una vez que comienza una interacción con un niño o un pequeño grupo de niños, los maestros deben estar preparados para adaptar sus planes y acciones a las necesidades e intereses momentáneos y a menudo cambiantes de cada niño. La adaptación y el cambio son partes críticas de los procesos de aprendizaje tanto de los niños como de los maestros y entran en juego constantemente durante el proceso de implementación.



Figura 15.14: Esta maestra necesita estar lista para seguir lo que hacen los niños mientras crean su propia experiencia a partir de lo que ella ha planeado para ellos.[437]

Las actividades, los entornos y las oportunidades de interacción que se presentan deben reflejar el respeto por (1) las competencias que los bebés y los niños pequeños aportan a cada interacción y (2) la necesidad de los niños de tener experiencias basadas en sus relaciones.

[437] Imagen de California Department of Education usada con permiso

Para que funcione bien, la implementación debe adaptarse a los intereses y necesidades cambiantes del bebé durante cada día. De esta manera, el plan de estudios responderá a lo que los bebés aportan en sus primeras experiencias y a lo que los niños buscan en esas experiencias.
La implementación debe:

- orientar al maestro de cuidado infantil hacia el rol de facilitador del aprendizaje;
- ayudar al maestro a leer las señales de cada bebé en un grupo pequeño;
- abordar toda la experiencia de aprendizaje de los niños, incluido el entorno de aprendizaje y las políticas del programa que contribuyen al clima de aprendizaje;
- despertar el interés de cada bebé y alentar y apoyar la exploración;
- reflejar la consideración de las etapas de desarrollo, pero también permitir variaciones individuales en el temperamento, el enfoque y el ritmo;
- tener un alcance lo suficientemente amplio como para permitir que el maestro responda a todos los dominios del desarrollo simultáneamente.

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

- un lugar seguro e interesante para aprender;
- una variedad de materiales que son apropiados para las necesidades e intereses individuales de los bebés y niños pequeños en el grupo;
- organización del aprendizaje y la atención en pequeños grupos;
- adhesión a las políticas que maximizan la sensación de seguridad de cada niño en el cuidado y la continuidad de la relación con los maestros;
- optimización de las conexiones del programa con la familia del niño.

Por ejemplo

> *Un maestro pudo haber observado durante varios días que un pequeño grupo de niños mayores quedo fascinando con el juego simulado. Una de las razones por las cuales el maestro puede estar en sintonía con este interés es su conexión con varios fundamentos del aprendizaje y del desarrollo de los bebés y niños pequeños, especialmente el juego simbólico. Mediante la reflexión sobre las observaciones y la documentación de los intereses emergentes de los niños, el maestro puede decidir colocar títeres adicionales en el entorno. El maestro puede preguntarse si los títeres motivarían a los niños a continuar desarrollando su interés en el juego de simulación. En lugar de llamar la atención sobre los títeres, el maestro puede simplemente decidir colocar los títeres en el área de juego dramático del cuarto. El maestro también puede agregar al área de juego exterior algunos accesorios nuevos relacionados con la jardinería. Luego, curioso por saber qué harán los niños con los nuevos materiales de juego, la maestra esperaría para ver qué sucede después. Cualquier cosa podría pasar; los niños pueden no estar interesados en los nuevos materiales, o pueden comenzar a*

participar en juegos de simulación animados que sugieren nuevas posibilidades para el maestro.[438]



Figura 15.15: ¿Qué materiales observas que apoyan el juego dramático en este espacio? ¿Qué más pueden poner los maestros?[439]

Pausa para reflexionar

Después de tomarte el tiempo para reflexionar sobre lo que aprendiste sobre el bebé / niño pequeño (haciendo referencia a la observación / interacción o video que utilizó en la Pausa para reflexionar anterior), ¿qué te gustaría implementar con ese bebé / niño pequeño? Si tuvieras que ofrecer esa experiencia a otros bebés / niños pequeños, ¿cómo podrías anticiparte a la necesidad de modificar la experiencia para satisfacer sus necesidades?

Planificación apropiada para el desarrollo de los bebés y niños pequeños: los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo para los bebés y niños pequeños

Comenzamos el capítulo hablando de cómo son los bebés y los niños pequeños. Los fundamentos, que describen las competencias (conocimientos y habilidades) que todos los niños pequeños suelen aprender con el apoyo adecuado, brindan orientación sobre cómo planificar lo que es apropiado para el desarrollo de los bebés y niños pequeños. También presentan el aprendizaje y el desarrollo de bebés y niños pequeños como un proceso integrado que incluye el desarrollo socioemocional, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y el desarrollo perceptivo y motor. Las bases brindan una visión integral de lo que los bebés y los

[438] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso
[439] Imagen de Community Playthings usada con permiso

niños pequeños aprenden a través de la exploración y el descubrimiento iniciados por los niños, las experiencias facilitadas por el maestro y los entornos planificados, ofreciendo una rica información de fondo para que los maestros la consideren a medida que planean.



Figura 15.16: El espacio debajo del altillo fue cuidadosamente diseñado para proporcionar a los niños un espacio acogedor para disfrutar de un buen libro.[440]

Las bases identifican áreas clave de aprendizaje y desarrollo. Mientras se mueve en la dirección identificada por cada fundación, cada niño progresará a lo largo de un camino único que refleja su individualidad y sus experiencias culturales y lingüísticas. Las bases ayudan a los maestros a comprender el aprendizaje de los niños y pueden enfocarse en la enseñanza intencional.[441]

Desarrollo social y emocional

El desarrollo socioemocional incluye la experiencia, la expresión y el manejo de las emociones del niño y la capacidad de establecer relaciones positivas y gratificantes con los demás. Abarca procesos tanto intra como interpersonales.



[440] Imagen de California Department of Education usada con permiso
[441] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

Figura 15.17: Observa cómo la maestra está apoyando el desarrollo socioemocional de ambos niños mientras interactúan a través de la puerta.[442]

Los principios que guían el plan de estudios socioemocional incluyen:

- Aprender de la familia sobre el desarrollo socioemocional del niño.
- Colocar las relaciones en el centro de la planificación curricular.
- Leer y responder a las señales emocionales de los niños.
- Ver el impacto del ambiente en el desarrollo social y emocional de los niños.
- Comprender y respetar la individualidad.

El medio ambiente debe:

- Ser positivo y permitir que los niños exploren libremente, mientras que a menudo escuchan "sí" y rara vez escuchan "no"
- Proporcionar materiales que apoyen las relaciones y el desarrollo de la comprensión social.
- Proporcionar materiales que se relacionen con los sentimientos y las emociones.
- Organizarse para apoyar las interacciones y relaciones entre compañeros.

Los cuidadores deberían:

- Ofrecer oportunidades de aprendizaje a través de rutinas de cuidado
- Aprender sobre el temperamento.
- Prestar atención a los sentimientos y las respuestas emocionales.
- Apoyar y respetar la relación del niño con su familia.
- Apoyar las relaciones e interacciones entre los niños en el programa.
- Modelar interacciones y comportamientos receptivos y respetuosos
- Respetar los intereses de los niños.
- Apoyar la regulación de las emociones de los niños.
- Demostrar aceptación por todos los sentimientos que los niños expresan.[443]

[442] Image de California Department of Education usada con permiso
[443] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

Viñeta

Anita sostiene a Jed de seis meses en su regazo. Jed es el primer niño en llegar al hogar de cuidado infantil familiar de Anita todos los días. Tienen unos minutos tranquilos juntos antes de que los otros niños comiencen a llegar. Anita ha notado que a menudo Jed se entusiasma cuando mira a los niños mayores. Patea sus piernas y respira hondo cuando ve a Carlo y su madre entrar en la sala de juegos. La maestra Anita se gira para que Jed pueda ver fácilmente a Carlo y le dice suavemente a Jed: "Aquí está Carlo, que viene a jugar. Te hizo reír ayer, ¿no?" Anita sonríe y saluda a Carlo y a su madre, y luego dice: "Carlo, Jed está muy feliz de verte. ¿Ves cómo patea las piernas y mueve los brazos? ¿Te gustaría decir hola?" Cuando Carlo se acerca, Anita le dice a Jed: "Aquí está Carlo, que viene a saludarte". Los muchachos se miran en silencio por un momento. Anita es atenta y silenciosa. Entonces Carlo hace una mueca tonta y baila, y Jed suelta una risita. La madre de Carlo, que está embarazada de varios meses, comparte una sonrisa con Anita.[444]

Resumen de los fundamentos de bebés y niños pequeños en el desarrollo social / emocional

Los conceptos clave en el dominio social / emocional que proporcionan una visión general del desarrollo social y emocional de los bebés y niños pequeños son:

- Interacciones con adultos: se desarrolla la capacidad para responder y relacionarse con adultos

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños participan deliberadamente en interacciones recíprocas e intentan influir en el comportamiento de los demás. Los niños pueden estar interesados y ser cautelosos con los adultos desconocidos. (7 meses; Lame, Bornstein, and Teti 2002) (8 meses.; Meisels and others 2003, 16)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños pueden participar en rutinas y juegos que involucran interacciones complejas de ida y vuelta y pueden seguir la mirada del maestro de cuidado infantil hacia un objeto o persona. Los niños puede que consulten con un maestro familiar de cuidado infantil cuando no estén seguros acerca de algo o alguien. (18 meses; Meisels and others, 2003, 33)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños interactúan con adultos para resolver problemas o comunicarse sobre experiencias o ideas. (California Department of Education 2005, 6; Marvin and Britner 1999, 60)

[444] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

- Relaciones con adultos: se desarrollan las relaciones cercanas con ciertos adultos que proporcionan un cuidado constante. Interacciones con sus compañeros: se desarrolla la capacidad para responder y relacionarse con otros niños.

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños buscan una relación especial con un (o algunos) adulto que le se ha familiar para iniciar la interacción y buscar la proximidad, especialmente cuando están angustiados. (6-9 meses; Marvin and Britner 1999, 52)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños se sienten seguros explorando el entorno en presencia de adultos que son importantes para ellos con los que han desarrollado una relación durante un tiempo prolongado. Cuando están angustiados, los niños buscan estar físicamente cerca de estos adultos. (6-18 meses; Marvin and Britner 1999, 52; Bowlby 1983)	Alrededor de los 36 meses de edad, cuando exploran el medio ambiente, de vez en cuando los niños se reconectan, de diversas maneras, con los adultos con quienes han desarrollado una relación especial: a través del contacto visual; expresiones faciales; sentimientos compartidos; o comparten sus sentimientos, sus actividades o sus planes. Cuando están angustiados, los niños puede que intenten estar físicamente cerca de estos adultos. (36 meses; Marvin and Britner 1999, 57)

- Interacciones con sus compañeros: desarrollan la capacidad para responder y relacionarse con otros niños

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran interés en sus compañeros que son conocidos y desconocidos. Los niños pueden mirar a otro niño, explorar la cara y el cuerpo del otro niño y responder a sus hermanos y compañeros mayores. (8 meses.; Meisels and others 2003)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños participan en interacciones simples de ida y vuelta con sus compañeros durante períodos cortos de tiempo. (Meisels and others 2003, 35)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños participan en juegos cooperativos simples con sus compañeros. (36 meses; Meisels and others 2003 70)

- Relaciones con sus compañeros: se desarrollan las relaciones con ciertos compañeros debido a interacciones continuas.

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran interés en niños conocidos y desconocidos. (8 meses; Meisels and others 2003, 17)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños prefieren interactuar con uno o dos niños del grupo que le se han conocidos y generalmente participan en el mismo tipo de juego de ida y vuelta cuando interactúan con estos niños. (12-18 meses; Mueller and Lucas 1975)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños han desarrollado una amistad con un pequeño número de niños del grupo y participan en juegos más complejos con esos amigos que con otros compañeros.

- La identidad de uno mismo en relación con los demás: Se desarrolla el concepto de que el niño es un individuo que opera dentro de las relaciones sociales.

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran una clara conciencia de ser una persona separada y de estar conectados con otras personas. Los niños identifican a los demás como distintos y conectados entre sí. (Fogel 2001, 347)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños demuestran conciencia de sus características y se expresan como personas distintas con pensamientos y sentimientos. Los niños también demuestran expectativas de los comportamientos, respuestas y características de los demás con base en sus experiencias previas.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños identifican sus sentimientos, sus necesidades y sus intereses, y se identifican a sí mismos y a los demás como miembros de uno o más grupos al referirse a categorías. (24-36 meses; Fogel 2001, 415; 18-30 mos.)

- Reconocimiento de la capacidad: se desarrolla comprensión de que el niño puede tomar medidas para influir en el ambiente

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños comprenden que pueden hacer que las cosas sucedan.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños experimentan diferentes maneras de hacer que las cosas sucedan, persisten en tratar de hacer las cosas incluso cuando se enfrentan a dificultades y muestran una sensación de satisfacción con lo que pueden hacer. (McCarty, Clifton, and Collard 1999).	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños muestran una comprensión de sus propias habilidades cuando se describen a sí mismos.

- Expresión de la emoción: desarrollan la capacidad de expresar una variedad de sentimientos a través de expresiones faciales, movimientos, gestos, sonidos o palabras

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños expresan una variedad de emociones primarias como contentamiento, angustia, alegría, tristeza, interés, sorpresa, asco, enojo y miedo. (Lamb, Bornstein, and Teti 2002, 341)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños expresan emociones de manera clara e intencional, y comienzan a expresar algunas emociones complejas, como el orgullo.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños expresan emociones complejas y cohibidas, como orgullo, vergüenza y culpa. Los niños demuestran conciencia de sus sentimientos usando palabras para describir los sentimientos a los demás o actuar en juegos de simulación. (Lewis and others 1989; Lewis 2000b; Lagattuta and Thompson 2007)

- Empatía: desarrollan la capacidad de compartir las experiencias emocionales de los demás.

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños demuestran conciencia de los sentimientos de los demás al reaccionar a sus expresiones emocionales.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños cambian su comportamiento en respuesta a los sentimientos de los demás, aunque sus acciones no siempre hagan que la otra persona se sienta mejor. Los niños muestran una mayor comprensión de la razón de la angustia de otro y pueden angustiarse debido a ello. (14 meses; Zahn-Waxler, Robinson, and Emde 1992; Thompson 1987; 24 mos.; Zahn-Waxler and Radke-Yarrow 1982, 1990)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños entienden que otras personas tienen sentimientos diferentes y, a veces, puede responder a la angustia de otro de una manera que podría hacer que esa persona se sienta mejor. (24-36 meses.; Hoffman 1982; 18 meses; Thompson 1987, 135)

- Regulación: desarrollan la capacidad de gestionar las respuestas emocionales con la ayuda de otros e independientemente

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños usan	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños demuestran	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños anticipan la

8 meses	18 meses	36 meses
comportamientos simples para consolarse y comienzan a comunicar que necesitan ayuda para aliviar el malestar o la angustia.	una variedad de respuestas para consolarse y evitar activamente o ignorar situaciones que les causan molestia. Los niños también pueden comunicar necesidades y deseos mediante el uso de algunas palabras y gestos. (National Research Council and Institute of Medicine 2000, 112; 15-18 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 270; Coplan 1990, 1)	necesidad de consuelo y tratan de prepararse para los cambios en la rutina. Los niños tienen muchos comportamientos auto consuelo para elegir, dependiendo de la situación, y pueden comunicar necesidades y deseos específicos. (Kopp 1989; CDE 2005)

- Control de impulsos: la capacidad de desarrollo para esperar debe cumplirse, inhibir el comportamiento potencialmente perjudicial y actuar de acuerdo con las expectativas sociales, incluidas las normas de seguridad

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños actúan por impulsos. (Birth-9 meses; Bronson 2000b, 64)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños responden positivamente a las elecciones y límites establecidos por un adulto para ayudar a controlar su comportamiento. (18 meses; Meisels and others 2003, 34; Kaler and Kopp 1990)	Alrededor de los 36 meses de edad, algunas veces los niños pueden ejercer control voluntario sobre acciones y expresiones emocionales. (Bronson 2000b, 67)

- Comprensión social: desarrollan la comprensión de las respuestas, la comunicación, las expresiones emocionales y las acciones de otras personas.

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños han aprendido qué esperar de las personas conocidas, entienden qué hacer para llamar la atención de los demás, participan en una interacción de ida y vuelta con los demás e imitan las acciones simples o las	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños saben cómo lograr que el maestro de cuidado infantil responda de manera específica a través de gestos, vocalizaciones y atención compartida; copian las expresiones emocionales de otro para saber cómo responder en eventos	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños pueden hablar sobre sus propios deseos y sentimientos y los de otras personas, describir sus rutinas diarias, participar en episodios coordinados de juegos de simulación con sus compañeros e interactuar

8 meses	18 meses	36 meses
expresiones faciales de los demás.	desconocidos; y aprenden comportamientos más complejos imitando a otros. Los niños también participan en interacciones sociales más complejas y han desarrollado expectativas para un mayor número de personas conocidas.	con adultos de formas más complejas.

Los fundamentos en acción



Figura 15. 18[445]



Figura 15.19[446]



Figura 15.20[447]

Mira esta secuencia de imágenes, ¿qué podría haber sucedido aquí? ¿Cuál de los fundamentos sociales / emocionales ves en estas tres imágenes?

Desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje ocurre naturalmente en las interacciones continuas con los adultos. Los bebés tienen una capacidad innata para aprender el lenguaje que surge al experimentar el lenguaje de los adultos. La experiencia con el lenguaje permite que los bebés y los niños pequeños adquieran el dominio de los sonidos, la gramática y las reglas que guían la comunicación y lo comparten con los demás.

[445] Imagen de California Department of Education usada con permiso
[446] Imagen de California Department of Education usada con permiso
[447] Imagen de California Department of Education usada con permiso



Figura 15.21: Participar en el juego con los niños pequeños es una de las mejores maneras de apoyar el desarrollo del lenguaje. ¿No sería genial si esta imagen viniera con audio? ¿De qué podrían estar hablando?[448]

Los principios que guían el plan de estudios del lenguaje incluyen:

- Ser receptivo a quien comunica activamente y al estudiante del lenguaje.
- Hablar mientras se interactúa con los bebés y los niños pequeños
- Celebrar y apoyar al individuo.
- Conectar las experiencias culturales y lingüísticas de los niños.
- Desarrollar los intereses de los niños.
- Hacer que la comunicación y el lenguaje sean interesantes y divertidos.
- Crear entornos ricos en alfabetización.

El medio ambiente debe:

- Proporcionar exploración de libros y otras fuentes de impresión.
- Tener música de fondo moderadamente
- Estar organizado de tal manera que apoye el desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Proporcionar materiales ilimitados que fomenten la comunicación.

Los cuidadores deberían:

- Ser receptivos cuando los niños inicien la comunicación.
- Participar en la comunicación no verbal
- Usar lenguaje dirigido a los niños.
- Usar el diálogo interno y el diálogo paralelo (narrar sus propias acciones y las de otros)
- Ayudar a los niños a expandir su lenguaje.
- Apoyar el desarrollo del lenguaje dual
- Atender el desarrollo y las necesidades individuales.
- Jugar con el lenguaje.[449]

[448] Imagen de California Department of Education usada con permiso

[449] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

Viñeta

Es temprano en la mañana, y Sabela, de 24 meses, está sentada tranquilamente en el regazo de su maestra, Sonja. Sonja y los otros maestros hablan sobre el día que tendrán. Sonja le dice a otro niño: "Tony, salgamos temprano hoy. Se supone que lloverá esta mañana". Sabela se levanta, se acerca al armario y saca una bolsa de juguetes de arena para jugar afuera. Sacar los juguetes de arena, así como recogerlos para llevarlos de vuelta al aula es una actividad en la que Sabela ayuda de manera a menuda. Al ver a Sabela moverse hacia la puerta de atrás, arrastrando el saco de juguetes de arena, Sonja hace contacto visual y sonríe. Sonja también señala que Sabela entendió lo que le dijo a Tony.[450]

Resumen del Fundamento del desarrollo del lenguaje infantil

Los conceptos clave en el dominio del lenguaje que proporcionan una visión general del desarrollo del lenguaje y la comunicación de los bebés y niños pequeños son:

- Lenguaje receptivo: desarrollar la capacidad de comprender palabras y expresiones cada vez más complejas

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran comprensión de un pequeño número de palabras familiares y reaccionan al tono de voz general del maestro de cuidado infantil.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños muestran comprensión de las solicitudes simples que tienen que ver con la situación actual.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños demuestran una comprensión de los comentarios, las preguntas, las solicitudes o las historias de los demás. (BY 36 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 307).

- Lenguaje expresivo: desarrollan la capacidad para producir sonidos para comunicarse, usan vocabulario y expresiones cada vez más complejas

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños experimentan con sonidos, practican sonidos y usan sonidos o gestos para	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños dicen algunas palabras y usan gestos convencionales para contarles a otros sobre sus necesidades, sus deseos y sus	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños se comunican de manera comprensible para la mayoría de los adultos que hablan el mismo idioma que ellos. Los niños

[450] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

8 meses	18 meses	36 meses
comunicar sus necesidades, sus deseos o sus intereses.	intereses. (By 15 to 18 mos.; American Academy of Pediatrics 2004 270; Coplan 1993, 1; Hulit and Howard 2006, 142)	combinan palabras en oraciones simples y demuestran la capacidad de seguir algunas reglas gramaticales de su idioma materno. (By 36 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 307; 30-36mos.; Lerner and Ciervo 2003; by 36 mos.; Hart and Risley 1999, 67)

- Habilidades de comunicación y conocimiento: desarrollan la capacidad de comunicarse de manera no verbal y verbal

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños participan en comunicación y juegos de ida y vuelta.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños usan gestos y palabras para comunicarse de manera breve en interacciones de ida y vuelta y usan las reglas básicas de turnos de conversación cuando se comunican (Bloom, Rocissano, and Hood 1976)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños participan en conversaciones de ida y vuelta que contienen varios turnos, y cada turno se basa en lo que se dijo en el turno anterior. (Hart and Risely 1999, 122)

- Interés en las cosas impresas: desarrollan el deseo de utilizar libros y se dan cuenta de cómo influye en el ambiente.

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños exploran libros y muestran interés en actividades de alfabetización iniciadas por adultos, como mirar fotos y explorar libros junto con un adulto (Scaled score of 10 for 7:16-8:15 mos.; Bayley 2006, 57; infants; National Research Council 1999, 28)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños escuchan al adulto y participan mientras se les lee señalando, a pasar las páginas o hacer comentarios de una o dos palabras. Los niños notan activamente la impresión que tiene en el ambiente.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños muestran aprecio por los libros e inician actividades de alfabetización: escuchan, hacen preguntas o comentarios mientras se les lee; miran los libros por su cuenta; o hacen garabatos en hojas de papel y pretenden leer lo que está escrito. (Schickedanz and Casbergue 2004, 11)

Cómo se ve el lenguaje en niños sordos y con dificultades auditivas



Figura 15.22[451]

¿Qué sucede cuando un niño no puede escuchar el lenguaje hablado? Pueden aprender a comunicarse a través del lenguaje de señas. American Sign Language (ASL) es un lenguaje completo y natural que tiene las mismas propiedades lingüísticas que los idiomas hablados, con una gramática que difiere del inglés. El ASL se expresa mediante el movimiento de las manos y la cara. Es el idioma principal de muchos norteamericanos sordos y con dificultades auditivas, y muchas personas oyentes también lo usan.

Los padres son a menudo la fuente de la adquisición temprana del lenguaje de un niño, pero para los niños sordos, otras personas pueden ser modelos para la adquisición del lenguaje. Un niño sordo nacido de padres sordos y que ya usan ASL comenzará a adquirir ASL tan naturalmente como un niño oyente capta el lenguaje hablado de los padres oyentes. Sin embargo, para un niño sordo con padres oyentes que no tienen experiencia previa con ASL, el lenguaje puede adquirirse de manera diferente. De hecho, 9 de cada 10 niños que nacen sordos nacen de padres que escuchan. Algunos padres oyentes eligen introducir el lenguaje de señas a sus hijos sordos. Los padres oyentes que eligen que su hijo aprenda el lenguaje de señas a menudo lo aprenden junto con su hijo. Los niños sordos con padres oyentes a menudo aprenden el lenguaje de señas a través de sus compañeros sordos y se vuelven fluidos.

Los padres deben exponer a un niño sordo o con problemas de audición al lenguaje lo antes posible. Cuanto antes se exponga un niño y comience a adquirir el lenguaje, mejor será el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y social del niño. La investigación sugiere que los primeros años de vida son los más cruciales para el desarrollo de las habilidades

lingüísticas de un niño, e incluso los primeros meses de vida pueden ser importantes para establecer una comunicación exitosa con los cuidadores. Gracias a los programas de detección que se llevan a cabo en casi todos los hospitales de los Estados Unidos y sus territorios, los bebés recién nacidos se someten a pruebas de audición antes de salir del hospital. Si un bebé tiene pérdida auditiva, esta evaluación les brinda a los padres la oportunidad de conocer las opciones de comunicación. Los padres pueden comenzar el proceso de aprendizaje del idioma de sus hijos durante esta importante etapa temprana de desarrollo.[452]

Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo se refiere al proceso de crecimiento y cambio en las capacidades intelectuales o mentales, como el pensamiento, el razonamiento y la comprensión. Incluye la adquisición y consolidación de conocimiento. En las últimas tres décadas, la investigación de la infancia ha provocado que los psicólogos del desarrollo cambien la forma en que caracterizan las primeras etapas del desarrollo cognitivo. Antes se les veía como un organismo impulsado principalmente por esquemas sensomotores simples, ahora se ve que el bebé tiene habilidades cognitivas sofisticadas y conceptos que guían la adquisición de conocimiento.



Figura 15.23: Mira a estos bebés felizmente explorando espejos con todo su cuerpo mientras su cuidadora observa y proporciona materiales para extender su exploración.[453]

Los principios que guían el plan de estudios del lenguaje son:

- Ver al niño como un estudiante activo

[451] Image de California Department of Education usada con permiso
[452] American Sign Language de U.S. Department of Health and Human Services en dominio publico
[453] Image de California Department of Education usada con permiso

- Brindar oportunidades para la exploración.
- Respetar la iniciativa y las elecciones del niño.
- Permitir tiempo suficiente para que los niños aprendan de las experiencias.
- Apreciar la creatividad del niño.
- Describir las acciones y los efectos de las acciones del niño.
- Apoyar la repetición y práctica auto iniciada
- Dar el estímulo apropiado cuando soluciona un problema o se vuelve un experto
- Apoyar al niño en sus rutinas de cuidado personal.

El medio ambiente debe:

- Proporcionar espacios de juego con ricas oportunidades de aprendizaje.
- Proporcionar lugares donde se encuentren/ guarden los juguetes y que sean fácilmente visibles y accesibles.
- Incluir cosas novedosas como cosas predecibles
- Estar organizada de manera que fomente la exploración.
- Proporcionar juguetes para apilar y encajar que apoyen la comprensión del espacio.
- Proporcionar juguetes que apoyen la experimentación de causa y efecto.
- Tener juguetes y accesorios para organizar juegos de simulación.
- Proporcionar juguetes que apoyen la recolección y el almacenamiento de tesoros.



Figura 15.24: Este es un espacio diseñado para niños pequeños. Observa el tamaño de los muebles, la forma que están guardados los materiales de juego para que los niños puedan acceder a ellos, e incluso el juguete para apilar y encajar que está en la mesa que está listo para ser usado.[454]

Los cuidadores deberían:

- Notar lo que le interesa al niño.
- Usar el lenguaje de acuerdo al intelecto de cada niño
- Usar rutinas de cuidado personal para apoyar el desarrollo cognitivo [455]

[454] Image de Community Playthings usada con permiso

[455] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

Viñeta

Jenna ha estado gateando durante varias semanas y se ha vuelto bastante rápida. Esta mañana, su maestra, Archie, está observando atentamente mientras Jenna gatea por la amplia rampa hacia una plataforma donde hay varias cajas grandes de plástico de diferentes tamaños. Jenna gatea hacia una caja y mete su cabeza en la caja, como si fuera a meterse dentro.

Archie sabe que no podrá meter todo su cuerpo dentro de la caja, pero Jenna ya está con medio cuerpo adentro. Archie sube por la rampa hacia Jenna, quien se siente un poco atascada en este momento, y coloca suavemente su mano sobre la espalda de Jenna, diciendo: "Tu cabeza está en esta gran caja, y el resto de tu cuerpo está aquí conmigo. Estoy aquí, Jenna".

Jenna saca la cabeza, mira a Archie y luego vocaliza: "Ahhh, ya, ya" y hace un gesto hacia la caja. Archie sonríe y dice: "Sí, te vi con la cabeza ahí dentro. Vine aquí por si me necesitabas, pero saliste, ¿no?" Jenna vuelve a mirar a Archie, y luego a la caja, varias veces. Luego golpea la caja con las manos y gatea hacia una caja más grande. Ella vuelve a mirar a Archie, quien sonríe, y gatea, se mete en la caja más grande con bastante facilidad. Estás en la caja grande, Jenna. Seguro que sí, y estoy aquí afuera". Jenna sonríe y golpea la caja mientras vocaliza su triunfo. [456]

Resumen de la Fundación del desarrollo cognitivo infantil

Los conceptos clave en el dominio cognitivo que proporcionan una visión general del desarrollo cognitivo de los bebés y niños pequeños son:

- Causa y efecto: el desarrollo de la comprensión de que un evento produce otro

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños realizan acciones simples para que las cosas sucedan, notan las relaciones entre los eventos, así como los efectos en su entorno inmediato.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños combinan acciones simples para hacer que las cosas sucedan o cambian la forma en que interactúan con objetos y personas para ver cómo cambia el resultado.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños demuestran una comprensión de causa y efecto al hacer predicciones sobre lo que sucedería y reflexionan sobre lo que causó que algo sucediera. (California Department of Education [CDE] 2005)

[456] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

- Relaciones espaciales: el desarrollo de la comprensión de cómo las cosas se mueven y encajan en el espacio

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños mueven sus cuerpos, exploran el tamaño y la forma de los objetos y observan a las personas y a los objetos a medida que se mueven por el espacio.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños usan el método de prueba y error para descubrir cómo se mueven y encajan las cosas en el espacio (12-18 mos.; Parks 2004, 81)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños pueden predecir cómo encajarán y se moverán las cosas en el espacio sin tener que probar todas las soluciones posibles, y muestran comprensión de las palabras utilizadas para describir el tamaño y las ubicaciones en el espacio.

- Solución de problemas: desarrollan la capacidad de alcanzar una meta o descubrir cómo funciona algo como resultado de su esfuerzo

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños usan acciones simples para tratar de resolver problemas que involucran objetos, sus cuerpos u otras personas.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños usan varias formas de resolver problemas: probando físicamente las posibles soluciones antes de encontrar una que funcione; utilizando objetos como herramientas; viendo a alguien más resolver el problema y luego aplicando la misma solución; o gesticulando o vocalizando para pedir ayuda a otra persona.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños resuelven algunos problemas sin tener que probar físicamente todas las soluciones posibles y piden ayuda cuando es necesario. (By 36 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 308)

- Imitación: Desarrollan la capacidad de reflejar, repetir y practicar las acciones de los demás, ya sea inmediatamente o más tarde.

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños imitan acciones simples y expresiones de otros durante sus interacciones.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños imitan las acciones más también imitan acciones simples que han observado que otros hicieron en un momento anterior. (Parks 2004; 28)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños recrean las acciones complejas de otros que han observado con anterioridad. (30-36 mos.; Parks 2004, 29)

- Memoria: desarrollan la capacidad de almacenar información sobre experiencias pasadas y utilizarla cuando se ha necesario

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños reconocen a las personas, los objetos y las rutinas de su entorno y muestran conciencia de que las personas conocidas existen, incluso cuando ya no están físicamente presentes.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños recuerdan las acciones típicas de las personas, la ubicación de los objetos y los pasos de las rutinas.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños anticipan la serie de pasos en las actividades, los eventos o las rutinas que le son familiares; recuerdan las características de su entorno o de las personas que le rodean; y pueden describir brevemente eventos pasados y recientes o representarlos. (24-36 mos.; Seigel 1999, 33)

- Sentido numérico: Desarrollan la comprensión de los números y la cantidad

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños generalmente se enfocan en un objeto o en una persona a la vez, pero a veces pueden sostener dos objetos, uno en cada mano.	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños comprenden que hay diferentes cantidades.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños muestran cierta comprensión de que los números representan la cantidad de algo y demuestran comprensión de las palabras que lo identifican. (By 36 mos.; American Academy of Pediatrics 2004, 308)

- Clasificación: desarrollan la capacidad de agrupar, ordenar, clasificar, unir y tener expectativas de objetos y las personas de acuerdo con sus atributos

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños distinguen entre personas, lugares y objetos familiares y desconocidos, y exploran la diferencia entre ellos. (Barrera and Mauer 1981)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños muestran conciencia cuando los objetos están de alguna manera conectados entre sí, unen dos objetos que son iguales y separan una pila de objetos en dos grupos según sus características. (Mandler and McDonough 1998)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños agrupan los objetos en múltiples pilas basadas en una característica, colocan cosas que son similares, pero no idénticas en un grupo, y pueden etiquetar cada grupo, aunque a veces estas etiquetas están sobre

8 meses	18 meses	36 meses
		generalizadas. (36 mos.; Mandler and McDonough 1993)

- Juego simbólico: desarrollan la capacidad de usar acciones, objetos o ideas para representar otras acciones, objetos o ideas

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños se familiarizan con los objetos y las acciones a través de la exploración activa. Los niños también desarrollan su conocimiento de personas, acciones, objetos e ideas a través de la observación. (Fenson and others 1976; Rogoff and others 2003)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños usan un objeto para representar otro objeto y participan en una o dos acciones simples de juego de simulación.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños participan en juegos de fantasía que implican varios pasos secuenciados, roles asignados y un plan general y, a veces, imaginan un objeto sin necesidad del objeto concreto presente. (30-36 mos.; Parks 2004, 29)

- Mantenimiento de atención: la capacidad de desarrollo para atender a personas y cosas mientras interactúa con otros y explora el entorno y los materiales de juego

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños prestan atención a diferentes cosas y personas en el medio ambiente de maneras específicas y distintas. (Bronson 200, 64)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños confían en el orden y la previsibilidad en el entorno para ayudar a organizar sus pensamientos y enfocar la atención. (Bronson 2000, 191)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños a veces demuestran la capacidad de prestar atención a más de una cosa a la vez.

- Comprensión de las rutinas de cuidado personal: desarrollan la capacidad para comprender y participar en las rutinas de cuidado personal

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños responden durante los pasos de las rutinas de cuidado personal. (CDE 2005)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños muestran conciencia de las rutinas de cuidado personal y participan en los pasos de estas. (CDE 2005)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños inician y siguen algunas rutinas de cuidado personal. (CDE 2005)

Descubrimientos de la infancia

Esquemas de aprendizaje
Los esquemas de aprendizaje son los bloques de construcción para todos los demás descubrimientos durante la infancia. Mediante el uso de esquemas como golpear, alcanzar y hablar, los niños obtienen información valiosa sobre las cosas. El desarrollo del esquema ayuda a los niños a descubrir cómo se usan mejor los objetos y cómo usarlos de formas nuevas e interesantes.

Causa y efecto
A medida que los bebés se desarrollan, comienzan a comprender que los eventos y los resultados son causados. Ellos aprenden que:

- Pueden hacer que las cosas sucedan con sus propios cuerpos o con sus propias acciones.
- Otras personas y objetos pueden hacer que sucedan cosas.
- Las partes específicas de los objetos, por ejemplo, ruedas, interruptores de luz, perillas y botones de las cámaras, pueden causar efectos específicos.

Uso de herramientas
Las herramientas son cualquier cosa que los niños puedan usar para lograr lo que quieren. Entre las herramientas que usan los bebés se encuentran un llanto, una mano, un cuidador y un objeto. Los bebés aprenden a extender su poder mediante el uso de herramientas. Aprenden que una herramienta es un medio para un fin.

Objeto permanente
Para los bebés pequeños, "fuera de la vista" a menudo significa "fuera de la mente". Los bebés no nacen sabiendo sobre la permanencia de los objetos. Hacen este descubrimiento importante gradualmente a través de experiencias repetidas con los mismos objetos, como una botella, y las mismas personas, como su madre o su padre. Los bebés aprenden que las cosas existen incluso cuando no se pueden ver.

Entendiendo el espacio
Gran parte del aprendizaje temprano tiene que ver con cuestiones de distancia, movimiento y perspectiva. Los bebés aprenden sobre las relaciones espaciales a través de chocar contra cosas, apretujarse en espacios reducidos y ver cosas desde diferentes ángulos. En cierto sentido, los bebés y niños pequeños que juegan son científicos jóvenes que investigan intensamente el universo físico. Por ejemplo, se enteran de :

- Tamaño relativo cuando intentan encajar un objeto en un contenedor
- Gravedad mientras ven a los autos de juego deslizarse rápidamente por un tobogán
- Balancee mientras intentan apilar cosas de diferentes formas y tamaños

Imitación
Uno de los dispositivos del aprendizaje más poderosos que usan los bebés y los niños pequeños es la imitación. Fomenta el desarrollo de la comunicación y una amplia gama de otras habilidades.

Incluso los bebés muy pequeños aprenden tratando de igualar las acciones de otras personas. . . .

A medida que los bebés se desarrollan, sus imitaciones se vuelven cada vez más complejas y decididas. . . . En cada etapa de la infancia, los niños repiten y practican lo que ven. Al hacer lo mismo una y otra vez, lo hacen suyo".

—Discoveries of Infancy: Cognitive Development and Learning (PITC child care Video Magazine)[457]



Pausa para reflexionar
¿Cómo se relacionan estos descubrimientos de la infancia con los fundamentos cognitivos? ¿Cómo podrías usar ambos para planificar un currículum atractivo para los bebés y niños pequeños?

[457] The Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines de California Department of Education usada con permiso



Figura 15.25: Las rutinas de cuidado son un tiempo valioso para los bebés y niños pequeños. Involucrarlos en el proceso sienta las bases para que sean más autónomos a la hora de satisfacer sus propias necesidades.[458]

Desarrollo perceptual y moto

La percepción se refiere al proceso de asimilar, organizar e interpretar información sensorial. La percepción es multimodal, con múltiples entradas sensoriales que contribuyen a las respuestas motoras. El desarrollo motor se refiere a los cambios en la capacidad del niño para controlar los movimientos de su cuerpo, desde los primeros movimientos espontáneos de agitar y patear hasta el control adaptativo del alcance, la locomoción y las complejas habilidades deportivas. Las acciones motoras gruesas incluyen el movimiento de extremidades grandes o de todo el cuerpo, como caminar. Los comportamientos motores finos incluyen el uso de los dedos para agarrar y manipular objetos. Los comportamientos motores como tocar y agarrar son formas de actividad exploratoria.

Los principios principales del currículo de desarrollo perceptivo y motor incluyen:

- Reconocer las habilidades del desarrollo del niño.
- Fomentar el movimiento auto dirigido
- Respetar las diferencias de cada uno.
- Proporcione un lugar seguro para cada grupo de edad.
- Estar disponible para los niños mientras se mueven y exploran

El medio ambiente debe:

- Incluir materiales que apoyen el desarrollo perceptivo y motor, enfocándose en los intereses de los niños y cómo expandirlos.
- Brindar muchas oportunidades para movimiento y juegos donde desarrollen sus acciones motoras gruesas, tanto en interiores como en exteriores.

[458] Image by the California Department of Education usada con permiso

- Proporcionar espacios seguros pero desafiantes donde los niños puedan moverse, tanto en interiores como en exteriores.
- Establecer límites físicos para moverse y explorar con la disposición de los muebles y el espacio.
- Proteger la necesidad de los niños pequeños en espacios protegidos
- Estar organizado de manera segura
- Permitir que los niños se muevan fácilmente
- Incluir objetos y materiales cotidianos.
- Proporcionar una variedad de experiencias sensoriales y motoras.



Figure 15.26: Mira la variedad de oportunidades que los niños tienen para practicar sus habilidades perceptivas y motoras en este espacio.[459]

Los cuidadores deberían:

- Proporcionar al bebé libertad para moverse.
- Ver las cosas desde la perspectiva del bebé.
- Ayudar a desarrollar los sentimientos de comodidad, seguridad y conciencia de su cuerpo.
- Usar rutinas, actividades y comportamientos comunes para permitir la práctica de habilidades perceptivas y motoras.
- Reconocer los logros de cada niño[460]

[459] Image de Community Playthings usada con permiso
[460] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

Viñeta

Abasi, de siete meses, está sentada cómodamente en el regazo del maestro Stephen, lista para almorzar. Abasi tira de su babero y observa atentamente mientras Stephen llena un cuenco con comida para bebés de color naranja. Abasi abre la boca cuando Stephen levanta una cuchara llena para que la vea. Stephen mueve suavemente la cuchara hacia los labios de Abasi, y Abasi cierra la boca sobre la cuchara. Casi de inmediato, Abasi escupe la cuchara y la comida y hace muecas. Stephen está sorprendido. Abasi rechaza otro bocado y termina con una botella en su lugar. Stephen menciona este episodio a la abuela de Abasi cuando lo recogen. Ella se ríe y dice: "Su comida favorita son los duraznos, pero esas son zanahorias. ¡Le dije a su mamá que sería una desagradable sorpresa para él! Abasi observa cómo los dos adultos se ríen juntos. Stephen comenta: "Abasi, miraste el color naranja y esperabas tu comida favorita: los duraznos. ¡Fue una sorpresa probar las zanahorias!"[461]

Resumen de los fundamentos del desarrollo perceptual y motor de los bebés y los niños pequeños

Es importante reconocer que, aunque los gráficos de desarrollo pueden mostrar que el desarrollo motor se desarrolla de manera lenta hacia su dominio, el desarrollo de los niños a menudo no sigue una trayectoria ascendente suave. De hecho, los "desvíos" y los pasos hacia atrás son comunes a medida que se desarrolla.[462]

Los conceptos clave en el dominio del desarrollo perceptual y motor que proporcionan una visión general del desarrollo perceptual y motor de los bebés y niños pequeños son:

- Desarrollo perceptivo: desarrollan la capacidad para tomar conciencia del entorno social y físico a través de los sentidos.

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños usan los sentidos para explorar objetos y personas en el entorno. (6-9 mos.; Ruff and Kohler 1978)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños usan la información recibida de los sentidos para cambiar la forma en que interactúan con su entorno.	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños pueden combinar rápida y fácilmente la información recibida de los sentidos para saber cómo interactuar en su entorno.

- Motricidad gruesa: desarrollan la capacidad para mover los músculos grandes

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños se mueven de	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños se mueven

[461] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso
[462] The California Infant/Toddler Curriculum Framework de California Department of Education usada con permiso

8 meses	18 meses	36 meses
demuestran la capacidad de mantener su postura en una posición sentada y de alternar entre sentarse y otras posiciones.	un lugar a otro caminando y corriendo con control y coordinación básica.	con facilidad, coordinando movimientos y realizando una variedad de movimientos.

- Motricidad fina: desarrollan la capacidad para mover los músculos pequeños

8 meses	18 meses	36 meses
Alrededor de los ocho meses de edad, los niños alcanzan y agarran cosas con facilidad y usan los ojos y las manos para explorar objetos de manera activa. (6 mos.; Alexander, Boehme, and Cupps 1993, 112)	Alrededor de los 18 meses de edad, los niños pueden sostener objetos pequeños en una mano y, a veces, usar ambas manos para manipular objetos. (18 mos.; Meisels and others 2003, 40)	Alrededor de los 36 meses de edad, los niños coordinan los movimientos finos de los dedos, las muñecas y las manos para manipular hábilmente una amplia gama de objetos y materiales de formas complejas. Los niños a menudo usan una mano para estabilizar un objeto mientras lo manipulan.

Capítulo 16: Cómo se ve el currículo para niños en edad escolar

Objetivos:

Al finalizar el capítulo podrás:

- Conectar el propósito del cuidado en edad escolar con aspectos importantes de planificación curricular para niños en edad escolar
- Explicar cómo se satisfacen las necesidades de los niños en edad escolar y los resultados deseados a través del currículo de desarrollo
- Justificar la importancia de la colaboración entre educadores y niños, familias y comunidades.
- Examinar el papel de la práctica reflexiva en la planificación curricular.
- Definir qué es un enfoque holístico del plan de estudios.
- Analizar el valor del juego en la atención en edad escolar y planificación curricular.
- Identificar formas de planificar los diferentes tipos y aspectos del juego.
- Discutir la importancia de la intencionalidad.
- Hacer una lista de evaluaciones para planificar el entorno para niños en edad escolar.
- Resumir el papel de la diversidad y la importancia de la competencia cultural en los programas escolares.
- Describa cómo la planificación curricular de calidad cumple con los cinco resultados.
- Relacionar cada paso del proceso de planificación curricular.
- Diferenciar los diferentes roles del educador.

Durante los años de edad escolar (jardín de infantes a octavo grado), los niños pueden ser atendidos durante los horarios fuera de la escuela en una variedad de programas para niños en edad escolar. El enfoque, la filosofía, el personal y la ubicación de esos programas variarán enormemente. Este capítulo discutirá brevemente información que puede usarse para crear un plan de estudios de alta calidad para niños en programas de edad escolar.

Pero antes de llegar a eso, veamos cómo son los niños en edad escolar.
Conoce a estos niños en edad escolar:



Esta es Emily Ella tiene 5 años y está en kindergarten. Le gusta saltar de un pie, brincar y dar saltos mortales. Está comenzando a escribir y le encanta dibujar figuras. Cuenta hasta 10 y puede decirle qué es el dinero. Habla con claridad y le gusta contar historias. Canta y baila. Le gusta pasar tiempo con sus amigos. Y está aprendiendo a seguir las reglas.

Este es Antonio Está en primer grado y tiene 6 años. El juega fútbol y monta su bicicleta con ruedas de entrenamiento. Escribe todas sus letras y números, pero invierte algunos. Está aprendiendo a atar sus propios zapatos. Él sabe cual es su derecha y su izquierda la mayor parte del tiempo. Tiene humor de "baño" y es muy hablador. No le gusta perder y hará trampa para ganar. Recientemente desarrolló un miedo a la oscuridad.





Mei tiene 7 años y es estudiante de segundo grado. Ella prefiere sentarse en el suelo en lugar de los muebles. Se está volviendo más hábil con el pincel y escribe con pulcritud. Puede decir la hora y leer un calendario. Habla con sus manos sobre sus experiencias personales y le encanta leer. Ella tiene un grupo de compañeras de juego y, aunque es extrovertida, le preocupa no ser del agrado de todos.

Este es Devon. Tiene 9 años y está en cuarto grado. Juega baloncest
mejora con cada práctica. Le gusta armar conjuntos de Lego. Lee t
noches y disfruta de las matemáticas. Utiliza sus palabras para exp
cuando está molesto, pero le cuesta calmarse. Es todo un bromista
ansioso por complacer y desarrolla mejor con la atención positiva.





tiene 10 años y está en quinto grado. A ella le gusta saltar la cuerda. Le encanta
ir historias e ilustrarlas. Es una voraz lectora de libros de capítulos. Le gusta
gir la gramática de las personas, pero pone mala cara cuando la corrigen. Habla
parar. Sabe cuándo ha roto las reglas de expectativas no cumplidas. Ella todavía ve
el mundo desde su perspectiva.

Esta es Taylor Se identifican como genderqueer. Taylor tiene 12 años y está
en sexto grado. Está pasando por una etapa torpe debido a un crecimiento
acelerado. Le gusta el senderismo y la bicicleta. Dibuja imágenes
detalladas. Se mantiene enfocado y hace planes detallados. Tiene un
lenguaje similar al de un adulto, pero continúa aumentando su vocabula
Se inscribio para tomar chino el próximo año en la escuela. Pasa la mayor
parte de su tiempo libre con amigos.s.



Figure 16.1[463]

[463] Image is in the public domain; image by marviikad is licensed under CC BY-SA 2.0; image by Donna Cleveland is licensed under CC BY 2.0; image is in the public domain; image by GMR Akash is licensed under CC BY-SA 3.0 IGO; image by Nicole Lilly on Pexels

Introducción

En entornos de atención en edad escolar, los educadores colaboran con los niños para proporcionarles juegos y oportunidades recreativas que sean significativas para los niños y apoyen su bienestar, aprendizaje y desarrollo. Los entornos de atención en edad escolar prestan atención a las necesidades e intereses de los niños individuales dentro de un contexto que promueve la colaboración y la ciudadanía activa. Los niños en entornos de cuidado en edad escolar tienen opciones y control sobre su aprendizaje a medida que colaboran con los educadores para extender sus habilidades para la vida y desarrollar disposiciones hacia la ciudadanía.

Desde antes de nacer, los niños están conectados con la familia, la comunidad, la cultura y el lugar. Su desarrollo y aprendizaje más tempranos tienen lugar a través de estas relaciones, particularmente dentro de las familias, que son los primeros y más influyentes educadores de los niños. A medida que los niños participan en la vida cotidiana, desarrollan intereses y construyen sus propias identidades y comprensiones del mundo. A medida que los niños hacen la transición a la escuela, sus mundos sociales se expanden para incluir una gama más amplia de relaciones, particularmente con niños de una edad similar. El aprendizaje de los niños en entornos de cuidado en edad escolar complementa su aprendizaje en el hogar y en la escuela. En los entornos de atención en edad escolar, se da una gran importancia a las relaciones y al desarrollo y fortalecimiento de los talentos e intereses de los niños. Los niños aprenden a saber, hacer, ser, vivir juntos y transformarse a sí mismos y a la sociedad (UNESCO).



Figura 16.2: Las relaciones que los niños tienen entre sí son importantes[464]

[464] Imagen por Seattle Parks tiene licencia bajo CC BY 2.0

Introduciendo Marco de Referencia

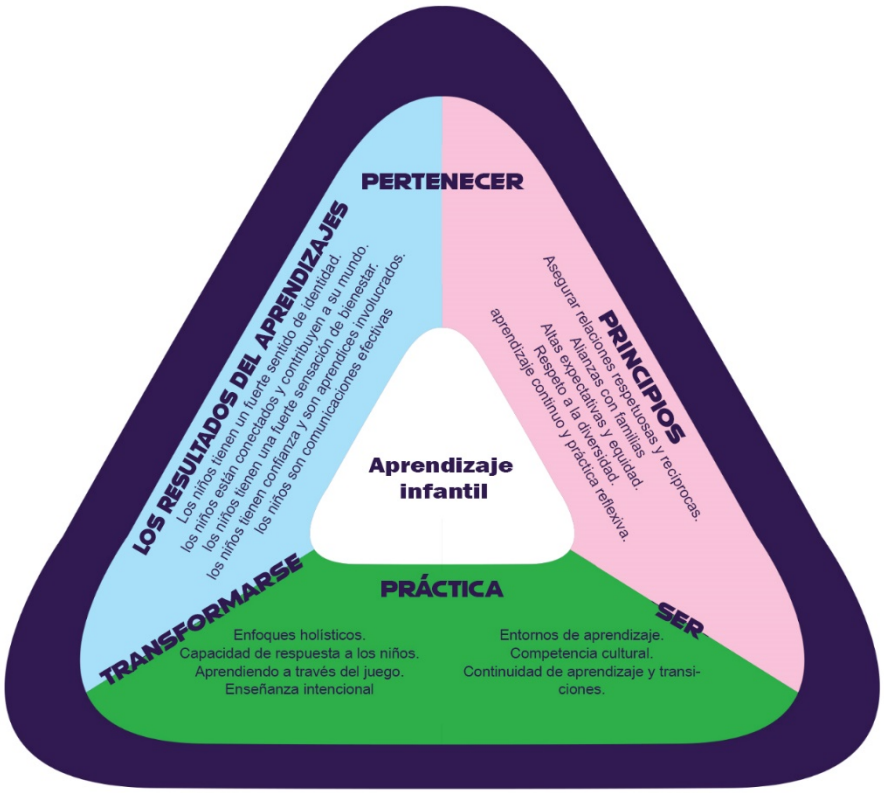


Figura 16.3: Pertenecer, ser y convertirse en el aprendizaje de los niños de crianza.[465]

La vida de los niños se caracteriza por pertenecer, ser y llegar a ser.

- Experimentar pertenencia – Experimentar pertenencia, saber dónde y con quién perteneces, es parte integral de la existencia humana. En la atención en edad escolar, y durante toda la vida, las relaciones son cruciales para un sentido de pertenencia. Los niños pertenecen primero a una familia, un grupo cultural, un vecindario y una comunidad más amplia. La pertenencia reconoce la interdependencia de los niños con los demás y la base de las relaciones para definir las identidades. La pertenencia es fundamental para ser y llegar a ser, ya que da forma a quiénes los niños son y en quién pueden llegar a convertirse.
- La infancia es un tiempo para ser, buscar y dar sentido al mundo. Reconocer la importancia del aquí y ahora en la vida de los niños. Se trata del presente y de que se conozcan a sí mismos, construyendo y manteniendo relaciones con los demás, interactuando con las alegrías y complejidades de la vida y enfrentando desafíos en la vida cotidiana. Durante los años de edad escolar, los niños desarrollan sus intereses y

[465] Grafica por Anthony Flores está basado en una imagen por el Department of Education and Training, lo cual esta licenciado bajo CC BY 4.0

exploran posibilidades. Los entornos de atención en edad escolar brindan a los niños tiempo y lugar para colaborar con los educadores para organizar actividades y oportunidades significativas para ellos.

- las Identidades, el conocimiento, la comprensión, las capacidades, las habilidades y las relaciones de los niños cambian durante la infancia. Están formados por muchos eventos y circunstancias diferentes. Convertirse reconoce el aprendizaje y desarrollo continuo de los niños. Enfatiza aprender a participar plena y activamente en la sociedad.



j,

Figura 16.4: Esta batalla de las bandas en un programa de edad escolar brinda la oportunidad de pertenecer, ser y convertirse.[466]

Hay cinco resultados deseados para los niños (estos se tratan más adelante en el capítulo):

- Los niños tienen un fuerte sentido de identidad.
- Los niños están conectados y contribuyen a su mundo.
- Los niños tienen una fuerte sensación de bienestar.
- Los niños son alumnos seguros e involucrados.
- Los niños son comunicadores efectivos.

El bienestar y el aprendizaje de los niños son el núcleo del marco y comprende tres elementos interrelacionados: principios, práctica y resultados.

Los tres elementos son fundamentales para la pedagogía y la toma de decisiones del programa en la atención en edad escolar. Un programa de atención en edad escolar abarca todas las interacciones, experiencias, rutinas y eventos, planificado y no planificado, que ocurren en un entorno diseñado para apoyar el bienestar y fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. El énfasis está en los aspectos planificados o intencionales del programa, que incluye el apoyo al juego espontáneo y las experiencias recreativas iniciadas por los niños.

[466] Imagen por Airman 1st Class Gustavo Castillo esta en el dominio publico

Los niños son receptivos a una amplia gama de experiencias. Lo que se incluye o excluye del programa afecta la forma en que los niños aprenden, se desarrollan y entienden el mundo. Trabajando en colaboración con los niños y en asociación con las familias, los educadores utilizan los resultados para guiar su planificación para el bienestar y el aprendizaje de los niños. Para involucrar activamente a los niños en el aprendizaje, los educadores identifican los puntos fuertes e intereses de los niños, eligen estrategias apropiadas y diseñan los entornos. La toma de decisiones del programa debe ser un ciclo continuo. Esto implica que los educadores aprovechen su conocimiento profesional, incluido su profundo conocimiento de los niños. En colaboración con niños y familias, los educadores evalúan cuidadosamente para informar una planificación posterior.

Pedagogía

El término pedagogía se refiere a la naturaleza holística de la práctica profesional de los educadores (especialmente aquellos aspectos que implican la construcción y cultivan relacionamientos), la toma de decisiones y la enseñanza y el aprendizaje. Cuando los educadores establecen relaciones respetuosas con los niños y las familias, pueden trabajar juntos para desarrollar programas y experiencias que sean relevantes para los niños y desarrollar intereses individuales y grupales. Estas experiencias crean posibilidades para las propias ideas y actividades de los niños, permitiéndoles celebrar sus propios intereses y amistades y expresarse de diferentes maneras.

Los juicios profesionales de los educadores son fundamentales para su papel activo en facilitar el aprendizaje de los niños. Al hacer juicios profesionales, entrelazan juntos sus:

- Conocimiento y habilidades profesionales
- Conocimiento de niños, familias y comunidades.
- Conciencia de cómo sus creencias y valores impactan en el bienestar y el aprendizaje de los niños.
- Estilos personales y experiencias pasadas.

También recurren a su creatividad, imaginación y perspicacia para ayudarlos a improvisar y ajustar su práctica a la hora, el lugar y el contexto del aprendizaje.



Figura 16.5: Esta imagen de un educador y un niño involucrados en una experiencia en torno al dibujo es pedagogía en acción.[467]

Diferentes teorías sobre la infancia informan acercamientos al aprendizaje y desarrollo de los niños. Los educadores de atención en edad escolar se basan en una variedad de perspectivas en su trabajo. Recurrir a una variedad de perspectivas y teorías puede desafiar las formas tradicionales de ver a los niños, facilitar el aprendizaje y alentar a los educadores, como individuos y con colegas, a:

- investigar por qué actúan de la manera en que lo hacen
- discutir y debatir teorías para identificar puntos fuertes y limitaciones
- reconocen cómo las teorías y creencias que utilizan para dar sentido a su trabajo permiten pero también limitan sus acciones y pensamientos
- considerar las consecuencias de sus acciones para las experiencias de los niños
- encontrar nuevas formas de trabajar de manera justa y equitativa.

Principios

Los siguientes son cinco principios que reflejan las teorías contemporáneas y la evidencia de la investigación sobre el juego y el aprendizaje de los niños. En entornos de atención en edad escolar, estos principios sustentan la práctica que se centra en colaborar con todos los niños.

1. Relaciones seguras, respetuosas y recíprocas.

Las relaciones de apoyo mutuo son muy importantes en los entornos de atención en edad escolar. Las relaciones seguras, respetuosas y recíprocas entre niños, entre niños y adultos, y entre adultos proporcionan la base sobre la cual se establece la comunidad en entornos de atención en edad escolar. Cuando los niños se sienten a salvo, seguros y respetados y se les da la responsabilidad adecuada, se sienten miembros valiosos de la comunidad de cuidado en edad escolar. Los niños, que reciben apoyo para entenderse a sí mismos de esta manera

[467] Imagen por personal Sgt. Vesta Anderson esta in el dominio publico

positiva, experimentan un sentido de pertenencia que nutre el desarrollo de su autoestima. La autoestima es crítica para la capacidad de los niños de desarrollar imágenes positivas sobre sus habilidades, intereses y futuro personal.



Figura 16.6: Esta educadora está apoyando la autoestima de estos niños mientras les enseña a jugar al futbolín.[468]

2. Asociaciones

Los niños en edad escolar participan en una variedad de actividades durante todo el día. Los niños tienen el potencial de verse afectados por personas, lugares y eventos. Las familias, las escuelas y las comunidades locales contribuyen a las oportunidades proporcionadas para este grupo de edad. Los niños se sienten positivos cuando hay fuertes vínculos entre estos entornos y es más probable que se logren resultados positivos cuando los educadores trabajan en colaboración con estos contribuyentes. Los educadores también reconocen y exploran actividades comunitarias. Estas asociaciones dan forma a las disposiciones de los niños hacia la ciudadanía.

Los educadores reconocen que las familias son los primeros y más influyentes maestros de los niños. Crean un ambiente acogedor donde todos los niños y las familias son respetados y alentados activamente a colaborar con los educadores sobre las decisiones del programa para garantizar que las experiencias sean significativas. Además, los educadores reconocen el entorno escolar y la importancia de las oportunidades de aprendizaje y enseñanza proporcionadas a los niños. Son sensibles al papel de conducto que proporcionan entre las familias y las escuelas.

[468] Imagen por Pfc. David A. Walters está en dominio publico



Figura 16.7: Este es un administrador y padre del programa en edad escolar. Mientras que el administrador puede compartir sobre el programa, los padres pueden compartir sobre el niño y juntos pueden crear el mejor programa para su hijo.[469]

Las alianzas se basan en una comunicación efectiva, que construye las bases para comprender las expectativas y actitudes de los demás, y se basa en la fortaleza del conocimiento de los demás. En asociaciones genuinas, niños, familias, escuelas, comunidades y educadores:

- valorar el conocimiento del otro
- valorar las contribuciones y roles de cada uno en la vida de los niños
- confiar uno en el otro
- comunicarse libremente y respetuosamente entre si
- compartir ideas y perspectivas con y sobre los niños
- participar en la toma de decisiones compartidas.

3. Alta expectativa y Equidad

Los educadores de atención en edad escolar que están comprometidos con la equidad creen en la capacidad de todos los niños para acceder a las oportunidades y tener éxito, independientemente de las diversas circunstancias y habilidades. Fomentan el optimismo, la felicidad y el sentido de la diversión de los niños. Los niños progresan bien cuando ellos, sus padres, educadores y la comunidad tienen grandes expectativas de logros y contribuciones a la sociedad.

Los educadores reconocen y responden a las barreras para que los niños logren una identidad propia positiva, un sentido de propósito y una visión positiva del futuro personal. En respuesta, desafían las prácticas que contribuyen a las desigualdades y toman decisiones que promueven la inclusión y la participación de todos los niños. Al desarrollar sus conocimientos y habilidades profesionales, y trabajar en asociación con niños, familias, comunidades, otros servicios y agencias, se esfuerzan continuamente por encontrar formas equitativas y efectivas para

[469] Imagen por Cpl. Miranda Blackburn esta en dominio publico

garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de experimentar un sentido de valor personal y lograr resultados.



Figura 16.8: Las diferencias en las habilidades pueden no ser siempre tan notorias como un niño que usa una silla de ruedas.[470]

4. Respeto a la Diversidad

Hay muchas formas de vivir, ser y saber. Los niños nacen pertenecientes a una cultura, que no solo está influenciada por las prácticas tradicionales, el patrimonio y el conocimiento ancestral, sino también por las experiencias, valores y creencias de familias y comunidades individuales. Conocer y comprender la diversidad en el cuidado en edad escolar significa tener en cuenta el contexto de las diferentes prácticas, valores y creencias familiares. Los educadores se esfuerzan por comprender las historias, las culturas, los idiomas, las tradiciones, las prácticas de crianza de los hijos y las opciones de estilo de vida de las familias para que puedan apoyar mejor a los niños bajo su cuidado. Valoran las diferentes capacidades y habilidades de los niños.

Los educadores reconocen que la diversidad contribuye a la riqueza de nuestra sociedad y proporciona una base de evidencia válida sobre las formas de conocimiento. Cuando los educadores de atención en edad escolar respetan la diversidad de las familias y las comunidades, y las aspiraciones que tienen para los niños, son capaces de fomentar el bienestar de los niños y fomentar su desarrollo. Toman decisiones sobre el programa que defienden los derechos de todos los niños a que sus culturas, identidades, habilidades y fortalezas sean reconocidas y valoradas, y responden a la complejidad de la vida de los niños y las familias.

[470] Imagen por Jet Fabara está en dominio publico

Los educadores piensan críticamente sobre las oportunidades y los dilemas que pueden surgir de la diversidad y toman medidas para corregir la injusticia. Brindan oportunidades para explorar similitudes y diferencias y considerar la interdependencia y cómo podemos aprender a vivir juntos.



Un entorno culturalmente receptivo
Según Matthew Lynch, en una publicación del blog de la Semana de la Educación, una forma en que los educadores pueden incorporar la conciencia cultural es "expresar interés en el origen étnico de sus estudiantes". Anime a sus estudiantes a investigar y compartir información sobre su origen étnico como un medio para fomentar una relación de confianza con sus compañeros de clase. Analice y celebre las diferencias en tradiciones, creencias y comportamientos sociales. Es de destacar que esta tarea ayuda a los estudiantes europeos-estadounidenses a darse cuenta de que sus creencias y tradiciones también constituyen una cultura, lo cual es un avance necesario en el desarrollo de un aula verdadera y culturalmente receptiva. Además, tómese el tiempo para aprender la pronunciación correcta de los nombres de los estudiantes y exprese interés en la etimología de nombres interesantes y diversos."[471]

5. Aprendizaje Continuo y Práctica Reflexiva

Los educadores buscan continuamente formas de aumentar su conocimiento profesional y desarrollar comunidades de aprendizaje. Colaboran con niños, familias y comunidades, y valoran la continuidad y riqueza del conocimiento local compartido por los miembros de la comunidad.

La práctica reflexiva es una forma de aprendizaje continuo que implica participar en cuestiones de filosofía, ética y práctica. Su intención es reunir información y obtener ideas que apoyen, informen y enriquezcan la toma de decisiones sobre el bienestar y el desarrollo de los niños. Como profesionales, los educadores examinan lo que sucede en sus entornos y reflexionan sobre lo que podrían cambiar.

La reflexión crítica implica examinar de cerca todos los aspectos de los eventos y experiencias desde diferentes perspectivas. Los educadores a menudo enmarcan su práctica reflexiva dentro de un conjunto de preguntas generales, desarrollando preguntas más específicas para áreas particulares de investigación.

[471] Lynch, M. (2014). 6 Ways Teachers Can Foster Cultural Awareness in the Classroom. *Education Week*. Retrieved from https://mobile.edweek.org/c.jsp?cid=25920011&item=http%3A%2F%2Fapi.edweek.org%2Fv1%2Fblogs%2F155%2F%3Fuuid%3D43288

Las preguntas generales para guiar a la reflexión incluyen:

- ¿Cuáles son mis entendimientos de cada niño?
- ¿Qué teorías, filosofías y entendimientos dan forma y ayudan a mi trabajo?
- ¿Quién se beneficia cuando trabajo de esta manera? ¿Quién está en desventaja?
- ¿Qué preguntas tengo sobre mi trabajo? ¿Qué es mi desafio? ¿De qué tengo curiosidad? ¿Con qué me enfrento?
- ¿Qué aspectos de mi trabajo no son ayudados por las teorías y la orientación que usualmente utilizo para dar sentido a lo que hago?
- ¿Existen otras teorías o conocimientos que podrían ayudarme a comprender mejor lo que he observado o experimentado? ¿Qué son? ¿Cómo podrían esas teorías y ese conocimiento afectar mi práctica?

Se establece una cultura viva de investigación profesional cuando los educadores y aquellos con quienes trabajan están involucrados en un ciclo continuo de revisión a través del cual se examinan las prácticas actuales, se revisan los resultados y se generan nuevas ideas. En ese clima, se pueden plantear y debatir cuestiones relacionadas con la calidad del programa, el diseño del entorno, la equidad y el bienestar de los niños.



Figura 16.9: Estos educadores se reúnen para revisar su programa.[472]

Práctica

Los principios de la pedagogía del cuidado en edad escolar sustentan la práctica. Los educadores se basan en un rico repertorio de prácticas pedagógicas y así promover el aprendizaje de los niños por medio de:

- adoptar enfoques holísticos
- colaborando con niños

[472] Imagen por gdsteam está a licenciado bajo CC BY 2.0

- planificación e implementación de juegos y actividades recreativas
- actuar con intencionalidad
- crear entornos de cuidado físico y social para la edad escolar que tengan un impacto positivo en el desarrollo, el bienestar y la edificación de la comunidad de los niños
- Valorar los contextos culturales y sociales de los niños y sus familias
- proporcionar continuidad en las experiencias y permitir que los niños tengan una transición exitosa
- usar la reflexión y la documentación sobre el bienestar y el aprendizaje de los niños para informar y evaluar programas y apoyar a los niños en el logro de resultados.

Enfoques holísticos

Los educadores de atención en edad escolar adoptan un enfoque holístico de sus roles y responsabilidades, reconociendo la conexión de la mente, el cuerpo y el espíritu. Centran la atención en el bienestar físico, personal, social, emocional y espiritual de los niños, así como en los aspectos cognitivos del aprendizaje en lo que respecta al aprendizaje permanente. Les preocupa especialmente cómo el desarrollo social y físico y el bienestar de los niños influyen en la capacidad y el potencial para convertirse en ciudadanos efectivos. Cada resultado es visto como integrado e interconectado.

Un enfoque integral y holístico se centra en las conexiones con los mundos social y natural. Los educadores fomentan la capacidad de los niños de valorar y respetar el entorno social amplia y globalmente; y también comprender y apreciar el entorno natural y la interdependencia entre personas, plantas, animales y la tierra.

Los educadores reconocen las conexiones entre niños, familias y comunidades y la importancia de las relaciones y asociaciones recíprocas. Ven el aprendizaje como una actividad social y valoran las actividades de colaboración y la participación comunitaria.



Figura 16.10: Estas familias trabajan en STEAM formando un kit.[473]

[473] Image está en dominio publico

Cada entorno de atención en edad escolar puede considerarse como una comunidad en sí misma, así como también es parte de la comunidad local y global. Como tal, la comunidad de atención en edad escolar tiene el poder de afectar y verse afectada por problemas dentro y fuera del entorno. Los educadores de atención en edad escolar consideran las necesidades de los niños, incluida la nutrición y la seguridad. Ven a los niños como capaces y responsables, y les brindan lugares para socializar y jugar con amigos y para relajarse y divertirse. Los entornos de atención en edad escolar son lugares para aprender sobre uno mismo, los demás y el mundo; en otras palabras, aprender sobre la vida y aprender a través de la vida.

Colaboración con Niños

Los educadores de atención en edad escolar responden a las fortalezas, habilidades e intereses de todos los niños. Valoran y se basan en los puntos fuertes, habilidades y conocimientos de los niños para garantizar su bienestar, motivación y participación en las experiencias. Responden a la experiencia de los niños, las tradiciones culturales y las formas de conocimiento, los múltiples idiomas que hablan algunos niños, particularmente los niños aborígenes e isleños del estrecho de Torres, y las estrategias utilizadas por los niños con necesidades adicionales para negociar sus vidas cotidianas.

Responder a las ideas y el juego de los niños constituye una base importante para la toma de decisiones del programa. En respuesta a las ideas e intereses en evolución de los niños, los educadores evalúan, anticipan y amplían las ideas de los niños a través de preguntas abiertas, retroalimentando, desafiando su pensamiento y guiando sus acciones.



Figura 16.11: El programa de atención en edad escolar al que asisten estos niños trabajaron juntos para crear este calendario.[474]

[474] Imagen por Fort George G. Meade Public Affair's Office esta licenciado bajo CC BY 2.0

Las relaciones receptivas son características importantes de los entornos de atención en edad escolar. Esta forma de compromiso de colaboración se evidencia entre educadores y niños, entre niños, entre educadores y padres y diversos interesados, incluidas las escuelas, que trabajan para apoyar a los niños, las familias y la comunidad.

Las relaciones receptivas se fortalecen a medida que los educadores y los niños comparten decisiones, se respetan y confían entre sí y aprenden juntos. La capacidad de respuesta permite a los educadores participar respetuosamente en el juego de los niños y los proyectos en curso, estimular su pensamiento y enriquecer su crecimiento y desarrollo. Las relaciones receptivas con las familias y la comunidad local, incluidas las escuelas, permiten a los educadores establecer entornos seguros para los niños.

Aprendiendo a través del juego

El juego y las actividades recreativas brindan oportunidades para que los niños aprendan mientras descubren, crean, improvisan e imaginan. Cuando los niños juegan con otros niños, crean grupos sociales, prueban ideas, desafían el pensamiento de los demás y construyen nuevas comprensiones. El juego proporciona un ambiente de apoyo donde los niños pueden hacer preguntas, resolver problemas y participar en el pensamiento crítico. El juego puede ampliar el pensamiento de los niños y mejorar su deseo de saber y aprender. De esta manera, el juego puede promover disposiciones positivas hacia el aprendizaje. La inmersión de los niños en su juego ilustra cómo el juego les permite simplemente disfrutar de ser.



Figura 16.12: Jugar con la masita es una gran experiencia de juego ilimitado.[475]

[475] Imagen por Senior Airman Timothy Taylor esta en dominio publico

Los educadores de cuidado en edad escolar asumen muchos roles en el juego y las actividades recreativas con los niños y utilizan una variedad de estrategias para enriquecer el desarrollo. Permiten tiempo y crean espacios que alientan a los niños a explorar, construir relaciones, resolver problemas, crear y construir. También reconocen "momentos de enseñanza" espontáneos a medida que ocurren, y los utilizan para aprovechar las experiencias de los niños.

Los educadores apoyan activamente la inclusión de todos los niños en juegos y actividades recreativas. También ayudan a los niños a reconocer cuando el juego es injusto y ofrecen formas constructivas de construir una comunidad solidaria, justa e inclusiva.

En entornos de atención en edad escolar, hay una gran cantidad de experiencias recreativas y de juego que fomentan el desarrollo de los niños y alientan el aprendizaje valioso. Jugar en entornos de cuidado en edad escolar a menudo diferirá del de los niños en edad preescolar. Según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, la mayoría de los niños en edad escolar se habrán trasladado, o se trasladarán, a la etapa operativa concreta del desarrollo. A medida que crecen, los niños en edad escolar le dan más importancia a las interacciones entre compañeros. "Los compañeros se convierten en socios que deben aprender a negociar, comprometerse, compartir y defenderse como iguales" (Nixon y Gould 2005, p.173).
El juego también brinda a los niños oportunidades para practicar habilidades enseñadas en la escuela o aprendidas en el hogar, y para reforzar el aprendizaje que se ha producido. La siguiente tabla aborda las formas de incorporar diferentes tipos de juego en la atención en edad escolar.

Tabla 16.1: Forma de incorporación de diferentes tipos de juego en la atención en edad escolar

Tipos de Juego	Formas de incorporar en el cuidado de la edad escolar
Obra dramática	• Proporcionar materiales que fomenten el juego de roles. • Crear espacios para el juego dramático. • Facilitar producciones dramáticas más complejas y pre-planificadas para niños mayores.
Juegos con reglas	• Proporcionar oportunidades para juegos de equipo y deportes. • Equilibre los juegos competitivos con experiencias en las que todo el grupo trabaje hacia un objetivo común. • Participe en juegos de cartas y de mesa para asegurarse de que sean experiencias positivas para los niños
Rituales de juego	• Los grupos de edades mixtas son lugares ideales para que estos se transmitan • • Proporcione espacio, materiales y tiempo para juegos como rayuela, cuatro cuadrados, juegos de palmas, cantos y escondite.
Juego áspero y caída	• Para facilitarlo, brinde oportunidades para este juego con el apoyo y la orientación del educador

Tipos de Juego	Formas de incorporar en el cuidado de la edad escolar
	• Considere experiencias estructuradas, como peleas de almohadas, peleas de espada con fideos de piscina y trajes de sumo • Tener un espacio específico con reglas • Asegure una supervisión cercana (puede actuar como árbitro)
Coleccionar	• Desarrollar una política y procedimientos sobre cómo se pueden intercambiar las colecciones (o no)
Excursiones	• Proporcionar oportunidades para que los niños se conecten con sus comunidades, tengan experiencias estimulantes y diferentes, y prueben habilidades en un contexto diferente

Intencionalidad

La intencionalidad se refiere a acciones que son deliberadas, decididas y reflexivas. Los educadores que participan en acciones intencionales reconocen que el aprendizaje ocurre en contextos sociales y que las interacciones y conversaciones son de vital importancia para el aprendizaje. Promueven activamente el aprendizaje de los niños a través de experiencias e interacciones valiosas y desafiantes que fomentan las habilidades de pensamiento de alto nivel y aprovechan las oportunidades en actividades y conversaciones para extender o afirmar el aprendizaje de los niños. Escuchan con intención las conversaciones de los niños y usan estrategias como modelar y demostrar, hacer preguntas abiertas, especular, explicar y participar en el pensamiento compartido y la resolución de problemas para extender el pensamiento y el aprendizaje de los niños. Los educadores entran y salen con flexibilidad de diferentes roles y recurren a diferentes estrategias a medida que cambia el contexto. La documentación y el monitoreo del bienestar de los niños y el compromiso con el aprendizaje de habilidades para la vida y la ciudadanía respaldan la planificación efectiva del programa. La intencionalidad utiliza conocimientos y estrategias profesionales que reflejan teorías e investigaciones contemporáneas sobre el juego, el esparcimiento y el aprendizaje de los niños.

Los educadores de atención en edad escolar son conscientes de aprovechar al máximo las oportunidades para dar seguimiento a las necesidades e intereses de los niños. Hacen uso de "momentos de enseñanza" espontáneos para mecanismos de apoyo que facilitan el aprendizaje autónomo en el desarrollo de los niños. Estas oportunidades incidentales son significativas y significativas para el ser, el devenir y el logro de los resultados de los niños.



Figure 16.13: Figura 16.13: Este educador notó el interés del niño en una canción de cuna y le muestra los movimientos de la mano que la acompañan.[476]

Ambientes

Los entornos de atención en edad escolar son espacios acogedores cuando reflejan y enriquecen las vidas y las identidades de los niños y las familias que participan en el entorno en respuesta a sus intereses y necesidades. (Consulte el Apéndice B para ver un ejemplo del aula del programa de atención a la edad escolar). Los entornos que apoyan el bienestar y el desarrollo son espacios vibrantes y flexibles que responden al bienestar y las habilidades de cada niño. Se ocupan de diferentes necesidades e intereses e invitan a niños y familias a contribuir con ideas y preguntas. Los educadores pueden apoyar la participación al dar tiempo para interacciones significativas, al brindar una variedad de oportunidades para experiencias individuales y compartidas, y al encontrar oportunidades para que los niños participen y contribuyan a su comunidad local.

Los recursos deben reflejar los intereses y capacidades de los niños que comparten el medio ambiente y ser accesibles para que los niños puedan elegir y ser responsables de sus acciones. El acceso a las tecnologías digitales puede permitir a los niños localizar conexiones y recursos globales, y fomentar nuevas formas de pensar y comunicarse.

Los entornos y recursos de atención en edad escolar también pueden enfatizar la responsabilidad por un futuro sostenible y promover la comprensión de los niños sobre su responsabilidad de cuidar el medio ambiente, día a día y la sostenibilidad a largo plazo. Estos espacios promueven el desarrollo de habilidades para la vida como el cultivo y la preparación de alimentos, la reducción de desechos y el reciclaje.

Los entornos de atención en edad escolar se encuentran comúnmente en una variedad de lugares y muchos se encuentran en instalaciones compartidas. El espacio debe ser lo suficientemente flexible como para permitir la gama de actividades necesarias para que los niños participen en diferentes oportunidades y así lograr resultados. El Ambiente debe ser:

[476] Image por Airman Ian Hoachlander es de dominio publico

- Dar la bienvenida a la naturaleza social de los niños en edad escolar.
- Proporcionar una belleza estética.
- Ser organizado
- Proporcionar posibilidades y opciones ricas
- Invite a los niños a realizar actividades de exploración y solución de problemas.
- Facilitar la cooperación y la negociación.
- Incluya espacios tranquilos y cómodos.
- Incorporar estructuras y experiencias no estructuradas.
- Proporcionar una amplia gama de experiencias recreativas.
- Estar diseñado para satisfacer las necesidades de un grupo diverso de niños (de diferentes edades, habilidades, intereses y necesidades)
- Tenga espacios para reuniones / actividades de grupos pequeños y grandes
- Fomentar el pensamiento complejo y creativo a través de materiales abiertos.
- Promover oportunidades para el pensamiento compartido sostenido y actividades de colaboración.
- Reconocer la importancia del juego activo.
- Incluya juegos al aire libre en un entorno natural y / o con materiales naturales.
- Tener una rutina establecida
- Sea más hogareño; cálido y acogedor
- Cultivar un sentido de pertenencia
- Tener una cultura que establezca el tono correcto.
- Involucre los rituales respetuosos e inclusivos de todos los niños y familias.
- Superar obstáculos (como estar en un espacio compartido)



Figura 16.14: Esta imagen muestra un entorno de atención en edad escolar que proporciona espacio para grandes grupos / experiencias activas (como el karate que están haciendo), asientos cómodos y almacenamiento.[477]

Los niños informan que valoran un espacio:

[477] Imagen por Brian Hagberg está en dominio publico

- donde los hace sentir seguros
- donde se sienten amigables y positivos
- donde puedes hablar sobre sus sentimientos y buscar ayuda para las dificultades sociales
- el lugar donde se proporcionen experiencias motoras gruesas
- en el cual los equipos, materiales, pertenencias personales y creaciones se almacenen de manera segura
- con algunos elementos naturales (árboles, animales, agua y jardines)

Aquí hay algunas citas de niños sobre sus espacios en edad escolar:

> *"La atención en la edad escolar me hace sentir un sentimiento positivo, como el sentimiento que tengo cuando voy a casa de mi abuela, sabiendo que alguien realmente se preocupa por mí."*
>
> *"Es cómodo y seguro, es calientito en invierno y sabes que tienes a alguien allí para estar contigo."*



Viñeta
"Crear un entorno sensorial sensible"

Crear un entorno sensorial sensible dentro del cuidado en la edad escolar puede ser especialmente desafiante para un niño con un trastorno del procesamiento sensorial. Se espera que los niños procesen una amplia gama de información sensorial en el entorno simultáneamente. Para algunos niños, las ineficiencias en el procesamiento sensorial afectan su capacidad de hacer esto. Por lo tanto, proporcionar un espacio para que los niños se retiren y participen en experiencias que les ayuden a autorregularse es importante para su inclusión exitosa en el entorno de atención en edad escolar.

Después de trabajar con el Director y el coordinador de Educación Especial, visitando las escuelas primarias locales para ver sus programas, hablar con el personal sobre recursos y capacitación, asistiendo talleres, creamos un entorno sensorial sensible y receptivo que incluía bolsas de frijoles, carpas, música, lámparas de lava. , mantas pesadas, peluches y una pecera. La sala fue utilizada por niños con trastorno del espectro autista y niños con trauma del desarrollo. También ha demostrado ser un recurso útil para involucrar a los niños que pueden ser reticentes a asistir a la escuela o al programa de atención para niños en edad escolar.

Competencia Cultural

Los educadores que son culturalmente competentes respetan múltiples formas culturales de conocer, ver y vivir. Celebran los beneficios de la diversidad y tienen la capacidad de comprender y honrar las diferencias. Esto es evidente en la práctica diaria cuando los educadores demuestran un compromiso continuo para desarrollar su propia competencia cultural en un proceso bidireccional con niños, familias y comunidades.

Los educadores consideran que la cultura y el contexto de la familia son fundamentales para el sentido de ser y pertenecer de los niños, y para el éxito en el aprendizaje permanente. Los educadores también buscan promover la competencia cultural de los niños.

La competencia cultural es mucho más que estar consciente de las diferencias culturales. Es la capacidad de comprender, comunicarse e interactuar efectivamente con personas de todas las culturas. La competencia cultural abarca:

- Ser consciente de la propia visión del mundo
- Desarrollar actitudes positivas hacia las diferencias culturales.
- Adquirir conocimiento de diferentes prácticas culturales y visiones del mundo
- Desarrollar habilidades de comunicación e interacción entre culturas.

Continuidad y Transiciones

Los entornos de atención en edad escolar se encuentran en relación complementarias con los hogares, escuelas y espacios comunitarios con diferentes lugares y entornos que tienen sus propios propósitos, expectativas y formas de hacer las cosas. Al aprender habilidades para la vida, los niños recurren a las comprensiones, habilidades y actitudes de la variedad de entornos en los que se involucran. Los educadores trabajan con niños, familias, otros profesionales y la comunidad en general para garantizar transiciones exitosas entre entornos y que los niños se sientan seguros y confiados. Ayudan a los niños a comprender las tradiciones, rutinas y prácticas de los entornos a los que se están mudando y a sentirse cómodos con el proceso de cambio.

Es probable que los niños se relacionen con otros niños y con los educadores en entornos de cuidado en edad escolar durante un período de tiempo significativo. Asegurando de que los niños tengan un papel activo en la preparación de las transiciones les ayuda a sentirse motivados para contribuir y participar en las actividades dentro de los entornos. A medida que los niños realizan transiciones entre educadores (incluidos los escolares) de los centros de atención en edad escolar, las escuelas y los servicios de otros niños, apoyan las transiciones al compartir información adecuada sobre las capacidades e intereses de cada niño.

.



Figura 16.15: Las transiciones diarias de estos niños entre la escuela y la atención en edad escolar requieren viajar en el autobús.[478]

El cambio puede ser estresante y algunas personas encuentran más difícil lidiar con el cambio que otras. El cambio puede ocurrir en el día a día cuando los niños deben hacer la transición de la atención en edad escolar al aula y luego volver a la atención en edad escolar nuevamente, o puede ocurrir a mayor escala cuando los niños cambian de escuela o aula o experimentan una nueva incorporación a su familia.
Al explorar y comprender el cambio y gestionarlo de manera efectiva, los niños necesitan apoyo para:

- aprender que el cambio es más fácil de manejar si es esperado y oportuno
- usar experiencias previas de cambio para ayudar a hacer frente al cambio actual
- establecer rutinas significativas que ayuden en tiempos de cambio, elegir amigos para cerrar la brecha entre lo familiar y lo desconocido
- reconocer que en momentos de cambio las emociones pueden ser difíciles de manejar
- aprender que las nuevas oportunidades pueden venir con el cambio
- ganar cierto control en los cambios en sus vidas
- ayudar a apoyar a otros durante el cambio
- darse cuenta de que el cambio es parte de la vida.

Evaluación para el Bienestar y el Aprendizaje

Los educadores recopilan conocimientos sobre el bienestar y el aprendizaje de los niños a medida que reflexionan y participan en procesos tales como escanear, monitorear, recopilar y analizar información sobre cómo se sienten los niños y qué saben, pueden hacer y comprender. Es parte de un ciclo continuo que incluye planificar, documentar y evaluar el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

[478] Imagen por el personal Sgt. Sheila de Vera esta en dominio publico

Es importante porque permite a los educadores en asociación con niños, familias y otros profesionales para:

- planificar eficazmente para el bienestar de los niños
- planificar en colaboración con los niños
- comunicar sobre el bienestar y el desarrollo de los niños
- determinar la medida en que todos los niños progresan hacia la obtención de resultados y, de lo contrario, qué podría estar impidiendo su progreso
- Identificar a los niños que pueden necesitar apoyo adicional para lograr resultados particulares, brindar ese apoyo o ayudar a las familias a acceder a ayuda especializada.
- Evaluar la efectividad de los entornos y las experiencias ofrecidas y los enfoques adoptados para nutrir el bienestar de los niños y enriquecer su desarrollo.
- reflexionar sobre la pedagogía que se adapte al contexto y a los niños.

Los educadores utilizan una variedad de estrategias para recopilar, documentar, organizar, sintetizar e interpretar la información que recopilan sobre el bienestar y el enriquecimiento de los niños para evaluar la efectividad de sus programas. Buscan formas apropiadas de recopilar información rica y significativa que describa el bienestar y el desarrollo de los niños en contexto, describa su progreso e identifique sus fortalezas, habilidades y comprensión. Cuando los educadores de atención en edad escolar y los niños colaboran sobre su bienestar y experiencias, utilizan enfoques que se han convertido en formas poderosas de hacer que el proceso sea visible para los niños y sus familias, educadores y otros profesionales.

Los educadores hacen muchas observaciones y evaluaciones informales de manera continua. El objetivo de la evaluación es integrarlos en un proceso más planificado y formal para poder evaluar los objetivos generales del entorno, así como las necesidades individuales de los niños y el progreso en torno al bienestar y el aprendizaje.

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los educadores de atención en edad escolar es el uso eficiente del tiempo y la necesidad de documentar lo que es significativo. ¿Qué documentas? ¿Cómo sabes lo que es significativo? No es posible documentar todo y tiende a perder sentido si esto ocurre. Los educadores necesitan seleccionar los momentos importantes. ¡No puedes escribir en detalle sobre cada niño, y no puedes hacerlo todos los días! Sin embargo, con el tiempo puede reunir fotos e historias sobre todos los niños para tener una mejor idea de quiénes son y sus disposiciones.



Figura 16.16: Esta educadora está pensando a profundidad sobre lo que ha observado.[479]

Los educadores son observadores entusiastas. Se dan cuenta no solo de lo que hacen los niños, sino también de qué y cómo juegan y qué dicen durante el juego. Esto los coloca en una posición sólida para desarrollar un programa basado en sus observaciones. Un plan de estudios emergente es aquel que:

- es iniciado por el niño, pero enmarcado por un educador: colaboración entre niño y adulto
- se basa en los intereses existentes
- permite a los niños crear, extenderse y descubrir más
- es flexible, se desarrolla constantemente y no se realiza con suficiente antelación
- usa varias formas de documentación.

Una Mirada Más Cercana a los Resultados

Los cinco resultados están diseñados para capturar el bienestar integrado y complejo, el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños. Ellos:

- Son amplios y observables.
- Reconocer que los niños bajo cuidado tienen opciones y oportunidades para colaborar con otros niños y educadores.
- Reconocer que los niños se inclinan de diversas maneras y varían en sus capacidades y ritmo de aprendizaje.
- Respetar que los niños se involucren con ideas y experiencias de aprendizaje cada vez más complejas, que son transferibles a otras situaciones.
- Están influenciados por

[479] Imagen por the California Department of Education se usa con permiso

o cada niño
o las prácticas de los educadores
o el medio ambiente
o Compromiso con la familia y la comunidad (incluida la escuela)

- Se logran de maneras diferentes e igualmente significativas
- Proporcionar colaboración entre educadores de niños.

Veamos más de cerca cada resultado y las formas en que los educadores pueden apoyar este resultado a través de su planificación curricular.

Tabla 16.1: Resultado 1 - Los niños tienen un fuerte sentido de identidad

Pertenecer, ser y llegar a ser son partes integrales de la identidad.

Puntos	Los educadores lo facilitan cuando sucede lo sgte.
Los niños se sienten seguros, protegidos y apoyados	• pasar tiempo interactuando y conversando con los niños, escuchando y respondiendo con sensibilidad mientras expresan sus ideas y necesidades • reconocer la importancia de las oportunidades para que los niños se relajen a través del juego y la recreación
Los niños desarrollan su autonomía, interdependencia, resiliencia y sentido de agencia	• alentar a los niños a elegir y tomar decisiones • mantener altas expectativas de las capacidades de cada niño • Motivar y alentar a los niños a tener éxito cuando se enfrentan a desafíos. • proporcionar tiempo y ambiente para que los niños participen en actividades individuales y colaborativas
Los niños desarrollan identidades propias y seguras	• reconocer y comprender que los niños aportan significado de muchas maneras diferentes • Mantener y desarrollar el conocimiento, los idiomas y las comprensiones que los niños aportan. • compartir los éxitos de los niños con las familias
Los niños aprenden a interactuar en relación con los demás con cuidado, empatía y respeto	• organizar ambientes y espacios de manera que promuevan interacciones de grupos pequeños y grandes y juegos significativos y recreativos

Tabla 16.2: Resultado 2: los niños están conectados y contribuyen a su mundo

Puntos	Los educadores lo facilitan cuando sucede lo sgte.
Los niños desarrollan un sentido de pertenencia a grupos y comunidades y una comprensión de los derechos y responsabilidades recíprocos necesarios para la participación activa de la comunidad	• Proporcionar oportunidades para que los niños investiguen ideas, conceptos complejos y cuestiones éticas que sean relevantes para sus vidas y sus comunidades locales. • Aprovechar mecanismos de apoyo que facilitan el aprendizaje autónomo y oportunidades donde los niños participan y contribuyan a actividades grupales • planificar oportunidades para que los niños participen de manera significativa en discusiones grupales y en la toma compartida de decisiones sobre reglas, expectativas y actividades
Los niños responden a la diversidad con respeto	• planificar experiencias y proporcionar recursos que amplíen las perspectivas de los niños y fomenten la apreciación de la diversidad • explorar la cultura, el patrimonio, los antecedentes y las tradiciones de los niños dentro del contexto de su comunidad
Los niños toman conciencia de equidad. Los niños se vuelven socialmente responsables y muestran respeto por el medio ambiente.	• analizar y discutir con los niños las formas en que se representan los estereotipos • Proporcionar a los niños acceso a una variedad de materiales naturales en su entorno. • incrustar la sostenibilidad en las rutinas y prácticas diarias • discutir las formas en que la vida y la salud de los seres vivos están interconectadas

Tabla 16.3: Resultado 3 - Los Niños Tienen un Fuerte Sentido de Bienestar

Puntos	Los educadores lo facilitan cuando sucede lo sgte.
Los niños se fortalecen en su bienestar social y emocional	• proporcionan tiempo y espacio para que los niños se pongan retos y practiquen destrezas físicas • colaboran con los niños para planificar y documentar sus logros y compartir sus éxitos con sus familias
Los niños asumen cada vez más la responsabilidad de su propia salud y bienestar físico	• colaboran para planificar actividades físicas enérgicas, que incluyen danza, teatro, movimiento, deportes y juegos • Proporcionan una gama de experiencias activas y relajantes durante todo el día. • ajustan la transición y las rutinas para tener en cuenta las necesidades e intereses de los niños

Tabla 16.4: Resultado 4 - Los niños son aprendices seguros e involucrados

Puntos	Los Educadores Facilitan Esto en su Plan de Estudios Cuando
Los niños desarrollan disposiciones como curiosidad, cooperación, confianza, creatividad, compromiso, entusiasmo, persistencia, imaginación y reflexividad	• proporcionan entornos que sean flexibles y abiertos • alientan a los niños a participar en procesos de exploración y reflexión tanto individuales como colaborativos • procesan investigaciones modelo incluyendo observación, curiosidad e imaginación, probar nuevas ideas y asumir desafíos
Los niños utilizan una variedad de habilidades y procesos, como la resolución de problemas, la indagación, la experimentación, la formulación de hipótesis, la investigación y la investigación	• planifican entornos con niveles apropiados de desafío donde se aliente a los niños a explorar, experimentar y tomar los riesgos apropiados • • Proporcionan experiencias que alienten a los niños a investigar ideas, resolver problemas y utilizar conceptos complejos y pensamiento, razonamiento e hipótesis. • • animan a los niños a comunicarse y hacer visibles sus propias ideas y teorías • • colaboran con los niños y modelar el razonamiento, predecir y reflejar procesos y lenguaje • • Proporcionan oportunidades para que los niños inicien y lideren actividades y experiencias.
Los niños transfieren y adaptan lo que han aprendido de un contexto a otro	• • apoyen a los niños a aplicar su aprendizaje de nuevas maneras y hable sobre esto con ellos de manera que aumente su comprensión • • apoyen a los niños a construir múltiples soluciones a los problemas y usar diferentes formas de pensar • • planifiquen el tiempo y el espacio donde los niños discuten y reflexionan para ver similitudes y conexiones entre ideas existentes y nuevas
Los niños recurren a su propio aprendizaje a través de la conexión con personas, lugares, tecnologías y materiales naturales y procesados	• Proporcionen oportunidades de elección y colaboración. • crear posibilidades para mecanismos de apoyo que facilitan el aprendizaje entre compañeros • Introducir herramientas, tecnologías y medios apropiados y proporcionar las habilidades, conocimientos y técnicas. • proporcionar recursos que alienten a los niños a representar su pensamiento

Tabla 16.5: Resultado 5 - Los Niños Son Comunicadores Efectivos

Puntos	Los Educadores Facilitan Esto en su Plan de Estudios Cuando
Los niños interactúan verbalmente y no verbalmente con otros para una variedad de propósitos.	• incluir experiencias y recursos de la vida real para promover el uso de la alfabetización y la aritmética de los niños • Permitir que los niños dirijan sus propias experiencias de juego con sus compañeros
Los niños se involucran con una variedad de textos y obtienen significado de estos textos	• brindan oportunidades para que los niños sigan instrucciones de textos cotidianos, como libros de recetas, instrucciones para manualidades, reglas para deportes o juegos. • leer y compartir una variedad de libros, revistas y periódicos con niños • Proporcionan un entorno enriquecido en alfabetización que incluye impresión de pantalla en los idiomas del hogar e inglés.
Los niños colaboran con otros, expresan ideas y dan sentido utilizando una variedad de medios y tecnologías de comunicación	• aprovechar las experiencias familiares y comunitarias de los niños ya sea con artes creativas y expresivas • Proporcionar una variedad de recursos que permitan a los niños expresar algún significado usando fotografía, artes visuales, danza, teatro y música.

El ciclo de planificación

El programa para niños en edad escolar abarca mucho más que una simple lista de experiencias planificadas. Entonces, al planificar, los educadores deben tener en cuenta cosas como el medio ambiente, las rutinas, los recursos cotidianos e incluso las habilidades y el conocimiento de los educadores que trabajan con los niños.

A medida que los niños exploran relaciones, recursos y experiencias en un entorno cuidadosamente planificado, los educadores avanzan a través de un ciclo continuo respaldado por la práctica reflexiva. Funciona como un 'ciclo de investigación' continuo que incluye detenerse a pensar sobre cómo y por qué estamos haciendo las cosas de esta manera, examinando nuestras respuestas a estas preguntas desde diferentes perspectivas y utilizando los conocimientos más profundos que desarrollamos como punto de referencia para decidir qué acciones o cambios queremos hacer. Este método actual de planificación continua y cíclica se demuestra en la figura a continuación.



Figura 16.17: El proceso de planificación del programa es continuo y cíclico.[480]

Desestructurando el ciclo

Pregunta

Paso 1 - Conocimiento y creencias

En el núcleo del programa, la planificación es investigar nuestros conocimientos y creencias y las prácticas que están vinculadas a estos. Los educadores actualizan constantemente sus conocimientos y prácticas asociadas al sumergirse en la investigación y la teoría contemporánea. Como todos tienen diferentes valores y creencias, los educadores en entornos

[480] Imagen por Ian Joslin esta licenciado bajo CC BY 4.0

de atención en edad escolar deben reunirse regularmente para compartir sus conocimientos y creencias para desarrollar su filosofía o permitir un enfoque de equipo.
Esta filosofía o enfoque de equipo debe basarse en la teoría y la investigación, no solo en creencias personales.

Paso 2 - Puntos Fuertes e Intereses

Los educadores, como los niños que cuidan, son diversos en su educación, antecedentes y talentos. Esta diversidad significa que los educadores pueden responder a una amplia gama de necesidades e intereses de los niños. Los diferentes educadores aportarán cosas diferentes al programa y no hay un rol prescrito. Esto también modela un concepto importante en los servicios de atención en edad escolar: el de inclusión: es un lugar al que todos pertenecen.



Figura 16.18: ¿Cuáles podrían ser los intereses y puntos fuertes de estos niños?[481]

Cuando los educadores planifican combinando las fortalezas e intereses de los niños con sus conocimientos y creencias, pueden formular objetivos a corto y largo plazo para el servicio.

Planifique

Paso 3: Planifique los entornos

Los educadores deben pasar tiempo planificando sus entornos interiores y exteriores para lograr los resultados de su visión, que está alineada con su filosofía y creencias. Los entornos de atención en edad escolar deben proporcionar opciones y flexibilidad y una gama de experiencias interesantes, que satisfagan las necesidades de una variedad de niños diferentes en diferentes rangos de edad. Debería haber oportunidades para la creatividad, la experimentación y el juego. El entorno debe permitir que los niños tengan un sentido de pertenencia, junto con un sentido de autonomía.

[481] Imagen por el personal Sgt. Vesta Anderson esta en dominio publico

Paso 4 - Definir el papel del educador

Los educadores efectivos tienen una visión clara de su papel cuando trabajan con niños. Los educadores en este contexto pueden definirse como profesionales cuya función principal en los entornos de atención en edad escolar es planificar e implementar programas que apoyen el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

En sus tareas cotidianas, el educador tiene que asumir muchos roles variados, y las cualidades y habilidades necesarias para estos roles, no siempre vienen naturalmente con las personalidades de todas las personas. Algunos educadores pueden necesitar capacitación o desarrollo para adquirir algunas de estas destrezas. La capacitación y la práctica pueden ayudar a los educadores a desarrollar estas cualidades al igual que los educadores capacitados pueden ayudar a los niños a desarrollar estas cualidades. Sin embargo, para poder desarrollar estas cualidades, los educadores necesitan una autorreflexión guiada y el apoyo de un líder o mentor educativo.

Tabla 16.6: Roles de los educadores en los programas de edad escolar

Papel	Descripción
Facilitador	Proporcionar la cantidad adecuada de estímulo para mecanismos de apoyo que facilitan el aprendizaje de los niños es una habilidad. Los educadores deben, a veces, también facilitar el aprendizaje profesional en las reuniones y comprometerse con las familias para organizar su participación
Comunicador	El cuidado en edad escolar es un entorno social. La comunicación efectiva es crítica con una variedad de partes interesadas, incluidos niños, familias, otros educadores, escuelas y comunidades.
Entrenador	Los educadores ayudan a los niños a desarrollar una gama de habilidades y brindan oportunidades para que los niños practiquen y perfeccionen estas. Los educadores son intencionales en este papel, pero también reconocen y usan momentos de enseñanza.
Mediador	Los entornos de atención en edad escolar se basan en el juego con muchas opciones, lo que invariablemente conduce a disputas y diferencias.
Director	Aunque los educadores son principalmente facilitadores, hay momentos en que una dirección clara es más apropiada. Esto incluye situaciones que involucran problemas de seguridad y otras situaciones donde puede haber problemas no negociables (como el acoso o intimidación escolar).
Modelo	Un educador siempre está modelando. Los niños lo notan todo: el aprendizaje es su trabajo y aprenden de todo lo que haces y todo lo que no haces, todo lo que dices y todo lo que no dices. Los educadores modelan habilidades desde la resolución de conflictos hasta el lavado de manos y medidas de seguridad solar.

Papel	Descripción
Planificador	Los educadores deben planificar programas, presupuestos, desarrollo profesional y sistemas de comunicación.
Fomentador de desarrollo/Apoyador	Los educadores celebran o reconocen la participación, los esfuerzos, los dones y los talentos de cada niño, afirman el sentido de pertenencia de los niños y brindan apoyo físico y emocional.
Defensor	Los educadores apoyan el derecho de los niños a jugar y abogan por un espacio, instalaciones y recursos apropiados
Observador	Los educadores combinan lo que se ve y se escucha con lo que saben sobre los niños. Observan el programa, en su conjunto, identificando qué está funcionando y qué necesita mejora o adaptación.

Paso 5: crear o conocer de los métodos de evaluación

Saber qué métodos de evaluación va a utilizar por adelantado permite a los educadores tener una dirección clara sobre lo que están haciendo y por qué. Los programas pueden tener herramientas o procesos necesarios o puede usar los cinco resultados descritos en este capítulo.

La evaluación es importante porque permite a los educadores colaborar con los niños y examinar el programa con los resultados en mente. Esto nos permite profundizar para descubrir cómo los programas están contribuyendo al bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Paso 6 - Planificar experiencias

Al planificar experiencias para niños en entornos de atención en edad escolar, es importante tener en cuenta los resultados (los enumerados en este capítulo y / o los de la misión y filosofía del programa). Debe comenzar considerando cuál es su objetivo final. No es necesario que haya un plan de estudios establecido para seguir (aunque algunos programas pueden tener esto). Pero es importante que lo planeado responda y permita flexibilidad y creatividad.

Los entornos pueden utilizar una variedad de enfoques o teorías (como Inteligencias Múltiples, Reggio Emilia o planificación basada en temas) para planificar sus experiencias. Sin embargo, lo importante es que los educadores reconocen que la planificación del programa de mejores prácticas se basa en los componentes de la teoría y la investigación contemporáneas, las habilidades y el conocimiento del educador, la colaboración con los niños y las asociaciones con la familia y la cultura.

En todo momento, el niño debe ser central en la planificación del programa, por lo que idear experiencias sobre las necesidades y los intereses de los niños es un buen punto de partida. Una de las mejores maneras de garantizar que el plan de estudios sea apropiado para el desarrollo es utilizar un enfoque emergente. En un enfoque emergente, las fuentes del currículo son:

- intereses de los niños, como descubrir pájaros haciendo un nido
- intereses de los educadores, como obras de arte
- tareas de desarrollo: el plan de estudios emergente responde al desarrollo y aprendizaje de los niños
- cosas en el entorno físico, incluidos los recursos naturales y manufacturados
- personas en el entorno social, incluidos el personal, las familias y los miembros de la comunidad.
- materiales de recursos curriculares que se pueden adaptar

Los niños necesitan estimulación y mecanismos de apoyo que facilitan el aprendizaje e intereses, y aquí es donde los educadores efectivos pueden trabajar estrechamente con los niños para notar sus intereses emergentes y promover este interés a través de una planificación receptiva. Darse cuenta de las culturas y los problemas de la comunidad también es un estímulo para planificar experiencias.

Planificación Con Un Enfoque Holístico

Los educadores de atención en edad escolar adoptan un enfoque holístico de sus roles y responsabilidades reconociendo la conexión de la mente, el cuerpo y el espíritu. Centran la atención en el bienestar físico, personal, social, emocional y espiritual de los niños, así como en los aspectos cognitivos del aprendizaje en lo que respecta al aprendizaje permanente.

Nuestra imagen del niño completo influye en cada interacción y experiencia. Esta imagen abarca aspectos físicos, personales, sociales, emocionales, culturales, espirituales y cognitivos del niño.

Un enfoque holístico no prioriza un aspecto del desarrollo o el aprendizaje sobre otro: es la conexión del cuerpo, la mente y el espíritu, todos los cuales son igualmente importantes. La crianza de todo el niño es un papel importante para los educadores que fomentan el desarrollo en edad escolar. Tomar un enfoque holístico también significa considerar e incorporar en el programa la cultura de las familias a las que sirve.

Actuar y hacer

Paso 7 - Implementar planes

Es hora de poner el plan en acción. Los educadores participan activamente y apoyan a todos los niños para que participen plenamente en una variedad de experiencias. Los educadores deben escuchar con atención y responder a las voces de los niños y adaptarse a la espontaneidad, la curiosidad natural, las necesidades e intereses individuales.



Figura 16.19: Este educador está envuelto con estas niñas que están completando un rompecabezas[482]

Observar y revisar

Paso 8: Evaluación funcional y evaluar las experiencias de aprendizaje planificadas y no planificadas

Al revisar y evaluar el programa, es importante evaluar tanto las experiencias planificadas como las no planificadas. Después de todo, por definición, el programa constituye todas las interacciones, experiencias, rutinas y eventos.

Los métodos de evaluación deberían haberse establecido en el paso 5, por lo que se trata de recopilar la información y emprender un análisis crítico y una reflexión para comprender lo que esto significa e implementar el cambio según sea necesario.

La evaluación no debe consistir simplemente en un trabajo escrito individual. La reflexión y discusión grupal es un componente crítico de la evaluación que luego conduce al siguiente paso en el proceso cíclico. Los niños también deben desempeñar un papel fundamental en la evaluación de aspectos del programa, incluidas rutinas, experiencias y recursos.
Algunas preguntas a considerar durante este proceso incluyen:

• ¿Cómo ocurrió el aprendizaje planificado?
• ¿Qué aprendizaje no planificado ocurrió? ¿Es deseable este aprendizaje no planificado? ¿Qué significa esto?
• ¿De qué maneras estás escuchando a tus familias culturalmente diversas? ¿Cómo demuestras competencia cultural?
• Considere tiempo, espacio, recursos:
o ¿Necesitamos más recursos, ya sean recursos humanos o materiales?
o ¿Permitimos suficiente tiempo? ¿Era el momento correcto del día?
o ¿Había suficiente espacio? ¿Era el espacio correcto?
• ¿Qué lo habría hecho una mejor experiencia de aprendizaje?
• ¿Cómo podemos construir sobre esto?
• ¿Se relaciona esta experiencia con otras experiencias planificadas o no planificadas?

[482] Imagen por Dave Clemens está en dominio publico

• ¿Cómo podemos / podemos recopilar comentarios de los niños, las familias y otros educadores para ayudar a evaluar las experiencias de aprendizaje?

Viñeta

Recientemente nuestro equipo fue llamado para practicar a ser más reflexivo. Elegimos reflexionar sobre nuestro proceso de inicio de sesión actual.

Tuvimos una lluvia de ideas y reflexionamos sobre nuestra práctica actual de "inicio de sesión", que fue la siguiente:

- el educador se sienta en el escritorio del personal y registran a los niños mientras entran por la puerta
- otros educadores saludan a los niños en la puerta y les piden que guarden las bolsas en el área de bolsas, con un educador esperando en la cocina listo para servir comida y recordarles a los niños que se laven las manos
- los niños entran y saludan al educador; normalmente el educador está ocupado firmando los registros.
- algunos niños entran todos a la vez
- los educadores intentan iniciar sesión lo más rápido que pueden: puede parecer apresurado, ya que a menudo hay una fila
- algunos niños saludan, otros no
- los educadores sienten haber sido groseros a veces cuando no pueden saludar a todos los niños inicialmente
- los niños que llegan tarde al autobús llegan a las 3:50 pm: los educadores sienten que estos niños no reciben un buen saludo • se dejan las bolsas en el piso
- los niños a veces se pasean alrededor del escritorio de registro deseando hablar con el educador.
- el inicio de sesión se pone en espera cuando suena el teléfono, o un padre quiere pagar tarifas, luego los niños se pierden.

Después de analizar nuestros pensamientos y reflexiones, nos preocupaba que esta rutina no promoviera una atmósfera positiva donde los niños se sintieran bienvenidos, sin prisas y valorados.

Discutimos el hecho de que a algunos niños se les pide que se alejen del escritorio de registro porque está abarrotado. Somos conscientes de que algunos niños pueden no estar recibiendo suficiente atención. Queremos hacer que cada niño sienta que son bienvenidos cuando llegan, para que sientan un sentido de pertenencia cuando entran por la puerta. También hablamos sobre cómo alejarnos de la "línea", ya que nos recordó estar en la escuela.

Queremos que los niños sientan que el entorno de la escuela de cuidado y atención es diferente al de la escuela normal. Queríamos obtener algunas

ideas de los niños sobre cómo iniciar sesión y cómo podríamos mejorar la transición de la escuela a la escuela de cuidado y atención.

Luego, un educador mantuvo una reunión con los niños para preguntarles si tenían alguna idea sobre cómo hacer que el registro de llegada sea divertido y más fácil para ellos. A los niños se les ocurrió:

- firmando nosotros mismos
- firmar el nombre para menores de nueve años y un registro para mayores de nueve años
- si no le dice "hola" al educador y se registra, salga y vuelva a intentarlo
- firme su nombre en la pizarra
- pegue su propio papel con su nombre para decir que está allí
- marca la casilla de tu propio nombre.

Una vez que reunimos esta información, decidimos involucrar a los niños firmando su nombre en la pizarra, ya que la pizarra está bastante lejos del escritorio del personal. Permite que los niños entren, saluden a todos los educadores, guarden las bolsas, se dirijan a la pizarra y escriban su propio nombre.

Probamos el nuevo sistema durante una semana. Un educador escribió en la pizarra antes de que llegara cualquiera de los niños: "nuevo registro. Escriba su propio nombre". Los educadores expresaron algunas inquietudes: ¿Qué pasa si no funciona? ¿Cómo llegarán a alcanzar la pizarra los niños más bajos? ¿Qué pasa si hay una fila?'

El primer día, llegó el primer niño y el educador explicó el nuevo sistema. Levantó las cejas y dijo "OK", luego escribió su nombre y la hora en que llegó. Los otros niños parecían felices de copiar lo que estaban haciendo los niños frente a ellos. Parecían disfrutar de tener la responsabilidad de registrarse. El educador en un área más tranquila verificaría la pizarra y firmaría a los niños en la hoja de registro diario.



Figura 16.20: Los niños se registraron usando la pizarra blanca.[483]

Cuando recogían a los niños, iban a la pizarra y borraban sus nombres para decir que se habían ido o escribían "izquierda" al lado de sus nombres. En general, los niños disfrutaron de este sistema y el proceso de inicio de sesión fue menos concurrido. Permitió a los educadores hablar con cada niño cuando ingresaron al servicio y promovió el flujo continuo.

A medida que avanzaba la semana, los niños ingresaban a la escuela de cuidado con una sonrisa y decían "hola, sé qué hacer" y se dirigían a la pizarra y firmaban su nombre. El educador de inicio de sesión supervisó mientras se tomaba el tiempo para conversar con todos los niños, preguntándoles sobre su día y haciendo un seguimiento de las conversaciones de interacciones anteriores. Los niños informaron que les gustaba más el nuevo sistema.

Como resultado de este cambio de práctica, hemos decidido continuar el proceso de esta manera. Ha mejorado y relajado el proceso, la habitación es más tranquila y funciona mejor. Los niños parecen cooperar más con el proceso porque depende de ellos completar la tarea.

Conclusión

Los niños en edad escolar experimentan el aprendizaje en una amplia gama de entornos. La familia, la escuela y la comunidad (incluidos los entornos de atención en edad escolar) brindan diversas oportunidades para que los niños exploren relaciones e ideas y desarrollen competencias y habilidades. La diversidad en la vida familiar y comunitaria significa que los niños en edad escolar experimentan pertenencia, ser y llegar a ser de muchas maneras diferentes. Aportan sus diversas experiencias, perspectivas, expectativas, conocimientos y habilidades a su aprendizaje.

El aprendizaje de los niños es dinámico, complejo y holístico. Los aspectos físicos, sociales, emocionales, personales, espirituales, creativos, cognitivos y lingüísticos del aprendizaje están intrincadamente entrelazados e interrelacionados.

Jugar es un contexto para aprender que:

- permite la expresión de personalidad y singularidad
- Mejora disposiciones como la curiosidad y la creatividad.
- permite a los niños hacer conexiones entre experiencias previas y nuevos aprendizajes
- ayuda a los niños a desarrollar relaciones y conceptos
- estimula una sensación de bienestar.

[483] Imagen por Instituto Politécnico de Setúbal está licenciado bajo CC BY 2.0

Los niños construyen activamente su propia comprensión y contribuyen al aprendizaje de los demás. Reconocen su acción, capacidad para iniciar y liderar el aprendizaje, y sus derechos a participar en las decisiones que les afectan, incluido su aprendizaje.



Figura 16.21: Estos niños participan en una actividad STEM en su programa de edad escolar.[484]

Las experiencias recreativas construidas por niños y apoyadas por educadores informados promueven el aprendizaje dinámico, complejo y holístico de los niños. La felicidad, el optimismo y el sentido de la diversión de los niños son disposiciones importantes para su bienestar emocional y su capacidad de recuperación. En los entornos de atención en edad escolar, el sentido de responsabilidad de los niños por su aprendizaje está co-determinado y las habilidades y actitudes hacia el aprendizaje permanente se consolidan. Los niños que participan activamente en la construcción de la comunidad desarrollan intereses comunes y aprenden sobre la ciudadanía.

Ver a los niños como participantes activos y tomadores de decisiones abre las posibilidades para que los educadores superen las expectativas preconcebidas sobre lo que los niños pueden hacer y aprender. Esto requiere que los educadores respeten y trabajen con las cualidades, habilidades e intereses únicos de los niños. Cuando los niños tienen opciones y control, experimentan conexiones entre acciones y consecuencias.

Las prácticas de los educadores y las relaciones que forman con los niños y las familias tienen un efecto significativo en el sentido de identidad y bienestar de los niños, lo que afecta la participación y el éxito de los niños en el aprendizaje. Los niños prosperan cuando las familias, los educadores y la comunidad en general (especialmente las escuelas) trabajan juntos en colaboración para apoyar el bienestar y el aprendizaje de los niños.[485]

---

[484] Imagen por Kathryn Calvert esta en dominio publico

[485] My Time, Our Place - Framework for School Age Care in Australia by the Department of Education and Training is licensed under CC BY 4.0;
Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Retrieved from http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf

Sección V: Haciendo visible el aprendizaje de los niños

Capítulo 17: Documentación y evaluación funcional

Objetivos

Al final del capítulo podrás:

- Repasar el criterio para determinar cuándo y que documentar
- Explicar los propósitos de la documentación
- Justificar la documentación del juego de los niños
- Describir diferentes métodos para documentar el aprendizaje de los niños
- Relatar como respetar los derechos de los niños y sus familias a la hora de documentar
- Discutir el rol de la evaluación funcional
- Describir como el perfil de desarrollo de los resultados deseados puede ser usado para asesorar a los niños
- Resumir consideraciones importantes en la evaluación funcional durante la primera infancia
- Explicar la importancia de trabajar con las familias a la hora de documenta y asesorar a los niños

Introducción

Al documentar y evaluar a todos los niños que están bajo tu cuidado te permitirá construir gradualmente una imagen integral de los intereses, las fortalezas y las relaciones de cada niño, así como las áreas que debes evitar o las habilidades en las que necesita ayuda. Te darán una idea más clara de sus habilidades sociales, ideas creativas y preocupaciones de los niños que están en tu programa. Tomará algo de tiempo y esfuerzo conjunto del equipo para recopilar la documentación de todos los niños bajo tu cuidado, pero existen beneficios. Tener este tipo de perfil de todos los niños a tu cuidado te permitirá planificar un programa de estudios que desarrolle estos intereses y a la vez estas habilidades con el tiempo. [486]

Documentación

Saber que documentar

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los educadores de la primera infancia es el uso eficiente del tiempo y la necesidad de documentar lo que es significativo. ¿Qué documentas? ¿Cómo sabes lo que es significativo? No es posible documentar todo y si así fuera perdería el sentido. Los educadores necesitan seleccionar los momentos más importantes. ¡No puedes escribir en detalle sobre cada niño, ni hacerlo todos los días! Sin embargo, con el tiempo puedes reunir fotos e historias sobre todos los niños para tener una mejor idea de quiénes son

[486] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf

y sus disposiciones.



Figura 17.1: Los educadores pueden usar sus observaciones para crear un plan de estudios de alta calidad.[487]

Los educadores deben ser observadores perspicaces. Deben darse cuenta no solo de lo que hacen los niños, sino también de qué y cómo juegan y qué dicen mientras juegan. Esto hace que tengan una posición sólida para desarrollar un programa basado en sus observaciones.

Al intentar determinar cuándo y cómo documentar, pregúntate:

1. ¿Por qué estoy anotando esto? ¿Es significativo?
2. ¿Qué está pasando con el aprendizaje?
3. ¿Cómo podemos aumentarlo?
4. ¿Cómo se vincula con los resultados que estamos midiendo? [488]

Propósitos para documentar

La documentación tiene diferentes propósitos dependiendo del momento. Lo que cuenta como documentación de calidad depende del contexto en el que se está utilizando. Parece ser que la documentación de calidad se enfoca en algún aspecto del aprendizaje, no solo en "lo que hicimos". Genera preguntas y promueve conversaciones entre niños y adultos que profundizan y amplían el aprendizaje.

Hay tres buenas razones para documentar las observaciones en niños en edad escolar:

1. para informar a los encargados de la planificación del programa
2. para profundizar nuestra comprensión de los niños

[487] Imagen de Ekow Ackerson licencia CC BY-SA 4.0

[488] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf

3. para que el aprendizaje se ha visible y se pueda compartir con otros.[489]

Para informar a la planificación del programa

La documentación hace visible el pensamiento de los niños y los educadores. Permite que tanto los niños como los educadores puedan revisarlo, reflexionar en ello, descubrir su significado y planificar futuras direcciones. La dirección de un programa a menudo proviene de un simple momento durante una conversación o en un juego con un niño: un momento que nos hace hacer una pausa y reflexionar.



El poder de los momentos ordinarios

Los momentos ordinarios son las páginas del día a día del diario de un niño. Si pudiéramos resistir la tentación de grabar solo los grandes momentos, podríamos encontrar al niño auténtico que vive en este intermedio. Si pudiéramos resistir la tentación de poner a los niños en un escenario, podríamos encontrar el verdadero trabajo que se está haciendo en las alas. Si entendiéramos el gran valor de los momentos ordinarios, podríamos estar menos inclinados a tener un final maravilloso para un proyecto a largo plazo. ¡Hacemos un llamamiento a los educadores de todas partes para que encuentren la maravilla en lo mundano, para encontrar el poder del momento ordinario![490]

(Forman, Hall & Berglund, 2001, p.52-3)

Antes de documentar, debes preguntarte: ¿Por qué estoy documentando esto? ¿Cómo es esto significativo? Si no hay una razón que valga la pena, puede que no haya buenas razones para documentarlo.

Existen diferentes formas de registrar las observaciones, tales como:

- libreta para notas
- notas adhesivas que pueden reunirse durante un período de tiempo y usarse para reflexionar
- portapapeles
- diarios grupales / libros de comunicación
- videograbadora
- cámara
- grabadora de voz
- póster / hoja de cálculo

[489] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf

[490] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf

La documentación tomada para la planificación del programa puede hacerse en un solo lugar por todos los educadores o puede ser tomada individualmente (como en cuadernos) y pueden reunirla con el grupo durante la discusión.

Las notas solo deben actuar como un recordatorio visual estimulando el pensamiento y los planes de planificación.[491]

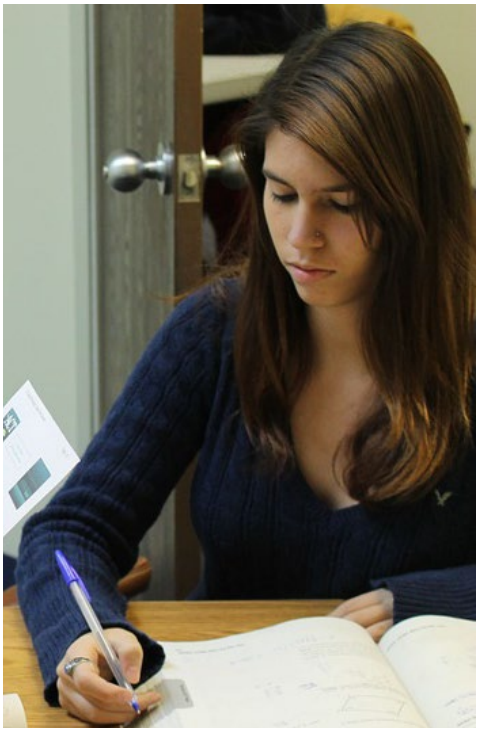


Figura 17.2: Las notas son buenos recordatorios.[492]

Pausa para reflexionar
Imagínate en el aula con niños pequeños. ¿Qué te gustaría capturar con la documentación? ¿Por qué? ¿Qué métodos crees que los capturarían mejor?

Pensamiento reflexivo y la discusión para profundizar nuestra comprensión de los niños

El que se anoten las observaciones para una discusión posterior ayuda a los educadores, particularmente a los nuevos e inexpertos, a reflexionar y analizar, lo que puede contribuye a una comprensión más profunda para los educadores en el entorno.

[491] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf
[492] Imagen bajo la licencia de CC0

Estas observaciones pueden registrarse de varias maneras, en notas adhesivas como resúmenes rápidos, en fotografías con explicaciones o en notas en pequeñas carpetas. Sin embargo, lo importante es el hecho de que el aprendizaje se ha hecho visible y los educadores pueden compartir dicho conocimiento, cuestionarlo y ampliarlo aún más. La verdadera planificación colaborativa ocurre cuando los educadores comparten las observaciones que han tomado. Una vez más, hay una variedad de formas de llevarlo a cabo, pero la discusión grupal durante el tiempo de reunión es una forma ideal de promover una comprensión más profunda y compartir su conocimiento.

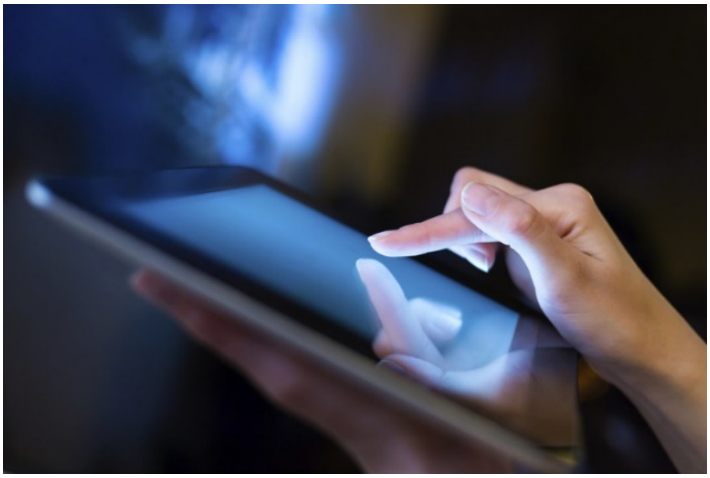


Figura 17.3: Algunas aulas usan tabletas para capturar fotografías para documentar.[493]

Anime a todos los educadores de su entorno a preguntarse por qué el juego infantil es significativo. Debes pensar de manera más compleja, necesitas ir más allá de solo pensar "que otra vez están jugando como juegan en casa". Pregúntate por qué los niños están eligiendo ciertos roles al jugar. ¿Qué los inspiró? ¿Quién está implicado? ¿Refleja un evento o experiencia en la vida de un niño que quieren representar? ¿Está tratando de superar algunas emociones? ¿Están tomando lecciones de su vida familiar en la escuela? ¿Qué están aprendiendo de esto? ¿Qué malas interpretaciones hay? ¿Cómo puedo ayudarlos a aprender en esta área? ¿Cómo podemos construir sobre este aprendizaje?



[493] Imagen por verkeorg es CC BY-SA 2.0

Figure 17.4: ¿Cómo podría este proveedor de cuidado infantil responder las preguntas que se acaban de plantear?[494]

Curtis y Carter (2008) sugieren examinar el juego de los niños desde tres ángulos:

- La historia del niño (¿Por qué están jugando esto? ¿Qué les gusta? ¿Cuál es su experiencia previa? ¿Cómo puedo animarlos a demostrar más?)
- La historia de aprendizaje.
- La historia del educador (¿Qué te emociona? ¿De qué tienes curiosidad? ¿Cómo puedes obtener más información?)

Durante el entrenamiento, se les ha animado a muchos educadores a mirar aspectos del aprendizaje y del desarrollo; sin embargo, para obtener una idea más profunda, es importante tener en cuenta las tres perspectivas.[495]

Hacer visible el aprendizaje y compartirlo con otros

Los educadores pueden hacer visible parte de su documentación para mostrar el aprendizaje que se ha producido y encontrar formas de conectarse con otros. Cuando documentas la historia de un niño, le das voz y tienes una herramienta valiosa para abrir una discusión significativa con la familia de ese niño. También es un medio para relacionarse con otros educadores, como los maestros de la escuela del niño. A los niños también les encanta poder revisar y reflexionar sobre momentos documentados.

Existen muchas formas de documentar para que otros puedan observarla. Algunas opciones son:

Carteles informativos

Cuando se documenta y se muestra el trabajo a los niños, esto les permite expresar, revisar y construir y reconstruir sus sentimientos, sus ideas y su entendimiento. Utilizando imágenes de los niños en sus experiencias, sus palabras mientras discuten lo que están haciendo, sus sentimientos y pensamientos; y la interpretación de los niños en su experiencia a través de los medios visuales se muestra una presentación gráfica de la dinámica del aprendizaje. Los carteles informativos son un concepto de Reggio Emilia que tiene como objetivo poner énfasis en el proceso, no solo en el producto final.

[494] Imagen por Rhonda Siciliano está en un dominio público
[495] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf



Figure 17.5: Estos carteles informativos están en un aula que es inspirada por la metodología de Reggio Emilia.[496]

Al poner visibles las imágenes del aprendizaje y al estar en grupo se fomenta la identidad y el aprendizaje grupal. Este tipo de documentación promueve la conversación o profundiza la comprensión sobre uno o más aspectos de la experiencia del aprendizaje. Puede servir como una experiencia mental, permitiendo que los niños y los adultos reflexionen, evalúen y desarrollen sus ideas previas. Se puede compartir la documentación con los alumnos de muchas formas: una hoja de papel fotocopiada, unas palabras, un álbum de recortes o un cartel cuidadosamente organizado.

Historias de aprendizaje

Una historia de aprendizaje es una alternativa a otras formas de observación. Margaret Carr desarrolló esta forma de evaluar la narrativa para demostrar el conocimiento y la comprensión de cada niño de acuerdo a los requisitos de documentación de Nueva Zelanda. En las historias de aprendizaje, los educadores capturan momentos significativos durante el día con fotos y luego cuentan la historia del aprendizaje del niño (Carr, 2001).

[496] Imagen de Jennifer Paris con licencia CC BY 4.0



Figure 17.6: Esta es una parte de la historia de aprendizaje de Caleb de 11 meses de edad.[497]

Portafolios

Un portafolio podría documentar el desarrollo de un niño a lo largo del tiempo y resaltar la historia de aprendizaje de cada niño. El portafolio pertenece al niño y contiene su trabajo y sus historias. Los portafolios deben ser individuales como los niños y no siguen un patrón o formato prescrito, simplemente pueden desarrollarse de acuerdo al niño. El cuidado de la edad escolar es un entorno social y los portafolios de los niños deben contener fotos e historias de sus amigos, pero debes tener en cuenta a los niños y las familias que no desean que sus fotos se incluyan en las carpetas de otros, busca estrategias para lidiar con esto. Los portafolios y los álbumes de recortes son proyectos a largo plazo que pueden ser realizados por los niños y los

[497] Imagen por Educa con licencia CC BY 3.0

educadores.

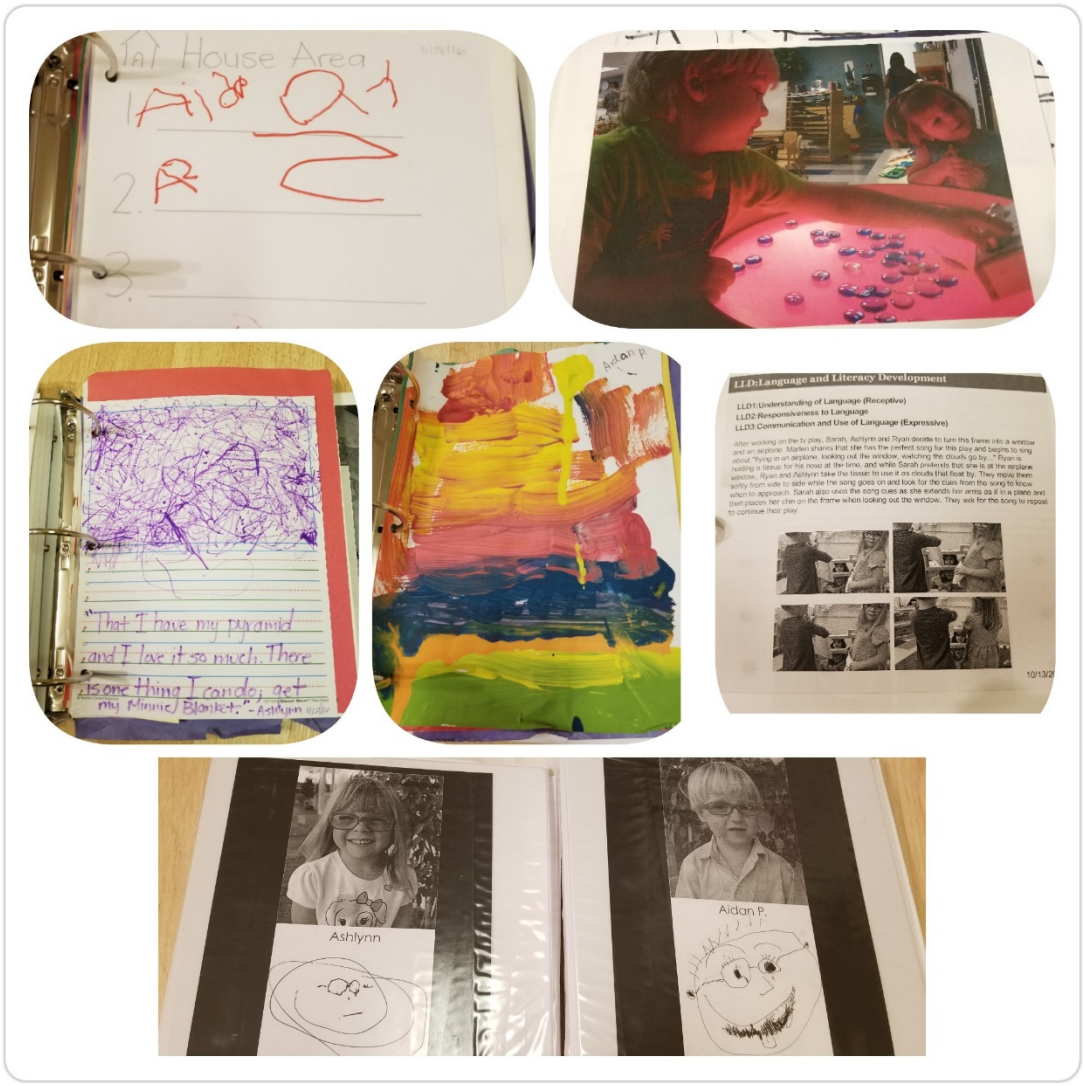


Figure 17.7: Aquí hay dos portafolios y algunos elementos dentro de ellos, incluyen una muestra de escritura, fotografías, un dibujo con dictado, una pintura, una viñeta con imágenes de acuerdo a las medidas del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) y autorretratos.[498]

[498] Imagen de Jennifer Paris con licencia CC BY 4.0

Viñeta

Los educadores de nuestra escuela en edad escolar decidieron que querían mejorar los archivos básicos de los niños y desarrollar portafolios individuales que fueran nuevos y mejores. Algunos de los educadores asistieron a sesiones de desarrollo profesional y hablaron con otros profesionales para obtener comentarios sobre cómo formaron sus portafolios.

Analizamos libros de recortes, libros de exhibición, hojas de trabajo y carpetas. Nos gustó la idea de un libro de exhibición en el que pudiéramos pasar fácilmente las páginas y las fotos. También nos gustó el álbum de recortes donde los niños podrían pegar, dibujar, hacer collage y escribir y que lo pudieran hacer de acuerdo a su personalidad.
Consideramos desarrollar una "página de contenido", pero nos detuvimos porque no a todos los niños les interesaría completar todas las experiencias. También tuvimos una gran selección de hojas de trabajo, las cuales incluían: sobre mí, árboles genealógicos, autorretratos, cumpleaños, cosas especiales, escudo de armas, mascotas, amigos y cuando crezca.

Los educadores decidieron que, en lugar de un formato estándar, querían que el portafolio de cada niño fuera único. Queríamos que pudieran tener varias opciones: trabajo escrito, fotos, historias mecanografiadas, collage, obras de arte, álbumes de recortes.

Como tenemos un espacio limitado queríamos algo que fuera fácil de almacenar para que los niños pudieran encontrar fácilmente su portafolio sin tener que hojear o mover los de otros niños.

La solución fue:
• un libro de exhibición por niño
• escribir el nombre de cada niño en la máquina de etiquetado y pegarlo en el lomo del libro de exhibición
• colocar los libros de exhibición en orden alfabético en tubos de plástico
• dar a cada niño un cuaderno y colocarlo en la parte delantera del libro de exhibición para usarlo como libro de recortes / diario
• copiar las diferentes hojas de trabajo que recolectamos y las colocaríamos en una bolsa de plástico en una carpeta para que los niños puedan "elegir" lo que quieren incluir en su portafolio
• crear una carpeta para cada niño en su computadora para que sus fotos e historias de aprendizaje se pudieran almacenar y acceder fácilmente.



Figura 17.8: Los niños pueden acceder a sus historias de aprendizaje en su computadora portátil.[499]

El resultado:
• Los niños estaban muy emocionados de tener sus portafolios personales e individuales.
• Los niños podían acceder fácilmente a sus portafolios.
• Los niños podían buscar en la carpeta de hojas de trabajo y elegir lo que querían hacer.
• Algunos niños tienen registros de otras experiencias que han hecho en su diario / libro de recortes con sus cuidadores.
• Algunos niños han mostrado sus portafolios a sus familias.
• Los educadores revisaron todas nuestras fotos "antiguas" y las han colocado en los nuevos portafolios infantiles. Los niños y las familias disfrutaron de poder ver de nuevo las experiencias pasadas de los niños en edad escolar mirando las fotos de años anteriores.
• Algunos niños se han sentado con educadores para compartir sus portafolios y esto ha ayudado a los educadores a conocer a los niños.

Decidimos que en el futuro:
• animaríamos a los niños a decidir qué elementos quieren archivar en su portafolio.
• imprimiríamos una lista de todos los niños que asisten a la atención escolar. Al terminar cada periodo revisaríamos el portafolio de cada niño y documentaríamos lo que ha incluido.
• alentaríamos a aquellos que no han presentado nada a completar una hoja o una historia de aprendizaje. Los educadores podrían colocar una foto en el portafolio del niño y pedirle que le cuente sobre esa experiencia y cómo se sintió.
• preguntaríamos a los niños qué quieren incluir en sus portafolios. ¿Qué otros recursos podrían proporcionarles los educadores?

• mirar los portafolios de los niños en una reunión de personal y evaluar qué tan efectivo ha sido nuestro nuevo sistema y dónde podemos mejorar. ¿Cómo podemos mantener a los niños motivados una vez que la pasa la novedad?[500]

Pausa para reflexionar

¿Cuáles son los pros y los contras de las diferentes formas de documentar que se han presentado aquí? ¿Por qué querría usar uno en particular un educador? ¿Cuáles podrían ser algunos inconvenientes?

¿Qué otros tipos de documentación hay que considerar que no se han dado aquí?

La voz de los niños en la documentación

Los educadores pueden obtener valiosa información al saber escuchar y trabajar en equipo. ¿Cómo sabes lo que quieren los niños bajo tu cuidado por el tiempo que pasan en cuidado infantil?

Existe una fuerte sinergia entre el ser y la pertenencia de los niños, así como en su participación activa en los procesos democráticos, y tiene un impacto en cómo se ven, se escuchan y se sienten en el medio ambiente, en los programas y en su compañerismo. La información que recopiles de los niños es esencial para el desarrollo de un programa que satisfaga sus necesidades e intereses.



Figura 17.9: La discusión que están teniendo estos niños en edad escolar es una excelente manera de comprenderlos.[501]

Se puede usar una gran variedad de maneras para reunir y documentar las voces de los niños en entornos de cuidado de niños en edad escolar, que incluyen:

[499] Imagen del video de Bay Area Media Masters licencia CC BY 3.0
[500] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf
[501] Imagen del video de Bay Area Media Masters licencia CC BY 3.0

• "Todo sobre mí", donde los niños y sus familias documentan información importante sobre sí mismos, como que les gusta y que no, sus pasatiempos y más.
• establecer tiempo para tener discusiones formales e informales con los niños.
• entrevistas de niños a niños
• buzones de sugerencias y encuestas
• registrar los comentarios y pensamientos de los niños sobre sus experiencias como parte del proceso de evaluación
• portafolios para los niños
• crear oportunidades para la planificación conjunta, incluido el ambiente en el cuidado
• fotografiar a los niños y pedirles que escriban sobre su experiencia
• historias de aprendizaje escritas por los niños
• crear oportunidades para la solución de problemas.

Se debe considerar cuidadosamente a los niños que no hablan mucho o que tienen dificultades para expresarse para garantizar que sus voces se escuchen en su entorno de cuidado.[502]

Consideraciones éticas

Al documentar el aprendizaje de los niños, los educadores deben respetar los derechos de los niños y sus familias. Debes solicitar el permiso de los niños y sus familias antes de recopilar y documentar la información. Los niños y sus familias deben tener derecho a la privacidad, estar informados sobre cómo se usará la información y tener la opción de participar.
MacNaughton, Smith y Lawrence sugieren que, para proteger y mejorar los derechos de los niños cuando se dialoga con ellos, los adultos deben asegurarse de que los niños tengan:

- espacios seguros en los que compartir sus ideas sin desafío ni crítica
- privacidad: pide permiso a los niños para documentar / grabar lo que dicen
- propiedad de sus ideas: pide a los niños que muestren y / o compartan sus ideas y entendimientos con otros
- equipo apropiado con el cual los adultos pueden cuidar el trabajo de los niños de manera que demuestre que su voz es importante y respetada

Algunas preguntas adicionales a considerar al pensar en la documentación incluyen:

- ¿Cómo se ve el observar, documentar y evaluar en su entorno?
- ¿Cómo involucras a los niños en el proceso?
- ¿Cómo involucras a las familias en el proceso?
- ¿Cómo sabes lo que se valora o se espera de los niños dentro de su entorno familiar y cultural?
- ¿Evalúas a los niños a nivel individual? ¿Crees que esto es importante en tu entorno?
- ¿Cómo defines "regular" en cuanto a la asistencia de los niños?
- ¿Qué métodos o herramientas usarías?
- ¿Se enfoca la documentación en el aprendizaje, o solo en algo que hiciste?

[502] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf

- ¿Promueve la documentación la conversación o profundiza la comprensión sobre algún aspecto del aprendizaje?
- ¿Qué información que has recopilado es apropiada para compartir / mostrar?
- ¿Se enfoca la documentación en los resultados de los niños y no solo en lo que están haciendo los educadores?
- ¿Enfocas la documentación en el proceso, así como en los resultados?
- ¿Comunicas claramente en tu documentación los aspectos que consideras más importantes del aprendizaje?
- ¿La exhibición de tu documentación tiene título?
- ¿Presentas la documentación de manera que atraiga al espectador?



Figura 17.10: Esta documentación está al alcance del niño en donde se almacenan los materiales de construcción. ¿Cuál pude ser la razón por la que los educadores lo hicieran así?[503]

La documentación no necesita ser repetitiva. Una historia narrativa con fotos puede compartirse en una reunión de personal, con aportes de todos los educadores sobre enlaces, preguntas y sobre dónde se pueden construir ideas. La historia se puede mostrar en el aula (como un trabajo en progreso o tal vez con un producto final si hay uno). El niño puede mostrarla a las personas que son importantes para ellos y así abrirá la conversación entre las familias, los niños y los educadores. Una vez que se haya mostrado durante un período de tiempo, se puede archivar en el portafolio del niño, donde puede volver a verla en cualquier momento. También está disponible por si un asesor quiere verla durante una visita. Así que una sola documentación sirve para muchos propósitos.[504]

Evaluación funcional

Los programas de educación de la primera infancia deben tener resultados que se relacionen con su filosofía y los objetivos que tienen para los niños. A medida que examinamos los ciclos de planificación curricular que hemos completado, podemos usar esos datos para informar a

[503] Imagen de Jennifer Paris licencia CC BY 4.0
[504] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf

quienes están a cargo de la planificación curricular y evaluar el progreso del desarrollo de los niños.[505]

Evaluación para informar a quienes están a cargo de la planificación curricular

El desafío para los maestros y otras personas que planean el plan de estudios de la primera infancia es determinar la cantidad de evaluación funcional que debe reunirse y cómo utilizarla. La clave es organizar una infraestructura que facilite la recopilación de información significativa sobre cada niño de manera regular y sistemática.

1. La mejor información de la evaluación instructiva se recopila con frecuencia y se usa continuamente para informar a aquellos que toman las decisiones curriculares y de instrucción. Los niños pequeños aprenden rápidamente, y es necesario un monitoreo regular del progreso para documentar las mejoras en sus habilidades y su comportamiento. Es más probable que los maestros y otros adultos recopilen, interpreten y apliquen datos de evaluación si el proceso se integra en el horario y las responsabilidades diarias del aula.
2. La evaluación funcional que se utiliza para informar y monitorear la instrucción es más precisa si se consideran múltiples fuentes y se utilizan múltiples métodos. Debido a que gran parte del aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños ocurre fuera de las aulas, es importante que las competencias y el progreso se consideren en todos los contextos y entornos. Se obtienen mejores resultados cuando se combinan las perspectivas de los padres, los cuidadores, los maestros, los especialistas y los propios niños. Los instrumentos de evaluación funcional que recopilan información por observación e informe, incluyen componentes para que los padres informen sobre el progreso académico y de desarrollo de los niños, proporcionan una estructura útil.
3. Los métodos utilizados para recopilar información de evaluación instructiva deben parecerse a la instrucción continua y las interacciones en los hogares, en los centros de cuidado infantil y en las aulas. Existen preocupaciones válidas sobre los efectos negativos de las pruebas en niños pequeños. Una de las mayores ventajas de la evaluación para informar y monitorear la instrucción es que el proceso rara vez requiere pruebas individualizadas. Los adultos deben poder recopilar datos de evaluación funcional utilizando las mismas experiencias diseñadas para facilitar el aprendizaje preescolar en actividades grupales, apoyar las interacciones entre padres e infantes en el hogar o proporcionar instrucción en las aulas de primaria.
4. Los instrumentos de evaluación funcional deben tener criterios de referencia con elementos que reflejen habilidades funcionales. Los elementos de evaluación funcional real y los procedimientos de administración variarán dependiendo de si el enfoque está en el desarrollo o en los primeros años académicos. No obstante, las medidas repetidas de rendimiento en una secuencia de habilidades que reflejan los objetivos del plan de estudios proporcionan la mejor documentación del progreso de los niños. La evaluación

[505] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf

funcional para informar y monitorear la instrucción es tan buena como el plan de estudios y la instrucción que reciben los niños pequeños. Evaluar lo que enseñamos y enseñar lo que evaluamos es esencial para una evaluación funcional educativa significativa.

5. Tanto los instrumentos de evaluación funcional didáctica y las actividades en el aula deben reflejar una secuencia lógica de enseñanza. Las evaluaciones funcionales para informar y monitorear la instrucción son más útiles si los elementos se organizan en una secuencia que refleja las habilidades principales en el plan de estudios, junto con los conocimientos previos y / o las habilidades necesarias. Esta organización es la base del plan de estudios para los maestros y proporciona orientación para la selección de objetivos de aprendizaje posteriores.
6. Los instrumentos y procedimientos de evaluación funcional deben ser cultural y lingüísticamente relevantes. Si las habilidades básicas representadas en los currículos académicos y de desarrollo temprano son funcionales y apropiadas para los niños pequeños, las evaluaciones funcionales tienen la ventaja de poder incorporar materiales familiares, personas, rutinas y eventos importantes de la vida de un niño. Si utiliza una evaluación funcional en la que los artículos son culturalmente inapropiados, es vital que se revisen, y los padres pueden sugerir materiales y comportamientos más familiares y apropiados. Es especialmente importante que los estudiantes del idioma inglés no sean penalizados por materiales o instrucciones que confundan por las diferencias culturales y de idioma con retrasos cognitivos o académicos.[506]



Figura 17.11: Si los materiales, las tareas, las interacciones o el lenguaje que se está utilizando no le son familiares a un niño, se debe tener cuidado antes de emitir juicios sobre su desarrollo.[507]

[506] A Guide to Assessment in Early Childhood; Infancy to Age Eight. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, 2008.

[507] Imagen de Olenda Pea Perez esta en dominio publico

Pausa para reflexionar
¿Qué te llamó la atención sobre la evaluación para informar a los encargados de la planificación curricular? ¿Con qué estas de acuerdo? ¿Qué te hizo pensar un poco más? ¿Hubo algo con lo que no estuviste de acuerdo o no estás seguro?

Evaluando a los niños

Cada niño y grupo de niños estarán en diferentes puntos en su trayecto hacia los resultados de estos programas. Los niños tienen una variedad de intereses, entendimiento, experiencias familiares y comunitarias, vías de desarrollo, temperamentos y disposiciones.



Figura 17.12: La forma en que estos bebés participan en esta interacción de alfabetización con su cuidador puede mostrar su temperamento y disposición en el trabajo.[508]

Los educadores utilizan sus observaciones de los niños y los comentarios de los niños y las familias, así como las evaluaciones de aprendizaje y bienestar para analizar y evaluar lo que los niños pueden hacer y las áreas que deben desarrollar más. Las historias de aprendizaje, las reflexiones de los educadores, los diarios y los portafolios de los niños son estrategias para no solo documentar experiencias, sino también para ayudar a los educadores a familiarizarse con los resultados a medida que enlazan su documentación a los resultados que tienen con los niños.[509]

Perfil del desarrollo de los resultados deseados

Una herramienta que los educadores pueden usar para evaluar el desarrollo de los niños es el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP). El DRDP es parte del Sistema de Resultados Deseados desarrollado por el Departamento de Educación de California (CDE), la División de Aprendizaje y Cuidado Temprano para ayudar a mejorar la calidad del programa en los programas de cuidado y educación temprana en todo California. El Sistema de Resultados Deseados (DR) se desarrolló en base a los siguientes seis Resultados Deseados:

Resultados deseados en los niños:

[508] Imagen de California Department of Education usado con permiso
[509] Australian Government Department of Education (n.d.) Educator My Time, Our Place. Tomado de http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/educators_my_time_our_place.pdf

DR 1: Los niños son personal y socialmente competentes.
DR 2: Los niños aprenden con eficacia.
DR 3: Los niños muestran competencia física y motora
DR 4: Los niños son seguros y saludables.

Resultados deseados en los familiares

DR 5: Las familias apoyan el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos.
DR 6: Las familias logran sus objetivos.

El sistema DR implementado por el CDE es un enfoque integral que facilita el logro de los Resultados Deseados tanto para los niños como para sus familias. California es uno de los pocos estados en la nación que ha desarrollado su propio sistema, específicamente para medir el progreso del niño hacia los resultados deseados. El DRDP (2015) incluye un criterio a seguir en la edad preescolar, así como de bebés / niños pequeños para proporcionar un desarrollo continuo para evaluar a los niños desde el nacimiento hasta el jardín de niños. Y DRDP-SA (2010) evalúa a los niños en programas de edad escolar.

El DRDP (2015) (Nivel 5)

El DRDP (2015):

- se administra en entornos naturales a través de las observaciones del maestro y de los familiares, así como de los trabajos de los niños
- está diseñado para ser utilizado con todos los niños desde la primera infancia hasta la entrada al jardín de niños, incluidos los niños con Planes de Servicio Familiar Individualizado (IFSP) y Programas de Educación Individualizados (IEP).
- está apoyado por todas las fundaciones de Aprendizaje y Desarrollo Infantil / Infantil y Preescolar de California, los Estándares Básicos Comunes y el Marco de Desarrollo Infantil y Aprendizaje Temprano.
- toma en consideración las características culturales y lingüísticas específicas de la diversa población de los niños pequeños de California, con consideración específica para los niños que aprenden dos idiomas.
- tiene el objetivo de garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de demostrar sus conocimientos y sus habilidades

Hay 56 medidas que se organizan en los siguientes ocho dominios en el DRDP (2015):

- El aprendizaje deautorregulación
- El desarrollo Social y Emocional
- El desarrollo del lenguaje y la alfabetización
- El desarrollo del idioma inglés (para estudiantes de dos idiomas)
- La cognición, incluyendo matemáticas y ciencias
- El desarrollo Físico y la Salud

ATL-REG 4: CURIOSIDAD E INICIATIVA EN EL APRENDIZAJE

El niño explora el medio ambiente de maneras cada vez más enfocadas para aprender sobre personas, cosas, materiales y eventos.

Marque el último nivel de desarrollo dominado por el niño:

Respondiendo		Explorando		Construyendo			Integrando
Temprano ○	Tardío ○	Temprano ○	Tardío ○	Temprano ○	Intermedio ○	Tardío ○	Temprano ○
Responde a las personas cosas o sonidos.	**Observa características o acciones nuevas o inesperadas de personas o cosas.**	**Explora personas o cosas en el entorno inmediato.**	**Explora nuevas formas de usar cosas familiares, incluso ensaya equivocándose.**	**Explora a través de simples observaciones, manipulaciones, o haciendo preguntas**	**Explora al participar en manipulaciones en observaciones específicas o haciendo preguntas específicas.**	**Realiza investigaciones simples utilizando estrategias, herramientas o fuentes de información familiares.**	**Realiza investigaciones de varios pasos utilizando una variedad de herramientas de estrategias o fuentes de información.**
Posibles ejemplos							
• Se orienta con respecto a un ruido. • Gira la cabeza hacia una persona que aparece o comienza a hablar. • Mira hacia un móvil.	• Vocaliza o mira a un adulto familiar que hace una expresión facial animada o un ruido inusual. • Sonríe cuando un adulto comienza a cantar una canción. • Mueve los brazos o piernas cuando un móvil comienza a moverse por encima.	• Golpea un tambor con las manos repetidamente. • Toca el cabello de otro niño. • Golpea, tira o da vuelta a las páginas de un libro de cartón. • Observa atentamente cuándo un adulto prepara bocadillos.	• Pinta en papel cuando se le da un pincel y pintura. • Moldea la arena con una taza. • Intenta usar utensilios para trabajar con plastilina.	• Se mueve alrededor de una pecera para continuar observando a un pez mientras nada alrededor de los objetos. • Deja caer una canica en un laberinto y sigue su camino a medida que rueda hacia el fondo. • Pregunta: "¿Qué está haciendo?" cuando ve o escucha una excavadora al otro lado de la calle mientras camina por el vecindario.	• Pone una esponja seca en agua y luego la aprieta para ver qué pasa. • Observa un caracol y pregunta: ¿Por qué los caracoles tienen conchas? • Compara el color y la forma de las hojas reunidas en un paseo por la naturaleza.	• Utiliza una varita magnética para determinar qué objetos levantará en la mesa. • Utiliza una lupa para observar a una oruga y describe su patrón de colores y número de patas. • Coloca una variedad de objetos en el agua para ver cuáles flotarán y cuáles se hundirán. • Utiliza un dispositivo de comunicación para aprender sobre el nuevo conejillo de india.	• Examina imágenes de libros informativos o una computadora para aprender sobre el hábitat de diferentes animales. • Mira a través de un prisma sostenido hacia la luz, dirigiendo su movimiento hasta que aparezca un arco iris de colores en la pared. • Establece un proyecto, con un adulto, que implica investigar el crecimiento de las plantas de frijol de lima con diferentes cantidades de agua y documenta su crecimiento.

○ **El niño está emergiendo al siguiente nivel de desarrollo.**

○ **No se puede calificar esta medida debido a una ausencia prolongada**

Figura 17.13: Este es una tabla basada en una de las medidas del DRDP (2015).[510]

El DRDP-SA (2010)

El DRDP-SA está diseñado para que los maestros observen, documenten y reflexionen sobre el aprendizaje, el desarrollo y el progreso de todos los niños en un programa antes o después de

[510] Imagen de Ian Joslin esta basada en la imagen de California Department of Education, la cual es usada con permiso

la escuela. Los resultados de la evaluación funcional están diseñados para que el maestro pueda planificar el plan de estudios para cada niño y grupos de niños, así como la mejora continua del programa. Consta de 13 medidas divididas en estos dos dominios:

- El desarrollo personal y social
- La salud

MEDIDA 1: IDENTIDAD DE UNO MISMO Y CONEXIÓN CON LOS DEMÁS.

Definición: El niño muestra una creciente conciencia o comprensión de sí mismo y su conexión con los demás.

1. Marque ese nivel de desarrollo dominado por el niño. ○ Aún no en el primer nivel.				
Desarrollando ○	Comprendiendo ○	Integrando ○	Expandiéndose ○	Conectando ○
Se describe a sí mismo con precisión en términos de características físicas, preferencias y cosas que puede hacer	**Describa las características físicas, preferencias y cosas que él o ella puede hacer en relación con otra persona**	**Se describe en términos de roles dentro de uno o más grupos de personas que él o ella conoce**	**Se describe a sí mismo en términos de un rol en una comunidad que incluye personas que él o ella tal vez no conozca (toda la escuela, la ciudad donde vive)**	**Se describe a sí mismo en términos de roles que él/ella puede tener en el futuro**
Ejemplos				
• "Sé jugar a las damas, pero no al ajedrez." • "Me gusta este juego, es mi favorito." • "Puedo nadar en el extremo poco profundo, pero no en el extremo profundo." • "Dibuja una imagen de sí misma, mostrándola haciendo cosas que le agradan o con sus juguetes favoritos." • "Uso una silla de ruedas."	• "Puedo correr más rápido que Tommy, pero él puede lanzar la pelota más lejos." • "Soy tan alto como tú." • "Me gustan las galletas de queso, pero a mi hermano le gustan la de mantequilla de maní." • "Soy diestro y ella es zurda." • "Soy mayor que tú."	• "Estamos haciendo una ciudad. Yo hago las casas y Tina cava los ríos y hace caminos." • "Soy el cantante de la banda y él toca la guitarra y el teclado." • "Soy el único en mi familia que pone la mesa para la cena."	• "En la escuela estoy a cargo de llevar las hojas de asistencia a la oficina principal." • "El año pasado ayudé en nuestro evento para recaudar fondos: le pedí a la gente que contribuyera con alimentos para la venta de pasteles." • "Es mi trabajo encontrar lugares para hacer de voluntario en proyectos de ayuda de aprendizaje." • "Soy un pacificador en la escuela: eso significa que ayudo a otros niños a resolver sus problemas." • "Soy un compañero de estudio de los niños más pequeños."	• "Creo que sería un buen entrenador porque soy un buen atleta y puedo hacer buenas jugadas." • "Me gusta ayudar a los niños con sus tareas de matemáticas, por eso quiero ser maestra." • "Me gusta ser enfermera porque me gusta ayudar a las personas, especialmente cuando están enfermas."
2. Registre evidencias de esta calificación aquí. ▶				
3. Marque aquí si el niño está dirigiéndose al siguiente nivel. ○				
4. Si no puede calificar esta medida, explique aquí. ▶				

Figura 17.14:Aqui esta una tabla que se basa en una de las medidas DRDP-SA (2010).[511]

[511] Imagen por Ian Joslin esta basada en la imagen de California Department of Education, la cual se utiliza con permiso

Evaluación con el DRDP

Cuando los niños son evaluados usando el DRDP, el educador usa la información que han reunido a través de la observación y los comentarios de los familiares para evaluar cada medida. Cada medida está definida, tiene niveles de desarrollo los cuales se pueden medir con los niveles de desarrollo anteriores y posteriores, cada nivel de desarrollo se debe describir y tener ejemplos de comportamiento observable que muestran el dominio de cada nivel de desarrollo. Los educadores determinan el último nivel de desarrollo que el niño ha dominado y lo marcan en la escala de calificación.[512]



Pausa para reflexionar

¿Por qué un programa podría elegir usar el DRDP para evaluar a los niños? ¿Cuáles son los beneficios de este tipo de evaluación para cada niño? ¿Cuáles son algunos inconvenientes o desafíos a los que los educadores pueden enfrentarse al completar el DRDP varias veces al año para cada niño?

Consideración en la evaluación funcional en la primera infancia

Cada vez más los profesionales de la primera infancia sienten una presión para documentar los resultados del aprendizaje en una era de estándares, de rendición de cuentas y de pruebas de rendimiento. Además de los padres, somos las personas responsables del bienestar de los niños pequeños. Muchos profesionales tienen preocupaciones legítimas sobre el mal uso de las practicas e instrumentos de evaluación, y las consecuencias que no son equitativas para los niños en nuestros programas. Es importante considerar algunas implicaciones de la naturaleza única del desarrollo temprano y del aprendizaje:

- La evaluación completa y significativa en la primera infancia requiere una comprensión del contexto familiar, que incluye conocer el idioma y la cultura de la familia, recopilar información sobre el desarrollo de los padres y realizar visitas al hogar con la aprobación de los padres. Este principio se aplica a todos los jóvenes y familias, pero es especialmente crítico para los niños cuyas familias pueden no compartir el idioma o algunas de las ventajas económicas de la cultura dominante. Comprender las expectativas y la experiencia de la familia coloca el comportamiento de un niño en contexto y puede prevenir decisiones dañinas que resultan de la mala interpretación de los datos de evaluación (NAEYC, 2005).
- Los niños más pequeños presentan algunos desafíos complejos y requieren procedimientos flexibles para recopilar información de evaluación significativa y útil. Las variables como la fatiga, el hambre, la enfermedad y el temperamento pueden eclipsar fácilmente las habilidades de un niño pequeño. La hora del día, el entorno, los materiales de prueba y otros factores situacionales también afectan el rendimiento. Cuanto más pequeño es un niño, más probabilidades tiene de quedarse dormido, angustiarse, negarse a cumplir con las instrucciones o distraerse de las actividades de

[512] Contenido por Jennifer Paris licencia CC BY 4.0;
The DRDP (2015) por California Department of Education usado con permiso;
The Desired Results Developmental Profile – School-Age (2010) por California Department of Education usado con permiso

evaluación. Los profesionales deben estar preparados para modificar las actividades, explorar procedimientos alternativos y / o reprogramar en lugar de arriesgarse a recopilar información defectuosa que comprometa los resultados de la evaluación.



Figura 17.15: Los niños no siempre cooperarán con los planes de un educador para recopilar información precisa sobre ellos.[513]

- Los niños pequeños aprenden haciendo y demuestran su conocimiento y sus habilidades a través de actividades orientadas a la acción. Las evaluaciones auténticas se realizan mientras ellos participan en actividades diarias, rutinas e interacciones ya que generalmente esto nos da información valiosa. En la medida de lo posible, los métodos de evaluación deben realizarse al observar a los niños pequeños participando en comportamientos espontáneos en entornos familiares y con personas conocidas.
- El hacer muchas evaluaciones y tener muchos datos no necesariamente resultan en una buena evaluación funcional. Los profesionales de la primera infancia solo deben recopilar la información que necesitan y saber de antemano cómo utilizarán toda la información recopilada. En general, es mejor identificar un conjunto de métodos e instrumentos apropiados que brinden la información necesaria y refinar el uso de esos procedimientos a lo largo del tiempo.
- Algunos instrumentos y procedimientos de evaluación son mejores que otros. Algunos factores como el propósito, el contenido, la confiabilidad y la validez, la eficiencia, el costo y la disponibilidad del desarrollo profesional son más importantes que un empaque atractivo y una publicidad efectiva. La calidad de la información recopilada y las decisiones tomadas como resultado de la evaluación son más importantes. Por lo tanto, cualquier evaluación que realicemos debería beneficiar a los niños, a las familias y a los programas que atendemos.[514]

[513] Imagen por Jennifer Woodard Maderazo licencia CC BY 2.0

[514] A Guide to Assessment in Early Childhood; Infancy to Age Eight. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, 2008.



Pausa para reflexionar
Si solo pudiera elegir una cosa en la sección anterior para compartir con otros, ¿qué te gustaría que las personas que son nuevas acerca de la evaluación de los niños pequeños estén seguras de?

Trabajando con las familias

La documentación y la evaluación deben hacerse en colaboración con las familias. Las familias no solo deben recibir información de los educadores. Los padres y otros miembros de la familia aportan una amplia gama de información, sentimientos, creencias y expectativas relevantes para la experiencia del niño en el programa, así como en el plan de estudios:

- el temperamento, el historial de salud y el comportamiento del niño en el hogar
- las expectativas familiares, miedos y esperanzas sobre el éxito o el fracaso del niño
- creencias arraigadas sobre la crianza de los hijos
- las experiencias de los padres en la escuela y sus creencias sobre su papel en relación con los profesionales
- como ven la autoridad los padres, y otras influencias personales y familiares

Los educadores tienen información y perspectivas únicas que pueden compartir con las familias. El personal del programa comparte sus conocimientos, creencias y actitudes con las familias:

- información del desarrollo y la educación del niño basada en la observación y la evaluación
- información sobre el desempeño del niño en el programa
- información sobre el plan de estudios y los objetivos de aprendizaje para el niño
- información sobre el próximo ambiente educativo del niño
- la personalidad y temperamento del personal, su historia familiar y su cultura
- la descripción de su trabajo, las políticas de la agencia y la supervisión que reciben
- su propia formación, experiencia y filosofía profesional

El objetivo de compartir información de los niños con los padres no es hacer que los padres hagan lo que el personal del programa cree que se debe hacer, ni ver al niño como lo hace el personal. En cambio, este proceso ayuda al personal del programa a ver al niño como lo hacen los padres. Esto amplía su comprensión del niño y de la familia, de esta manera pueden ajustar la enseñanza y el apoyo familiar en consecuencia. Cuando el personal del programa puede ver al niño como lo ven los padres, los padres saben que pueden confiar en ellos. Como resultado, será más fácil que estén abiertos a las perspectivas del personal del programa sobre su hijo. La información sobre el niño fluirá de manera más efectiva, de los padres al personal, y del personal a los padres. Luego, los padres también tendrán más información sobre sus hijos para poder apoyar el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos en el hogar.

Compartir respetuosamente estas diferentes perspectivas es un paso esencial para tener un entorno de aprendizaje saludable. La supervisión regular y decidida puede ayudar al personal

del programa a reconocer cuándo sus propias perspectivas se basan en reacciones personales, en prejuicios o en su cultura, y guiarlos hacia estrategias de comunicación efectivas.[515]



Figura 17.16: Este educador está compartiendo información con la madre.

Pausa para reflexionar
¿Qué sucede cuando los padres y el personal tienen perspectivas muy diferentes sobre un niño?

Conclusión

La evaluación de los niños durante la educación de la primera infancia es un proceso continuo que requiere de observación y de otras pruebas para emitir juicios sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños. El propósito de la evaluación regular a través de un proceso de documentación y evaluación funcional es permitir una planificación receptiva, bien pensada a largo y corto plazo para promover el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje óptimo para todos los niños en el programa.

Los enfoques de evaluación que sean cultural y lingüísticamente relevantes y respondan a las capacidades sociales, físicas e intelectuales de acuerdo a las habilidades y fortalezas de los niños les permitirán ser competentes. La evaluación, cuando se realiza en colaboración con los niños, puede apoyarlos y fortalecerlos ya que verán que son capaces y fomentará su independencia y su iniciativa.

[515] Educators - My Time, Our Place por el Department of Education and Training licencia CC BY 4.0

Cuando los educadores reflexionan sobre su papel en la vida de los niños, deben reflexionar en su propio punto de vista y comprensión de la teoría, la investigación y la práctica para centrarse en:

• las experiencias y entornos que proporcionan y cómo se vinculan con los resultados previstos.

Apéndices

Apéndice A - Formulario de planificación en blanco

PLAN DE ESTUDIOS/PLAN DE IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDAD
Desarrollado por: *(tu nombre)*

Título/Descripción:

Recursos *(¿Dónde se enteró de esta actividad?) (**NAEYC Standard 5c**)*:

Motivo(s) para el plan de estudios *(justifíquese considerando los marcadores del desarrollo, los dominios de aprendizaje, las observaciones en el aula asignada a sus hijos y su conocimiento del desarrollo infantil, los marcadores , la distribución de descripciones verbales y el DAP que guiaron su decisión de implementar esta actividad en particular) (**NAEYC Estándares 1a, 1c, 4c, 5a, 5b y 5c**):*

Edades de los niños: **Número de niños:**

Ubicación:

Segmento de rutina diaria:

Materiales necesarios *(deben ser cantidades específicas, color, títulos de libros y canciones, etc.) (**NAEYC Standard 1c)***

Implementación/Instrucciones *(enumere paso a paso como si la implementación pudiera replicarse sin usted; incluya el orden y la limpieza, involucrando a los niños siempre que sea posible. Descripción paso a paso de las actividades de aprendizaje con detalles específicos). Describa paso a paso lo que harán los niños.*

*Ahora describe su rol. Su orientación es compatible con un entorno de aprendizaje máximo. La flexibilidad y el apoyo al proceso del niño son vitales (**NAEYC Standard 4a)**. Preguntas que debe hacerse: ¿Cómo presentará la actividad? **NAEYC Standard 5a)** (¿Cómo involucrará a los niños? (**NAEYC Standard 4a)** ¿Qué vas a hacer / decir? ¿Cuál es tu papel durante la actividad? ¿Qué preguntas abiertas utilizará? Incluya un mínimo de 3 preguntas abiertas para su actividad.*

Formas específicas en que esta actividad facilitará el desarrollo: *(NAEYC Standard 5a)*

Físico:
a)
b)
Cognitivo:

a)
b)

Idioma:

a)
b)

Social/Emocional:

a)
b)

Creativo:

a)
b)

Consideraciones de comportamiento *(planifique con anticipación ... qué problemas podrían surgir/qué estrategias podrían ayudar)* ***(Estándares NAEYC 4b, 4c y 4d)*** :

a)
b)
c)

Documentación *¿Cómo recopilará y mostrará el desarrollo mencionado anteriormente? (tablero de documentación, libro de aula, power point, Prezi, ideas creativas, etc.)* ***(NAEYC Standard 5b)***

Ideas con redes (*enumere al menos 5 actividades para extender el aprendizaje a otras áreas; intente incluir un uso apropiado de la tecnología)* ***(NAEYC Standard 5a)***

Modificaciones para incluir a TODOS los niños *(retrasos en el desarrollo, discapacidades, diversidad cultural y lingüística, etc.)* ***(NAEYC Standard 4b, 4d y 5c)***

a)
b)
c)

Inclusión de padres/familias (*Normas NAEYC 2a, 2b y 2c)*

Otras notas/consideraciones:

Apéndice B - Aulas de muestra

Muestra de aula para bebés/niños pequeños [516]





[516] Imágenes por Community Playthings se usan con permiso

Muestra de aula para niños pequeños [517]



[517] Las imágenes de Community Playthings se usan con permiso


Diapering
Storage
Toilet
Entry
Parent Sign-in/
Teacher Storage
Sand/Water
Mealtime/Art
Cubbies
Toys/
Games
Cozy
Corner
Dramatic
Play
Music/Mov't
Blocks/
Group
Cot
Storage
Exit

Muestra de aula preescolar # 1 [518]

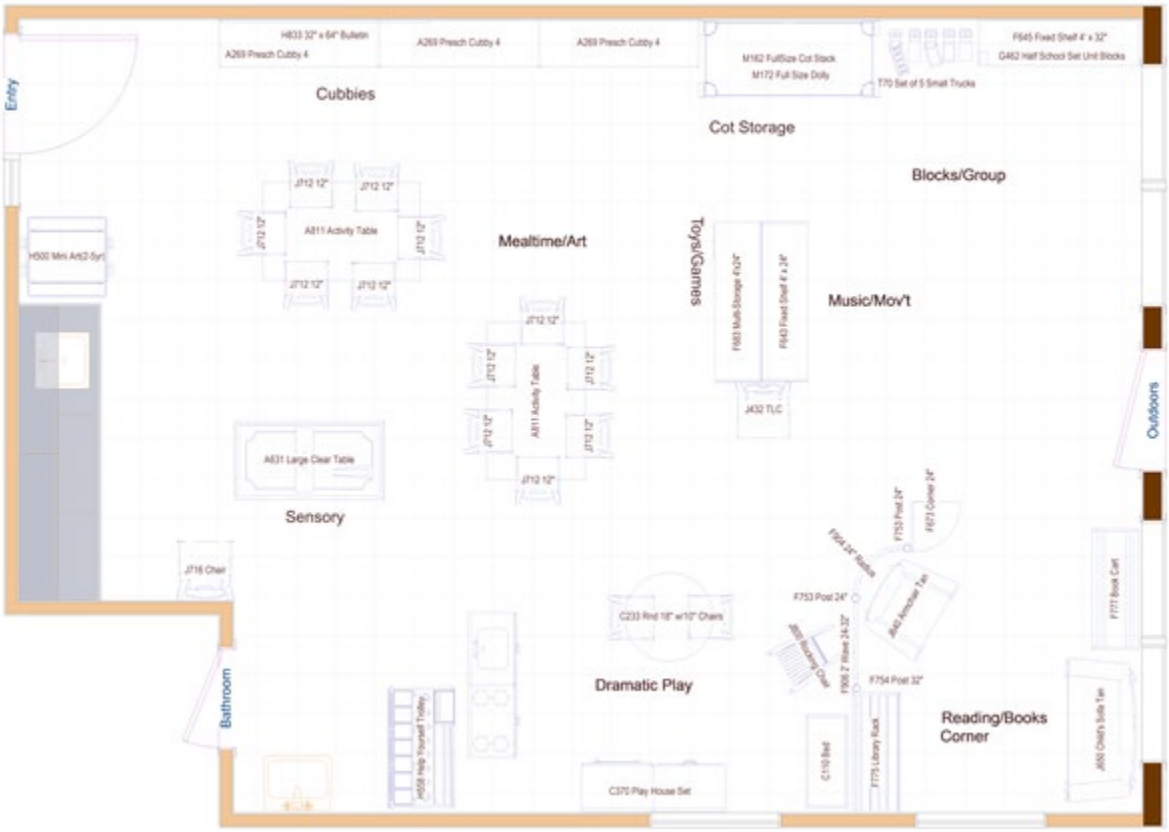


[518] Imágenes por Community Playthings se usan con permiso


Entry
Closet
Block/
Group Area
Cubbies/Welcome Area
Parent Sign-in
Cot Storage
Sensory
Science
& Math
Music
Dramatic Play
Toys & Games
Toilet
Mealtime/Art
Listening
Writing
Reading/
Library
Exit

Muestra de sala preescolar n. ° 2[519]





[519] Las imágenes de Community Playthings se usan con permiso

Muestra de sala de Kindergarten [520]





[520] Las imágenes de Community Playthings se usan con permiso

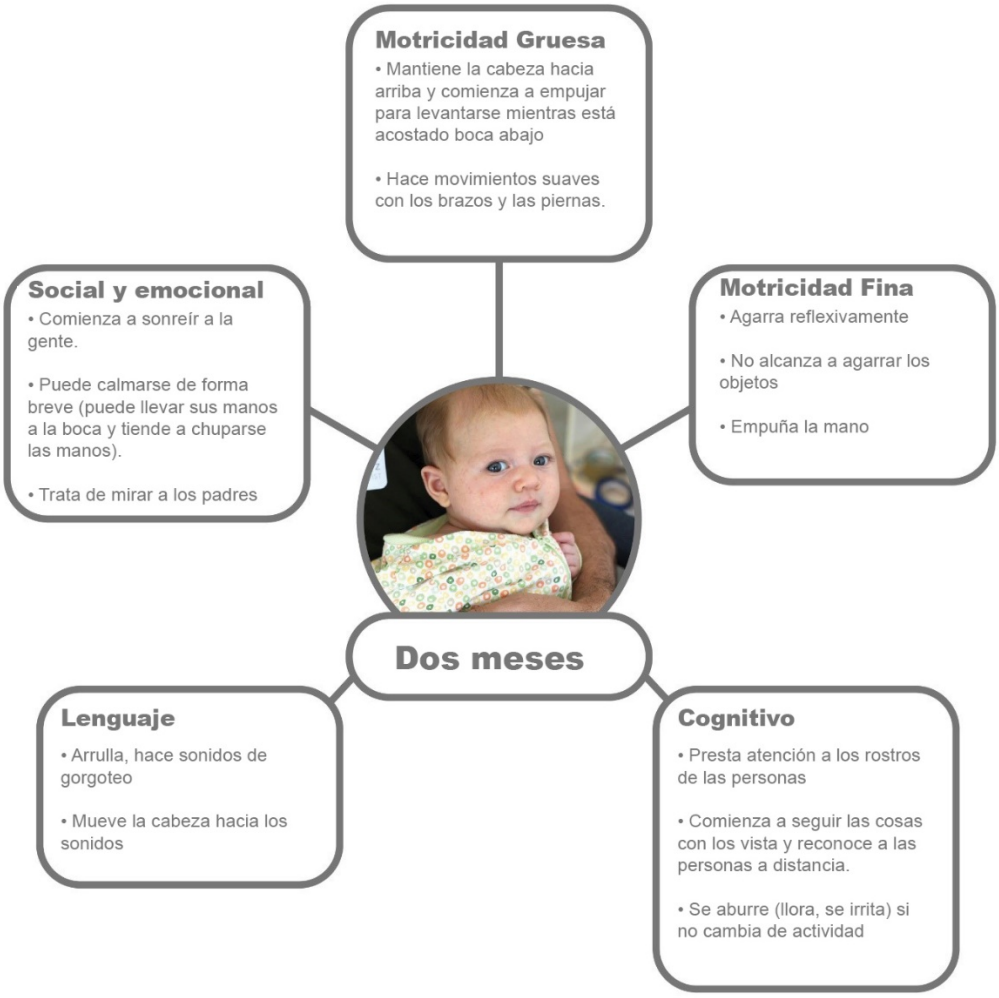
Muestra de sala para niños en edad escolar [521]



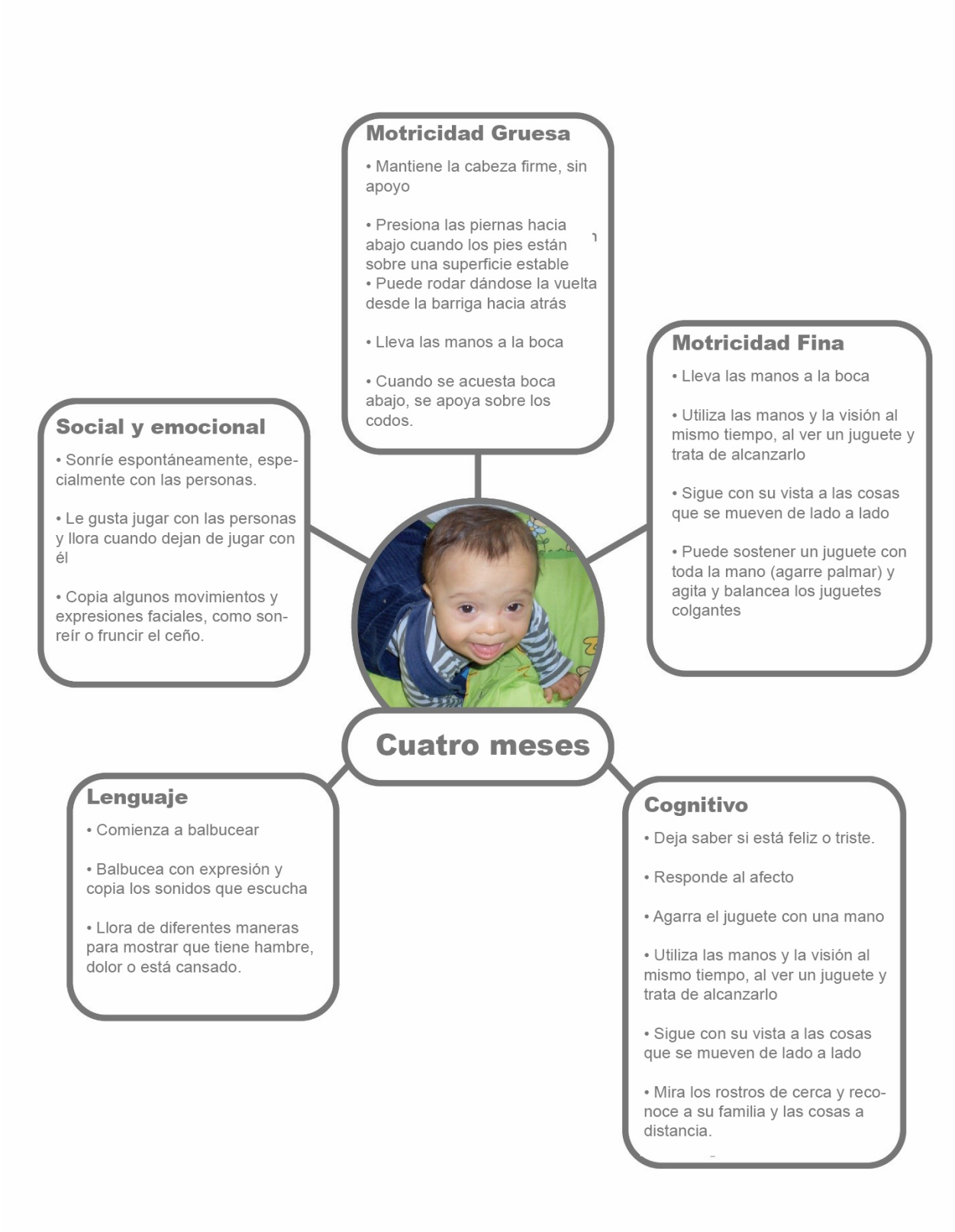
[521] Las imágenes de Community Playthings se usan con permiso


Storage
Teacher Area
Computer Center
Science/Discovery /Math
Group Instruction
F956 Science Set 1
Art/Crafts
Reading/Library
Cubbies
Entry
Exit

Apéndice C - Marcadores del desarrollo [522]



[522] Las imágenes de Ian Joslin tienen licencia CC BY 4.0


Motricidad Gruesa
• Mantiene la cabeza firme, sin apoyo
• Presiona las piernas hacia abajo cuando los pies están sobre una superficie estable
• Puede rodar dándose la vuelta desde la barriga hacia atrás
• Lleva las manos a la boca
• Cuando se acuesta boca abajo, se apoya sobre los codos.
Motricidad Fina
• Lleva las manos a la boca
• Utiliza las manos y la visión al mismo tiempo, al ver un juguete y trata de alcanzarlo
• Sigue con su vista a las cosas que se mueven de lado a lado
• Puede sostener un juguete con toda la mano (agarre palmar) y agita y balancea los juguetes colgantes
Social y emocional
• Sonríe espontáneamente, especialmente con las personas.
• Le gusta jugar con las personas y llora cuando dejan de jugar con él
• Copia algunos movimientos y expresiones faciales, como sonreír o fruncir el ceño.
Cuatro meses
Lenguaje
• Comienza a balbucear
• Balbucea con expresión y copia los sonidos que escucha
• Llora de diferentes maneras para mostrar que tiene hambre, dolor o está cansado.
Cognitivo
• Deja saber si está feliz o triste.
• Responde al afecto
• Agarra el juguete con una mano
• Utiliza las manos y la visión al mismo tiempo, al ver un juguete y trata de alcanzarlo
• Sigue con su vista a las cosas que se mueven de lado a lado
• Mira los rostros de cerca y reconoce a su familia y las cosas a distancia.

Motricidad Gruesa

• Se da vuelta en ambas direcciones (de adelante hacia atrás, de atrás hacia adelante)

• Comienza a sentarse sin apoyo

• Al ponerse de pie, soporta su peso sobre las piernas y puede rebotar

• Se balancea hacia adelante y hacia atrás, a veces gateando hacia atrás antes de avanzar adelante

Social y emocional

• Reconoce caras familiares y empieza a darse cuenta de si alguien es un extraño.

• Le gusta jugar con otros, especialmente con los padres.

• Responde a las emociones de otras personas y a menudo parece feliz.

• Le gusta mirarse en un espejo.

Motricidad Fina

• Alcanza con ambos brazos

• Lleva las cosas a la boca

• Comienza a pasar cosas de una mano a la otra



Seis meses

Lenguaje

• Responde a los sonidos haciendo sonidos

• Une las vocales cuando balbucea ("ah", "eh", "oh") y le gusta turnarse con los padres mientras hace los sonidos

• Responde a su propio nombre

• Hace sonidos para expresar alegría y disgusto

• Comienza a decir los sonidos de las consonantes (como por ej. la "m", "b")

Cognitivo

• Mira a las cosas cercanas

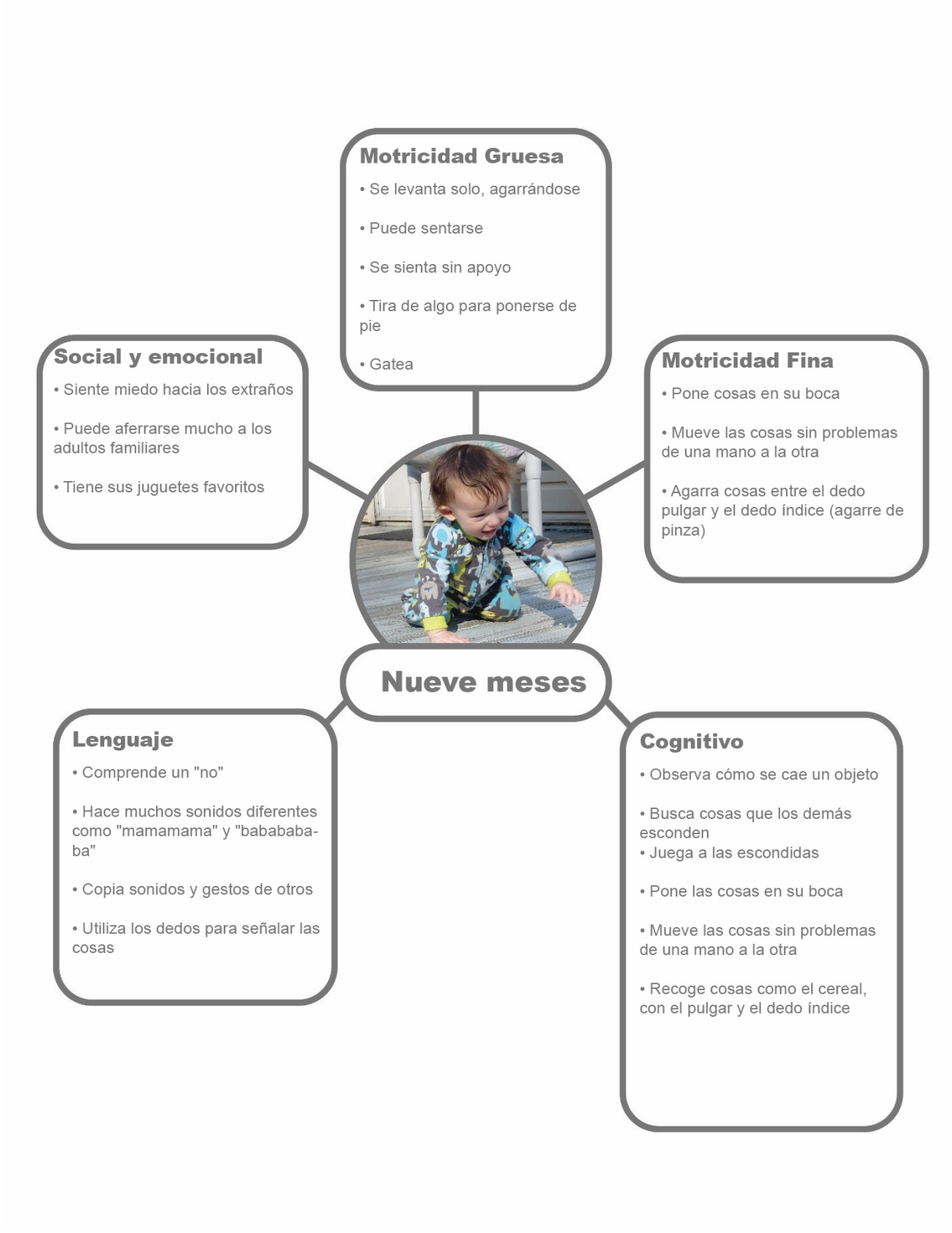
• Lleva las cosas a la boca

• Muestra curiosidad por las cosas e intenta agarrar cosas que están fuera de su alcance.

• Comienza a pasarse cosas de una mano a la otra

• Busca un objeto parcialmente oculto

• Busca juguetes caídos


Motricidad Gruesa
• Se levanta solo, agarrándose
• Puede sentarse
• Se sienta sin apoyo
• Tira de algo para ponerse de pie
• Gatea
Social y emocional
• Siente miedo hacia los extraños
• Puede aferrarse mucho a los adultos familiares
• Tiene sus juguetes favoritos
Motricidad Fina
• Pone cosas en su boca
• Mueve las cosas sin problemas de una mano a la otra
• Agarra cosas entre el dedo pulgar y el dedo índice (agarre de pinza)
Nueve meses
Lenguaje
• Comprende un "no"
• Hace muchos sonidos diferentes como "mamamama" y "babababa-ba"
• Copia sonidos y gestos de otros
• Utiliza los dedos para señalar las cosas
Cognitivo
• Observa cómo se cae un objeto
• Busca cosas que los demás esconden
• Juega a las escondidas
• Pone las cosas en su boca
• Mueve las cosas sin problemas de una mano a la otra
• Recoge cosas como el cereal, con el pulgar y el dedo índice

Un año



Motricidad Gruesa

- Se sienta solo sin ayuda
- Tira hacia arriba para pararse, camina agarrándose de los muebles
- Puede dar unos pasos sin agarrarse
- Puede pararse solo

Social y emocional

- Es tímido o nervioso con los extraños.
- Llora cuando mamá o papá se van
- Tiene a sus personas y cosas favoritas
- Muestra miedo en algunas situaciones
- Te entrega un libro cuando quiere oír una historia
- Repite sonidos o acciones para llamar la atención.
- Saca el brazo o la pierna para ayudar a vestirse
- Juega a juegos como a "peek-a-boo" (Las escondidas) y "pat-a-cake" (divide la torta)

Motricidad Fina

- Alcanza a agarrar cosas con una mano
- Golpea dos cosas juntas
- Pone las cosas dentro de un contenedor, y también las saca
- No necesita ayuda en algunas actividades
- Empuja con el dedo índice

Lenguaje

- Responde a cosas simples cuando se le pide que lo haga
- Utiliza gestos simples, como mover la cabeza para decir "no" o moviendo la mano para decir "adiós"
- Hace sonidos con cambios en el tono (suena más como el habla)
- Dice "mamá" y "papá" y exclama "¡O no!"
- Trata de decir palabras que dices

Cognitivo

- Explora las cosas de diferentes maneras, como con sacudidas, golpes, y lanzamientos.
- Encuentra fácilmente las cosas ocultas
- Mira a la imagen o el objeto correcto cuando le dicen que lo haga
- Imita gestos
- Comienza a usar las cosas correctamente; por ejemplo, bebe de una taza y se peina el cabello
- Golpea dos cosas juntas

Motricidad Gruesa

- Camina solo
- Sube las escaleras agarrándose para tener apoyo
- Puede correr
- Lleva y jala juguetes mientras camina
- Se sube y camina por debajo de los muebles

Social y emocional

- Le gusta entregar cosas a otros como en juego
- Hace berrinches
- Siente miedo hacia los extraños
- Muestra afecto a personas familiares.
- Juega a simulaciones simples, como por ej. alimentando a una muñeca
- Puede aferrarse más a los cuidadores, en situaciones nuevas
- Señala para mostrar a otros algo interesante
- Explora solo, pero estando cerca los padres

Motricidad Fina

- Garabatea por su cuenta
- Puede ayudar a que le desvistan
- Toma de una taza
- Come con una cuchara con cierta precisión.
- Apila de 2 a 4 objetos



18 meses

Lenguaje

- Dice varias palabras
- Dice y mueve la cabeza para decir "no"
- Le señala a alguien lo que desea
- Utiliza oraciones de dos palabras
- Repite palabras escuchadas en la conversación

Cognitivo

- Sabe para qué sirven las cosas ordinarias; por ejemplo, teléfono, cepillo, cuchara, etc.
- Señala para llamar la atención de los demás
- Muestra interés en una muñeca o en un animal de peluche simulando que lo alimenta
- Señala a una parte del cuerpo
- Garabatea por su cuenta
- Puede seguir una orden verbal de 1 paso sin ningún gesto

Motricidad Gruesa

- Se para de puntillas
- Patea una pelota
- Comienza a correr
- Se sube y camina por debajo de los muebles sin ayuda
- Sube y baja las escaleras agarrándose
- Lanza la pelota a lo alto

Social y emocional

- Copia a otros, especialmente a los adultos y a los niños mayores
- Se emociona cuando está con otros niños
- Muestra más y más independencia
- Muestra un comportamiento desafiante (haciendo lo que le dijeron que no lo haga)
- Juega principalmente al lado de otros niños, pero está empezando a incluir a otros niños, como en los juegos de “Jugar al gato y al ratón”

Motricidad Fina

- Construye torres de 4 o más bloques
- Puede que utilice una mano más que la otra
- Hace copias de líneas rectas y círculos.
- Disfruta vertiendo y llenando
- Desabotona botones grandes
- Desabrocha cremalleras grandes
- Bebe y come solo, con más precisión



Dos años

Lenguaje

- Señala a las cosas o las imágenes que se le nombran
- Conoce los nombres de familiares cercanos y las partes del cuerpo.
- Dice oraciones de 2 a 4 palabras
- Sigue instrucciones simples
- Repite palabras escuchadas en la conversación
- Señala a las cosas en un libro.

Cognitivo

- Comienza a ordenar las formas y los colores
- Completa oraciones y rimas en los libros de familia
- Se divierte con juegos sencillos de fantasía
- Sigue instrucciones de dos pasos como "Recoge tus zapatos y ponlos en el armario"
- Nombra los objetos en un libro ilustrado, como gato, ave o perro.
- Hace coincidir el objeto con la imagen en el libro

Tres años



Social y emocional

- Copia a los adultos y a los amigos
- Muestra afecto a los amigos
- Se turna en los juegos
- Muestra preocupación por un amigo que llora
- Comprende la idea de "mío" o "suyo"
- Muestra una amplia gama de emociones
- Se separa fácilmente de mamá y papá
- Puede molestarse con cambios importantes en su rutina
- Se viste y se desviste

Motricidad Gruesa

- Escala bien
- Corre fácilmente
- Pedalea un triciclo (bicicleta de 3 ruedas)
- Sube y baja las escaleras, con un pie en cada escalón
- Patea la pelota hacia adelante
- Lanza la pelota a lo alto

Motricidad Fina

- Copia un círculo con lápiz o crayón
- Da vuelta a las páginas del libro una a la vez
- Construye torres o más de 6 bloques
- Enrosca y desenrosca las tapas de las jarras o gira la manija de la puerta

Lenguaje

- Sigue instrucciones de 2 o 3 pasos
- Puede nombrar más cosas conocidas
- Comprende palabras como "dentro", "encima" y "debajo"
- Dice su primer nombre, edad y sexo
- Puede pronunciar el nombre de un amigo
- Dice palabras como "yo", "nosotros" y "tú" y algunos plurales (autos, perros, gatos)
- Habla lo suficientemente bien como para que los extraños le entiendan la mayor parte del tiempo
- Lleva la conversación usando 2 a 3 oraciones

Cognitivo

- Puede trabajar con juguetes con botones, palancas y piezas móviles
- Juega juegos de fantasía con muñecas, animales y personas
- Juega con rompecabezas de 3 o 4 piezas
- Comprende lo que significa "dos"

Motricidad Gruesa

- Salta y se para en un pie por 2 segundos
- Atrapa una pelota rebotando la mayor parte del tiempo

Social y emocional

- Disfruta haciendo cosas nuevas
- Juega a "mamá" y "papá"
- Es cada vez más creativo con los juegos de fantasía
- Prefiere jugar con otros niños que jugar solo
- Coopera con otros niños
- A menudo no puede decir qué es real y qué es una fantasía
- Habla sobre lo que le gusta y lo que le interesa.



Motricidad Fina

- Vierte, corta con supervisión y prepara sus papillas
- Utiliza tijeras
- Comienza a copiar algunas letras mayúsculas

Cuatro años

Lenguaje

- Conoce algunas reglas básicas de gramática, como usar correctamente "él" y "ella"
- Canta una canción o dice un poema de memoria como "La arañita Itsy Bitsy" o "Wheels on the Bus"
- Cuenta historias
- Puede decir su nombre y apellido
- Recuerda las partes de una historia

Cognitivo

- Nombra algunos colores y algunos números
- Comprende la idea de contar
- Comienza a comprender la noción del tiempo
- Recuerda las partes de una historia
- Comprende la idea de "igual" y "diferente"
- Juega juegos de mesa o juegos de cartas
- Da sus opiniones sobre lo que sucederá después en un libro.


Motricidad Gruesa
• Se para en un pie durante 10 segundos o más.
• Puede saltar
• Puede hacer una voltereta
• Puede usar el baño sin ayuda
• Se balancea y escala
Social y emocional
• Quiere ser como sus amigos y complacerlos
• Tiene más probabilidades de estar de acuerdo con las reglas
• Le gusta cantar, bailar y actuar
• Es consciente de su género
• Puede decir qué es real y qué es fantasía
• Muestra más independencia
• A veces es exigente y a veces muy cooperativo
Motricidad Fina
• Puede dibujar a una persona con al menos 6 partes del cuerpo
• Puede copiar algunas letras o números
• Copia un triángulo y formas geométricas
• Utiliza un tenedor, una cuchara y a veces, un cuchillo de mesa
Cinco años
Lenguaje
• Habla muy claramente
• Cuenta una historia simple usando oraciones completas
• Utiliza el tiempo futuro; por ejemplo, "La abuela estará aquí"
• Dice su nombre y dirección
• Habla en oraciones de más de 5 palabras
Cognitivo
• Cuenta 10 o más cosas
• Conoce cosas que se usan todos los días, como el dinero y la comida
• Nombra correctamente 4 colores
• Comprende mejor el concepto de tiempo

Motricidad Gruesa

- Los movimientos son más precisos y conscientes
- Se mueve constantemente
- Disfruta de una actividad vigorosa
- Monta la bicicleta con ruedas de entrenamiento
- Puede batear

Social y emocional

- Se vuelve menos dependiente de los padres
- Necesita y busca la aprobación de un adulto
- Es más ansioso por complacer a otros
- Ve los eventos desde una perspectiva casi totalmente propia
- Se decepciona y frustra fácilmente por el fracaso auto percibido
- Tiene dificultad para calmarse y tranquilizarse
- No le gusta ser corregido o perder en los juegos
- A menudo, dice mentiras pequeñas, engaña o toma cosas que le pertenecen a otros
- Reconoce cuando actuó negativamente en base a las expectativas y las reglas
- Podría sentir más miedo

Motricidad Fina

- Disfruta pintando, modelando con arcilla, dibujando, coloreando
- Escribe números y letras con diferentes grados de precisión e interés (a veces podría revertir o confundir ciertas letras como: b/d, p/q, g/q, t/f)
- Traza alrededor de su mano y otros objetos
- Dobla y corta papel en formas simples
- Se ata sus propios zapatos (a algunos todavía les cuesta)



Seis años

Lenguaje

- Habla sin parar
- Lleva a cabo conversaciones de adultos; hace muchas preguntas
- Utiliza tiempos verbales apropiados, orden de palabras y estructura de oraciones
- Utiliza el lenguaje para expresar disgusto
- Habla por sí mismo sobre los pasos necesarios para resolver problemas simples
- Imita la jerga y las palabrotas; le parece extremadamente divertido el “bathroom talk” (Charlar en el baño)
- Le agrada contar chistes y acertijos
- Reconoce algunas palabras mediante vocabulario visual
- Intenta pronunciar palabras

Cognitivo

- Muestra mayor capacidad de atención
- Comprende simples marcadores de tiempo
- Comprende conceptos de movimiento simple
- Disfruta de los desafíos de los rompecabezas, laberintos y otros juegos
- Nombra y levanta correctamente su mano derecha e izquierda de manera bastante consistente
- Es curioso sobre el entorno y los eventos cotidianos

Motricidad Gruesa

• Se balancea sobre cualquier pie
• Corre subiendo y bajando las escaleras alternando los pies
• Tira y atrapa la pelota más pequeña
• Practica una nueva habilidad motriz una y otra vez hasta dominarla, luego la deja para trabajar en otra cosa
• Le parece más cómodo el piso que los muebles cuando lee, juega o mira televisión
• Las piernas, a menudo, están en constante movimiento

Social y emocional

• Critica su propio rendimiento
• Coopera y siente afecto hacia los adultos
• Es más extrovertido
• Busca amistades
• Puede encontrar cosas que hacer de forma independiente
• Pelea con menos frecuencia
• Todavía cuenta chismes
• Prefiere compañeros de juego del mismo sexo; y tiene más probabilidades de jugar en grupos
• Culpa a otros o inventa excusas sobre su propio comportamiento
• Se frustra al no sentir afecto de parte de los demás
• Pueden herir sus sentimientos fácilmente
• Se puede confiar en que cumplirá con las instrucciones y los compromisos
• Se preocupa cuando llega tarde o no cumple con sus tareas escolares

Motricidad Fina

• Manipula el mouse de la computadora o el pincel con mayor precisión
• Utiliza el cuchillo y el tenedor de manera adecuada pero inconsistente
• Mantiene el lápiz apretado cerca de la punta; descansa la cabeza sobre el antebrazo y baja la cabeza hacia la parte superior de la mesa cuando realiza tareas de escritura
• Realiza números y letras de manera consciente y segura (más uniforme)



7 años

Lenguaje

• Se involucra en la narración de cuentos
• Utiliza una estructura de oración y lenguaje similar a los adultos en la conversación
• Utiliza más adjetivos y adverbios
• Utiliza gestos para ilustrar las conversaciones
• La exageración verbal es común
• Describe experiencias personales con gran detalle
• Comprende y lleva a cabo instrucciones de múltiples pasos
• Disfruta escribiendo notas simples a sus amigos
• La lectura le parece más fácil
• Sus habilidades de lectura son mejores que sus habilidades de ortografía

Cognitivo

• Comprende los conceptos de espacio y tiempo de manera lógica y práctica
• Comienza a captar de qué trata la conservación
• Tiene una mejor comprensión de causa y efecto
• Dice la hora del reloj y comprende los periodos de tiempo en el calendario
• Hace planes por adelantado
• Muestra fascinación por los trucos de magia
• Disfruta contando y ahorrando dinero
• Continúa cambiando algunas letras y sustituyendo sonidos ocasionalmente


Motricidad Gruesa
• Le gusta bailar, patinar, nadar, luchar, andar en bicicleta, jugar baloncesto, saltar la cuerda y volar cometas
• Busca oportunidades para participar en actividades y juegos de equipo.
• Muestra una mejora significativa en la agilidad, el equilibrio, la velocidad y la fuerza.
Social y emocional
• Comienza a formar opiniones sobre los valores morales y las actitudes
• Juega con dos o tres de sus mejores amigos que son generalmente de su misma edad y sexo
• Disfruta pasar un tiempo a solas
• Participa en juegos y actividades en equipo
• Le importa la aceptación de parte de sus compañeros
• Disfruta hablando por teléfono con sus amigos y familiares
• Parece menos crítico de su propio rendimiento
• Comprende que otros pueden tener más talento en un área específica
• Disfruta actuando para los adultos y los desafía en los juegos
Motricidad Fina
• Copia palabras y números con mayor velocidad y precisión
• Tiene buena coordinación en la visión y las manos
• Los dibujos reflejan una representación más realista de los objetos
Ocho años
Cognitivo
• Organiza y muestra objetos de acuerdo con los sistemas más complejos
• Negocia e intercambia objetos de colección
• Planifica y ahorra dinero para comprar pequeñas cosas
• Comienza a interesarse por lo que otros piensan y hacen
• Comprende que hay países distantes y que existen diferencias de opinión y cultura
• Comprende la perspectiva (sombra, distancia, forma)
• Capta los principios básicos de la conservación
• Utiliza una lógica más sofisticada en los esfuerzos por comprender los eventos cotidianos
• Agrega y resta números de varios dígitos
• Aprende multiplicación y división
Lenguaje
• Lee con facilidad y comprensión
• Escribe con descripciones imaginarias y detalladas
• Utiliza el lenguaje para criticar y felicitar a los demás
• Repite jergas y malas palabras
• Comprende y sigue las reglas gramaticales en la conversación y de forma escrita
• Le intriga aprender códigos de palabras secretas o usar lenguaje de códigos
• Es capaz de pensar y hablar sobre el pasado y el futuro

Motricidad Gruesa

• Lanza una pelota con precisión
• Utiliza los brazos, piernas y pies con facilidad y una precisión mejorada
• Corre, trepa, salta cuerdas, nada, monta bicicletas y patina con habilidad y confianza
• Disfruta los deportes de equipo, pero aún puede necesitar desarrollar algunas de las habilidades complejas necesarias

Motricidad Fina

• Escribe, dibuja y realiza habilidades motrices finas con una coordinación mejorada
• Le gusta utilizar las manos para hacer manualidades, cocina, carpintería, costura, pintura, hacer maquetas y desmontar objetos como un reloj o un teléfono
• Dibuja imágenes con detalles
• Disfruta mucho perfeccionando las habilidades de escritura a mano

Social y emocional

• Se vuelve menos dependiente de los padres
• Necesita y busca la aprobación de un adulto
• Está más ansioso por complacer
• Ve los eventos desde una perspectiva casi totalmente propia
• Se frustra fácilmente por el fracaso auto percibido
• Tiene dificultad para calmarse y tranquilizarse
• No le gusta ser corregido o perder en los juegos
• A menudo dice mentiras, engaña o toma objetos que le pertenecen a otros
• Reconoce cuando actuó negativamente en base a las expectativas y las reglas
• Podría sentir más miedo



9 &10 años

Cognitivo

• Desarrolla la capacidad de razonar basándose más en la experiencia y la lógica que en la intuición
• Le gustan los desafíos en aritmética, pero no siempre comprende los conceptos matemáticos complejos
• Aprende mejor a través del aprendizaje práctico (investigar, experimentar, realizar maquetas, dramatizar)
• Le es difícil permanecer quieto durante períodos de más de 30 minutos;
• Utiliza las habilidades de lectura y escritura para actividades no académicas
• Muestra una mejor comprensión de causa y efecto
• Continúa dominando los conceptos de tiempo, peso, volumen y distancia
• Es capaz de pensar en orden inverso, siguiendo una serie de sucesos desde el inicio
• Prefiere leer libros que sean más largos y descriptivos, con tramas complejos

Lenguaje

• Habla, a menudo sin parar y sin razón específica; a veces solo por atención
• Expresa sentimientos de manera efectiva a través de las palabras
• Comprende y usa el lenguaje como un sistema para comunicarse con otros
• Utiliza expresiones de jerga comúnmente expresados por sus compañeros
• Reconoce que algunas palabras tienen doble significado
• Encuentra el humor al usar metáforas ilógicas en bromas y acertijos
• Muestra una comprensión avanzada de las secuencias gramaticales
• Reconoce cuando una oración no es gramaticalmente correcta

Social y emocional

• Organiza juegos grupales, pero puede modificar las reglas mientras el juego está en progreso
• Considera la imagen propia como algo muy importante
• Se define a sí mismo en términos de apariencia, posesiones y actividades
• Se vuelve cada vez más consciente de sí mismo y centrado en sí mismo
• Comprende la necesidad de asumir la responsabilidad de su propio comportamiento
• Sueña despierto y fantasea sobre el futuro (ej. su carrera)
• Desarrolla una visión crítica e idealista del mundo
• Expresa intereses en otras culturas, comidas, idiomas y costumbres
• Adopta la vestimenta, los peinados y los gestos de las celebridades.
• Puede pasar más tiempo con los compañeros que con los miembros de su familia
• Es capaz de hablar de lo que le preocupa emocionalmente

Motricidad Gruesa

• Muestra movimientos más suaves y coordinados
• El crecimiento rápido puede causar torpeza temporal
• Disfruta participar en actividades y juegos organizados en los que se pueden usar y probar habilidades mejoradas
• Necesita descargar para liberar el exceso de energía que se acumula durante el día escolar
• Disfruta de los deportes de equipo, andar en bicicleta, jugar en el parque, tomar clases de baile, salir a caminar con amigos, tirar aros, jugar fútbol
• Tiene mucha energía, pero también se cansa rápidamente
• Utiliza su energía para correr más rápido, lanzar pelotas más lejos, saltar más alto, patear o batear con mayor precisión, y pelear con sus amigos

Motricidad Fina

• Concentra sus esfuerzos en continuar refinando su capacidad motriz fina

• Le agrada actividades como coser y pintar



11 & 12 años

Lenguaje

• Completa la mayoría del lenguaje desarrollado al finalizar esta etapa
• Habla y da razones, a menudo sin parar, con cualquiera que lo escuche
• Utiliza estructuras de oraciones más largas y complejas
• Domina su vocabulario cada vez más complejo
• Agrega de 4.000 a 5.000 palabras nuevas cada año
• Cuenta historias bien elaboradas con descripciones precisas
-Se convierte en un oidor atento
• Comprende que las declaraciones de palabras pueden tener significados implícitos
• Capta conceptos de ironía y sarcasmo
• Disfruta contar chistes, acertijos y rimas para entretener a otros
• Domina varios estilos de lenguaje, cambiando de uno a otro según la ocasión

Cognitivo

• Comienza a pensar en términos más abstractos
• Ya no es necesario que experimente un evento para comprenderlo
• Acepta la idea de que los problemas pueden tener múltiples soluciones
• A menudo resuelve problemas hablando en voz alta con si mismo
• Desarrolla soluciones o respuestas basadas en la lógica
• Disfruta los desafíos, la resolución de problemas, la investigación y probar posibles soluciones
• Se mantiene enfocado en completar las tareas
• Desarrolla planes detallados y listas para alcanzar una meta deseada
• Realiza muchas tareas rutinarias sin tener que pensarlo
• Aprende de sus errores utilizando causa y efecto

Apéndice D - Secuencias de desarrollo de habilidades de movimiento fundamentales



MUESTRA SECUENCIAL DEL DESARROLLO AL SALTAR CON LOS DOS PIES

NIVEL DE EXPLORACIÓN



- El niño coloca los brazos hacia atrás para lanzarse
- Las piernas no se extienden completamente
- Da un pequeño salto vertical

EN DESARROLLO

- El niño trae los brazos a los costados al lanzarse
- Los brazos forman un círculo completo al saltar
- El cuerpo se inclina hacia adelante y salta hacia adelante
- El cuerpo y las piernas están flexionadas durante el salto
- Cae de mano y pie
- Inconsistencia

NIVEL DE INTEGRACIÓN



- El niño balancea los brazos hacia adelante sobre la cabeza
- El cuerpo se extiende mientras salta, el salto es diagonal
- Cae de pie
- Consistencia

MUESTRA SECUENCIAL DEL DESARROLLO AL SALTAR CON UN PIE

NIVEL DE EXPLORACIÓN



- El niño mantiene la pierna saltando hacia arriba con la otra pierna al piso
- Cuerpo erguido
- Dificultad para mantener la pierna levantada y saltar

EN DESARROLLO

- Salta con la pierna flexionada y la mueve hacia arriba y hacia abajo
- Da saltos fuertes con los brazos levantados
- El cuerpo se inclina demasiado
- La pierna cuelga detrás del cuerpo
- Brazos descoordinados

NIVEL DE INTEGRACIÓN



- El niño balancea su pierna como una acción pendular. Competencia de brazos y piernas
- Salta suave y rítmicamente
- El cuerpo se inclina hacia adelante
- Consistencia

MUESTRA SECUENCIAL DEL DESARROLLO AL SALTAR ALTERNANDO

NIVEL DE EXPLORACIÓN



- El niño tiene dificultad alternando los pies. Puede saltar con un pie, pisar o correr mientras lo intenta
- Brazos bilaterales y descoordinados

EN DESARROLLO

- Puede resbalar intencionalmente
- Da saltos altos
- Usa los brazos para empujar el cuerpo
- Tiene un ritmo lento
- Usa los brazos bilateralmente
- Inconsistencia

NIVEL DE INTEGRACIÓN



- El niño salta alternando con un patrón suave y rítmico
- Los brazos los usa de manera contralateral en competencia con las piernas
- Consistencia

MUESTRA SECUENCIAL DEL DESARROLLO AL ATRAPAR UNA PELOTA

NIVEL DE EXPLORACIÓN



• El niño se para y normalmente pierde la pelota

EN DESARROLLO

• El niño comienza a usar sus manos, brazos y pecho para atrapar la pelota satis-factoriamente
• Puede dar un paso hacia la pelota
• Comienza a atrapar solo con las manos
• Inconsistencia

NIVEL DE INTEGRACIÓN



• Los niños generalmente mueven los pies, para atrapar satisfactoriamente usando solo sus manos
• Consistencia al atrapar

MUESTRA SECUENCIAL DEL DESARROLLO AL LANZAR UNA PELOTA

NIVEL DE EXPLORACIÓN



• El niño se para y normalmente levanta el brazo, lo flexiona o lo extiende, y lo lanza con la ayuda de su brazo

EN DESARROLLO

• El niño comienza a dar pasos homolaterales
• Los brazos van hacia arriba y se mueven hacia abajo durante el lanzamiento
• El brazo se mueve hacia arriba y hacia los lados durante el lanzamiento, a veces el cuerpo gira (bloqueando la rotación del cuerpo)
• En los pasos homolaterales se puede mantener la posición a horcajadas durante varios lanzamientos
• Los pasos homolaterales y contralaterales (inconsecuentes) lanzan hacia el objetivo
• Los grandes pasos son generalmente contralaterales

NIVEL DE INTEGRACIÓN



• El brazo va de nuevo debajo de la cintura
• Los brazos se usan contra lateralmente en competencia con las piernas
• Consistencia

MUESTRA SECUENCIAL DEL DESARROLLO AL PATEAR UNA PELOTA

NIVEL DE EXPLORACIÓN



• El niño se para y generalmente empuja la pelota con un pie y retrocede rápidamente para mantener el equilibrio

EN DESARROLLO

• El niño balancea la pierna hacia atrás antes de patear. Muestra mejor equilibrio.
• El niño da pasos hacia la pelota y patea
• El niño da pocos pasos y patea con fuerza con la competencia del brazo y la pierna
• Inconsistencia

NIVEL DE INTEGRACIÓN



• El niño se acerca a la pelota corriendo o dando unos pocos pasos, da un brinco antes de patear y luego salta. Existe competencia contralateral entre el brazo y la pierna. Da patadas fuertes
• Consistencia.

MUESTRA SECUENCIAL DEL DESARROLLO AL BATEAR

NIVEL DE EXPLORACIÓN



- El niño se para y agarra el bate con una o dos manos.
- La acción de golpe va de arriba hacia abajo en forma "entrecortada".

EN DESARROLLO

- El niño puede dar pasos y girar con un balanceo
- Los pasos del niño son de manera homolateral y puede balancearse diagonalmente
- Da pasos contralaterales, se balancea horizontalmente
- El cuerpo gira como una unidad (de rotación de bloque)
- Inconsistencia

NIVEL DE INTEGRACIÓN



- El cuerpo del niño está de costado preparado para golpear con el bate
- Da pasos contralaterales y primero gira la parte inferior del cuerpo, y luego la parte superior
- Se balancea horizontalmente y hace contacto con la pelota
- Consistencia

Apéndice E - Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

CONSTRUYENDO RELACIONES POSITIVAS

Habilidades e Indicadores	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
1) Examina las opiniones personales, familiares y culturales del comportamiento desafiante del niño.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Considera creencias personales con respecto a la aceptabilidad e inaceptabilidad de tipos específicos de comportamiento en la niñez					
b. Considera creencias personales con respecto a las causas de tipos específicos de comportamiento en la niñez inaceptable					
c. Reconoce las creencias contrastantes o conflictivas de otros sobre los tipos de comportamiento en la niñez aceptables e inaceptables.					
Observaciones / Evidencia					
2) Examina las propias actitudes hacia el comportamiento desafiante.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Comprende la relación entre el desarrollo socioemocional de los niños y los comportamientos desafiantes.					
b. Comprende que los comportamientos desafiantes de los niños transmiten algún tipo de mensaje					
c. Entiende que hay muchas cosas que se pueden hacer para prevenir comportamientos desafiantes					
d. Identifica qué comportamientos "solo provocan"					
e. Entiende que "situaciones le enfurecen" y cómo eso afecta el comportamiento de los niños y del maestro					
f. Reformula prácticas para ayudar a desarrollar estrategias para relacionarse con los niños cuando los comportamientos "solo provocan"					
g. Trabaja junto con un equipo para resolver problemas relacionados con comportamientos desafiantes					

Observaciones/Evidencia

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

CONSTRUYENDO RELACIONES POSITIVAS *(cont)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	**¿Objetivo de la capacitación?**	
3) Desarrolla relaciones significativas con las familias y el personal.	3	2	1	SI	NO
a. Establece una relación cálida y de colaboración con la familia de cada niño.					
b. La comunicación informal con las familias ocurre de manera regular (al dejar/recoger, durante las visitas de los padres)					
c. Utiliza una variedad de estrategias para construir relaciones con todas las familias.					
d. El maestro tiene un sistema de comunicación regular con las familias que incluye celebraciones de los logros del niño.					
e. Crea un sistema de comunicación con las familias que es bidireccional, ofreciendo a las familias una forma de compartir información sobre la familia o el niño con el maestro.					
f. Ofrece comunicación periódica a las familias desde la escuela/programa o el maestro (boletín, puertas abiertas, conferencias con los padres)					
g. Brinda oportunidades formales para que las familias visiten el aula					
h. Incluye la cultura de la familia en el aula (fotos familiares en el tablero de anuncios, mi libro familiar, actividades, idioma, materiales)					
i. Proporciona instrucciones o instrucciones a otros miembros del equipo sobre cómo trabajar dentro del aula.					
j. El personal tiene tiempo para reunirse para recibir apoyo y planificación					
k. Todo el personal aporta ideas para la planificación del aula.					
l. El personal reconoce los esfuerzos de los demás durante todo el día.					

Observaciones/Evidencia

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

CONSTRUYENDO RELACIONES POSITIVAS *(cont)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación ?	
4) Desarrolla relaciones significativas con los niños.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Saluda a los niños a su llegada; los llama por su nombre					
b. Se comunica con los niños y se pone a su altura.					
c. Interactúa verbalmente con cada niño durante las rutinas y actividades.					
d. Participa en juegos infantiles cuando es apropiado					
e. Muestra respeto, consideración y calidez a todos los niños.					
f. Habla con calma a los niños.					
g. Utiliza una variedad de estrategias para construir relaciones con todos los niños.					
h. Promueve la comprensión del niño de sí mismo y la relación con los demás (gustos/disgustos, características, similitudes/diferencias)					
i. Atiende a los niños de manera positiva cuando se involucran en un comportamiento apropiado (sin prestar atención solo cuando un niño tiene un comportamiento desafiante)					
j. Crea un aula que es un lugar en el que a los niños y las familias les gusta estar (es decir, sentirse cómodos, bienvenidos y seguros)					
k. Considera el temperamento de un niño al conocerlo y comprenderlo					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

DISEÑO DE ENTORNOS DE APOYO

DISEÑO DE ENTORNOS DE APOYO Habilidades e indicadores	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación ?	
5) Establece y enseña expectativas claras de comportamiento.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Identifica las expectativas apropiadas de la clase con los niños.					
b. Establece conexiones entre expectativas y reglas/ejemplos para niños					
c. Se publican las expectativas y reglas/ejemplos de toda el aula o del programa con señales visuales					
d. Enseña a los niños cómo seguir las expectativas y las reglas/ejemplos en formas apropiadas para el desarrollo.					
e. Revisa las expectativas básicas al menos una vez al día (durante grupos grandes, grupos pequeños, tiempo de transición)					
f. Brinda oportunidades para que los niños reflexionen sobre las expectativas del aula, ofreciendo nuevos ejemplos					
g. Establece expectativas positivas y específicas (evita "no" y "no")					
h. Evita indicar a los niños que sigan las expectativas (p. Ej., "Debes estar seguro") y, en cambio, los alienta a pensar en su comportamiento (p. Ej., "¿Cuál es una forma segura de pasar por el tobogán?")					
i. Frecuentemente refuerza a los niños un comportamiento apropiado mediante el reconocimiento descriptivo positivo (PDA/PDA Plus)					
j. Alienta al niño a revisar las expectativas publicadas cuando se produce un comportamiento problemático					
k. Utiliza una variedad de formas de enseñar las expectativas de actividades específicas para que todos los niños las entiendan					
l. Alienta a los niños a reflexionar sobre las reglas y expectativas en relación con su comportamiento continuo en el aula.					
m. Asegura que las familias estén informadas sobre el vínculo entre las reglas y las expectativas y el uso de PDA Plus para enseñarles					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

CONSTRUYENDO RELACIONES POSITIVAS *(cont)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación ?	
6) Desarrolla horarios y rutinas.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Mantiene un horario diario constante pero flexible					
b. Crea un horario visual (usa dibujos o fotografías)					
c. Revisa el horario con los niños y lo consulta durante todo el día					
d. Diseña el horario para incluir un equilibrio de actividades de grupos grandes y pequeños					
e. Diseña el horario para minimizar la cantidad de transiciones que los niños tienen que hacer durante el día					
f. El horario minimiza la cantidad de tiempo que los niños pasan haciendo transiciones entre actividades					
g. Diseña el horario para incluir un equilibrio de actividades dirigidas por los niños y por los maestros					
h. Implementa el horario consistentemente					
i. Enseña a los niños sobre el horario					
j. Proporciona notificación anticipada para los niños cuando se necesitan cambios en el horario					
k. Utiliza un horario de actividades o señales visuales para niños que necesitan apoyo adicional					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

DISEÑO DE ENTORNOS DE APOYO *(cont)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación ?	
7) Asegura transiciones suaves	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Considera las transiciones como una actividad, con un comienzo, medio y final planificado y estructurado.					
b. Estructura las transiciones para que los niños no tengan que pasar demasiado tiempo esperando sin hacer nada (por ejemplo, tiene materiales preparados para comenzar el círculo o la próxima actividad a medida que llegan los niños)					
c. Utiliza estrategias de transición que aseguran que los niños participen activamente en las transiciones.					
d. Proporciona señales antes de las transiciones con señales auditivas y/o visuales y garantiza que todos los niños hayan recibido las señales.					
e. Individualiza las señales antes de las transiciones para que todos los niños las entiendan					
f. Enseña claramente a los niños los pasos y expectativas de las transiciones.					
g. Guía efectivamente a cada niño que necesita apoyo adicional durante las transiciones					
h. Proporciona reconocimiento positivo y descriptivo (PDA/PDA Plus) a los niños durante las transiciones.					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

DISEÑO DE ENTORNOS DE APOYO *(cont)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
8) Diseña actividades para promover el compromiso	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Planifica y realiza actividades de grupos grandes con objetivos específicos en mente para los niños.					
b. Varía los temas y actividades en el grupo grande de día a día.					
c. Brinda oportunidades para que los niños participen activamente en actividades de grupos grandes					
d. Varía el habla y la entonación para mantener los intereses de los niños en la actividad de grupos grandes.					
e. Monitorea el comportamiento de los niños y modifica los planes cuando los niños pierden interés en actividades de grupos grandes					
f. Planifica y realiza actividades en grupos pequeños con objetivos específicos en mente para cada niño					
g. Planifica y realiza divertidas actividades en grupos pequeños.					
h. Utiliza compañeros como modelos durante actividades de grupos pequeños					
i. Ayuda a cada niño a seleccionar actividades y participar activamente					
j. Hace adaptaciones y modificaciones para garantizar que todos los niños puedan participar de manera significativa en cualquier actividad					
k. Alienta a los niños a reflexionar sobre el juego (cuál es su plan, qué están haciendo, qué hicieron)					
l. Las actividades dirigidas por el maestro duran menos de veinte minutos.					
m. Brinda reconocimiento positivo, descriptivo y frecuente (PDA/PDA Plus) a los niños mientras realizan actividades					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

DISEÑO DE ENTORNOS DE APOYO *(cont)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
9) Diseña el entorno físico.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Crea un ambiente que es estéticamente agradable para promover la calma, el enfoque y la atención y para evitar la sobreestimulación (colores relajantes, materiales naturales, texturas suaves, desorden limitado)					
b. Mantiene un nivel de ruido aceptable para todos los niños en el aula					
c. Considera los puntos calientes y fríos en toda el aula de manera continua					
d. Organiza patrones de tráfico en el aula para que no haya espacios abiertos					
e. El aula tiene al menos un lugar para que los niños vayan solos					
f. Elimina los obstáculos que dificultan que los niños con discapacidades físicas se muevan por la habitación.					
g. Define claramente los límites en los centros de aprendizaje.					
h. Organiza centros de aprendizaje para dejar espacio para varios niños.					
i. Diseña centros de aprendizaje para que los niños pasen el tiempo de manera uniforme en los centros.					
j. Considera los intereses de los niños y las etapas de desarrollo al decidir qué poner en los centros de aprendizaje.					
k. Proporciona una variedad de materiales en todos los centros de aprendizaje y realiza cambios y adiciones a los centros de aprendizaje de forma regular.					
l. Diseña un sistema para que los niños monitoreen la cantidad de niños que usan cada centro					
m. Los materiales/centros se preparan antes de que los niños lleguen al centro o actividad					
n. Las fotos familiares se muestran o son accesibles para los niños.					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

DISEÑO DE ENTORNOS DE APOYO *(cont)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación ?	
10) Da instrucciones claras	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Minimiza el número de direcciones y correcciones.					
b. Llama la atención del niño antes de dar instrucciones					
c. Individualiza la forma en que se dan las instrucciones					
d. Da instrucciones claras de manera positiva					
e. Les da tiempo a los niños para responder a las instrucciones					
f. Consulta con los niños para asegurarse de que entiendan las instrucciones					
g. Brinda a los niños opciones cuando corresponde					
h. Da reconocimiento positivo y descriptivo (PDA/PDA Plus) a los niños, ya que están siguiendo instrucciones					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

DISEÑO DE ENTORNOS DE APOYO *(cont)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
11) Practica la observación continua y el compromiso con todos los niños.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Brinda tiempo y atención a los niños cuando participan en un comportamiento apropiado					
b. Narra las acciones, comportamientos y sentimientos de los niños hacia ellos durante el juego.					
c. Se une al juego de los niños para apoyar sus interacciones y ampliar sus ideas.					
d. Responde a los comentarios e ideas de los niños haciendo preguntas y dando un reconocimiento descriptivo positivo (PDA/PDA Plus)					
e. Mantiene conversaciones con los niños durante rutinas y actividades sobre sus intereses, ideas, sentimientos o inquietudes.					
f. Refuerza las elecciones de los niños y vincula sus acciones con resultados positivos a través de PDA Plus					
g. Supervisa las interacciones de los adultos con los niños durante todo el día (es decir, instrucciones y correcciones versus interacciones pro-sociales)					
h. Utiliza estrategias alternativas cuando se comunica con niños que no hablan, tienen retraso del lenguaje, aprenden inglés o necesitan ayuda.					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

DISEÑO DE ENTORNOS DE APOYO *(cont)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
12) Utiliza reconocimiento descriptivo positivo (PDA) y PDA Plus	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Con frecuencia se relaciona con los niños que usan PDA (reconocimiento descriptivo positivo, que describe el comportamiento apropiado tal como sucede) y PDA Plus (que vincula la descripción del comportamiento positivo con las expectativas, características y resultados)					
b. Transmite entusiasmo mientras da PDA y PDA Plus					
c. Da reconocimiento positivo y descriptivo (PDA/PDA Plus) dependiendo de los esfuerzos del niño (es decir, cuando el niño intenta o tiene un éxito parcial)					
d. Proporciona formas no verbales de reconocimiento.					
e. Reconoce que existen variaciones individuales en la forma en que los niños responden al PDA y se ajusta en consecuencia					
f. Involucra a otros adultos y compañeros en el reconocimiento de los niños (al dar PDA/PDA plus)					
g. Individualiza la cantidad de PDA y PDA Plus que se le da al niño según sus necesidades específicas					
h. Da PDA diseñado para reforzar la participación en comportamientos apropiados					
i. Utiliza una proporción de 5 a 1 de PDA/PDA Plus y comentarios neutrales a las instrucciones o correcciones					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SOCIAL Y EMOCIONAL

Habilidades e Indicadores	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
13) Promueve las habilidades de amistad entre los niños mediante estrategias de enseñanza deliberadas.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Las oportunidades para la interacción entre pares están integradas en las rutinas y actividades diarias.					
b. Enseña intencionalmente habilidades de amistad, como iniciar la interacción social, organizar juegos, compartir, turnarse, ser útil, reconocer a los compañeros y preocuparse por los demás.					
c. Utiliza una variedad de estrategias para enseñar habilidades de amistad (juego de roles, análisis, apoyo, modelado, reconocimiento/estímulo)					
d. Individualiza la instrucción basada en las necesidades de desarrollo de los niños.					
e. Prepara el entorno para fomentar las interacciones.					
f. Estructura actividades para fomentar las interacciones, incluyendo a sus compañeros en el aula					
g. Hace que los niños inicien la interacción o respondan a sus compañeros.					
h. Promueve que los niños se colaboren entre sí, en lugar de buscar rápidamente a un adulto					
i. Da reconocimiento positivo y descriptivo (PDA/PDA Plus) a niños que usan habilidades de amistad					
j. Ayuda a los niños a reflexionar sobre la interacción con sus compañeros.					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SOCIAL Y EMOCIONAL *(cont.)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
14) Las características de un aula que fomenta la alfabetización emocional son visibles	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Hay libros disponibles que retratan varias emociones.					
b. Utiliza fotografías, fotos y carteles que retratan a personas en varios estados emocionales.					
c. Se incluyen otros materiales para apoyar la alfabetización emocional (tabla de registro, rueda de sentimientos, canciones, materiales de arte)					
d. Los elementos anteriores se utilizan para promover el desarrollo emocional a través de actividades, juegos y rutinas (rincón del libro, tabla de registro, rueda de sentimientos, lectura, canciones)					
Observaciones/Evidencia					
15. Promueve la alfabetización emocional a través de la identificación y el etiquetado de las emociones en uno mismo y en los demás.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Pide a los niños que identifiquen sus emociones durante el día.					
b. Ayuda a los niños a reconocer las emociones en sí mismos haciendo preguntas, ofreciendo posibles estados de sentimiento, utilizando el cuadro de verificación o refiriéndose a los materiales del aula diseñados para ayudarlos a identificar sus emociones.					
c. Ayuda a los niños a reconocer y comprender cómo se pueden sentir los compañeros al señalar expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal o palabras					
d. Utiliza situaciones de la vida real para practicar la identificación de emociones.					
e. Da valor a los niños cuando identifican sus emociones (por ejemplo, "Estás realmente triste porque no hay espacio para ti en la mesa en este momento")					
f. Evita seguir la validación de sentimientos con instrucciones (por ejemplo, "Sé que te sientes triste, PERO tienes que decirlo").					
g. Modela expresiones apropiadas y etiqueta de sus propias emociones y autorregulación a lo largo del día.					
h. Muestra empatía y aceptación cuando los niños expresan sus emociones.					
i. Individualiza la instrucción para niños que tienen dificultades para identificar, comprender, expresar y/o manejar las emociones.					
j. Utiliza PDA Plus para ayudar a los niños a conectar las acciones positivas con los estados de ánimo (por ejemplo, “Le estás dando a David un giro en el columpio. Mira lo feliz que se ve su rostro: "Le estás dando a David un giro en el columpio". ¡Te sientes muy orgulloso de ti mismo! ”)					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SOCIAL Y EMOCIONAL *(cont.)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
16. Promueve la regulación emocional individualizada de los niños que mejorará las interacciones sociales positivas.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Ayuda a los niños a reconocer señales de escalada emocional					
b. Proporciona técnicas y herramientas para regular las emociones (termómetro de relajación, Tucker Turtle o Sonia Snail), cuenta hasta tres, respiraciones profundas, tabla de verificación de sentimientos.					
c. Ofrece oportunidades para que los niños practiquen el manejo de emociones fuertes (miedo, ira, frustración, desilusión)					
d. Ofrece oportunidades para que los niños practiquen habilidades de regulación emocional en momentos en que no tienen emociones fuertes					
e. Reconoce signos de escalada emocional y le indica a los niños que expresen sus emociones de manera apropiada utilizando diversas estrategias en el aula.					
f. Practica estrategias de relajación con niños (yoga, respiración, espacios para “estar solo”)					
g. Proporciona reconocimiento positivo, descriptivo frecuente (PDA/PDA Plus) de la expresión de emoción de los niños y los intentos de autorregulación					
h. Da reconocimiento positivo y descriptivo (PDA/PDA Plus) cuando los niños participan en comportamientos apropiados para prevenir la escalada emocional					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SOCIAL Y EMOCIONAL *(cont.)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
17) Crea un enfoque planificado para la resolución de problemas y resolución de conflictos.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Individualiza el enfoque planificado para el nivel de desarrollo del niño.					
b. Utiliza la resolución de problemas en las interacciones con los niños y modela los pasos de resolución de problemas.					
c. Enseña sistemáticamente los pasos para resolver problemas: 1) Cual es mi problema ¿Cómo me siento? 2) Piensa, piensa, piensa en algunas soluciones. 3) Prueba la solución. 4) Maestro, deles apoyo/regrese.					
d. Toma tiempo para apoyar a los niños a través del proceso de resolución de problemas.					
e. Refuerza los esfuerzos de resolución de problemas de los niños.					
f. Proporciona señales visuales y herramientas para que los niños las usen al aprender a resolver problemas (el Kit de soluciones, la historia de Tucker Turtle, otras historias con guiones)					
g. Enseña un método sistemático de resolución de conflictos, como el uso de los pasos de resolución de problemas para la resolución (Un momento tenemos un problema. 1) ¿Qué pasó? ¿Cómo te sientes? 2) ¿Qué solución podemos probar? 3) Prueba la solución. 4) Maestro, bríndeles apoyo/regrese.)					
h. Da a los niños un reconocimiento positivo y descriptivo (PDA o PDA Plus) para los esfuerzos de resolución de conflictos					
Observaciones/Evidencia					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

Intervenciones Intensivas Individualizadas

Habilidades e Indicadores	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
18) Trabaja en equipo con la familia para desarrollar planes de apoyo.	3	2	1	SI	NO
a. Invita a la familia a participar en el proceso de apoyo conductual desde el principio.					
b. Se adapta al horario familiar					
c. Alienta a la familia a ayudar en el desarrollo del plan.					
d. Asegura que el plan aborde los problemas familiares y de otro tipo de atención.					
e. Trata la información compartida desde la perspectiva familiar con respeto					
19) Los equipos usan la evaluación funcional	3	2	1	SI	NO
a. Las observaciones son realizadas por múltiples miembros del equipo.					
b. Las observaciones se realizan en múltiples entornos en diferentes momentos.					
c. Las observaciones están documentadas en los informes de observación de comportamiento					
d. Observaciones complementadas con entrevistas y/o información del personal del aula, miembros de la familia y otras personas que conocen al niño					
e. Los elementos anteriores se utilizan para determinar una (o más) hipótesis de comportamiento: entorno, desencadenante, comportamiento, consecuencias y función					
20) Desarrolla e implementa un plan de soporte de comportamiento.	3	2	1	SI	NO
a. Las habilidades de prevención se desarrollan para abordar los desencadenantes del comportamiento desafiante.					
b Las nuevas habilidades están diseñadas para reemplazar el comportamiento desafiante con un comportamiento apropiado que cumpla con la función del comportamiento original					
c. Las respuestas de los adultos al comportamiento desafiante están diseñadas para fomentar el uso de nuevos comportamientos y/o extinguir los comportamientos desafiantes.					

Inventario de prácticas para promover la competencia socioemocional de los niños

INTERVENCIONES INTENSIVAS INDIVIDUALIZADAS *(cont.)* **Habilidades e indicadores**	Consistentemente	A veces	Raramente	¿Objetivo de la capacitación?	
21) Enseña nuevas habilidades de reemplazo	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Se enseñan habilidades de reemplazo cuando no se produce un comportamiento desafiante					
b. Las habilidades de reemplazo se enseñan y fomentan durante todo el día.					
c. Cuando se usa el comportamiento de reemplazo, los adultos constantemente brindan refuerzo positivo para el comportamiento apropiado					
d. Hay oportunidades para la práctica y la autogestión a medida que el niño pasa del nivel intensivo de apoyo.					
22) Supervisa el progreso del plan de apoyo conductual	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. El equipo mide y monitorea los cambios en el comportamiento desafiante					
b. El equipo mide y monitorea la adquisición de habilidades de reemplazo					
c. El equipo se reúne periódicamente para revisar el progreso del niño.					
23) Los equipos cuentan con procedimientos de red de seguridad.	**3**	**2**	**1**	**SI**	**NO**
a. Existe un procedimiento de "red de seguridad" para los momentos en que un niño corre peligro de lastimarse a sí mismo o a otros					
b. Para los niños que tienen un historial de arrebatos, todos los miembros del equipo entienden los procedimientos apropiados de la red de seguridad.					
c. Cuando se usa un procedimiento de red de seguridad, se entiende que se usa solo para mantener a los niños seguros; estos procedimientos no cambian el comportamiento					
d. Los procedimientos de red de seguridad se usan solo cuando también hay un plan completo de apoyo al comportamiento o la intención de desarrollar un plan					
Observaciones/Evidencia					