

Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California

Segunda edición



Departamento de servicios sociales del Estado de California, © 2025



(página en blanco intencionalmente)

Información editorial

Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California [California Infant-Toddler Learning and Development Foundations], Segunda edición fue desarrollada por WestEd, San Francisco. Véanse en los Agradecimientos los nombres de las personas que han contribuido significativamente a la elaboración de este documento.

Esta publicación fue desarrollada por WestEd bajo la dirección de Peter L. Mangione y Osnat Zur, trabajando en colaboración con el siguiente personal del Departamento de Servicios Sociales de California [California Department of Social Services], división de cuidado y desarrollo infantil: Nadirah Jones, administradora de educación, Lisa Sullivan, consultora de desarrollo infantil, Heather McClellan-Brandusa, consultora de desarrollo infantil y Sandra Gonzales-Pabón, consultora de desarrollo infantil. Ha sido creada, diseñada y preparada para su impresión por el personal de WestEd; el diseño de la portada y el interior ha sido creado y preparado por Michelle Andrews-Young.

Fue publicada por el Departamento de Servicios Sociales de California 744 P Street, Sacramento CA 95814. Se distribuye conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución de Bibliotecas y la Sección 11096 del Código Gubernamental.

Los materiales incluidos en este documento incluyen materiales o productos desarrollados en parte o en su totalidad por el Departamento de Educación de California [California Department of Education] y fueron escritos o producidos por el Departamento de Servicios Sociales de California.

Derechos de autor © 2025 por el Departamento de Servicios Sociales de California (2ª ed.); 2009 (1ª ed.) por el Departamento de Educación de California.

Créditos de las fotos

Maria Bernal-Silva, Four Winds Creative

Glynn Butterfield

Jeff Caroli, Four Winds Creative

Un mensaje del Departamento de Servicios Sociales de California

El Departamento de Servicios Sociales de California (CDSS, por sus siglas en inglés) se complace en presentar la segunda edición de los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*.

Los primeros años de vida son sumamente importantes para el bienestar y el éxito de los niños durante toda su vida. Los niños pequeños se desarrollan en el contexto de interacciones receptivas con sus familias y cuidadores de confianza. La mayoría de los bebés y niños pequeños de California reciben los cuidados de educadores infantiles en hogares de cuidado infantil familiar, en programas de cuidado infantil o de parientes, amigos o vecinos. Los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* representa parte del esfuerzo integral de CDSS para fortalecer el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños a través del aprendizaje y cuidado temprano de alta calidad.

Esta segunda edición hace hincapié en cómo cada niño se desarrolla a su propio ritmo y dentro de su propio conjunto único de circunstancias en el contexto de su familia y su comunidad. Para ofrecer una atención individualizada y basada en las relaciones con los bebés y niños pequeños, los educadores infantiles se asocian con las familias de manera auténtica y significativa.

Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California describe el aprendizaje y desarrollo de los bebés y niños pequeños durante el periodo comprendido entre el nacimiento y los tres años en cinco dominios que contribuyen a su preparación general para la escuela: desarrollo social y emocional, enfoques de aprendizaje, desarrollo del lenguaje, desarrollo cognitivo y desarrollo perceptual y motor. Enfoques de aprendizaje es un dominio nuevo y se basa en investigaciones recientes que destacan la importancia de las capacidades que apoyan el aprendizaje en cualquier dominio, como la curiosidad e iniciativa, el esfuerzo colaborativo y las funciones ejecutivas. Aun así, especialmente en estos primeros años de vida, el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños son una experiencia integrada.

En general, esperamos que esta edición ofrezca orientaciones a los educadores infantiles y a las familias que apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños. El apoyo que presten pondrá a nuestros estudiantes más jóvenes en el camino del bienestar y el éxito para toda la vida.

Lupe Jaime-Mileham

Lupe Jaime-Mileham, Ed.D.

Directora adjunta

División de Cuidado y Desarrollo de la Infancia

Agradecimientos

Muchas personas participaron en el desarrollo de *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (ITLDF, por sus siglas en inglés). Los siguientes grupos contribuyeron: (a) los líderes del proyecto, (b) los escritores principales, (c) los expertos en la materia, (d) el equipo del Departamento de Servicios Sociales de California (CDSS), (e) las partes interesadas y los grupos de la primera infancia, (f) los grupos de enfoque de educadores infantiles, y (g) el personal del proyecto y de control de calidad de WestEd.

Líderes del proyecto

Agradecemos a las siguientes personas su liderazgo general: **Lupe Jaime-Mileham**, **Nadirah Jones**, **Lisa Sullivan**, **Heather McClellan-Brandusa** y **Sandra Gonzales-Pabón** del CDSS y **Peter Mangione**, **Osnat Zur** y **Ann-Marie Wiese** de WestEd.

Escritores principales

Los escritores principales de cada capítulo son los siguientes:

Introducción

Peter Mangione, WestEd
Ann-Marie Wiese, WestEd

Enfoques de aprendizaje

Anabel Castillo, WestEd

Desarrollo social y emocional

Tatiana Hill-Maini, WestEd
Amy Cordier, WestEd

Desarrollo del lenguaje

Rosalie Odean, WestEd
Amy Woodbridge, WestEd
Ann-Marie Wiese, WestEd

Desarrollo cognitivo

Sophie Savelkouls, WestEd
Osnat Zur, WestEd

Desarrollo perceptual y motor

Sandy Gonzales, Nicklaus Health

Expertos en la materia

Expertos en la materia guiaron el desarrollo de ITLDF de California.

Natasha Cabrera, University of Maryland

Alicia F. Lieberman, University of California at San Francisco

Kelsey Lucca, Arizona State University

Charisse Pickron, University of Minnesota

Elita Amini Virmani, California State University at Sonoma

Stephanie De Anda, University of Oregon

Roberta Golinkoff, University of Delaware

Sara Cordes, Boston College

Karina Hurley, University of California, Davis

Kari Kretch, University of Southern California

Tammy Mann, Campagna Center

Patricia Snyder, University of Florida

Bonita Thom, Hoopa Early Headstart

Dawn Yazzie, Dził Nitsaa Consulting and Services, LLC, Founding Director

Marlene Zepeda, California State University at Los Angeles

Colaboradores del Departamento de Servicios Sociales de California

Las siguientes divisiones del CDSS contribuyeron con la revisión y edición del contenido de *ITLDF de California*: la División de Cuidado y Desarrollo Infantil y la División de Licencias de Cuidado Comunitario.

Agradecimientos especiales

Grupos interesados en la primera infancia

Muchas organizaciones de todo el estado aportaron sus perspectivas en grupos focales que informaron el desarrollo de *ITLDF de California*:

California Association for the Education of Young Children
California Autism Professional Training and Information Network
California Child Care Coordinators Association
California Child Care Resource and Referral Network
California Commission on Teacher Credentialing
California Community Colleges Chancellor's Office
California Department of Developmental Services
California Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children
California Early Childhood Mentor Program
California Early Education Training and Technical Assistance
California Head Start State Collaboration Office
California Preschool Instructional Network
California State University Chancellor's Office
California State University Early Childhood Special Education Credentialing
Child Care Resource Center
Children's Council of San Francisco
Comprehensive System of Personnel Development and Resources
Early Edge California
Early Head Start
Early Start
EveryChild California
First 5 California
Kidango
Learning Policy Institute
Parent Voices California
PEACH (Partnerships for Education, Articulation, and Coordination Through Higher Education)
Program for Infant Toddler Care
Sacramento Black Child Development
Supporting Inclusive Early Learning
Tribal Child Care Association of California
UCLA Infant Development Program
ZERO TO THREE

Grupos de enfoque de educadores infantiles

También queremos expresar un especial agradecimiento a los 91 educadores y profesionales de la primera infancia que aportaron sus valiosos comentarios para el desarrollo de *ITLDF de California*.

Fotografías de bebés y niños pequeños

Agradecemos a las familias y a los siguientes programas para bebés y niños pequeños que nos permitieron tomar las fotografías utilizadas en esta publicación:

Alameda Family Services-Angela Aguilar Child Care Center
Anna Bing Arnold Children's Center
Best Beginnings Family Home Day Care
Cuesta College Children's Center
Educare California Silicon Valley
Family F.O.C.U.S. Infant/Toddler Center
Fremont Unified School District, Parent Involvement Project
Katina Young, The Little's Daycare
Luv Muffins Preschool & Childcare
ME Playschool
Melo y Reyes Family Child Care
Michy's Reggio Family Childcare
Natural Foundations Preschool
North Bay Children's Center
Ready Play & Learn Child Care
Santa Rosa Junior College, Children's Center

WestEd

Agradecemos a los siguientes miembros del personal por sus contribuciones al desarrollo de *ITLDF de California*:

Personal del proyecto

Alexandra Le Varrat
Gina Morimoto
Erika Vasquez-Chilin
Amy Yanchik

Diseñadores, editores y personal de control de calidad

Michelle Andrews-Young
Alex Dang-Lozano
Sue Kassner
Charlie Levin
Lizbeth Medina
Sara Miller
María José Suárez
Mary Tederstrom
Matthew Thompson

Índice

Introducción a los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil	11
Un proceso de desarrollo colaborativo	15
El contexto del aprendizaje y desarrollo temprano	16
Organización de los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo.....	30
Uso de los fundamentos de aprendizaje y desarrollo infantil de California	40
Desarrollo social y emocional.....	43
Fundamentos del desarrollo social y emocional	50
Categoría 1.0: El ser	52
Categoría 2.0: Interacciones sociales	61
Categoría 3.0: Relaciones	68
Enfoques de aprendizaje	75
Fundamentos de los enfoques de aprendizaje	84
Categoría 1.0: Motivación para aprender	86
Categoría 2.0: Funcionamiento ejecutivo	92
Categoría 3.0: Aprendizaje dirigido a objetivos	102
Desarrollo del lenguaje.....	109
Fundamentos del desarrollo del lenguaje	118
Categoría 1.0: Atención y comprensión	120
Categoría 2.0: Comunicación	126
Categoría 3.0: Lectoescritura temprana	131
Desarrollo cognitivo	137
Fundamentos del desarrollo cognitivo	145
Categoría 1.0: Exploración	147
Categoría 2.0: Pensamiento matemático emergente	150
Categoría 3.0: Imitación y pensamiento simbólico	157
Categoría 4.0: Memoria	160
Desarrollo perceptual y motor	165
Fundamentos del desarrollo perceptual y motor	177
Categoría 1.0: Desarrollo perceptual	178
Categoría 2.0: Desarrollo motor	180

Índice *(continuación)*

Referencias	185
Recursos adicionales consultados	205
Desarrollo social y emocional	205
Enfoques de aprendizaje	206
Desarrollo del lenguaje	210
Desarrollo cognitivo	211
Desarrollo perceptual y motor	212
Glosario	215



Introducción a los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil

Los fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil (ITLDF, por sus siglas en inglés) de California representan parte del esfuerzo integral del Departamento de Servicios Sociales de California (CDSS, por sus siglas en inglés) para fortalecer el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños a través del cuidado y educación tempranos de alta calidad. Los fundamentos describen el desarrollo de los **bebés y niños pequeños** durante el periodo comprendido entre el nacimiento a los 3 años de edad. Para progresar de manera óptima en su desarrollo, los niños pequeños necesitan relaciones sensibles y emocionalmente seguras tanto con los miembros de la familia como con los **educadores infantiles**. Estas relaciones pueden facilitar la adquisición por parte de los niños pequeños de los conocimientos y habilidades especificados en los fundamentos. Los bebés y los niños pequeños prosperan en entornos emocional y físicamente seguros que promueven la exploración y experimentación activas y lúdicas.

La primera experiencia de los bebés y niños pequeños en las relaciones afectivas es con sus familias o con un **cuidador** de confianza. Al brindar cuidados basados en las relaciones a bebés y niños pequeños en centros y en el hogar, los educadores infantiles desarrollan auténticas colaboraciones con las familias de los niños. Estas asociaciones facilitan la conexión de las experiencias de los niños con sus familias con sus experiencias en el **entorno de aprendizaje y cuidado infantil** y constituyen el pilar de un cuidado culturalmente receptivo. Las experiencias que conectan con la **cultura** y la lengua de los niños son esenciales para su bienestar socioemocional y el desarrollo de su autoconciencia y conciencia social, comunicación y aprendizaje. Para proporcionar **interacciones receptivas** a cada niño y un apoyo adecuado e individualizado a su progreso saludable a lo largo de los itinerarios de desarrollo descritos por el ITLDF, los entornos de aprendizaje y cuidado infantil deben colaborar con las familias de los niños.

¿Quiénes son cuidadores y educadores infantiles?

El término *cuidador* se refiere a la persona responsable del cuidado, bienestar, seguridad y educación de un niño. Un *cuidador* puede ser un pariente, como un familiar directo o lejano, que cuida del niño en su **hogar** o en el del cuidador. Un cuidador también puede ser un *educador infantil*, una persona que proporciona experiencias de aprendizaje temprano para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños en un entorno de cuidado en el hogar, en un centro o en la comunidad. En este documento se utilizan los términos *cuidador* y *educador infantil*.

Los ITLDF están diseñados para alinearse con los fundamentos de aprendizaje de preescolar y kindergarten de transición (PTKLF, por sus siglas en inglés) de California en cinco dominios principales:

- Desarrollo social y emocional
- Enfoques de aprendizaje
- Desarrollo del lenguaje
- Desarrollo cognitivo
- Desarrollo perceptual y motor



Al analizar en profundidad cada dominio, hay que tener en cuenta que el aprendizaje de los niños pequeños es una experiencia integrada. En este sentido, cada dominio representa un área importante del aprendizaje y desarrollo tempranos que contribuye a la preparación de los niños pequeños para la escuela (Darling-Hammond et al., 2020; Osher et al., 2020; Science of Learning & Development [SoLD, por sus siglas en inglés] Alliance, 2020). Los fundamentos presentan conceptos y habilidades claves en cada dominio. En conjunto, proporcionan una visión general del desarrollo. Los bebés y los niños pequeños pueden considerarse desde la perspectiva de un dominio, como el desarrollo social y emocional o el desarrollo del lenguaje, mientras que otras perspectivas también se aplican al mismo tiempo. Por ejemplo, una bebé puede hacer un descubrimiento cognitivo sobre **causa y efecto** mientras establece la conexión entre un llanto y una respuesta de consuelo por parte de una cuidadora. Este descubrimiento también refuerza la sensación de seguridad de la bebé y contribuye a establecer una relación sólida entre la niña y su cuidadora, que constituye el núcleo del desarrollo social y emocional de la niña.

La reciente investigación de Bosseler et al. (2024) profundiza en la comprensión de las conexiones interrelacionadas entre los diferentes dominios

en las primeras etapas de la vida. Su estudio sobre el efecto de las interacciones sociales en el futuro crecimiento del lenguaje de los bebés indicó que las interacciones verbales cara a cara a los 5 meses activan tanto la atención como las áreas cerebrales sensoriomotoras. (Bosseler et al). Plantean la hipótesis de que las caras animadas de los cuidadores, el uso del **habla dirigida al niño** y las respuestas contingentes (respuestas que conectan con la comunicación del niño) contribuyen al desarrollo del lenguaje. Llegan a la conclusión de que las interacciones sociales pueden contribuir a áreas clave del desarrollo, como el lenguaje posterior del niño y su desarrollo social, emocional y cognitivo.

Aunque el aprendizaje es integrado, los ITLDF identifican los avances clave en cada uno de los cinco dominios basándose en la investigación y en las mejores prácticas. Los ejemplos que ilustran los fundamentos proceden directamente de la práctica del cuidado de bebés y niños pequeños. El propósito de los fundamentos y los ejemplos es promover la comprensión del aprendizaje y el desarrollo tempranos. Los fundamentos también proporcionan orientaciones generales para apoyar el desarrollo y el bienestar de los bebés y los niños pequeños. Ese apoyo variará a medida que el desarrollo se produzca de manera única para cada niño.



Los ITLDF son el enfoque del esfuerzo de California para promover el aprendizaje y el desarrollo tempranos. Este esfuerzo incluye el desarrollo profesional, la evaluación y los recursos que definen la calidad de los programas y las competencias de los educadores infantiles alineados con los ITLDF. El objetivo del desarrollo profesional es ayudar a los educadores infantiles a aprender la mejor manera de apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños, tal como se describe en los ITLDF. El Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus

siglas en inglés) de California evalúa el progreso de los niños pequeños en el desarrollo y aprendizaje de conocimientos y habilidades fundamentales. Dos importantes conjuntos de recursos alineados, las normas de California para el cuidado en centros y en hogares de cuidado infantil y las competencias para educadores infantiles, describen cómo la calidad general y el cuidado y la educación competentes proporcionan a los niños pequeños experiencias de cuidado y aprendizaje receptivas y basadas en las relaciones.



En el núcleo de aprendizaje y cuidado infantil bien apoyados se encuentran las **relaciones receptivas** con los cuidadores. El aprendizaje y el desarrollo descritos en los ITLDF se desarrollan con mayor eficacia cuando los cuidadores responden a los intereses, las necesidades y las experiencias vividas por los bebés y los niños pequeños. Los ITLDF son el recurso del sistema de aprendizaje y desarrollo tempranos que se centra en el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Partiendo de la base de que los cuidadores sensibles tienen una importancia fundamental, los demás recursos del sistema hacen énfasis en el apoyo al desarrollo de los cuidadores, en particular de los educadores infantiles. Los ITLDF exploran en profundidad el aprendizaje y el desarrollo que los cuidadores promueven a través de relaciones receptivas y examinan los factores que deben tener en cuenta en la crianza de bebés y niños pequeños.

El primer paso para crear los ITLDF fue tener plenamente en cuenta las experiencias de los bebés y los niños pequeños en las relaciones. Sus relaciones se ven influidas por los contextos en los que se desarrollan, incluidas sus experiencias vividas, culturas, orígenes étnico-raciales, lenguas, fortalezas individuales, temperamentos y necesidades diversas. En esta introducción, se examinará el contexto relacional de su desarrollo y aprendizaje antes de presentar los principios que guiaron la creación de los ITLDF. Igualmente, importante es el hecho de que, aunque la investigación define trayectorias generales para el desarrollo temprano, cada bebé sigue un camino único que refleja una combinación de sus genes, **tendencias temperamentales** y experiencias vividas. Los ITLDF identifican el aprendizaje y el desarrollo que los cuidadores pueden apoyar intencionadamente entendiendo a cada niño como un individuo que se desarrolla a su propio ritmo y dentro de un conjunto de circunstancias únicas.

Un proceso de desarrollo colaborativo

Expertos en temas específicos, incluidos los que tienen experiencia en enfoques equitativos para el aprendizaje y cuidado infantil, junto con prácticas cultural y lingüísticamente sensibles, contribuyeron como asesores en el desarrollo de los ITLDF. También revisaron los borradores enfocándose en la representación y la inclusión de los niños multilingües, los niños con discapacidades y los niños de orígenes culturalmente diversos, incluidos los niños negros y afroamericanos y los niños de tribus y comunidades tribales. En los grupos de discusión participaron grupos y profesionales claves que reflejan la diversidad de los niños y las familias de California. En las primeras etapas del proceso, brindaron información sobre cómo revisar la primera edición de los ITLDF. También comentaron sobre los borradores de trabajo de esta segunda edición de los ITLDF.



El contexto del aprendizaje y desarrollo temprano

Factores sociales y ambientales

El desarrollo de los niños pequeños se ve influenciado por factores sociales y ambientales, como las experiencias vividas, las culturas, los orígenes raciales y étnicos, los idiomas, las fortalezas individuales, los temperamentos y las diversas necesidades. Las experiencias de los niños en el mundo suelen estar condicionadas por **determinantes sociales** interconectados (por ejemplo, la estabilidad económica, el acceso y la calidad de la educación, el acceso y la calidad de la atención médica, el vecindario y el entorno construido, y el contexto social y comunitario) (United States Department of Health and Human Services, n.d.). Los determinantes sociales pueden crear oportunidades y experiencias de aprendizaje de alta calidad o dar lugar a otras no equitativas que carezcan de recursos suficientes o no se adapten a los puntos fuertes y las necesidades únicas de los niños. Por ejemplo, el racismo hace que algunos grupos tengan un estatus más alto, más poder, más privilegios y más oportunidades educativas, mientras que otros tienen menos poder y privilegios y menos oportunidades y recursos. Otro ejemplo es el de las discapacidades, que conducen a desigualdades cuando las diferencias sensoriales, físicas, cognitivas o de aprendizaje social requieren apoyos adicionales que no se brindan. Asimismo, las discapacidades pueden dar lugar a estereotipos negativos, prejuicios y discriminación que limitan el acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas en entornos inclusivos.

Para ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas a todos los niños, el aprendizaje y los cuidados tempranos deben enfocarse activa e intencionalmente en la diversidad y la inclusión,

y trabajar para rectificar las políticas, prácticas y distribución de recursos no equitativas, como la disciplina excluyente o la discontinuidad de los cuidados (California Department of Education [CDE], 2022; Center for Law and Social Policy [CLASPs], 2018). Como se afirma en la declaración de posición de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC, por sus siglas en inglés) sobre el avance de la equidad, “Todos los niños tienen derecho a oportunidades educativas equitativas que los ayuden a alcanzar su pleno potencial como estudiantes comprometidos y miembros valiosos de la sociedad” (NAEYC, 2019, p. 1). A diferencia de la igualdad, que significa que todos reciben el mismo trato, la equidad significa que todos reciben el apoyo que necesitan para desarrollarse correctamente y participar plenamente con los demás.

Historia familiar y comunitaria

Las experiencias de los niños y sus familias en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil se ven afectadas por el tratamiento histórico de sus comunidades. La **opresión sistémica** y las experiencias de injusticia han afectado negativamente a las comunidades, las familias y sus hijos durante generaciones y han provocado **traumas intergeneracionales** (Administration for Children & Families, s.f.; CDE, 2022). La experiencia intergeneracional del racismo ha dado lugar a una brecha de oportunidades y a una disciplina sesgada que conduce a índices desproporcionados de expulsión y suspensión de niños de color (Meek et al., 2020; CDE, 2022). Generación tras generación, las familias de color han sido vulnerables a la adversidad del racismo

y trabajan para responder con su fuerza y **fortaleza interna**. Para muchas familias negras y afroamericanas, basarse en las fortalezas culturales o en los **factores de protección** básicos es de vital importancia para comprender y apoyar el desarrollo y el bienestar de los niños (Lloyd et al., 2022).

Las tribus y las comunidades tribales han sufrido injusticias durante siglos que continúan hoy en día. Históricamente, estas comunidades se han visto afectadas por las políticas y prácticas estatales y federales de separación familiar. Los niños fueron apartados de sus hogares y comunidades tribales y no se les permitió hablar las **lenguas tradicionales** de sus hogares y comunidades ni participar en prácticas culturales significativas. Estos factores y otros han dado lugar a condiciones adversas históricas y actuales que han provocado **traumas** intergeneracionales e históricos (Administration for Children & Families, s.f.). A lo largo de esta experiencia, las tribus y las comunidades tribales han dependido de valores y prácticas culturales ricos para fortalecer el desarrollo y el bienestar de los niños y las familias (Wesner et al., 2022).

Los niños cuyas familias se han visto obligadas a reasentarse en los Estados Unidos como consecuencia de la violencia y los disturbios en sus países y continentes de origen, como los inmigrantes o refugiados de Oriente Medio o África del Norte, Europa del Este, América Central y el Sudeste Asiático, experimentan muchas amenazas para su bienestar, como la pobreza, discriminación, **desnutrición**, vulnerabilidad emocional y las condiciones de salud mental personal y familiar (Murray, 2019; Scharf et al., 2021; Society for Research in Child Development,

2018). Estas experiencias perturbadoras que enfrentan las familias y las comunidades contribuyen al trauma. Por ejemplo, las políticas de aplicación de la ley de inmigración que conducen a separaciones familiares forzadas han tenido un impacto negativo en la salud, la sensación de seguridad y el bienestar general de los niños de las comunidades inmigrantes (Finno-Velasquez et al., 2018). Al igual que las comunidades negras y afroamericanas y las tribus y comunidades tribales, las familias inmigrantes utilizan las fortalezas culturales para promover el desarrollo y el bienestar de los niños y las familias (Brown, 2015).

Los educadores infantiles deben “trabajar para que todos los niños se vean a ellos mismos y... a otras personas dentro y fuera de su comunidad, reflejados de manera positiva en el diseño y la implementación de la pedagogía, el plan de estudios, el entorno de aprendizaje, las interacciones y los **materiales**” (NAEYC, 2019, p. 7). Los niños pequeños necesitan ver sus experiencias diarias y las de los demás reflejadas en sus entornos de aprendizaje y cuidado infantil. Es esencial que el desarrollo temprano se entienda dentro de esta perspectiva. Cuando los educadores infantiles “celebran la diversidad reconociendo las similitudes y las diferencias y ofrecen perspectivas que registran la belleza y el valor en las diferencias” (NAEYC, 2019, p. 7), todos los bebés y niños pequeños pueden prosperar. Aceptar las fortalezas de los niños y las familias mientras se ofrecen interacciones cálidas, afectuosas y receptivas es esencial para el bienestar y el desarrollo saludable de los niños, especialmente aquellos que han experimentado estrés y trauma, incluido el

trauma intergeneracional. Los entornos de apoyo y afecto en los que los niños se sienten valorados por lo que son y emocional y físicamente seguros les ayudan a afrontar el estrés y a desarrollar fortaleza interna. Para brindar este tipo de cuidados, los educadores infantiles necesitan que se apoye su bienestar. Como parte de este apoyo, el tiempo para el autocuidado y la disponibilidad de consultas de salud mental son esenciales, especialmente cuando los educadores infantiles están cuidando a niños que han experimentado traumas (CDE, 2019).

El rol esencial de la familia y la cultura

Las relaciones con los cuidadores son esenciales para el desarrollo de los bebés y los niños pequeños, tanto en el hogar como en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil. Los contextos sociales y ambientales en los que se desarrollan esas relaciones también tienen un poderoso impacto. Los valores y las creencias culturales influyen en las prácticas de cuidado, que a su vez influyen en el desarrollo de los niños. Por ejemplo, los estudios sugieren que los valores culturales y las prácticas domésticas de las familias pueden influir en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje de sus hijos, incluida la **iniciativa** de los niños y la manera en que muestran curiosidad (Bustamante y Hindman, 2020).

Las experiencias vividas por los niños influyen en la forma en que participan en interacciones sociales y desarrollan relaciones. Las familias tienen sus propias maneras de interactuar con los niños y de llevar a cabo las **rutinas** de cuidado. La experiencia vivida de cada familia es única. Puesto que las familias difieren entre sí, incluida la manera en que entienden y practican

su cultura, cada familia y cada niño que entra en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil difiere de cualquier otro niño y familia. En otras palabras, dos niños de la misma cultura serán diferentes entre sí. Solo a través de la comunicación con la familia de cada niño pueden los educadores infantiles comenzar a comprender y apoyar el desarrollo único de cada niño (Lang et al., 2016).

Practicar la autorreflexión continua crea la oportunidad para que los educadores infantiles descubran preferencias, prejuicios, creencias y expectativas que pueden dar forma a sus propios puntos de vista sobre las prácticas de cuidado. La conciencia de sus propias perspectivas ayuda a los educadores infantiles a colaborar eficazmente con las familias para aprender a apoyar a los niños en diferentes etapas de desarrollo de una manera que responda a las fortalezas, intereses y necesidades de cada niño. El establecimiento de auténticas **colaboraciones con familias** basadas en la confianza, el respeto mutuo y la comunicación recíproca fomenta la continuidad entre el hogar y el entorno de aprendizaje y cuidado infantil (Cook et al., 2024). Estas asociaciones crean un entorno acogedor con el que los niños pueden conectar fácilmente, lo que refuerza su **sentido de pertenencia** y su alegría por aprender.

Crear espacios de bienestar, emocionalmente seguros y acogedores para los niños y sus familias también incluye comprender las posibles fuentes de estrés y trauma que pueden afectar al desarrollo de los niños. Las fuentes de estrés o trauma pueden ser, entre otras, la pobreza, la inseguridad alimentaria y de vivienda, la violencia doméstica, la violencia de género, la negligencia, el racismo, la inmigración y la migración forzada, así como las separaciones familiares y la muerte o

enfermedad de un padre o miembro de la familia. La aplicación de prácticas curativas para los niños, las familias y los educadores infantiles encargados de su cuidado puede actuar como amortiguador de los efectos potenciales de las experiencias adversas (Bartlett, 2021). La información sobre estas prácticas curativas, que incluyen la consulta de salud mental y el autocuidado para los educadores infantiles para ayudarles a apoyar mejor a los niños y las familias, se puede encontrar en *Trauma and Young Children: Teaching Strategies to Support and Empower* una publicación de la National Association for the Education of Young Children (Erdman et al., 2020).

Los ITLDF enfatizan las diversas formas en que los bebés y niños pequeños dan sentido a sus experiencias en el contexto de las creencias, valores y prácticas culturales de sus familias a medida que aprenden y se desarrollan. Los ITLDF también exploran cómo las experiencias de aprendizaje con los educadores infantiles pueden basarse en los conocimientos y experiencias previos de los niños. En todos los dominios, los ejemplos reconocen y valoran la gran variedad de maneras en que los niños de distintas razas,

etnias, capacidades, culturas y lenguas pueden demostrar sus destrezas y conocimientos en desarrollo. Además, algunos ejemplos identifican prácticas y experiencias culturales específicas a las que recurren los niños para dar sentido a su aprendizaje. Aunque se ha tenido mucho cuidado en representar los orígenes y las experiencias de los niños, los fundamentos son solo una muestra de la rica diversidad de culturas, lenguas y vías de desarrollo de los niños pequeños.

Los ITLDF informan sobre la manera en que los educadores infantiles pueden interactuar con los niños, las familias y las comunidades a las que atienden. En la práctica, los educadores infantiles necesitan construir un entendimiento compartido a través de relaciones con las familias basadas en la comunicación bidireccional para crear experiencias de aprendizaje temprano culturalmente sensibles y afirmativas para los bebés y niños pequeños. Para los niños y las familias que han sufrido traumas, la atención basada en la información sobre el trauma puede ofrecer apoyo adicional para experiencias de aprendizaje temprano culturalmente receptivas y afirmativas (Erdman et al., 2020; Nicholson et al., 2023).



Diferencias individuales

Las distintas experiencias vividas dentro de la familia y la comunidad contribuyen en gran medida a la singularidad de cada niño. Dentro de una misma familia, el momento y la intensidad de las experiencias pueden diferir entre hermanos. Además, los niños difieren en sus tendencias temperamentales, que se desarrollan a través de la interacción entre la constitución biológica de los niños y sus experiencias dentro de la familia y la comunidad. Investigaciones muestran que el impacto de una relación receptiva varía de un niño a otro (Belsky, 2013). Aunque todos los niños se benefician de una relación emocionalmente segura y receptiva, algunos se benefician más que otros. Además, la ausencia de una relación emocionalmente segura afecta a todos los niños, a unos más que a otros. Además, la ausencia de una relación emocionalmente segura afecta a todos los niños, a unos más que a otros (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2015). Para todos los niños, una relación receptiva es importante para el aprendizaje y el desarrollo.

Un enfoque único para apoyar el aprendizaje y el desarrollo tempranos no satisfará las necesidades de todos los niños (NSCDC, 2024). Dentro de una relación receptiva, los educadores infantiles deben adaptarse a cada bebé o niño pequeño. Un enfoque general del desarrollo para el aprendizaje y el cuidado tempranos debe incorporar la flexibilidad necesaria para apoyar e implicar las fortalezas, los intereses y las necesidades individuales de cada niño.

Cada niño aporta su propia perspectiva al entorno de aprendizaje y cuidado infantil, lo cual es un reflejo de la asombrosa diversidad de cómo los niños experimentan y expresan su

aprendizaje y desarrollo. Cada niño enriquece nuestra comprensión del potencial humano. Los educadores infantiles tienen la increíble oportunidad de fomentar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño a través de la creación de un entorno solidario e integrador que valore y estimule el enfoque del aprendizaje y el desarrollo de cada niño. En ciertas situaciones, algunos niños pueden tener capacidades diversas que podrían beneficiarse de apoyos personalizados a medida que se desarrollan y aprenden. Para apoyar las fortalezas y necesidades individuales de cada niño, los educadores infantiles suelen beneficiarse de la colaboración con otros profesionales, como entrenadores, asesores o especialistas que puedan estar apoyando al niño y a su familia. La colaboración con estos profesionales puede ayudar a los educadores infantiles a comprender las fortalezas, las necesidades y los antecedentes de un niño mediante el reconocimiento y la reflexión sobre las fortalezas, las necesidades y los antecedentes que los educadores infantiles aportan a la crianza de bebés y niños pequeños.

Como reflejo de las diferencias entre los niños, los ITLDF son descripciones amplias del desarrollo redactadas para tener en cuenta la variabilidad del desarrollo infantil. Los ITLDF pretenden ilustrar el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños. Los indicadores y los ejemplos que los acompañan incluyen las diversas experiencias de los niños en sus familias y comunidades, reconociendo la **variabilidad** de las experiencias vividas por los niños, sus antecedentes culturales y lingüísticos, el desarrollo de sus identidades raciales y étnicas y sus capacidades.

Primeras experiencias lingüísticas

Los niños pequeños, desde el nacimiento hasta los 3 años, desarrollan y aprenden conocimientos y habilidades lingüísticas fundamentales en las lenguas y **variedades lingüísticas** de sus hogares, comunidades y entornos de aprendizaje y cuidado infantil. Las lenguas habladas y los lenguajes de señas y las variedades lingüísticas que experimentan los niños favorecen su desarrollo en otros dominios, ya que el lenguaje es fundamental para todo aprendizaje. En el entorno de aprendizaje y cuidado infantil, los educadores infantiles desempeñan un papel esencial en el desarrollo temprano del lenguaje, ya que se comunican e interactúan con los bebés y los niños pequeños. La experiencia continuada con cualquier lengua ya sea hablada o de señas, es fundamental para el desarrollo del lenguaje de los niños. Tanto si un niño experimenta interacciones lingüísticas en una lengua hablada, como el español o el mandarín, o en un lenguaje de señas, como el **lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés)**, estas interacciones establecen una base sólida. Además, los educadores infantiles fomentan el

uso de las lenguas y variedades lingüísticas que los niños aprenden en el hogar.

Los bebés y niños pequeños multilingües desarrollan dos o más idiomas al mismo tiempo. Los **niños multilingües** están desarrollando habilidades lingüísticas fundamentales en el contexto de sus relaciones en sus hogares y comunidades. En California, aproximadamente el 60% de los niños pequeños viven en una familia en la que se habla un idioma distinto del inglés (Giang & Park, 2022). Investigaciones demuestran que el multilingüismo es un activo que brinda a los niños fortalezas de desarrollo lingüístico, social y cognitivo y se convierte en una base para el aprendizaje permanente (August et al., 2014; Dickinson et al., 2004; Genesee, 2010, 2016; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2017). Es importante señalar que los estudios indican que el plurilingüismo no confunde a los niños, ni causa o empeora los trastornos y discapacidades existentes en la comunicación o el aprendizaje de idiomas (NASEM, 2017; Paradis et al., 2021).

¿Quiénes son los niños multilingües?

En este documento, el término **niño multilingüe** se refiere a un niño que está desarrollando dos o más idiomas en el contexto de su familia, comunidad o entorno de aprendizaje y cuidado infantil. El término *niños multilingües* puede solaparse o incluir otros términos de uso frecuente, como **niño que aprende en dos idiomas** o **niño que aprende en múltiples lenguas**. Un *niño que aprende en dos idiomas* es un niño que aprende una segunda lengua mientras sigue desarrollando su primera lengua. Se suele utilizar para niños desde el nacimiento hasta los 5 años (NASEM, 2017). *Niño que aprende en múltiples lenguas* es un término amplio que abarca el multilingüismo para niños desde el nacimiento hasta la educación primaria y secundaria (CDE, 2020).

Las experiencias significativas de lenguaje y **lectoescritura** en los primeros años de vida establecen una base sólida para el aprendizaje en la escuela y más allá (Dickinson et al., 2013; NASEM, 2017). Los niños se benefician cuando pueden seguir desarrollando su capacidad para utilizar su lengua del hogar a medida que experimentan otras lenguas en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil. El uso de la lengua del hogar del niño en un entorno de cuidado de bebés y niños pequeños contribuye a la continuidad del cuidado entre el hogar y el entorno de aprendizaje y cuidado tempranos, lo que apoya el sentido de pertenencia del niño.

En algunas tribus y comunidades tribales, las lenguas tradicionales son el foco de los esfuerzos de revitalización lingüística para reforzar los vínculos con los conocimientos y prácticas culturales, que son una fuente de fortaleza y

fortaleza interna (Grenoble, 2021; Marshall & Antoine, 2023; Whalen et al., 2022). En algunas comunidades, las lenguas tradicionales pueden utilizarse por las familias en el hogar o con los ancianos de la comunidad como parte de los actos culturales. Además, algunas tribus y comunidades tribales participan en esfuerzos de revitalización de la lengua y utilizan activamente la lengua heredada en prácticas culturales dentro de los entornos de aprendizaje y cuidado infantil (Waters et al., 2024).

Comunicación con las familias sobre los objetivos y las experiencias lingüísticas

La clave para apoyar a todos los niños es ofrecer experiencias y entornos de aprendizaje basados en un conocimiento permanente de los intereses, las fortalezas, las necesidades, las maneras de comunicarse y las prioridades de la familia y



experiencias culturales de cada niño. Es esencial que los educadores infantiles se comuniquen con las familias para saber qué lenguas utilizan con sus hijos y qué objetivos tienen para su desarrollo lingüístico.¹ Por ejemplo, dos familias pueden compartir el objetivo a largo plazo de que su hijo sea multilingüe y tomar decisiones diferentes en cuanto al aprendizaje y cuidado infantil. Una familia puede compartir que habla coreano en el hogar y que ha elegido un entorno de cuidado de bebés y niños pequeños en el que los educadores infantiles hablan inglés con los niños. Otra familia puede compartir que hablan español en el hogar con el niño y que han elegido un programa de cuidado infantil en el hogar donde los educadores infantiles hablan principalmente español con los niños.

Cuando los educadores infantiles escuchan a las familias y aprenden de ellas, es importante que compartan información sobre los beneficios del multilingüismo y el papel fundamental que desempeña la familia en el desarrollo continuo de la lengua del hogar de su hijo. Cuando los educadores infantiles y las familias comparten una lengua, pueden colaborar para ofrecer experiencias con la lengua del hogar en el hogar y en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil, lo que reforzará el desarrollo lingüístico general del niño. Cuando los educadores infantiles y las familias no comparten una lengua, utilizan varias estrategias para facilitar la comunicación y la comprensión. Por ejemplo:

- asociarse con compañeros de trabajo o voluntarios de la familia que hablen la lengua del hogar del niño,

- aprender algunas palabras y frases de la familia que puedan utilizarse con el niño, y
- utilizar intérpretes para comunicarse con las familias y conocer mejor sus objetivos, prioridades y prácticas de cuidado, así como lo que el niño sabe y es capaz de hacer (además, las herramientas tecnológicas de traducción pueden ser útiles); y
- colaborar con la comunidad del niño y la familia para conocer mejor la comunidad, la cultura y las tradiciones.

Lenguas representadas en los ejemplos de los ITLDF

Los ITLDF elevan las lenguas del hogar de los niños de manera que representen algunas de las lenguas habladas con más frecuencia por las familias con niños desde el nacimiento hasta los cinco años en California: inglés, español, mandarín, cantonés, tagalo y vietnamita (Giang & Park, 2022). Los fundamentos y ejemplos también representan el uso de del lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés), un lenguaje utilizado por los niños sordos y sus familias en toda California. Los ITLDF también incluyen ejemplos que representan el uso de lenguas tradicionales para promover conexiones con el conocimiento cultural en tribus y comunidades tribales. A continuación, se presentan maneras en que los ejemplos de los ITLDF incluyen la representación de lenguas del hogar y tradicionales:

¹ Para obtener más información sobre cómo escuchar y aprender de las familias acerca de sus objetivos lingüísticos para sus hijos, los educadores infantiles pueden consultar el documento de Head Start titulado Recopilación y uso de información lingüística facilitada por las familias (Oficina de Head Start, 2020).

- los niños solo se comunican en su lengua del hogar, con ejemplos escritos en ella. Las lenguas representadas son el inglés, el español, el mandarín, el cantonés, el tagalo, el vietnamita y el ASL (un lenguaje visual que se expresa mediante movimientos de las manos y la cara).
- los niños haciendo **alternancia de código**, combinando su lengua del hogar y la de su entorno de aprendizaje y cuidado infantil para comunicarse con sus cuidadores y compañeros. La alternancia de códigos es un ejemplo de cómo los niños utilizan el **translenguaje**. Los niños utilizan el translenguaje cuando usan recursos de todos los idiomas que están desarrollando para aprender y comunicarse.
- los niños y sus cuidadores usan lenguas tradicionales de tribus y comunidades tribales, con la comunicación del niño escrita en el idioma o **variedad lingüística** de sus hogares o comunidades, estableciendo conexiones con las prácticas culturales de sus comunidades.
- los cuidadores se comunican en la lengua del hogar del niño cuando la dominan y se sienten cómodos utilizándola con los bebés y niños pequeños. Los ejemplos en los que solo habla el cuidador hacen referencia a lenguas específicas, pero están escritos en inglés. Algunas introducciones a ejemplos hacen referencia a lenguas específicas, como el español, el mandarín, el cantonés, el tagalo, el vietnamita y el ASL. Muchas introducciones a ejemplos de comunicación del cuidador utilizan solo un verbo, sin hacer referencia a un idioma específico, para incluir todos los idiomas.
- los cuidadores utilizan palabras y frases clave en la lengua del hogar del niño que están asociadas a interacciones, rutinas o entornos y materiales que han identificado en colaboración con las familias, incluso cuando no hablan la lengua del hogar con fluidez.

Los niños pequeños desarrollan sus habilidades multilingües al usar los idiomas de su hogar y tradicionales en su aprendizaje y en sus interacciones diarias con sus familias, miembros de la comunidad, compañeros, educadores infantiles y otros cuidadores. A través de experiencias lingüísticas ricas y continuas a lo largo del tiempo, los niños pequeños establecen bases tempranas en uno o más idiomas.

Inclusividad y diseño universal

Para promover la inclusión, los fundamentos utilizan el **diseño universal** para el aprendizaje, un enfoque que ofrece pautas para que todos los niños cuenten con múltiples formas de participación, representación, acción y expresión (Gordon, 2024). Por ejemplo, en los ejemplos de los fundamentos, el uso de los términos *comunica, responde, comparte y contesta*, además del término *dice*, transmite respeto por las diversas maneras en que los bebés y niños pequeños se comunican, comprenden el mundo y aprenden. El uso de estos términos también garantiza la inclusión de cualquier idioma y cualquier forma de comunicación, como el lenguaje hablado o de señas, el deletreo manual,

las imágenes, los **dispositivos de comunicación aumentativa o alternativa**, los gestos o la mirada. Los términos *identifica e indica* o *señala* se utilizan para representar múltiples formas de referirse a objetos, personas o eventos en el entorno. Asimismo, acciones como el garabateo, la modelación con diferentes materiales, las dramatizaciones y el movimiento se utilizan para describir cómo los niños pueden demostrar su comprensión y sus habilidades de formas distintas al uso del lenguaje verbal. Este planteamiento integrador honra y valida la manera distintiva de cada niño de relacionarse con las personas y el entorno físico para aprender.

¿Cómo se comunican los bebés y los niños pequeños?

Los bebés y los niños pequeños se comunican de manera verbal y no verbal de diversas formas, como la lengua hablada, el lenguaje de señas, los dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa (ACC, por sus siglas en inglés), las vocalizaciones, los gestos, las miradas y las expresiones faciales.

Los ejemplos también están redactados en un lenguaje que afirma la identidad de cada niño e incluye tanto el lenguaje centrado en la persona (por ejemplo, una niña con autismo) como el centrado en la identidad (por ejemplo, un niño sordo). Dado que las capacidades y necesidades de cada niño son únicas, algunos pueden beneficiarse de apoyos adicionales o ajustes para aprender y demostrar las habilidades descritas en los fundamentos, como los siguientes:

- adaptaciones (por ejemplo, reducir el ruido de fondo y otras distracciones, utilizar asientos flexibles, emplear señales visuales u ofrecer apoyos adicionales para el aprendizaje mediante modelado o indicaciones).
- adaptaciones a los materiales (por ejemplo, usar utensilios para comer más cortos y con mangos más anchos).
- modificaciones en las interacciones entre educadores infantiles y niños (por ejemplo, utilizar una tableta con una aplicación para comunicarse con el niño y apoyar su aprendizaje del lenguaje).

Cuando una niña tiene un plan de servicios individualizados para la familia (IFSP, por sus siglas en inglés), los educadores infantiles encargados de su cuidado deben consultar y colaborar con la familia y con el resto del equipo del IFSP. Esta colaboración apoyará los resultados incluidos en el IFSP como parte de las experiencias de aprendizaje inclusivas. Los educadores infantiles pueden llevar a cabo los ajustes, las adaptaciones y modificaciones especificadas en el IFSP de la niña.²

Niños con discapacidades o retrasos en el desarrollo

La terminología *niños con discapacidades o retrasos en el desarrollo* se utiliza para mantener un lenguaje enfocado en la persona, en lugar de identificar a los niños únicamente por su discapacidad. Al mismo tiempo, el término no tiene la intención de identificar un grupo homogéneo o monolítico (National Center on Disability and Journalism, 2021), sino de hacer referencia a un grupo de niños con discapacidades individuales y diversas fortalezas y necesidades. Los *niños con retrasos en el desarrollo* son aquellos bebés y niños pequeños menores de tres años que pueden no haber sido identificados con discapacidades, pero que están experimentando un atraso en áreas como el desarrollo cognitivo, físico, comunicativo, socioemocional o adaptativo, y que necesitan servicios de intervención temprana para apoyar su aprendizaje y desarrollo (Individuals with Disabilities Education Act, 2004). Los educadores infantiles siempre deben involucrar a las familias para discutir sus preferencias sobre cómo hablar sobre las **diferencias** y necesidades **individuales** de sus hijos.

² Para obtener más información sobre la intervención temprana para bebés y niños pequeños con discapacidades en California, visite el [sitio del programa Early Start](https://www.dds.ca.gov/services/early-start/) (https://www.dds.ca.gov/services/early-start/).

Principios fundamentales

Varios principios a seguir influyeron en la creación de los ITLDF. Estos principios se derivan tanto de la teoría y la investigación sobre el desarrollo como de las mejores prácticas en el ámbito del cuidado de bebés y niños pequeños.

- **Los bebés y los niños pequeños se desarrollan mejor en el contexto de relaciones y entornos de apoyo, afirmación y cuidado.** Los bebés y los niños pequeños son competentes y vulnerables en todas las etapas de su desarrollo. Las relaciones de apoyo, receptivas y constantes con sus cuidadores les ofrecen una base segura para explorar, relacionarse con los demás y buscar apoyo cuando lo necesitan. En relaciones emocionalmente seguras, tienen la oportunidad de seguir sus intereses, aprender a relacionarse y comunicarse eficazmente, dar sentido a las cosas, expresar sus emociones, resolver problemas y desarrollar relaciones con sus cuidadores y otros niños. Las relaciones receptivas y entornos enriquecedores les ayudan a sentirse seguros emocional y físicamente y a experimentar seguridad y un sentido de pertenencia.
- **Las familias, sus culturas y las lenguas de sus hogares son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo temprano.** Cada niño es único, con muchas fortalezas arraigadas en sus relaciones con sus familias y en sus comunidades, culturas, idiomas, prácticas y experiencias. Los bebés y niños pequeños provienen de una amplia variedad de contextos raciales, étnicos, culturales y lingüísticos, así como de diversas experiencias de vida. Los entornos de aprendizaje y cuidado infantil basados en relaciones, receptivos e inclusivos valoran, respetan y se basan en los antecedentes y experiencias de cada niño. Las experiencias de aprendizaje que se conectan auténticamente con las experiencias culturales, raciales, étnicas y lingüísticas de los niños en sus familias y comunidades fortalecen su **sentido de identidad y pertenencia**.
- **Las colaboraciones con las familias y la comunidad crean conexiones significativas y apoyan el sentido de pertenencia de los niños y sus familias.** Las colaboraciones auténticas y significativas con las familias crecen a partir de relaciones auténticas, respetuosas y recíprocas en las que las familias y los educadores infantiles comparten la responsabilidad del bienestar, desarrollo y aprendizaje de los niños. Los educadores infantiles se relacionan con las familias mediante interacciones cultural y lingüísticamente afirmativas. Buscan aprender con y de las familias sobre las metas, valores y aspiraciones de cada familia para su hijo. Las relaciones recíprocas entre educadores infantiles y familias construyen una colaboración bidireccional significativa y fomentan conexiones entre el hogar y el entorno de aprendizaje y cuidado infantil, que apoyan el aprendizaje de los niños y promueven un sentido de pertenencia para los niños y sus familias.

- **La infancia es una etapa única de la vida que es importante por sí misma.** Los bebés y niños pequeños están desarrollando sus primeras relaciones; están dando sentido al mundo, las personas y las cosas que son completamente nuevas para ellos a través de la exploración y el descubrimiento activos; sus cerebros se están desarrollando más rápidamente que en cualquier otro momento de la vida; y están desarrollando la increíble capacidad de comunicarse mediante el lenguaje, equilibrar y mover sus cuerpos. Los bebés y niños pequeños también desarrollan un sentido de seguridad cuando se les proporciona una relación inicial saludable. Todo este aprendizaje y desarrollo fundamental hace de la infancia un periodo único en la vida.
- **La respuesta a la exploración autoiniciada de los niños fomenta el aprendizaje y el desarrollo.** Investigaciones demuestran que el cuidado y la atención receptivos no solo promueven el desarrollo de seguridad emocional en los niños, sino también su aprendizaje y desarrollo en general. Por ejemplo, cuando se compara a los bebés que reciben cuidados no receptivos con los que reciben respuestas consistentes, apropiadas y rápidas, estos últimos lloran menos a medida que crecen. Ser receptivos a las señales sin angustia de los niños, como su interés en jugar, puede tener un impacto. Por ejemplo, los niños que experimentaron un alto nivel de respuesta a sus **señales sin angustia** a los cuatro meses de edad mostraron un desarrollo del lenguaje y el juego más avanzado a los trece meses en comparación con aquellos que recibieron menos respuesta (Bornstein, 2012).
- **El aprendizaje y desarrollo tempranos están integrados.** Los bebés y niños pequeños aprenden de manera holística en lugar de hacerlo por un dominio a la vez. Son activos y curiosos en su aprendizaje y están motivados internamente para usar todas sus habilidades para explorar e interactuar con su entorno social y físico. Su motivación para aprender se ve potenciada cuando sus interacciones con los cuidadores son receptivas y emocionalmente comprensivas.
- **Las lenguas de los hogares de los niños son un recurso valioso y establecen una base sólida para el aprendizaje y desarrollo en todos los dominios.** Aprender más de un idioma es una fortaleza, con beneficios amplios que abarcan el crecimiento lingüístico, social y cognitivo, incluso cuando los niños tienen un trastorno o discapacidad intelectual o del aprendizaje del lenguaje. Promover la lengua del hogar (incluso en hogares multilingües) construye conexiones con la familia y la comunidad, apoya el desarrollo social y de identidad de los niños y establece una base para el éxito futuro.
- **Los niños demuestran varias fortalezas y necesidades en su aprendizaje y desarrollo en diferentes dominios.** Cada niño se desarrolla de manera única y a su propio ritmo. Algunos niños pueden desarrollar una habilidad particular temprano, mientras que otros pueden necesitar más tiempo para desarrollarla. Cómo los niños aprenden

también varía de un niño a otro. El camino de aprendizaje individual de un niño está influenciado por muchos factores, incluyendo su temperamento, experiencias raciales, étnicas, culturales y lingüísticas, las condiciones de vida, sus fortalezas personales, intereses, habilidades y disposiciones, y si están experimentando, o han experimentado, estrés tóxico o trauma. Los educadores infantiles receptivos ofrecen experiencias de aprendizaje que se basan en las fortalezas de cada niño, son significativas y se conectan con sus fortalezas, intereses y necesidades diversas.

- **Los bebés y niños pequeños tienen diferentes maneras de saber y pueden expresar su conocimiento y habilidades a través de diversos medios.** Los bebés y niños pequeños pueden expresar su comprensión y comunicarse de diversas maneras, incluidas vocalizaciones, expresiones faciales y gestos no verbales. A medida que los bebés y niños pequeños se desarrollan, pueden usar las lenguas de sus hogares o una combinación de todos los idiomas que están aprendiendo para expresarse y compartir significado con los demás. Los bebés y niños pequeños también pueden usar diferentes modalidades de comunicación, como gestos no verbales, un sistema de intercambio de imágenes o un dispositivo de comunicación aumentativa o alternativa.
- **El juego ofrece oportunidades divertidas y atractivas para el aprendizaje y desarrollo en cada dominio.** Al apoyar el juego autoiniciado y autodirigido de los bebés y niños pequeños, los entornos de aprendizaje y cuidado infantil ofrecen un contexto poderoso para interacciones sociales, **creación de significado**, descubrimiento, autoexpresión, resolución de problemas, creatividad y aprendizaje. Los entornos de aprendizaje y cuidado infantil apoyan el juego de los niños al proporcionar tiempo ininterrumpido en entornos de alta calidad con una variedad de opciones o posibilidades para el juego, la exploración y el descubrimiento dirigidos por los niños.
- **La planificación intencional mejora el desarrollo de los niños a través de oportunidades de aprendizaje diseñadas para ser receptivas a las fortalezas, los intereses, las experiencias y las necesidades individuales de cada niño.** Los educadores infantiles se comunican intencionalmente con las familias y utilizan la observación, documentación y reflexión para construir su conocimiento sobre las fortalezas, intereses, preguntas, experiencias y necesidades individuales de los niños. Con una comprensión creciente de cada niño, los educadores infantiles planifican enfoques de apoyo para las interacciones, rutinas predecibles y entornos de aprendizaje y cuidado diversos que fomentan el juego, la exploración, el descubrimiento y la creación de significado de los niños.

Organización de los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo

En cada uno de los cinco dominios, los ITLDF se organizan en categorías, o temas, que identifican conjuntos de fundamentos enfocados en conceptos y habilidades similares. Cada categoría comienza con una sección en la que se identifican las habilidades y comportamientos emergentes durante los cuatro primeros meses (del nacimiento a los 4 meses) que son importantes para esa área de aprendizaje y desarrollo. Dentro de cada categoría hay uno o varios fundamentos. Cada fundamento comienza con una declaración general. Una segunda sección presenta indicadores para cada uno de los 3 periodos de edad incluidos (de 4 a 11 meses, de 11 a 23 meses y de 23 a 36 meses). Estos indicadores describen las competencias (conocimientos, habilidades y comportamientos) que los niños desarrollan y aprenden durante un determinado periodo de edad. Los niños desarrollan estas competencias en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de sus hogares, comunidades y contextos de cuidado. Los indicadores pretenden ayudar a los educadores infantiles a identificar las áreas de aprendizaje y desarrollo tempranos que pueden apoyar. Los indicadores para cada periodo de edad van seguidos de ejemplos. Los ejemplos muestran cómo los niños pueden demostrar una competencia descrita por un indicador concreto.



Dominios, categorías y fundamentos



Dominio del desarrollo social y emocional

El dominio del desarrollo social y emocional abarca las siguientes tres categorías y fundamentos:

Categoría 1.0: El ser. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- 1.1 Sentido de identidad y pertenencia.** El desarrollo del concepto de sí mismo como individuo que comparte rasgos comunes con los demás dentro de las relaciones sociales.
- 1.2 Reconocimiento de agencia.** El desarrollo de la comprensión de que pueden actuar para influir en el entorno.
- 1.3 Expresión de emociones.** El desarrollo de la capacidad de expresar diversos sentimientos mediante expresiones faciales, movimientos, gestos, sonidos o palabras.
- 1.4 Regulación de emociones y comportamiento.** El desarrollo de la capacidad de gestionar respuestas emocionales y conductuales, comunicar sentimientos y actuar de acuerdo con las expectativas sociales, con y sin la ayuda de un cuidador.

Categoría 2.0: Interacciones sociales. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- 2.1 Comprensión social.** El desarrollo de la comprensión de las intenciones, respuestas, comunicación y acciones de otras personas.
- 2.2 Empatía.** El desarrollo de la capacidad de compartir las experiencias emocionales de los demás.
- 2.3 Interacciones con los cuidadores y otras personas.** El desarrollo de la capacidad de responder y relacionarse con los cuidadores y otras personas.
- 2.4 Interacciones con los compañeros.** El desarrollo de la capacidad de responder y relacionarse con otros niños.

Categoría 3.0: Relaciones. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- 3.1 Relaciones con cuidadores.** El desarrollo de relaciones estrechas con determinados cuidadores que brindan un cuidado constante.
- 3.2 Relaciones con los compañeros.** El desarrollo de relaciones con determinados compañeros a través de interacciones a lo largo del tiempo.



Dominio de los enfoques de aprendizaje

El dominio de los enfoques de aprendizaje abarca las siguientes tres categorías y fundamentos:

Categoría 1.0: Motivación para aprender. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- 1.1 Curiosidad e iniciativa.** La habilidad en desarrollo de explorar el entorno para aprender sobre objetos, personas y acontecimientos.
- 1.2 Participación y perseverancia.** La habilidad en desarrollo de participar en actividades y persistir en acciones y comportamientos a través de desafíos y contratiempos.

Categoría 2.0: Funcionamiento ejecutivo. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- 2.1 Atención.** La habilidad en desarrollo de captar y mantener la atención en actividades e interacciones.
- 2.2 Control inhibitorio.** La habilidad en desarrollo de controlar impulsos y comportamientos.
- 2.3 Memoria de trabajo.** La habilidad en desarrollo de retener información en la mente (memoria a corto plazo) y utilizarla para lograr objetivos y planes.
- 2.4 Flexibilidad cognitiva.** La habilidad en desarrollo de ser flexible en la atención, el pensamiento y el comportamiento.

Categoría 3.0: Aprendizaje dirigido a objetivos. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- 3.1 Resolución de problemas.** La habilidad en desarrollo de utilizar distintas estrategias para resolver un problema o satisfacer una necesidad.
- 3.2 Esfuerzo colaborativo.** La habilidad en desarrollo de trabajar junto con otros para lograr objetivos.



Dominio del desarrollo del lenguaje

El dominio del desarrollo del lenguaje abarca las siguientes tres categorías y fundamentos:

Categoría 1.0: Atención y comprensión. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- 1.1 Estar atento a la comunicación.** El desarrollo de la capacidad de estar atento a las señales de comunicación y aprender el lenguaje a través de las interacciones con los demás. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.
- 1.2 Comprender la lengua.** El desarrollo de la capacidad de comprender un número cada vez mayor de palabras (orales, de señas o ambas) y enunciados. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

Categoría 2.0: Comunicación. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- 2.1 Comunicar y hablar.** El desarrollo de la capacidad de producir sonidos, gestos y palabras (orales y de señas) y combinarlos. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.
- 2.2 Habilidades de conversación emergentes.** El desarrollo de la capacidad de entablar una comunicación recíproca. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

Categoría 3.0: Lectoescritura temprana. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- 3.1 Participación a través de libros, cuentos, canciones y rimas.** El desarrollo de la comprensión de cómo relacionarse con los libros y las actividades de lectoescritura. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.
- 3.2 Comprender el significado de libros y cuentos.** El desarrollo de la capacidad de comprender libros y cuentos. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.



Dominio del desarrollo cognitivo

El dominio del desarrollo cognitivo abarca las siguientes cuatro categorías y fundamentos:

Categoría 1.0: Exploración. Esta categoría incluye el siguiente fundamento:

1.1 Causa y efecto: El desarrollo de la comprensión de que una acción provoca otra.

Categoría 2.0: Pensamiento matemático emergente. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

2.1 Sentido numérico: El desarrollo de la comprensión del concepto de número y cantidad.

2.2 Pensamiento espacial: El desarrollo de la comprensión de cómo las cosas se mueven y encajan en el espacio.

2.3 Clasificación: El desarrollo de la capacidad de percibir las similitudes y diferencias entre objetos o personas y de clasificar objetos en función de sus características.

Categoría 3.0: Imitación y pensamiento simbólico. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

3.1 Imitación: El desarrollo de la capacidad de imitar las acciones, los sonidos, el lenguaje o los gestos de los demás, ya sea inmediatamente o más adelante.

3.2 Pensamiento simbólico: El desarrollo de la capacidad de utilizar acciones, objetos o ideas para representar otras acciones, objetos o ideas.

Categoría 4.0: Memoria. Esta categoría incluye el siguiente fundamento:

4.1 Memoria: El desarrollo de la capacidad de almacenar y posteriormente recuperar información sobre experiencias pasadas.



Dominio del desarrollo perceptual y motor

El dominio del desarrollo perceptual y motor abarca dos categorías y fundamentos:

Categoría 1.0: Desarrollo perceptual. Esta categoría incluye el siguiente fundamento:

1.1 Desarrollo perceptual. El desarrollo de la capacidad de utilizar la información de los sentidos para comprender e interactuar con el entorno social y físico.

Categoría 2.0: Desarrollo motor. Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

2.1 Desarrollo de motricidad gruesa. El desarrollo de la capacidad de controlar los músculos grandes para moverse y explorar.

2.2 Desarrollo de motricidad fina. El desarrollo de la capacidad de utilizar los músculos pequeños de los dedos y las manos para explorar objetos y realizar acciones y actividades.

Primeros cuatro meses

Durante los primeros cuatro meses de vida, los bebés establecen un estrecho vínculo con las personas que los cuidan. Cuando los cuidadores responden a los bebés pequeños con afecto y amor, les ayudan a regularse emocional y físicamente. En los momentos de alerta tranquila, los bebés pequeños aprenden prestando atención al lenguaje y a las formas de comunicación cultural de su cuidador. A medida que se fijan en el entorno y en los movimientos de su cuerpo, prestan atención a los patrones. Todo está conectado: cada experiencia tiene un componente emocional, social, físico y cognitivo. Cuando se sienten incómodos, lloran, y una respuesta afectuosa y cariñosa de su cuidador puede hacer que se sientan mejor. Al tener al bebé en brazos, el cuidador puede sonreír cuando el niño hace gorgoritos y sonríe. Las respuestas del cuidador son también las primeras experiencias del niño con causa y efecto, y son importantes para su desarrollo social y emocional. También es posible que el cuidador diga algo en respuesta, lo que proporciona al bebé experiencia con el lenguaje. El bebé se da cuenta de lo que viene a continuación, lo anticipa y empieza a formarse expectativas sobre la manera en que los cuidadores interactúan con él. El bebé también explora cómo hacer que las cosas sucedan cuando interactúa con el cuidador.

A medida que los bebés pequeños se desarrollan, cada momento que están despiertos es un momento de aprendizaje. Sus cerebros, que se desarrollan rápidamente, sientan las bases del aprendizaje y el desarrollo futuros en cada uno de los dominios: desarrollo social y emocional, enfoques de aprendizaje, desarrollo del lenguaje, desarrollo cognitivo y desarrollo perceptual y motor. Todas las acciones de los bebés pequeños reflejan los cinco dominios. Sin embargo, cuando los cuidadores los observan, pueden advertir signos tempranos de cada dominio. Pueden observar cómo cada dominio empieza a diferenciarse, pero sigue estando estrechamente relacionado con los demás.

Dado que comportamientos similares durante los primeros cuatro meses son fundamentales para múltiples dominios del desarrollo, los indicadores para los primeros cuatro meses se presentan para cada dominio en lugar de para cada fundamento dentro de un dominio. Además, dentro de cada dominio, los indicadores de una categoría suelen corresponder estrechamente con los indicadores de otras categorías. Estar atento a los cuidadores es un ejemplo de indicador similar en todos los dominios en las primeras etapas de la vida.

- **Dominio: Desarrollo social y emocional, Categoría: Interacciones sociales**
Los bebés dirigen la mirada, establecen contacto visual y siguen a otras personas y objetos en su campo de visión.
- **Dominio: Enfoques de aprendizaje, Categoría: Motivación para aprender**
Los bebés reconocen la voz, la cara o el tacto de un cuidador conocido y se sienten cómodos al escucharlo (por ejemplo, dejan de llorar al oír una voz suave y conocida).
- **Dominio: Desarrollo del lenguaje, Categoría: Atención y comprensión**
Los bebés miran o tocan la cara de alguien que está interactuando con ellos.
- **Dominio: Desarrollo cognitivo, Categoría: Imitación y pensamiento simbólico**
Los bebés imitan las expresiones faciales o los movimientos sencillos de su cuidador.
- **Dominio: Desarrollo perceptual y motor, Categoría: Desarrollo perceptual**
Los bebés siguen con la mirada una cara, una persona o un objeto en movimiento.



Cada uno de los ejemplos anteriores sugiere que alguna forma de la conducta de estar atento a los adultos es una conducta fundamental temprana en cada uno de los dominios. A medida que los bebés se desarrollan, las conductas fundamentales durante los primeros cuatro meses mostrarán una variación creciente en los cinco dominios del desarrollo. Esta variación creciente se describe en los fundamentos que se refieren a los niños de 4 a 36 meses de edad.

De 4 a 36 meses

Los fundamentos muestran cómo se desarrollan los niños a lo largo de 3 periodos de edad: de 4 a 11 meses, de 11 a 23 meses y de 23 a 36 meses. Para cada periodo de edad de los fundamentos, los indicadores describen conocimientos, habilidades y comportamientos que muestran la progresión del desarrollo a lo largo de los periodos de edad. Cada indicador referido a la edad se ilustra con varios ejemplos.

Indicadores

Los indicadores para los periodos de edad superpuestos de 4 a 11 meses, de 11 a 23 meses y de 23 a 36 meses se definen en términos generales para incluir a los niños que se desarrollan a ritmos diferentes. Las declaraciones de los fundamentos describen conocimientos, habilidades y comportamientos que muchos niños probablemente demostrarán durante el periodo de edad. Un niño puede demostrar algunos fundamentos al principio de un periodo de edad, otros fundamentos hacia la mitad de ese periodo de edad y otros fundamentos más tarde. Dado que cada niño se desarrolla a su manera, su desarrollo reflejará a menudo variaciones dentro de los distintos dominios.

Es importante señalar que, aunque es de esperar que se produzcan variaciones en el desarrollo en función de las trayectorias individuales de los niños, si surgen dudas sobre el desarrollo de un niño en particular, los educadores infantiles pueden colaborar con la familia del niño para compartir sus observaciones y determinar si es necesario realizar una evaluación del desarrollo. También es importante que las familias compartan estas observaciones con el pediatra en la siguiente visita. Es posible que se recomiende una evaluación del desarrollo. La evaluación

puede ayudar a las familias y al educador infantil a decidir si se debe acudir al programa Early Start de California. Early Start ofrece un punto de contacto familiar para averiguar si un bebé o niño pequeño necesita apoyos adicionales o adaptaciones y servicios especializados que se definirían en un IFSP.

Ejemplos

Los bebés y los niños pequeños pueden demostrar la habilidad, el concepto o el comportamiento descrito por un indicador de diversas maneras. Para los 3 periodos de edad que abarcan de los 4 a los 36 meses, cada fundamento tiene al menos cuatro ejemplos. Los ejemplos ilustran diferentes formas en que los niños pueden demostrar sus conocimientos y habilidades. Algunos ejemplos también incluyen cómo una cuidadora infantil puede apoyar el desarrollo de nuevas habilidades a medida que el niño avanza al siguiente nivel. Los ejemplos pretenden ayudar a los educadores infantiles a identificar el nivel de desarrollo de un niño y a considerar cómo apoyar su aprendizaje en su nivel de habilidad actual y cómo avanzar hacia el siguiente nivel de habilidad en un fundamento. Entre las consideraciones clave que guiaron el desarrollo de los ejemplos se incluyen las siguientes:

- Cada ejemplo captura un momento en el tiempo, ilustrando cómo un niño puede demostrar la habilidad o comprensión descrita en el fundamento dentro de un entorno de aprendizaje y cuidado infantil que apoya el desarrollo.
- Los ejemplos muestran cómo los niños pueden demostrar una habilidad o conocimiento en desarrollo como parte de

sus rutinas diarias de cuidado, experiencias de aprendizaje e interacciones con cuidadores y otros niños.

- En conjunto, los ejemplos para cada periodo de edad son solo una pequeña muestra de las innumerables formas en que los niños demuestran el conocimiento, habilidad o comportamiento que un indicador describe en general, no una lista exhaustiva.
- El primer ejemplo para la mayoría de los fundamentos se ajusta a los 3 periodos de edad para ilustrar cómo el desarrollo de una niña puede progresar de un periodo de edad a otro. Este enfoque ilustra cómo el conocimiento, las habilidades y el comportamiento de los niños se desarrollan con el tiempo.
- Los ejemplos están escritos para reflejar las muchas formas en que los niños demuestran su aprendizaje y desarrollo, mientras que incluyen los muchos orígenes culturales y lingüísticos de los niños y las familias en California. Los ejemplos también están escritos para reflejar cómo los niños pueden comunicar sus conocimientos de diversas maneras verbales y no verbales o utilizar

otras formas para demostrar lo que saben o pueden hacer.

- Los ejemplos sugieren diversas formas en las que los niños pueden demostrar sus habilidades en desarrollo (por ejemplo, demostrar que caminan utilizando un dispositivo de movilidad asistida como un andador adaptado) en diferentes contextos, ya sea en interiores o al aire libre, y en una serie de actividades y rutinas a lo largo del día.

Aunque los ejemplos pueden proporcionar a los educadores infantiles valiosas ideas sobre qué observar y cómo apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños, son solo un pequeño subconjunto de todas las formas diferentes en que los niños pueden demostrar sus conocimientos y habilidades. Para obtener una imagen más completa del aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños, los educadores infantiles pueden participar en actividades de desarrollo profesional y formación. También pueden aprender a utilizar los recursos que trabajan mano a mano con los ITLDF para comprender y apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños en todos los dominios.

Naturaleza integrada del aprendizaje y el desarrollo

Aunque los ITLDF se organizan en dominios separados, el aprendizaje y el desarrollo de los niños desde el nacimiento hasta los 3 años se integran en todos los dominios. Los bebés y los niños pequeños suelen aprender en más de un dominio al mismo tiempo. También utilizan sus conocimientos y habilidades en un dominio para aprender conocimientos y habilidades en otros dominios. Por ejemplo, cuando aprenden un idioma, lo utilizan para expresar sus emociones y

dar sentido a las cosas. Aprenden utilizando todos sus sentidos y habilidades mientras exploran cosas nuevas y relacionan las nuevas experiencias con las anteriores. Los educadores infantiles deben estar atentos a los recursos de desarrollo que los niños aportan a cada experiencia de aprendizaje y apoyar las conexiones entre lo que los niños ya saben y pueden hacer y los nuevos aprendizajes en otras áreas del desarrollo.

Uso de los fundamentos de aprendizaje y desarrollo infantil de California

Los ITLDF identifican los conocimientos, habilidades y comportamientos clave que la mayoría de los niños aprenden durante el periodo comprendido entre el nacimiento y los 3 años. Los profesionales del cuidado infantil de California pueden utilizar los ITLDF para

- comprender el desarrollo y el aprendizaje tempranos;
- desarrollar una comprensión compartida de los ITLDF con las familias y aprender de ellas las formas únicas en que sus hijos aprenden y se desarrollan;
- situar las relaciones receptivas con los cuidadores en el núcleo de aprendizaje y desarrollo en todos los dominios;
- orientar la práctica inclusiva, equitativa y adecuada al desarrollo, incluida la planificación de experiencias de interacción, rutinas de cuidado y entornos de aprendizaje para promover el aprendizaje integrado de los niños en todos los dominios;
- seleccionar y aplicar planes de estudios alineados con los ITLDF;
- diseñar y utilizar evaluaciones de observación alineadas con los ITLDF;
- orientar el desarrollo profesional y la formación para apoyar la comprensión y el uso eficaz de los ITLDF;
- mejorar la continuidad del cuidado desde el nacimiento hasta los 3 años entre el hogar y los entornos de cuidado y a lo largo del tiempo; e
- informar la planificación y la mejora continua de la calidad en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil para bebés y niños pequeños y sus familias.



Conectar con lo que saben los niños

Cuando el cuidado y las experiencias de aprendizaje tempranos se basan en lo que los niños saben y les invitan a utilizar sus habilidades y conocimientos en todos los dominios mientras juegan y exploran, participan plenamente en un aprendizaje alegre. Sus conocimientos y el desarrollo de sus habilidades se basan en sus activos culturales y lingüísticos, ya que los educadores infantiles conectan con las culturas y lenguas de los niños a través de la colaboración con sus familias. La colaboración genera oportunidades para que los educadores infantiles aprendan de las familias y compartan sus conocimientos y observaciones sobre el

aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños. Cuando las familias y los educadores infantiles colaboran para establecer conexiones entre las experiencias familiares de los niños y sus experiencias en los entornos de cuidado, los niños pueden desarrollar su confianza de aprender activamente y ser capaces de compartir significados con sus cuidadores. Los niños establecen conexiones entre las distintas áreas de aprendizaje y practican sus habilidades de forma auténtica, lo que sienta las bases para el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar a lo largo de toda la vida.

Los fundamentos como puntos de referencia

Los ITLDF ofrecen puntos de referencia que ayudan a los educadores infantiles y a las familias a identificar los aprendizajes y desarrollos clave que pueden apoyar. Sin embargo, solo describen a grandes rasgos el itinerario de desarrollo único de cada niño. La singularidad se deriva de las experiencias vividas, las culturas, los orígenes étnicos y raciales, los idiomas, las fortalezas individuales, los temperamentos y las diversas formas de aprendizaje. Los educadores infantiles pueden utilizar sus conocimientos sobre el aprendizaje y el desarrollo tempranos como punto de partida para comprender la trayectoria única de cada niño. Pueden profundizar sus

conocimientos aprendiendo de la familia y observando al niño. A medida que el educador infantil conoce bien a un niño, puede ser sensible y receptivo al desarrollo de ese individuo y a la mejor manera de apoyarlo. Establecer una relación receptiva basada en la comprensión de la persona única en la que se está convirtiendo el niño constituye la base más importante para el aprendizaje y el desarrollo tempranos. A través del aprendizaje en relaciones de apoyo y receptivas, los bebés y niños pequeños participarán con alegría en el asombroso aprendizaje y desarrollo descrito en los ITLDF.





Desarrollo social y emocional

El desarrollo social y emocional de **los bebés y los niños pequeños** se produce en el contexto de las relaciones con sus cuidadores y está determinado por la **cultura**. Durante los tres primeros años, el desarrollo social y emocional de los bebés y los niños pequeños incluye el **sentido de sí mismos** y su **capacidad** para hacer que las cosas sucedan en su **entorno**, la expresión y regulación de sus emociones y comportamientos, y sus habilidades de interacción social. En los primeros años, el desarrollo social está muy integrado con el desarrollo emocional, ya que los bebés y los niños pequeños exploran su mundo en las relaciones con sus **cuidadores**, compañeros y otras personas. El desarrollo social y emocional de los bebés y los niños pequeños es fundamental para su salud mental y su bienestar y desarrollo generales.

Las interacciones con los cuidadores, tanto dentro como fuera del **hogar**, establecen las bases esenciales para un desarrollo social y emocional sano del bebé y el niño pequeño. Desde el principio de su vida, los bebés establecen relaciones estrechas y esenciales con sus cuidadores. Estas relaciones son fundamentales para el apego y para las interacciones que conforman el desarrollo social y emocional emergente del niño. Los bebés y los niños pequeños establecen **relaciones de apego** con las personas que les brindan sus principales cuidados durante los primeros años de vida. Las relaciones de apego sirven de modelo para las interacciones y relaciones de los bebés y niños pequeños con los demás (Dagan y Sagi-Schwartz, 2020).

Al principio, el comportamiento de los recién nacidos gira en torno a la expresión de sus necesidades corporales básicas a los cuidadores. Por ejemplo, abrir la boca para que les den de comer o quejarse cuando tienen sueño. Las necesidades de los niños se vuelven más complejas a medida que se desarrollan sus identidades y relaciones (Maslow, 1943). Por ejemplo, un niño pequeño puede necesitar abrazos adicionales para tranquilizarse antes de que el cuidador se retire del **entorno de aprendizaje y cuidado infantil**, o expresar un “no” a un determinado alimento. En las interacciones sociales con los demás, los bebés aprenden del comportamiento de los demás, principalmente de los cuidadores, a comunicar sus necesidades de forma eficaz, a obtener las respuestas deseadas de los demás y a expresar una serie de emociones. A medida que maduran, su entorno social se vuelve más variado y lo que puede empezar como un interés o una curiosidad se transforma en interacciones dinámicas con una variedad de personas y compañeros y en relaciones estrechas con determinadas personas y compañeros.



Desarrollo social y emocional durante los cuatro primeros meses

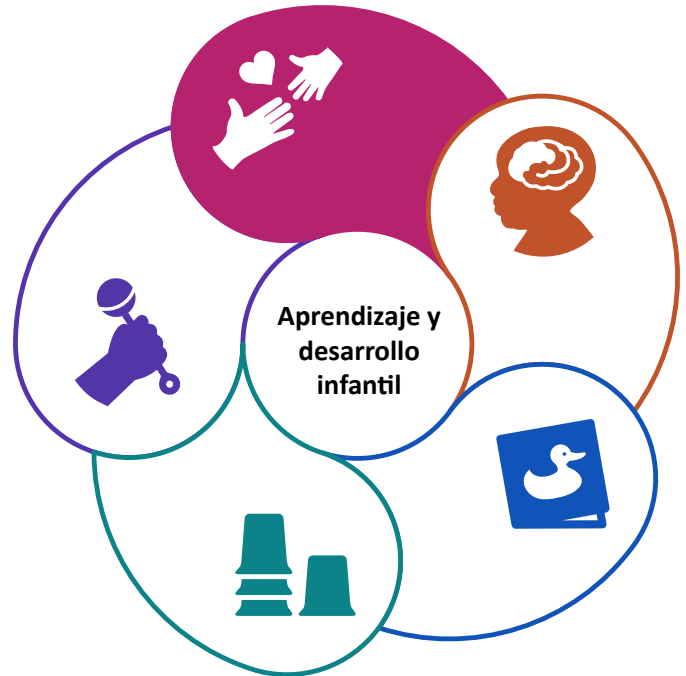
Los primeros meses de vida de los bebés son un viaje en el que descubren cómo expresarse y aprenden sobre sus sensaciones, sentimientos y necesidades emergentes. Desde su primer llanto y el primer momento en que su llanto se calma por la respuesta de un cuidador, los bebés son seres sociales y emocionales (Rosenblum et al., 2019). El llanto es solo una de las diversas formas en que los bebés pequeños expresan sus sentimientos y necesidades a los demás. Estas experiencias tempranas tienen lugar en interacciones con cuidadores influenciados por la cultura.





El desarrollo social y emocional está relacionado con el desarrollo en otros dominios

El desarrollo social y emocional influye y se ve influenciado por el desarrollo en otros dominios, como el cognitivo, enfoques de aprendizaje, el lenguaje y el **desarrollo perceptivo y motor** (Immordino-Yang et al., 2019). El desarrollo cerebral de los bebés construye capacidades subyacentes para las interacciones y relaciones sociales. Por ejemplo, las **funciones ejecutivas** del cerebro son habilidades de enfoques de aprendizaje que permiten regular las emociones y el comportamiento. A medida que los niños aprenden a regularse en el contexto de las interacciones y las relaciones, se desarrollan nuevas conexiones cerebrales. El desarrollo cognitivo permite a los niños asumir las perspectivas de los demás, lo que forma parte de la comprensión social de los sentimientos, intenciones y acciones de los demás. A medida que los niños se desarrollan social y emocionalmente, sus interacciones sociales con los demás les ayudan a desarrollar su comprensión cognitiva de las perspectivas de los demás. Los niños también aprenden sobre las interacciones sociales y el comportamiento a través de la capacidad cognitiva de **imitar** a los demás. El desarrollo temprano del lenguaje en los bebés influye en su forma de expresarse, de comunicar sus necesidades, sentimientos y sensaciones, de interactuar con los demás y de entender a las personas y las cosas de su mundo. A medida que los bebés se desarrollan social y



emocionalmente, experimentan el lenguaje, lo que les brinda los elementos que necesitan para seguir desarrollándolo. El desarrollo de la locomoción y las habilidades motoras de los bebés influye en su forma de comunicarse e interactuar con los demás a través de movimientos corporales y señales no verbales (por ejemplo, expresiones faciales, contacto físico, señalar, juegos motores). Los bebés están motivados para utilizar sus habilidades motoras en desarrollo para establecer vínculos sociales y reforzar sus relaciones sociales. Sus emociones en desarrollo les ayudan a juzgar qué tipo de movimientos son arriesgados.



El contexto del desarrollo social y emocional temprano

El desarrollo social y emocional de bebés y niños pequeños se basa en las relaciones y la cultura (Vélez-Agosto et al., 2017). Dentro de las relaciones, las creencias, valores culturales y preferencias de la familia influyen en las prácticas, experiencias e interacciones que tienen con sus hijos. Además, los niños crecen con una serie de experiencias vividas. La presencia y la calidad de las relaciones y el contexto más amplio conforman el desarrollo social y emocional de los niños (Li & Ramirez, 2023). En contextos predecibles y enriquecedores, con cuidados constantes, sensibles y receptivos, los niños forman relaciones de apego seguras con sus cuidadores principales. Sin embargo, los niños también pueden crecer enfrentándose a adversidades tempranas y experiencias

traumáticas. Comprender la experiencia vivida por los niños es esencial para apoyar su desarrollo en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil. Dependiendo de las experiencias relacionales de los bebés y niños pequeños, su cultura y las experiencias vividas en sus familias y comunidades, las habilidades de los niños y las trayectorias de desarrollo social y emocional variarán y pueden requerir apoyos diferenciados para su desarrollo sano y bienestar. Para apoyar eficazmente el desarrollo social y emocional de los bebés, los **educadores infantiles** abordan el cuidado de los niños con una perspectiva de escucha y aprendizaje sobre los entornos familiares de los niños. Los educadores infantiles también pueden enfocar el cuidado teniendo en cuenta que el desarrollo social y emocional puede





ocurrir en cualquier lugar donde tengan lugar las interacciones y relaciones entre el cuidador y el niño.

Los niños que han sufrido un trauma pueden mostrar signos de estrés traumático en su comportamiento, juego, alimentación y sueño y en cómo responden a las transiciones a lo largo del día. Los educadores infantiles pueden buscar recursos de salud mental infantil, según sea necesario, para reconocer las diferencias de los niños, apreciar sus fortalezas y comprender los factores que pueden activar una respuesta individual de estrés traumático en los niños. Los educadores infantiles pueden apoyar el desarrollo social y emocional de los bebés y niños pequeños como parte de un enfoque informado sobre el trauma mediante la formación de fuertes conexiones emocionales con bebés y niños pequeños y la provisión de estrategias para manejar emociones y comportamientos intensos que pueden ser desafiantes para los educadores infantiles (Nicholson et al., 2023).³

Los educadores infantiles pueden fomentar el desarrollo del sentido de identidad y pertenencia de los bebés y niños pequeños creando un entorno culturalmente afirmativo e integrador. Los educadores infantiles pueden incorporar actividades y **materiales** que reflejen las culturas y lenguas habladas o comunicadas por los niños. Por ejemplo, pueden hacer

participar a los niños en canciones y rimas culturalmente relevantes. También pueden incluir materiales de juego, libros y elementos visuales culturalmente afirmativos en la habitación.

Los educadores infantiles pueden establecer relaciones con las familias.

Además, los educadores infantiles pueden establecer relaciones con las familias para conocer sus valores culturales y sus preferencias en cuanto al cuidado de sus hijos, así como las historias, **rutinas** y prácticas que comparten con ellos. Las perspectivas de las familias ayudarán a los educadores infantiles a comprender el comportamiento de los niños. Los educadores infantiles también deben estar dispuestos a examinar sus valores, actitudes y creencias sobre el apoyo al desarrollo de los niños. Esto puede revelar prejuicios que influyen en la forma en que los educadores infantiles perciben y responden al comportamiento de los niños. Para apoyar este trabajo reflexivo, incluimos notas en los fundamentos sobre la variación cultural en el desarrollo y la expresión de los fundamentos.

³ Para obtener recursos y prácticas adicionales para el cuidado informado sobre el trauma y la curación, los educadores infantiles pueden consultar los recursos de Head Start sobre la implementación de prácticas informadas sobre el trauma, la capacitación *Safe Spaces: Fundamento for Trauma-Informed Practice for Educational Care Settings* (Espacios seguros: Fundamentos de la práctica informada sobre el trauma para entornos educativos y de cuidado), disponible en la oficina del cirujano general de California, y los materiales disponibles en línea del Centro de Recursos de Conexión sobre Experiencias Positivas y Adversas (*Positive and Adverse Experiences (PACES) Connection Resource Center*).



Diferencias individuales en el desarrollo social y emocional

Los fundamentos están redactados para ilustrar la **variabilidad** del desarrollo infantil, reconociendo que los niños se desarrollan a ritmos diferentes tanto dentro de un dominio como entre dominios de desarrollo. Además, cada niño es único y demuestra su desarrollo de distintas maneras. En determinadas situaciones, algunos niños pueden tener diversas capacidades que podrían beneficiarse de métodos alternativos para demostrar su desarrollo.

Además del papel que desempeñan sus relaciones y su entorno, los bebés y los niños pequeños se relacionan con su mundo a través de identidades, capacidades y fortalezas únicas. Desde que nacen, los niños muestran algunas **tendencias temperamentales** únicas,

como el nivel de actividad y la reacción ante lo inesperado. Las tendencias temperamentales surgen durante la infancia e influyen en el momento y el grado en que los niños expresan sus emociones, su comportamiento y su angustia en distintas situaciones, así como en la forma en que las personas responden a ellos (Virmani et al., 2023). Puede ser útil que los educadores infantiles vean las tendencias temperamentales como una ventana para comprender el comportamiento de los niños y cómo se relacionan con el mundo que los rodea. Los educadores infantiles pueden acercarse a las tendencias temperamentales de los niños con curiosidad para identificar y comprender las diferencias en las acciones y comportamientos de los niños y apreciar las fortalezas y los dones





que los niños aportan a las interacciones sociales. Comprender las tendencias temperamentales de los niños también ayudará a los educadores infantiles a identificar las necesidades de los niños y la mejor manera de responder a ellas.

Otros aspectos de la identidad de los niños son su raza, etnia y cultura, así como las lenguas que se hablan en su familia. Los bebés y los niños pequeños tienen fortalezas derivadas de su experiencia racial, étnica y lingüística que les ayudan a desarrollarse y aprender en nuevos entornos de aprendizaje y cuidado infantil. También presentan capacidades diferentes, incluidos atrasos en el desarrollo o discapacidades. Al ser atendidos en programas de cuidado, los niños pueden necesitar apoyos individualizados para su desarrollo que reflejen sus fortalezas o ventajas y respondan a sus entornos y necesidades. Establecer relaciones de confianza y seguridad con los niños y atender a sus necesidades permite a los bebés convertirse en personas únicas. La creación de un entorno que permita a los niños explorar con seguridad y libertad fomentará su autonomía y la confianza en sus capacidades.

Los bebés que nacen prematuramente y que pasan mucho tiempo en la unidad de cuidados intensivos neonatales pueden tener dificultades para regular sus emociones y comportamientos, y a menudo necesitan un apoyo adicional que los “tranquilece o calme” por parte de los cuidadores (por ejemplo, más tiempo en proximidad física con el cuidador) (Browne, 2004). En el caso de los niños pequeños que presentan atrasos del desarrollo, los educadores infantiles pueden ponerse en contacto con las familias y colaborar con los equipos de cuidado. Los equipos de cuidado pueden incluir consultores de salud

Establecer relaciones de confianza y seguridad con los niños y atender a sus necesidades permite a los bebés convertirse en personas únicas.

mental infantil, centros regionales y servicios de identificación e intervención tempranas. La identificación temprana puede ayudar a los cuidadores a crear entornos inclusivos y apoyos para que los niños con discapacidades y atrasos prosperen.

Cuando los niños tienen un Plan de Servicios Individualizados para la Familia (IFSP, por sus siglas en inglés), los educadores infantiles encargados de su cuidado deben consultar y colaborar con la familia y el resto del equipo del IFSP. Esta colaboración apoyará los resultados incluidos en el IFSP como parte de las experiencias de aprendizaje inclusivas. Los educadores infantiles pueden llevar a cabo las adaptaciones y modificaciones especificadas en el IFSP del niño. Si los niños no tienen un IFSP y a los educadores infantiles les preocupa que el desarrollo social y emocional del niño esté atrasado, pueden ponerse en contacto con la familia del niño y colaborar en la derivación para una evaluación integral del desarrollo. Establecer relaciones de confianza con las familias ayuda a los educadores infantiles a comprender mejor el desarrollo individual del niño y cómo apoyarlo. De este modo, las familias y los educadores infantiles pueden identificar áreas en las que una intervención temprana puede ser beneficiosa.



Fundamentos del desarrollo social y emocional

Las declaraciones de los fundamentos pretenden ayudar a los educadores infantiles a identificar cómo pueden apoyar el crecimiento de los niños en áreas específicas. Los niños desarrollan los comportamientos y habilidades descritos en estos fundamentos en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de su hogar, en diversos entornos de cuidado infantil y en contextos comunitarios. Aunque los fundamentos se centran en el desarrollo del niño, debe considerarse que cada uno de ellos se desarrolla en el contexto de las relaciones con los cuidadores que le brindan afecto y apoyo. Es importante tener en cuenta que todos los fundamentos están relacionados entre sí y funcionan juntos, no de forma aislada. Las habilidades y los conocimientos descritos en el dominio del desarrollo social y emocional se organizan en las siguientes tres categorías:



- **El ser:** La categoría del ser incluye el sentido de identidad de los bebés y los niños pequeños como individuos y en relación con los demás, así como su sentido de la autonomía y las capacidades emergentes. También aborda la expresión y el aprendizaje de los bebés y los niños pequeños para **corregular** y regular sus emociones y comportamientos.



- **Interacciones sociales:** La categoría de interacciones sociales incluye las interacciones de los bebés y los niños pequeños con sus cuidadores y otras personas, así como con sus compañeros. También incluye las habilidades necesarias para participar en interacciones sociales significativas, como la comprensión social, la **empatía** y el afecto.



- **Relaciones:** La categoría de relaciones incluye las relaciones estrechas de los bebés y niños pequeños con sus cuidadores y compañeros, como las relaciones de apego con los cuidadores principales y las primeras amistades con los compañeros.

Aunque resulta útil organizar los fundamentos en categorías separadas, las categorías del ser, las interacciones sociales y las relaciones están interrelacionadas en el desarrollo del bebé y el niño pequeño. Por ejemplo, el **sentido de identidad y pertenencia** de un niño y la expresión de sus emociones influyen en su forma de interactuar socialmente con los demás. Al repasar los fundamentos, los cuidadores y los educadores infantiles pueden considerar cómo se relacionan las categorías en la práctica.

Aunque los fundamentos se centran en el desarrollo del niño, debe considerarse que cada uno de ellos se desarrolla en el contexto de las relaciones con los cuidadores, que brindan afecto y apoyo. Los niños desarrollan el comportamiento y las habilidades descritas en estos fundamentos del desarrollo social y emocional en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de su hogar, en diversos entornos de aprendizaje y cuidado infantil y en contextos comunitarios.



Cada categoría comienza con una descripción de las habilidades y capacidades fundamentales en los primeros cuatro meses, seguida de los fundamentos específicos relacionados con la categoría. Cada fundamento incluye indicadores y ejemplos para 3 periodos de edad a lo largo de la infancia y la niñez temprana: de 4 a 11 meses, de 11 a 23 meses y de 23 a 36 meses. La Tabla 1 ofrece una visión general de los fundamentos del desarrollo cognitivo para niños de 4 a 36 meses organizados por categorías.

Tabla 1. Categorías y fundamentos del desarrollo social y emocional de 4 a 36 meses

Categorías	Fundamentos
1.0: El ser	<ul style="list-style-type: none">• 1.1 Sentido de identidad y pertenencia. El desarrollo del concepto de sí mismo como individuo que comparte rasgos comunes con los demás dentro de las relaciones sociales.• 1.2: Reconocimiento de agencia. El desarrollo de la comprensión de que pueden actuar para influir en el entorno.• 1.3: Expresión de emociones. El desarrollo de la capacidad de expresar diversos sentimientos mediante expresiones faciales, movimientos, gestos, sonidos o palabras.• 1.4: Regulación de emociones y comportamiento. El desarrollo de la capacidad para gestionar respuestas emocionales y conductuales, comunicar sentimientos y actuar de acuerdo con las expectativas sociales, con y sin la ayuda de un cuidador.
2.0: Interacciones sociales	<ul style="list-style-type: none">• 2.1: Comprensión social. El desarrollo de la comprensión de las intenciones, respuestas, comunicación y acciones de otras personas.• 2.2: Empatía. El desarrollo de la capacidad de compartir las experiencias emocionales de los demás.• 2.3: Interacciones con cuidadores y otras personas. El desarrollo de la capacidad para responder y relacionarse con los cuidadores y otras personas.• 2.4: Interacciones con compañeros. El desarrollo de la capacidad de responder y relacionarse con otros niños.
3.0: Relaciones	<ul style="list-style-type: none">• 3.1: Relaciones con cuidadores. El desarrollo de relaciones estrechas con determinados cuidadores que proporcionan un cariño constante.• 3.2: Relaciones con compañeros. El desarrollo de relaciones con determinados compañeros a través de interacciones a lo largo del tiempo.



Categoría 1.0: El ser

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 1.1: Sentido de identidad y pertenencia](#)
- [Fundamento 1.2: Reconocimiento de agencia](#)
- [Fundamento 1.3: Expresión de emociones](#)
- [Fundamento 1.4: Regulación de emociones y comportamientos](#)



Primeros cuatro meses

Desde muy temprano, los bebés son actores de su entorno, expresan emociones primarias como la alegría y el miedo y manifiestan sus intereses y necesidades. La expresión de sus emociones, sus interacciones y sus experiencias también están influenciadas por su contexto cultural, que se refleja en las prácticas y los valores de su familia y su comunidad. En los primeros meses, los bebés realizan las siguientes actividades:

- expresar sus necesidades esenciales (por ejemplo, hambre, aliviar el malestar) mediante diversas señales no verbales, vocalizaciones y signos de angustia (por ejemplo, llorar o apartar la mirada de la cara del cuidador)
- mostrar expresiones emocionales discretas (por ejemplo, sonreír, reír)
- mostrar distintas tendencias temperamentales en cuanto a nivel de actividad, reacción ante lo inesperado, atención y regulación, enfado/irritabilidad/frustración y exuberancia/entusiasmo/alegría
- mostrar conciencia de sus manos y pies a medida que aprenden a utilizar su cuerpo (por ejemplo, llevarse la mano a la boca, agarrar el dedo de un cuidador)



Fundamento 1.1: Sentido de identidad y pertenencia

El desarrollo del concepto de sí mismo como individuo que comparte rasgos comunes con los demás dentro de las relaciones sociales.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: El ser](#).

De 4 a 11 meses

Los niños muestran una comprensión en desarrollo de que los demás son a la vez distintos y están conectados con ellos mismos, prestando atención a las características físicas (por ejemplo, los rasgos faciales) que se asocian con la raza, la etnia y el género.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Orientarse hacia una persona que le llama por su nombre.
- Agitar los brazos y patear cuando ve o escucha a una persona conocida entrar en la habitación.
- Llorar cuando su cuidadora preferida sale de la habitación.
- Mirar con interés las fotos de la cara de su cuidador en la pared.
- Estar atento cuando escucha a un familiar hablar en la lengua de su hogar.

De 11 a 23 meses

Los niños demuestran ser conscientes de sus propios rasgos y se expresan como personas distintas con características, pensamientos y sentimientos. Los niños también demuestran conciencia de los comportamientos, las respuestas y las características de otros dentro de sus relaciones en desarrollo con los cuidadores.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Utilizar el nombre u otra etiqueta familiar (por ejemplo, apodo, orden de nacimiento, “hermana pequeña”) al referirse a sí mismo.
- Reconocer su propia imagen en el espejo y comprender que es él mismo.
- Señalar o indicar partes del cuerpo cuando se le pregunta. Por ejemplo, se comunica en hupa, “*whe: da’ay*” (“mi cabeza”) y se señala la cabeza.
- Moverse con entusiasmo cuando se le acerca una persona que suele participar en juegos activos.

De 23 a 36 meses

Los niños identifican sus sentimientos, necesidades e intereses y, a veces, se identifican a sí mismos y a los demás como miembros de uno o varios grupos haciendo referencia a categorías sociales (por ejemplo, raza, etnia, género) o prácticas culturales.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Decir su propio nombre.
- Utilizar pronombres como *yo, mí, tú, nosotros, ellos, él y ella*.
- Hacer algunas comparaciones sencillas entre sí mismo y los demás. Por ejemplo, decir: “*Lucas is a boy like me.*” (“Lucas es un niño como yo”).
- Hacer comparaciones entre los miembros de la familia y otras personas. Por ejemplo, ver a una persona vestida con un sari y comunicar: “*Her dress like Nani.*” (“Su vestido como abuela”).



Fundamento 1.1: Sentido de identidad y pertenencia (*continuación*)

El desarrollo del concepto de sí mismo como individuo que comparte rasgos comunes con los demás dentro de las relaciones sociales.

De 4 a 11 meses

De 11 a 23 meses

De 23 a 36 meses

- Imitar o aprender mejor una nueva acción o palabra de una persona que habla lenguas conocidas en comparación con lenguas desconocidas.
 - Señalar una imagen de un libro que se parezca a un miembro de la familia por un atributo compartido, como el género o el color de la piel (por ejemplo, señalar la imagen de una mujer con bufanda y decir “mama” en la lengua del hogar).
- Demostrar preferencia por determinados objetos (por ejemplo, rompecabezas, carros, ropa de vestir) o actividades.
 - Demostrar preferencias de juego con niños de la misma edad, género o raza o niños que hablen la misma lengua.

La influencia del contexto en el sentimiento de pertenencia a un grupo en específico

Los niños aprenden sobre la pertenencia a un grupo basándose en las personas que ven y no ven de forma habitual en distintos tipos de contextos, como lugares de cuidado, oficinas, medios de comunicación y vecindarios. El sentido que tienen los niños de la pertenencia a un grupo está determinado por el tipo de lenguaje que utilizan las personas de su entorno para describir a una persona o grupo de personas, como el lenguaje relacionado con el color de la piel. Los niños se benefician de familiarizarse con personas que son diferentes a ellos, ya que estas experiencias moldean su procesamiento y comprensión de las similitudes y diferencias de los demás (Ellis et al., 2017; Hwang et al., 2021).



Fundamento 1.2: Reconocimiento de agencia

El desarrollo de la comprensión de que pueden actuar para influir en el entorno.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: El ser](#).

De 4 a 11 meses

Los niños demuestran que son capaces de hacer que las cosas sucedan.

De 11 a 23 meses

Los niños experimentan con diferentes maneras de hacer que las cosas sucedan, **persisten** en intentar hacer cosas incluso cuando se enfrentan a dificultades y muestran un sentimiento de satisfacción por lo que pueden hacer.

De 23 a 36 meses

Los niños muestran comprensión de sus propias capacidades para hacer que las cosas sucedan y a veces se refieren a esas capacidades cuando se describen a sí mismos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Levantar los brazos para que una cuidadora lo levante y lo coloque en un cambiador.
- Agitar un juguete musical (por ejemplo, un sonajero) para intentar que vuelva a sonar la música.
- Iniciar un juego favorito. Por ejemplo, levantar un pie para que el cuidador empiece a recitar la rima infantil *"This Little Piggy"* ("Este cerdito") mientras juega con los dedos de los pies de la niña.
- Señalar un libro y sonreír con satisfacción después de que una persona lo baje de la estantería.
- Dejar caer objetos intencionada y repetidamente, observar lo que ocurre y expresar felicidad cada vez.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Señalar al cuidador que tiene el pañal sucio y, después de que el cuidador le ayude a cambiar el pañal, decir en su lengua del hogar: *"All clean now!"* (¡Ya estoy limpio!) y aplaudir juntos.
- Rebotar de alegría después de hacer la huella de una mano con pintura.
- Hacer rodar un carro pequeño por el suelo, empujarlo con fuerza y soltarlo para ver qué pasa.
- Apretar un juguete de diferentes maneras para oír los sonidos que hace.
- Sonreír después de subir una cuesta empinada sin caerse o después de llevar un balde lleno de arena de un sitio a otro sin que se derrame.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Insistir en ir al baño solo, incluso después de que una cuidadora intente ayudarlo.
- Comentar sus habilidades diciendo: *"I doing this."* ("Yo hacer esto").
- Comunicar en español: "Me puse los zapatos" después de ayudar a ponerse los zapatos.
- Terminar un cuadro y mostrarlo a otra persona.
- Completar un rompecabezas difícil por primera vez y aplaudir o expresar en cantonés: "我好叻砌圖" ("Se me dan bien los rompecabezas").



Fundamento 1.3: Expresión de emociones

El desarrollo de la capacidad de expresar diversos sentimientos mediante expresiones faciales, movimientos, gestos, sonidos o palabras.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: El ser](#).

De 4 a 11 meses

Los niños expresan una variedad de emociones primarias como satisfacción, alegría, tristeza, interés, sorpresa, disgusto, enfado y miedo en respuesta a diferentes experiencias.

De 11 a 23 meses

Los niños expresan sus emociones de forma clara e intencionada y manifiestan algunas emociones secundarias, como el orgullo, a través de diversos comportamientos.

De 23 a 36 meses

Los niños expresan emociones secundarias y autoconscientes, como el orgullo, la vergüenza, el bochorno y la culpa. Los niños demuestran ser conscientes de sus sentimientos comunicándolos con palabras o gestos para describirlos a otros o representándolos en juegos de fantasía.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Llorar de enfado cuando otra niña le quita su objeto especial de consuelo.
- Mostrarse cauteloso, llorar o apartarse cuando se acerca un extraño.
- Agitar los brazos y las piernas cuando un cuidador le canta.
- Dejar de llorar y acurrucarse cuando una cuidadora lo carga.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Expresar enfado cuando le quitan un juguete quitándoselo a otro niño de las manos o pegándole.
- Mostrar afecto por una persona abrazándola.
- Expresar celos intentando colocarse en el regazo de una persona cuando otra niña ya está sentada allí.
- Sonreír directamente a otros niños cuando interactúa con ellos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Comunicar *“I am angry”* (“Estoy enfadada”) utilizando un tablero de comunicación y apretar los puños cuando otro niño le quita un juguete.
- Esconder la cara con las manos cuando se siente avergonzado.
- Expresar un sentimiento diciendo en español, “No me gusta”.



Fundamento 1.3: Expresión de emociones (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de expresar diversos sentimientos mediante expresiones faciales, movimientos, gestos, sonidos o palabras.

De 4 a 11 meses

- Abrir la boca para mostrar sorpresa cuando una persona le quita la manta que le cubre la cara para jugar al escondite.
- Reírse cuando una persona la levanta por encima de la cabeza.
- Probar un alimento nuevo y reaccionar con una expresión facial de disgusto.

De 11 a 23 meses

- Aplaudir o sonreír al identificar correctamente un objeto en la lengua de su hogar.

De 23 a 36 meses

- Comunicar en tagalo, “*Miss ko si Lola*” (“Extraño a la abuela”) después de hablar por teléfono con ella.
- Representar diferentes emociones durante los juegos de simulación “llorando” cuando finge estar triste y “haciendo gorgoritos” cuando finge estar contento.
- Expresar culpa después de tomar un juguete del cubículo de otra niña sin permiso, tratando de ponerlo de nuevo sin que nadie lo vea.

Cultura y expresión emocional

La expresión de las emociones de los niños está determinada por su contexto cultural. Los cuidadores pueden fomentar la expresión de las emociones de diferentes maneras en función de sus valores y prácticas culturales. Por ejemplo, a un niño se le puede educar para que exprese sus emociones de forma más externa o más interna, para que muestre ciertas emociones, pero no otras, o para que espere a recibir señales o el permiso de la figura de autoridad para expresar sus emociones. Las expectativas familiares y culturales también pueden influir en que se anime a un niño a expresar ciertas emociones, pero no otras, basándose en las expectativas de género. Los educadores infantiles pueden establecer relaciones con las familias para conocer sus valores culturales y sus preferencias en cuanto al cuidado de sus hijos, así como las historias, rutinas y prácticas que comparten con ellos. Debido a la influencia de la cultura, los educadores infantiles también deben prestar atención a la manera en que sus propias creencias y valores influyen en la expresión de las emociones y el comportamiento de los niños.



Fundamento 1.4: Regulación de emociones y comportamientos

El desarrollo de la capacidad para gestionar respuestas emocionales y conductuales, comunicar sentimientos y actuar de acuerdo con las expectativas sociales, con y sin ayuda de un cuidador.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: El ser](#).

De 4 a 11 meses

Los niños utilizan conductas de autorregulación emocional para consolarse. Los niños a menudo necesitan ayuda para controlar sus emociones y su conducta y muestran una capacidad emergente para comunicar la necesidad de ayuda ante la incomodidad o la angustia.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Dejar de llorar cuando una cuidadora le ofrece un objeto de consuelo.
- Quejarse cuando se le coloca sobre la manta y empezar a sonreír y a emitir sonidos de satisfacción cuando un cuidador le ofrece una presencia tranquila y atenta.
- Girarse o alejarse gateando de un objeto que haga un ruido que le asuste.
- Chuparse el dedo para sentirse mejor.
- Girar la cabeza o apartar el biberón cuando termina de comer.

De 11 a 23 meses

Los niños demuestran diversas maneras de consolarse o de evitar o ignorar situaciones que les causan incomodidad. Los niños necesitan apoyo para gestionar emociones fuertes y responden a las opciones y expectativas establecidas por los cuidadores. Los niños también comunican sus sentimientos y deseos con palabras y gestos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Utilizar objetos especiales de consuelo, como una manta de bebé o un peluche, para ayudar a calmarse.
- Jugar con un juguete para distraerse del malestar.
- Tratar de estar cerca de una cuidadora cuando está molesta.
- Reaccionar intensamente, por ejemplo, lanzando un objeto, pegando o cerrándose (incapaz de expresarse o mostrándose insensible) cuando se activa o se siente frustrado.

De 23 a 36 meses

Los niños anticipan la necesidad de consuelo e intentan prepararse para las transiciones. Los niños a veces manejan conductas y emociones con poco o ningún apoyo del cuidador. Los niños muestran muchas conductas de autorregulación emocional, dependiendo de la situación, y comunican sentimientos específicos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Hacer gestos para pedir un objeto especial de consuelo a un cuidador antes de subirse al asiento del carro para un viaje largo.
- Demostrar a la educadora infantil que le gusta una canción especial durante la siesta tarareando la melodía de una canción mientras está acostado en la cuna.
- Intentar morder a otros niños menos cuando se le ofrece un collar para masticar.



Fundamento 1.4: Regulación de emociones y comportamientos (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad para gestionar respuestas emocionales y conductuales, comunicar sentimientos y actuar de acuerdo con las expectativas sociales, con y sin ayuda de un cuidador.

De 4 a 11 meses

- Dejar de llorar cuando una cuidadora la mece de un lado a otro.

De 11 a 23 meses

- Dejar de colorear en la pared y optar por colorear en un caballete cuando una cuidadora le explica que puede colorear en papel o en el caballete, pero no en las paredes.
- Acercarse al educador infantil para darle un abrazo y expresar en mandarín: “奶奶上班” (“Abuela trabaja”), y luego señalar la puerta para comunicar que extraña a su abuela.

De 23 a 36 meses

- Tener un atraso en el desarrollo y, cuando se le prepara con antelación o cuando tiene alguna capacidad de elección sobre lo que ocurre, manejar mejor las transiciones.
- Jugar tranquilamente en un rincón acogedor de la habitación justo después de dejarlo hasta que esté listo para jugar con los demás niños.
- Compartir o afrontar emociones representando experiencias emocionales o sucesos traumáticos mientras juega para intentar dominar o afrontar sus sentimientos.

Nota: Este fundamento está estrechamente relacionado con el Fundamento 2.2 **Control inhibitorio** del dominio de los enfoques de aprendizaje. Ambos fundamentos desempeñan un papel importante en la manera en que los niños aprenden a gestionar sus conductas y emociones.



Fundamento 1.4: Regulación de emociones y comportamientos (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad para gestionar respuestas emocionales y conductuales, comunicar sentimientos y actuar de acuerdo con las expectativas sociales, con y sin ayuda de un cuidador.

Variación en la regulación de la conducta infantil

La conducta infantil y la regulación del comportamiento de los niños están influenciadas por factores individuales, como las tendencias temperamentales, y factores ambientales, como las creencias y prácticas culturales y las relaciones con los cuidadores. Las expectativas y los objetivos de los cuidadores en relación con la conducta de los niños pueden variar. En el hogar, se puede animar a un niño a moverse libremente. A otro niño se le puede animar a estar callado como señal de respeto a las figuras de autoridad o para mantener la armonía dentro del grupo.

Las tendencias temperamentales únicas de los niños influyen en su conducta en distintas situaciones, incluidas las formas en que regulan voluntariamente sus emociones y comportamientos. Los bebés varían en su capacidad para centrar, cambiar y mantener la atención según sea necesario, lo que a su vez influye en la medida en que demuestran autorregulación emocional y conductual. (Véase la introducción de este capítulo para obtener información sobre el desarrollo de las tendencias temperamentales).

Es importante que los niños desarrollen habilidades y estrategias para regular sus emociones y conductas en las relaciones con sus cuidadores. Los cuidadores pueden demostrar que son conscientes de sus propias respuestas emocionales y conductas, y de cómo regularlas, mostrando afecto y receptividad ante las emociones y comportamientos de los niños. De esta manera, los cuidadores crean las condiciones para la corregulación, donde **modelan** y apoyan a los bebés y niños pequeños en la práctica de la regulación de sus emociones y conductas. Los niños que han sufrido un trauma pueden mostrar niveles elevados de estrés y activación en respuesta a acontecimientos, cambios o transiciones específicos durante el día. Los recursos de salud mental infantil pueden ayudar a los educadores infantiles a aprender a ayudar a los niños a regular sus reacciones ante la conducta y el estrés.



Categoría 2.0: Interacciones sociales

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 2.1: Comprensión social](#)
- [Fundamento 2.2: Empatía](#)
- [Fundamento 2.3: Interacciones con cuidadores y otras personas](#)
- [Fundamento 2.4: Interacciones con compañeros](#)



Primeros cuatro meses

Los bebés pequeños observan y responden a los estímulos de su entorno social como parte de las primeras interacciones sociales, aprendiendo inicialmente de las iniciativas sociales de los demás, como las expresiones faciales, los gestos o el habla de los padres hacia ellos (Rosenblum et al., 2019). Cuanto más receptivas y recíprocas sean las interacciones entre los bebés y los cuidadores en sus vidas, más podrán aprender a comunicar sus necesidades de manera efectiva, provocar las respuestas deseadas de los demás y expresar una serie de emociones. En los primeros meses, los bebés realizan las siguientes actividades:

- utilizar los sentidos disponibles para percibir caras, sonidos y objetos de su entorno (por ejemplo, **explorar con la boca**, tocar, escuchar, mirar)
- dirigir la mirada, establecer contacto visual y seguir a otras personas y objetos en su campo de visión
- percibir voces humanas, olores y el habla de otras personas (por ejemplo, reconocer la voz de un cuidador)



Fundamento 2.1: Comprensión social

El desarrollo de la comprensión de las intenciones, respuestas, comunicación y acciones de otras personas.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Interacciones sociales](#).

De 4 a 11 meses

Los niños muestran interés por objetos que personas conocidas están atendiendo o por acciones que personas conocidas están haciendo. Los niños a veces demuestran entender cómo llamar la atención de otras personas, participar en interacciones con otros, e imitar las acciones simples o expresiones faciales de los demás.

De 11 a 23 meses

Los niños demuestran saber cómo hacer que personas conocidas respondan de una manera específica a través de gestos, vocalizaciones y atención compartida; utilizan las señales sociales de otra persona para guiar sus propias respuestas a los acontecimientos; y demuestran aprender a interactuar con personas conocidas de maneras más complejas y prosociales (por ejemplo, ayudando y obstaculizando acciones) a través de la **imitación** y la observación.

De 23 a 36 meses

Los niños comunican a veces sus propias necesidades, sentimientos e intenciones, así como las de otras personas, y participan con los demás en interacciones más extensas y actividades comunes (por ejemplo, actividades orientadas a objetivos, conversaciones). Como parte de la comprensión de las necesidades de los demás, los niños también expresan interés por cómo se trata a los demás y cómo se distribuyen y utilizan los recursos (por ejemplo, turnándose).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Participar en juegos de interacción directa con un cuidador, como la comunicación recíproca al hacer expresiones faciales o vocalizar.
- Gritar ante la expectativa de que una cuidadora le descubra los ojos durante un juego de escondite.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Participar en juegos intencionados de interacción, como tocar la nariz de otra persona.
- Gesticular hacia un objeto o comida deseados mientras extiende la mano, emite sonidos vocales (“iyeh, yeh!”) y mira hacia el cuidador.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Cambiar de rol en los juegos de simulación, decir a una persona lo que debe hacer en su rol o ampliar la secuencia, por ejemplo, preguntando en vietnamita: “*Uống gì không?*” (“¿Quieres bebida?”) después de llevar comida simulada a la mesa como camarero.



Fundamento 2.1: Comprensión social (*continuación*)

El desarrollo de la comprensión de las intenciones, respuestas, comunicación y acciones de otras personas.

De 4 a 11 meses

- Aprender comportamientos sencillos imitando las expresiones, gestos o sonidos de una persona conocida (por ejemplo, soplar un beso).
- Intentar iniciar un juego o rutina familiar con una persona conocida incitándole a ello.
- Demostrar **referencias sociales** basándose en las caras, voces o gestos de los demás para decidir qué hacer en una situación incierta (por ejemplo, al oír un sonido desconocido).
- Seguir la mirada del cuidador para ver un juguete

De 11 a 23 meses

- Expresar “¡No!” repetidamente cuando se le presenta la opción de elegir qué cuento leer antes de dormir.
- Mirar en la dirección de una persona que gesticula o señala, especialmente cuando esa persona comparte la cultura y el idioma de la niña.
- Recoger las llaves que se le caen a una cuidadora y dárselas.
- Aprender conductas más complejas por imitación, como ver a un niño mayor montar sus juguetes e intentar hacerlo ella misma.

De 23 a 36 meses

- Nombrar sus propios sentimientos o deseos, contrastar explícitamente sus sentimientos o deseos con los de otra persona o describir por qué se siente así.
- Describir lo que ocurre durante la rutina de acostarse u otro acontecimiento cotidiano conocido.
- Comunicar en español: “¡Manita necesita leche!” cuando se dé cuenta de que una hermanita está llorando.
- Ayudar al cuidador a recoger al final del día colocando los juguetes en su lugar habitual.
- Llevar un juguete a un compañero cuando se dé cuenta de que no tiene uno.

Nota: Este fundamento está estrechamente relacionado con el Fundamento 2.1 Atención y el Fundamento 3.2 Esfuerzo colaborativo en el dominio de los enfoques de aprendizaje. Juntos, estos fundamentos describen cómo los niños aprenden a través de la atención compartida entre personas y un objeto o evento compartido.

Referencia social y similitud

A medida que los bebés y los niños pequeños aprenden sobre su entorno y su conducta social mediante estrategias como el seguimiento de la mirada y la imitación, tienden a confiar en cuidadores de origen similar al suyo. Así, es más probable que un bebé imite a un cuidador que hable la lengua de su hogar (Altınok et al., 2022; Marno et al., 2016) o que sea de su misma raza (Dillmann et al., 2024).



Fundamento 2.2: Empatía

El desarrollo de la capacidad de compartir las experiencias emocionales de los demás.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Interacciones sociales](#).

De 4 a 11 meses

Los niños demuestran ser conscientes de los sentimientos de los demás reflejando sus expresiones emocionales o reaccionando ante ellas.

De 11 a 23 meses

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 los sentimientos ajenos y tienen respuestas emocionales basadas en las experiencias emocionales de los demás (por ejemplo, se angustian por la angustia del otro).

De 23 a 36 meses

Los niños comprenden que otras personas tienen sentimientos distintos de los suyos. Los niños muestran preocupación por los demás y a veces responden a las necesidades emocionales de otras personas de una manera que puede hacer que esa persona se sienta mejor.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Fruncir el ceño o llorar cuando otro niño llora.
- Dejar de jugar y girar la cabeza hacia una niña que llora.
- Reírse cuando un hermano mayor o una compañera pone una cara graciosa.
- Devolver la sonrisa a una persona conocida.
- Reír y gritar cuando otro niño ríe y grita.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Notar que un compañero de juego llora y tirar de la ropa de la cuidadora para que esta se acerque.
- Enfadarse cuando otra niña tiene una rabieta.
- Dar palmaditas suaves en la espalda de un compañero que llora, como ha hecho antes un cuidador.
- Intentar abrazar a una compañera que parece disgustada o nerviosa.
- Dejar de jugar y mirar con atención preocupada a un niño que grita.
- Llevar un peluche o un objeto especial de consuelo a una niña que parece disgustada.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Hacer caras graciosas para intentar hacer sonreír a una hermana que llora.
- Comunicar: “Erin está molesta porque Alma no se lo dio”.
- Utilizar el **lenguaje de señas estadounidense** (ASL, por sus siglas en inglés) para decir “Tía triste”, cuando ve a su tía llorando en respuesta a una película.
- Comunicar los sentimientos de un personaje de un cuento basado en un dibujo, diciendo en español: “¡Oso está feliz!”.
- Comentar en la lengua del hogar que comparten: “No pasa nada” a un niño que se ha caído y está llorando y pedir ayuda a un cuidador.



Fundamento 2.3: Interacciones con cuidadores y otras personas

El desarrollo de la capacidad para responder y relacionarse con los cuidadores y otras personas.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Interacciones sociales](#).

De 4 a 11 meses

Los niños participan intencionadamente en interacciones recíprocas y siguen la mirada de una persona conocida (por ejemplo, el educador) hacia un objeto o una persona. Los niños se interesan por las personas desconocidas y, al mismo tiempo, se muestran cautelosos ante ellas.

De 11 a 23 meses

Los niños participan en rutinas e interacciones complejas y se dirigen intencionadamente a personas conocidas para recibir ayuda con la satisfacción de sus necesidades. Los niños siguen mostrando interés por personas desconocidas y poco a poco interactúan con ellas en presencia de una persona conocida. Los niños también consultan a una persona conocida cuando tienen dudas sobre algo o alguien.

De 23 a 36 meses

Los niños interactúan con personas conocidas y desconocidas para jugar, resolver problemas o comunicar experiencias o ideas.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Acurrucarse en los brazos del educador infantil cuando un visitante entra en el salón, pero observar al visitante con interés.
- Participar en juegos como las palmaditas y el escondite.
- Tomar las manos de una persona conocida y mecerlas hacia delante y hacia atrás como forma de pedirle que cante una canción favorita.
- Vocalizar para llamar la atención de una persona conocida.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Observar cómo interactúa la cuidadora con una persona desconocida y acercarse gradualmente a esa persona para enseñarle un juguete favorito.
- Buscar apoyo de una persona conocida cuando no esté segura de si algo es seguro.
- Llevar una toallita a una persona conocida cuando ésta señale la toallita y se lo indique verbalmente.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Preguntar su nombre a un visitante de la clase utilizando palabras o símbolos ilustrados.
- Participar en la narración de cuentos con un visitante.
- Señalar un arcoíris a una persona y comunicarle en mandarín: “彩虹” (“Arcoíris”).
- Resolver un problema sobre cómo llenar la regadera para las plantas con una persona conocida.



Fundamento 2.3: Interacciones con cuidadores y otras personas (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad para responder y relacionarse con los cuidadores y otras personas.

De 4 a 11 meses

- Seguir con interés la mirada de una persona conocida cuando agarre su sonajero favorito.

De 11 a 23 meses

- Permitir que una persona desconocida se acerque sólo después de que la persona muestre interés por una cuchara de madera que también sea interesante para la niña.
- Observar y luego ayudar a una persona conocida mientras prepara un bocadillo.

De 23 a 36 meses

- Hablar con una educadora infantil del salón de clases de al lado sobre una próxima fiesta de cumpleaños.



Fundamento 2.4: Interacciones con compañeros

El desarrollo de la capacidad de responder y relacionarse con otros niños.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Interacciones sociales](#).

De 4 a 11 meses

Los niños muestran interés por compañeros conocidos y desconocidos. Los niños miran fijamente a otros niños, exploran las caras y los cuerpos de otros niños o responden a hermanos y compañeros mayores.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Hacer gorgoritos o vocalizar cuando una hermana interactúa con ellos.
- Observar a un compañero que llora con expresión seria.
- Observar a otros niños con interés.
- Tocar los ojos o el pelo de una compañera, si el bebé se guía principalmente por el tacto.
- Reírse cuando un hermano mayor hace una cara graciosa.

De 11 a 23 meses

Los niños participan en interacciones simples con sus compañeros durante breves periodos de tiempo.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Turnarse con un hermano para acurrucarse con un peluche.
- Agarrar un juguete de otra niña que lo haya tomado.
- Ofrecer un bocadillo a otro niño, cuando una cuidadora le anima a hacerlo.
- Hacer cosquillas a otra niña que se ríe, recibir cosquillas de vuelta y reírse, y volver a hacer cosquillas a la otra niña.
- Colocarse una canasta en la cabeza y reírse cuando un compañero hace lo mismo con su propia canasta.

De 23 a 36 meses

Los niños participan en juegos cooperativos sencillos con sus compañeros en torno a un objetivo o una actividad compartidos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Compartir objetos con dos compañeros en la cocina de juego como parte de la representación de tareas domésticas.
- Comunicarse con sus compañeros sobre lo que están haciendo mientras juegan juntos con materiales de exterior.
- Representar diferentes roles con sus compañeros, a veces cambiando de roles
- Construir una torre alta con uno o dos niños.
- Dar a una compañera un bloque o un trozo de vía de ferrocarril cuando construyan algo juntos.

Nota: Este fundamento está estrechamente relacionado con el Fundamento 3.2 Esfuerzo de colaboración del dominio de los enfoques de aprendizaje. Ambos fundamentos describen cómo aprenden los niños a través de la interacción con los demás.



Categoría 3.0: Relaciones

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 3.1: Relaciones con cuidadores](#)
- [Fundamento 3.2: Relaciones con compañeros](#)



Primeros cuatro meses

Los bebés pequeños se apegan a los cuidadores que les proporcionan proximidad física y cuidados, sobre todo cuando esos cuidados responden sistemáticamente a sus necesidades e intereses y regulan su angustia. Los bebés aprenden a interactuar con otras personas a través de las relaciones que establecen en sus primeros meses de vida. En los primeros meses, los bebés experimentan lo siguiente:

- suelen expresar más alegría o mostrar menos signos de angustia cuando los levantan en brazos o cuando están físicamente cerca de sus cuidadores principales durante las horas que están despiertos
- responden a los comportamientos y expresiones emocionales de los demás (por ejemplo, sacan la lengua cuando una persona conocida se las saca o igualan el tono de los sonidos vocales)
- responden a las iniciativas sociales de los demás con señales de involucramiento, como sonrisas sociales (por ejemplo, sonriendo o riendo en respuesta al cuidador)



Fundamento 3.1: Relaciones con cuidadores

El desarrollo de relaciones estrechas con determinados cuidadores que proporcionan un cariño constante.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 3.0: Relaciones](#).

De 4 a 11 meses

Los niños inician interacciones y buscan la proximidad con cuidadores familiares con los que han desarrollado una relación de apego (figuras de apego).

De 11 a 23 meses

Los niños exploran el entorno en presencia de figuras de apego. Los niños prefieren a personas en las que confían para que les brinden consuelo. Cuando están angustiados, los niños suelen buscar estar físicamente cerca de las figuras de apego.

De 23 a 36 meses

Cuando exploran el entorno, los niños vuelven a conectar ocasionalmente con las figuras de apego (por ejemplo, mediante el contacto visual, las expresiones faciales y la atención compartida a través de conversaciones sobre sentimientos, actividades o planes compartidos). Cuando están angustiados, los niños pueden buscar estar físicamente cerca de estos cuidadores.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Llorar o seguir a un familiar cuando éste se va del entorno de aprendizaje y cuidado infantil y buscar consuelo en una cuidadora llorando y buscándola.
- Seguir llorando durante varios minutos después de que sus padres se vayan y, finalmente, calmarse cuando el educador mece su cecita.
- Levantar los brazos para que la cargue un cuidador.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Llorar cuando un miembro de la familia se va del entorno de aprendizaje y cuidado infantil, pero calmarse cuando esa persona vuelve para darle otro abrazo y se queda unos minutos al otro lado de la ventana.
- Correr en círculos amplios alrededor de la zona de juegos al aire libre, dando la vuelta cada vez y abrazando las piernas de la educadora infantil antes de salir corriendo de nuevo.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Llamar en voz alta a un miembro de la familia y mirar brevemente por la ventana en busca de esa persona cuando salga del entorno de aprendizaje y cuidado infantil.
- Comunicar a su cuidador en español: “Nos gusta este” mientras señala una imagen de la divertida historia que están leyendo juntos.
- Buscar la atención de una cuidadora y comunicarle en español: “¡Mira!” antes de mostrar con orgullo una nueva habilidad.



Fundamento 3.1: Relaciones con cuidadores (*continuación*)

El desarrollo de relaciones estrechas con determinados cuidadores que proporcionan un cariño constante.

De 4 a 11 meses

- Gatear rápidamente hacia la cuidadora cuando se alarma por un ruido fuerte.
- Girarse con entusiasmo y levantar los brazos para saludar a un miembro de la familia a la hora de recogerlo.

De 11 a 23 meses

- Saludar a un cuidador desde lo alto de la estructura de juego para asegurarse de que le está mirando.
- Seguir físicamente a una cuidadora por la habitación.
- Jugar alejándose de un cuidador y acercarse a él de vez en cuando para ver cómo está.

De 23 a 36 meses

- Acercarle el libro favorito del cuidador y expresarle en cantonés: “再多一本?” (“¿Otro?”) para ver si el cuidador lee un libro más, aunque el cuidador acabe de decirle al niño en cantonés: “我地睇完書。依家係時候去瞓覺啦。” (“Ya hemos terminado de leer. Es la hora de la siesta”).
- Jugar en el otro lado del patio, lejos del educador infantil, pero llorar para que la levante si se cae. Buscar la atención de una cuidadora y comunicarle en español: “¡Mira!” antes de mostrar con orgullo una nueva habilidad.
- Gritar “¡Mamá!” desde el otro lado de la habitación mientras juega para asegurarse de que su madre le presta atención.
- Mirar a su alrededor con ansiedad cuando ve carros que se detienen para recoger a los niños y calmarse cuando la educadora señala los diferentes colores de los carros con tarjetas con dibujos y comunica: “Your mommy has a white truck. Let’s name the colors of the cars together!” (“Tu mami tiene una camioneta blanca. Nombremos los colores de los carros juntos”).



Fundamento 3.1: Relaciones con cuidadores (*continuación*)

El desarrollo de relaciones estrechas con determinados cuidadores que proporcionan un cariño constante.

Figuras de apego múltiple

Los bebés y los niños pequeños pueden desarrollar relaciones con múltiples figuras de apego, incluidos los padres, la familia extendida, los parientes y los educadores infantiles (Cassidy & Shaver, 2008; De Schipper et al., 2008). Los niños se benefician cuando tienen acceso a cuidadores que les brindan un cuidado sensible y receptivo, tanto en el hogar como por parte de otros parientes o cuidadores fuera del hogar. Es importante señalar que las relaciones sensibles, receptivas y constantes con los educadores infantiles en el cuidado y educación tempranos pueden ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar modelos de relación alternativos o nuevos a los que tal vez no tengan acceso en su hogar (Howes y Ritchie, 2002).



Fundamento 3.2: Relaciones con compañeros

El desarrollo de relaciones con determinados compañeros a través de interacciones a lo largo del tiempo.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 3.0: Relaciones](#).

De 4 a 11 meses

Los niños muestran interés por las acciones, sentimientos e intereses de otros niños.

De 11 a 23 meses

Los niños prefieren interactuar con uno o dos niños conocidos en un espacio compartido y participan con más frecuencia en el mismo tipo de juego recíproco cuando interactúan con esos niños.

De 23 a 36 meses

Los niños prefieren interactuar con el mismo número reducido de niños del grupo y participar en juegos más complejos con esos niños que con otros compañeros (por ejemplo, juegos de simulación ampliados con roles, juegos con movimiento).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Reírse cuando un compañero golpea un objeto contra la mesa donde está sentado.
- Atender a una compañera que llora con expresión seria.
- Observar a otros niños con interés.
- Estirar el pie para tocar a un compañero.
- Intentar llamar la atención de otra niña sonriéndole o balbuceándole.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Golpear objetos sobre la mesa mientras los compañeros cercanos gritan uno tras otro de emoción.
- Elegir jugar en la misma área que otros compañeros.
- Enseñar un juguete a una compañera.
- Jugar al mismo tipo de juego, como correr y perseguir, con el mismo compañero casi todos los días.
- Imitar partes de un cuento conocido que le lee una hermana en tagalo.
- Cuando un compañero empieza a hacer un pequeño montón de palitos durante el juego supervisado, añade un palito al montón y se frustra cuando el montón se cae.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Observar y permanecer cerca de dos amigos ocupados jugando con tambores bongó y fruncir el ceño cuando no se le invita a jugar.
- Elegir jugar con un hermano en lugar de con un niño menos conocido.
- Mostrar tristeza cuando su amiga favorita se ausenta un día.
- Buscar a un amigo para jugar corriendo y a otra amiga con sensibilidad sensorial para jugar en la mesa de arena.
- Participar en juegos sociales de simulación con uno o dos amigos (por ejemplo, simular ser un caballo mientras una amiga simula ser el granjero).



(página en blanco intencionalmente)





Enfoques de aprendizaje

El dominio de los enfoques de aprendizaje (ATL, por sus siglas en inglés) describe el desarrollo de habilidades y comportamientos importantes que ayudan a los **bebés y niños pequeños** a aprender, jugar y relacionarse con los demás. Este dominio se organiza en tres grandes categorías: la motivación para aprender, que incluye la curiosidad, la **iniciativa**, el compromiso y la perseverancia; el **funcionamiento ejecutivo**, que incluyen la atención, el **control inhibitorio**, la **memoria de trabajo** y la **flexibilidad cognitiva**; y el aprendizaje dirigido a objetivos, que incluye la resolución de problemas y el esfuerzo colaborativo.

Podemos observar el desarrollo de las habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje cuando observamos a bebés y niños pequeños en actividades e interacciones cotidianas. Imaginemos a un bebé que se acerca con entusiasmo a una pelota mientras una **educadora infantil** le anima. ¿Cómo demuestra el bebé su curiosidad e iniciativa? Imaginemos ahora que ese bebé intenta tomar comida de su plato. ¿Cómo demuestra su compromiso, perseverancia y capacidad para resolver problemas? Otro ejemplo es el de una niña pequeña que juega al escondite con su **cuidadora**. La cuidadora esconde un objeto bajo una manta y le pide a la niña que lo encuentre. Cuando la niña recuerda que el objeto está escondido y lo busca debajo de la manta, utiliza su memoria de trabajo en desarrollo. El control inhibitorio, que implica controlar el comportamiento, los impulsos y la atención, se desarrolla durante las interacciones recíprocas. Un ejemplo es cuando un bebé deja de llorar y se calma cuando nota que un cuidador viene a calmarle. A medida que los bebés y los niños pequeños aprenden, juegan y se relacionan con los demás a lo largo del día, podemos darnos cuenta de cómo abordan el aprendizaje y ayudarles a reforzar sus habilidades y comportamientos.



¿Qué son las funciones ejecutivas?

Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos que contribuyen a la resolución de problemas, la planificación, la concentración y la gestión del comportamiento (Miyake et al., 2000; Zelazo, 2020; Zelazo et al., 2003). Entre las funciones ejecutivas se incluyen las siguientes:

- La memoria de trabajo, que ayuda a los niños a retener brevemente la información en la mente y a utilizarla en las actividades cotidianas. Por ejemplo, los niños utilizan su memoria de trabajo cuando buscan y alcanzan un juguete durante un juego de escondite o cuando siguen instrucciones de un solo paso.
- La flexibilidad cognitiva, que incluye cambios en la atención, el pensamiento y el comportamiento. Los niños demuestran su flexibilidad cuando cambian su planteamiento de un problema o participan en juegos dramático y utilizan objetos de maneras nuevas. Por ejemplo, un niño cambia la forma de sujetar una figura para introducirla en un clasificador de figuras.
- El control inhibitorio, que consiste en controlar el comportamiento, los impulsos y la atención. El control inhibitorio ayuda a los niños a adaptarse a diversos **entornos** o circunstancias, como una **rutina** nueva o diferente. Los niños necesitan cuidadores pacientes y comprensivos que les ayuden a desarrollar el control inhibitorio. Por ejemplo, una niña puede necesitar apoyo para controlar sus comportamientos e impulsos cuando interactúa con otros durante el juego o se está adaptando a un nuevo entorno.



Las habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje establecen las bases de los hábitos de aprendizaje para toda la vida. El desarrollo de los enfoques de aprendizaje influye en la forma en que los niños siguen aprendiendo, resolviendo problemas, superando retos y colaborando con los demás. Por ejemplo, las funciones ejecutivas de los niños pequeños predicen sus funciones ejecutivas a los cuatro y a los nueve años. Los niños dependen de las funciones ejecutivas a medida que pasan por la escuela, se enfrentan a retos y establecen relaciones con los demás (Broomell y Bell, 2022; Li-Grining y otros, 2010; Spiegel y otros, 2021; Vitiello y otros, 2017).



Desarrollo de los enfoques de aprendizaje durante los primeros cuatro meses

Desde el momento en que nacen, los bebés sienten curiosidad por el mundo que les rodea. En las primeras etapas del desarrollo, los bebés empiezan a mirar con curiosidad su entorno e incluso a percibir voces familiares (Kuhl et al., 2014; Mai et al., 2012; Partanen et al., 2013). Poco después de nacer, los bebés han aprendido los olores de sus cuidadores, y en pocas semanas han aprendido a reconocer las caras de sus cuidadores (Bushnell et al., 1989; Doucet et al., 2007; Field et al., 1984; Pascalis et al., 1995; Rekow et al., 2024). Aunque los bebés nacen preparados para aprender, necesitan el apoyo de cuidadores afectuosos y receptivos para seguir desarrollando sus habilidades para el aprendizaje. Por ejemplo, los bebés no nacen con funciones ejecutivas; dependen de los cuidadores para que les ayuden a tranquilizarse y les proporcionen previsibilidad, lo que continuará moldeando la forma en que desarrollan las funciones ejecutivas (Fay-Stammbach et al., 2014; Ramos et al., 2023).

Ya en el primer año de vida, el cerebro de un bebé duplica su tamaño (Gilmore et al., 2018, 2020). Los bebés aprenden y crecen a un ritmo rápido. Las experiencias de enriquecimiento temprano y la capacidad de respuesta ayudan a moldear el cerebro y las conexiones neuronales de los bebés (Kok et al., 2015; Rifkin-Graboi et al., 2015; Sethna et al., 2017). Cada día es una nueva aventura para las mentes y los cuerpos en desarrollo de los bebés y una oportunidad para que los adultos conecten con ellos. La **corteza prefrontal** de los bebés desempeña un papel crucial en el desarrollo de habilidades de los enfoques de aprendizaje, como las funciones ejecutivas. La corteza prefrontal es una de las regiones del cerebro que más tarda en madurar (Sowell et al., 2003; Tsujimoto, 2008). Apoyar a los niños mientras se desarrolla la corteza prefrontal requiere mucha paciencia y cuidado. Sabemos por la investigación en neuroimagen que la corteza prefrontal crece rápidamente durante los primeros años de vida (Hodel, 2018). Este rápido desarrollo se hace evidente al observar la creciente capacidad de los niños para gestionar sus impulsos, comportamientos y

atención en la primera infancia.

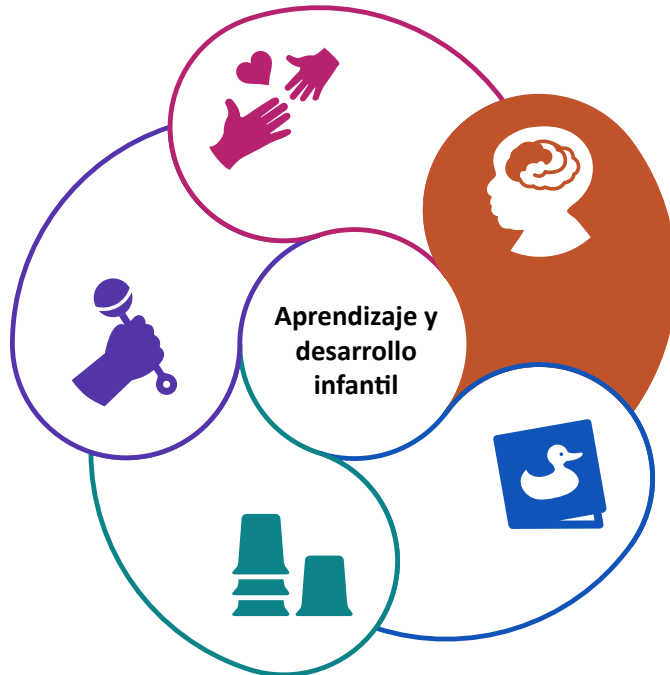
Los cuidadores desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje en los niños. Por ejemplo, los niños aprenden a abordar el aprendizaje observando cómo otros abordan los problemas cotidianos. Cuando los bebés observan a los cuidadores persistir y utilizar diferentes estrategias para resolver un problema, también son más propensos a probar diferentes estrategias y persistir al resolver un problema (Leonard et al., 2017; Lucca et al., 2020). Este hallazgo de la investigación no significa que los cuidadores no deban cometer errores; más bien significa que los bebés y los niños pequeños ya están pensando en lo que funciona y lo que no funciona en la forma de abordar los desafíos y están aprendiendo de la observación de cómo otros abordan los desafíos.

Los niños también dependen de que los cuidadores les proporcionen un entorno seguro y predecible. A medida que los niños se relacionan con su entorno, refuerzan sus



habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje. Y lo que es más importante, los niños necesitan una relación previsible y segura con sus cuidadores para explorar y aprender lo mejor posible. Las **interacciones receptivas** con los cuidadores permiten a los niños adquirir y desarrollar habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje tempranos.

Los enfoques de aprendizaje están relacionados con el desarrollo en otros dominios



Las habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje apoyan el aprendizaje y el desarrollo en los dominios de desarrollo social y emocional, desarrollo del lenguaje, desarrollo cognitivo y desarrollo perceptual y motor. Las investigaciones demuestran que apoyar los enfoques de las habilidades y comportamientos de aprendizaje tiene un impacto positivo en el desarrollo temprano en ciencias, matemáticas,

lenguaje y socioemocional (Bustamante et al., 2018, 2020; Fantuzzo et al., 2007; Razza et al., 2015; Ten Braak et al., 2022). El dominio de los enfoques de aprendizaje describe habilidades y comportamientos básicos que los niños utilizan para participar en el aprendizaje, como la curiosidad y la iniciativa, el compromiso y la perseverancia, la memoria de trabajo y el control inhibitorio.

La curiosidad y la iniciativa son esenciales para que los niños aprendan, jueguen, exploren y experimenten, mientras que favorecen el aprendizaje en todos los dominios. En el dominio del desarrollo cognitivo, los niños demuestran curiosidad cuando experimentan con las relaciones de **causa y efecto**. Por ejemplo, una niña se acerca con curiosidad a un recipiente transparente, coloca unas pelotas en él, luego lo voltea para ver cómo caen. En el dominio del desarrollo social y emocional, con el apoyo de su cuidadora, los niños ejercen el control inhibitorio cuando gestionan sus sentimientos y emociones. Por ejemplo, los niños utilizan el control inhibitorio cuando se adaptan a un nuevo **entorno de aprendizaje y cuidado infantil**. Los niños también demuestran el fundamento de los enfoques de aprendizaje del esfuerzo colaborativo en todos los dominios cuando establecen relaciones y juegan con otros. Por último, en el dominio del desarrollo perceptual y motor, observamos que los niños persisten a pesar de los contratiempos a medida que dominan sus **habilidades de motricidad fina y gruesa**. Por ejemplo, una niña puede intentar continuamente agarrar un trozo de comida de su bandeja. Si la niña sigue intentando agarrar el trozo de comida, a pesar de que se le resbale de las manos, está demostrando **persistencia**.



El contexto del desarrollo temprano de los enfoques de aprendizaje

Las relaciones fiables y receptivas son fundamentales para el desarrollo de los niños pequeños en cualquier dominio, incluidos los enfoques de aprendizaje. A través de relaciones predecibles y de confianza, los bebés y niños pequeños forman una base segura para el desarrollo de habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje. Las primeras relaciones que los niños establecen con sus cuidadores están entre las más importantes que desarrollarán. Las primeras relaciones de los niños durante sus experiencias cotidianas tienen un impacto duradero en su desarrollo, incluida la forma en que se desarrolla su cerebro (Hofer, 2006; Kraemer, 1992). Los niños que mantienen relaciones seguras con sus cuidadores tienen más probabilidades de entusiasmarse por el aprendizaje, ser persistentes y flexibles en el aprendizaje (Sroufe 2005; Sroufe et al., 2005). Cuando los cuidadores pueden relacionarse con los bebés y los niños pequeños de una manera predecible y enriquecedora, los bebés y los niños pequeños pueden enfocar más fácilmente su energía en practicar las habilidades de las funciones ejecutivas, explorar y experimentar en su entorno (Landry y Smith, 2010).

La familia y la cultura determinan la forma en que los niños desarrollan y expresan sus actitudes ante el aprendizaje de habilidades y comportamientos. Los bebés y niños pequeños desarrollan habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje a través de interacciones y experiencias con sus familias y cuidadores. Las familias tienen sus propios valores y expectativas o reglas para los niños que están influenciados por su **cultura** y experiencias vividas. Algunas familias pueden tener un mayor enfoque en cómo

sus hijos aprenden a manejar comportamientos tempranos en la vida debido a sus valores culturales, dinámicas familiares y dinámicas sociales en la comunidad en general (McGuire et al., 2022; Fung et al., 2018; Trommsdorff & Rothbaum, 2008). Ser receptivo a las expectativas de las familias sobre los comportamientos de sus hijos es importante para apoyar los enfoques de los niños hacia el aprendizaje de habilidades y comportamientos.

Los bebés y los niños pequeños aprenden a controlar sus impulsos y comportamientos a través de las interacciones con los demás, como con sus familias y en entornos de aprendizaje y cuidado infantil. La forma en que respondemos a los bebés cuando están aprendiendo a controlar sus impulsos y comportamientos influye en el desarrollo de esta habilidad. Es importante que los educadores infantiles establezcan y mantengan una línea de comunicación abierta con las familias para garantizar que los enfoques del **hogar** y de los entornos de aprendizaje y cuidado infantil para fomentar el desarrollo de las habilidades de control inhibitorio de los niños estén alineados. La colaboración con las familias ayuda a los bebés y niños pequeños a controlar sus impulsos y comportamientos.

Los bebés y los niños pequeños aprenden a controlar sus impulsos y comportamientos a través de las interacciones con los demás, como con sus familias.



También hay diferencias culturales en lo que los niños prestan atención y en cómo prestan atención a las cosas de su entorno. Las investigaciones han descubierto que es más probable que los niños, incluso los más pequeños, enfoquen su atención en varias cosas que suceden a la vez si crecen en culturas en las que es importante enfocarse en las actividades familiares y comunitarias en curso porque se espera que el niño contribuya a estas actividades de forma significativa (Correa-Chávez y Rogoff, 2009; López et al., 2010; Morelli et al., 2003; Rogoff et al., 2018). Por ejemplo, una niña puede prestar atención a cómo una cuidadora prepara una comida o alimenta a un niño más pequeño y más tarde aplicar lo aprendido al ayudar en actividades similares. Las investigaciones también demuestran diferencias culturales en la forma en que los niños pequeños dirigen la atención a objetos y eventos (Waxman et al., 2016). En algunas culturas, los niños pequeños pueden centrarse más en los objetos que en las acciones y en otras culturas, los niños pequeños pueden centrarse más en las acciones que en los objetos. Cada forma de prestar atención es apropiada y se adapta al contexto del niño. Una forma no es mejor que otra. Sin embargo, este conocimiento es importante para los educadores infantiles porque demuestra que los niños prestan atención y aprenden de distintas maneras.

Cada forma de prestar atención es apropiada y se adapta al contexto del niño. Una forma no es mejor que otra.

Los niños expresan sus habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje de muchas maneras. Por ejemplo, los niños suelen aprender a utilizar palabras y frases en su lengua del hogar que les ayudan a jugar y explorar. Si un niño tiene habilidades verbales limitadas, demuestra sus habilidades de los enfoques de aprendizaje a través de su comportamiento o de otras señales no verbales. Aunque cada cuidador desarrolla su propia relación con el niño, es importante que colabore con las familias para comprender mejor los valores, objetivos, preferencias y prácticas del niño y de la familia. Compartir objetivos y prácticas comunes con las familias ayuda a los educadores infantiles a brindar a los bebés y niños pequeños cuidados coherentes. La coherencia entre el cuidado en el hogar del niño y en el entorno de cuidado infantil favorece el desarrollo de las habilidades de los enfoques de aprendizaje de los niños.



Experiencias traumáticas y enfoques de aprendizaje

Las experiencias que son emocionalmente angustiantes pueden ser traumáticas y pueden tener efectos adversos en el desarrollo de los enfoques de aprendizaje de los niños (Kavanaugh et al., 2017; Park et al., 2014; Wilson et al., 2011). Cuando los niños experimentan niveles excesivos de estrés, pueden ser menos eficaces a la hora de controlar sus comportamientos e impulsos, explorar o resolver problemas (Skowron et al., 2014; Vasilevski y Tucker, 2016). Las experiencias que pueden ser traumáticas incluyen, entre otras, experimentar pobreza, racismo y discriminación, violencia doméstica y abandono emocional y físico (Office of Head Start, Early Childhood Learning & Knowledge Center, 2024). Los educadores infantiles pueden crear un entorno que apoye mejor las habilidades de los enfoques de aprendizaje de los niños mediante la comprensión del impacto del **trauma** y la aplicación de prácticas informadas sobre el trauma. Por ejemplo, se ha descubierto que las prácticas receptivas son un **factor de protección** para los niños que corren el riesgo de sufrir un trauma y que, de lo contrario, podrían tener más probabilidades de presentar niveles más bajos de funciones ejecutivas (Dryer et al., 2022; Ku & Blair, 2023). Las prácticas receptivas incluyen ser emocionalmente comprensivo y responder a las señales o comportamientos de los niños de manera coherente y predecible. Los factores de protección adicionales que apoyan los enfoques de aprendizaje para los niños que experimentan traumas o que viven en comunidades de escasos recursos incluyen los siguientes:

- tener relaciones de apoyo con los educadores infantiles y relaciones positivas con los compañeros en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil (Yule et al., 2019)
- conectar con la historia y los activos culturales de la familia y disponer de un entorno seguro para compartir sentimientos (Afifi y MacMillan, 2011; Racine et al., 2020)
- experimentar la participación y la cohesión de la comunidad (Jean-Thorn et al., 2023)
- dormir bien (Beaugrand et al., 2023; El-Sheikh et al., 2022; Mindell et al., 2018)
- participar en juegos (Thibodeau-Nielsen y otros, 2020)
- proporcionar el **andamiaje** o la guía necesarios y eliminarlos gradualmente a medida que los niños se vuelven más competentes (Obradović et al., 2019)



Diferencias individuales en los enfoques de aprendizaje

Los fundamentos se han redactado para ilustrar la **variabilidad** del desarrollo infantil, reconociendo que los niños aprenden y se desarrollan a ritmos diferentes tanto dentro de un mismo dominio como entre distintos dominios del desarrollo. Además, incluso dentro de un contexto social y ambiental, cada niño es único y demuestra su desarrollo de diversas maneras. En determinadas situaciones, algunos niños pueden tener diversas capacidades que podrían beneficiarse de métodos alternativos para demostrar su desarrollo. Por ejemplo, los bebés y los niños pequeños difieren en su forma de expresar y desarrollar enfoques para aprender habilidades y comportamientos. Todos los niños pueden ser curiosos, participativos y persistentes en su aprendizaje con un apoyo receptivo y afectuoso. Sin embargo, la forma en que desarrollan estas habilidades de los enfoques de aprendizaje varía, y la forma en que muestran sus habilidades de los enfoques de aprendizaje diferirá en función de sus **diferencias individuales**.

Las tendencias temperamentales de un niño a la hora de relacionarse con las personas y las cosas también pueden influir en cómo se desarrolla y muestra las habilidades de los enfoques de aprendizaje. Por ejemplo, algunos bebés y niños pequeños pueden ser más cautelosos que otros a la hora de explorar nuevos entornos y nuevas personas. Algunos pueden necesitar más comodidad para explorar un nuevo entorno o más tiempo para adaptarse a un nuevo cambio. Aunque todos los bebés y niños pequeños son activos a su manera, algunos pueden tener reacciones intensas o abordar las situaciones con impaciencia y necesitar más ayuda para controlar sus comportamientos e impulsos. Cuando los cuidadores responden a la forma de ser única de

cada niño, los bebés y los niños pequeños pueden regular mejor sus comportamientos e impulsos para resolver los problemas con mayor eficacia.

Todos los niños son curiosos y la forma en que demuestran su curiosidad variará en función de las diferencias y experiencias individuales y culturales.

Todos los niños son curiosos y la forma en que demuestran su curiosidad variará en función de las diferencias y experiencias individuales y culturales. Por ejemplo, algunos niños exploran primero visualmente un objeto con detenimiento, mientras que otros se lanzan a explorar un objeto con las manos. Las investigaciones también revelan diferencias en el tipo de preguntas que hacen los niños cuando expresan su curiosidad o buscan información nueva. En algunas culturas, se anima más a los niños a hacer preguntas del tipo “por qué”, mientras que en otras se les anima a hacer preguntas del tipo “qué” (Callanan et al., 2020). Por lo tanto, es importante entender cómo piensan las familias sobre las preguntas como una oportunidad para promover la curiosidad.

Los niños con discapacidades pueden necesitar apoyo adicional para desarrollar o mostrar sus habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje. Por ejemplo, es posible que los bebés sordos no muestren el mismo patrón de atención auditiva que los bebés oyentes, pero sí una mayor atención visual (Brooks et al.,



2020). Otro ejemplo a tener en cuenta es el de un bebé o niño pequeño con una discapacidad física, como la parálisis cerebral. Es posible que necesiten ayuda adicional para moverse o ponerse de pie para fomentar su curiosidad y su compromiso con las personas y las cosas de su entorno. También hay variabilidad dentro de las discapacidades del desarrollo: por ejemplo, algunos bebés con síndrome de Down muestran un juego con objetos más pasivo (mirando los juguetes más que manipulándolos físicamente), mientras que otros muestran un juego con objetos más activo (participando en un juego más multimodal con exploración manual, visual y oral) (Fidler et al., 2019). Un atraso en el desarrollo también puede influir en el momento en que surgen las habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje. Las familias y los educadores infantiles que notan o sospechan un atraso en el desarrollo deben compartir sus observaciones con los profesionales de la salud y las intervenciones en la primera infancia que pueden identificar un atraso y una

corrección adecuada. Cuando el niño tiene un Plan de Servicios Individualizados para la Familia (IFSP, por sus siglas en inglés), los educadores infantiles encargados de su cuidado deben consultar y colaborar con la familia y el resto del equipo del IFSP. Esta colaboración apoyará los resultados incluidos en el IFSP como parte de las experiencias de aprendizaje inclusivas. Los educadores infantiles pueden llevar a cabo las adaptaciones y modificaciones especificadas en el IFSP del niño. Si un niño no tiene un IFSP y a los educadores infantiles les preocupa que las habilidades del niño en el dominio de los enfoques de aprendizaje estén atrasadas, pueden ponerse en contacto con la familia del niño y colaborar en la derivación para una evaluación integral del desarrollo. Establecer relaciones de confianza con las familias ayuda a los educadores infantiles a comprender mejor el desarrollo individual del niño y a saber cómo apoyarla. De este modo, las familias y los educadores infantiles pueden identificar áreas en las que la intervención temprana pueda ser beneficiosa.



Fundamentos de los enfoques de aprendizaje

Las declaraciones de los fundamentos pretenden ayudar a los educadores infantiles a identificar cómo pueden apoyar el crecimiento de los niños en áreas específicas. Los niños desarrollan los comportamientos y habilidades descritos en estos fundamentos en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de sus hogares, diversos entornos de cuidado infantil y contextos comunitarios. Aunque los fundamentos se enfocan en el desarrollo del niño, debe considerarse que cada uno de ellos se desarrolla en el contexto de las relaciones con los cuidadores que le proporcionan cariño y apoyo. Es importante tener en cuenta que todos los fundamentos están relacionados entre sí y funcionan juntos, no de forma aislada. Las aptitudes y comportamientos descritos en el dominio de los enfoques de aprendizaje se organizan en las siguientes tres categorías:

- **Motivación para aprender:** Esta categoría describe cómo los bebés y los niños pequeños desarrollan la curiosidad, la iniciativa, el compromiso y la perseverancia. Estas habilidades y comportamientos motivan a los niños a seguir aprendiendo cosas nuevas. Los bebés y los niños pequeños muestran estas habilidades y comportamientos a través de sus acciones, preferencias visuales y vocalizaciones.
- **Funcionamiento ejecutivo:** Esta categoría describe cómo los bebés y los niños pequeños desarrollan las funciones ejecutivas, el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Estas habilidades ayudan a los niños a resolver problemas, planificar y alcanzar objetivos. Los niños expresan sus funciones ejecutivas a través de sus interacciones con los demás, durante el juego y cuando participan en rutinas.
- **Aprendizaje dirigido a objetivos:** Esta categoría describe cómo los bebés y los niños pequeños desarrollan habilidades de resolución de problemas y de esfuerzo colaborativo. Estas habilidades ayudan a los niños a fijar objetivos mientras aprenden, a colaborar con los demás y a encontrar formas de resolver problemas.



Cada categoría comienza con una descripción de las habilidades básicas en los primeros cuatro meses, seguida de los fundamentos específicos relacionados con la categoría. Cada fundamento incluye indicadores y ejemplos para 3 periodos de edad a lo largo de la infancia y la niñez temprana: de 4 a 11 meses, de 11 a 23 meses y de 23 a 36 meses. La Tabla 2 ofrece una visión general de los fundamentos de los enfoques de aprendizaje para niños de 4 a 36 meses organizados por categoría.

Tabla 2. Categorías y fundamentos de los enfoques de aprendizaje de 4 a 36 meses

Categorías	Fundamentos
1.0: Motivación para aprender	<ul style="list-style-type: none">• 1.1: Curiosidad e iniciativa. El desarrollo de la capacidad de explorar el entorno para aprender sobre objetos, personas y acontecimientos.• 1.2: Participación y perseverancia. El desarrollo de la capacidad de participar en actividades y persistir en acciones y comportamientos a través de desafíos y contratiempos.
2.0: Funcionamiento ejecutivo	<ul style="list-style-type: none">• 2.1: Atención. El desarrollo de la capacidad de captar y mantener la atención en actividades e interacciones.• 2.2: Control inhibitorio. El desarrollo de la capacidad de controlar impulsos y comportamientos.• 2.3: Memoria de trabajo. El desarrollo de la capacidad de retener información en la mente (memoria a corto plazo) para utilizarla para lograr objetivos y planes.• 2.4: Flexibilidad cognitiva. El desarrollo de la capacidad de ser flexible en la atención, el pensamiento y el comportamiento.
3.0: Aprendizaje dirigido a objetivos	<ul style="list-style-type: none">• 3.1: Resolución de problemas. El desarrollo de la capacidad de utilizar distintas estrategias para resolver un problema o satisfacer una necesidad.• 3.2: Esfuerzo colaborativo. El desarrollo de la capacidad de trabajar junto con otros para lograr objetivos.



Categoría 1.0: Motivación para aprender

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 1.1: Curiosidad e iniciativa](#)
- [Fundamento 1.2: Participación y perseverancia](#)



Primeros cuatro meses

En las primeras semanas de vida, los comportamientos de los bebés nos dan una idea de las habilidades y comportamientos tempranos relacionados con la motivación para aprender. Podemos ver que los bebés están motivados para aprender a través del desarrollo de su curiosidad, iniciativa, participación y persistencia. Por ejemplo, cuando un bebé mira a los ojos de su cuidador en las primeras semanas de desarrollo, podemos observar el desarrollo de la curiosidad y la iniciativa. Empiezan a demostrar estas habilidades interesándose por el mundo que les rodea. En los primeros cuatro meses, los bebés pueden mostrar motivación para aprender por la forma en que se involucran en lo siguiente:

- prestar atención a las caras de cuidadores conocidos u orientarse hacia ellos de otras formas (por ejemplo, girar la cabeza para ver mejor a un cuidador conocido)
- reaccionar ante sonidos fuertes o movimientos bruscos
- explorar lo que puede hacer con la boca y las manos
- seguir o rastrear objetos
- intentar alcanzar juguetes moviendo los brazos hacia ellos
- intentar levantarse con el cuerpo



Fundamento 1.1: Curiosidad e iniciativa

El desarrollo de la capacidad de explorar el entorno para aprender sobre objetos, personas y acontecimientos.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: Motivación para aprender](#).

De 4 a 11 meses

Los niños exploran objetos o **materiales** utilizando los sentidos (**explorando con la boca**, tocando, mirando, escuchando) y repiten la misma acción varias veces. También prestan atención a los detalles de las cosas que les rodean.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Mirar fijamente y sonreír o reír en respuesta a las expresiones exageradas de una persona conocida (como un cambio en el tono de voz y nuevos gestos).
- Voltar una canasta con fruta de juguete y luego volter una segunda canasta para explorar lo que ocurre.
- Agarrar libros de diferentes texturas y metérselos en la boca.
- Dejar caer la taza de la silla alta para bebés, verla caer al suelo y volver a dejarla caer cuando el cuidador se la devuelva.

De 11 a 23 meses

Los niños exploran buscando información (utilizando gestos o algunas palabras o vocalizaciones) y prueban intencionadamente la relación de causa y efecto mediante acciones sencillas. Los niños también muestran interés por participar en nuevas experiencias o actividades.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Señalar a un niño mayor que esté jugando con un camión de bomberos de juguete, unirse a él mientras observa lo que hace con el camión de juguete e imitar al niño mayor.
- Voltar un balde de arena para mostrar a una persona conocida lo que tiene y decir “*Drum!*” (“¡Tambor!”) cuando empiece a utilizar el balde de arena como si fuera un tambor.

De 23 a 36 meses

Los niños utilizan diversas estrategias para explorar y buscar información, como hacer observaciones y formular preguntas. También prestan más atención a las cosas que les rodean.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Preguntar: “¿Adónde fue Ricardo?” cuando vean que un familiar recoge a Ricardo.
- Comunicarse en **lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés)**: “¿Piedra?” cuando levantan una astilla de madera grande para mostrarla a su compañero mientras juegan al aire libre.
- Observar a un perro comiendo en un libro ilustrado y preguntar a su cuidador si tiene hambre.



Fundamento 1.1: Curiosidad e iniciativa (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de explorar el entorno para aprender sobre objetos, personas y acontecimientos.

De 4 a 11 meses

- Mirar hacia una niña mayor y sonreír mientras aplaude cuando la oye cantar en mandarín “七色光之歌” (La canción de la luz del sol) o “Wheels on the Bus” (“Las ruedas del autobús”).

De 11 a 23 meses

- Tomar una pelota para colocarla en el circuito de pelotas; buscar otros objetos para colocarlos en el circuito de pelotas, como carros de juguete y figuras del clasificador de figuras; hacer una señal para “ayuda” cuando una figura se atasque; y luego seguir intentando colocar la figura en el circuito de pelotas con la cuidadora.
- Retirar uno a uno los nuevos imanes de animales seguros para niños de la nevera y colocarlos de nuevo en la nevera, después intentar pegarlos en un gabinete de madera. Una vez que se caen del gabinete de madera, el niño vuelve a colocarlos en la nevera.
- Acercarse a una persona que esté preparando un bocadillo y tomar una olla y una cuchara para “preparar un bocadillo” también.
- Probar con entusiasmo una nueva actividad, usando crayones y haciendo marcas en el papel.

De 23 a 36 meses

- Dejar caer piedras, palos y hojas al agua durante el juego supervisado para observar si flotan o se hunden.
- Pasar tiempo mirando flores en la zona ajardinada exterior con los compañeros y comunicar en su lengua del hogar: “Look a ladybug!” (“¡Mira una catarina!”).
- Hacer preguntas como: “What is that?” (“¿Qué es eso?”).



Fundamento 1.1: Curiosidad e iniciativa (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de explorar el entorno para aprender sobre objetos, personas y acontecimientos.

Todos los niños son curiosos

Para reconocer los progresos en el desarrollo de los bebés y los niños pequeños, es importante tener en mente las distintas formas en que expresan su curiosidad e iniciativa. Por ejemplo, un bebé que se inclina más por la observación visual que por la exploración táctil no es menos curioso que el que explora mediante el tacto. Algunos niños pequeños sienten más curiosidad por las personas, mientras que otros sienten más curiosidad por explorar el mundo físico (Lee et al., 2023). Los niños son únicos y expresan sus habilidades a su manera.



Fundamento 1.2: Participación y perseverancia

El desarrollo de la capacidad de participar en actividades y persistir en acciones y comportamientos a través de desafíos y contratiempos.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: Motivación para aprender](#).

De 4 a 11 meses

Los niños intentan hacer que sucedan cosas y repiten acciones que les parecen interesantes. Los niños también expresan angustia cuando se les impide hacer algo y expresan placer cuando logran objetivos sencillos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Seguir intentando alcanzar un objeto que una cuidadora le ponga adelante.
- Utilizar un martillo de juguete de plástico para empujar una pelota de tenis una y otra vez.
- Poner un juguete en un recipiente pequeño y agitarlo y, cuando el juguete se caiga, expresar frustración y dejar caer el recipiente. Luego, el niño podría tomar el juguete y volver a colocarlo en el recipiente y expresar placer.
- Llorar con fuerza e intentar alcanzar un juguete que el cuidador le quitó porque se rompió y no era seguro jugar con él.

De 11 a 23 meses

Los niños pasan tiempo intentando alcanzar objetivos y expresan placer u orgullo cuando lo consiguen. A veces, los niños siguen trabajando en una actividad con el apoyo de su cuidadora.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Continuar intentando alcanzar una pelota que está debajo del sofá, extendiendo la mano todo lo que pueda y luego llorando. La cuidadora alcanza la pelota y la coloca al alcance de la niña; cuando la niña la agarra, aplaude y sonríe.
- Pasar tiempo colocando la mayoría de las formas en el clasificador de formas y luego tener dificultades para que la estrella encaje, seguir intentando introducir la estrella. El cuidador gira suavemente la estrella y el niño termina de introducirla y sonríe.

De 23 a 36 meses

Los niños dedican más tiempo a realizar tareas para dominarlas. Con la orientación de la cuidadora, los niños encuentran varias formas de afrontar la angustia que surge cuando se enfrentan a retos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Frustrarse al no poder alcanzar un bloque que está debajo de un mueble. El cuidador le pregunta: *“What can you use to get the block?”* (“¿Qué puedes usar para alcanzar el bloque?”). El niño va a agarrar una escoba de juguete para empujar el bloque de debajo del mueble.
- Intentar meter el pie en los zapatos repetidamente antes de jugar fuera, con ayuda de la cuidadora.
- Dedicar tiempo a reconstruir una estructura de bloques que se ha caído. Cuando la cuidadora intenta ayudar, responder en cantonés: “唔駛! 我得” (“¡No! Yo puedo”).



Fundamento 1.2: Participación y perseverancia (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de participar en actividades y persistir en acciones y comportamientos a través de desafíos y contratiempos.

De 4 a 11 meses

- Abrir un cajón y sacar repetidamente las tapas de plástico.
- Sonreír a una persona conocida y expresar emoción cuando la persona devuelve la sonrisa y luego seguir sonriendo. Cuando la persona conocida se voltea para hablar con otra persona, la niña hace un ruido fuerte para tratar de llamar de nuevo la atención de la persona.

De 11 a 23 meses

- Seguir buscando una pelota específica en el fondo de la canasta de juguetes, sacando juguetes grandes y pequeños hasta que encuentre la pelota que buscaban.
- Intentar agarrar repetidamente una piedra del tamaño de su mano que está atascada en la tierra. Una vez que consigue la piedra, se la enseña con entusiasmo a otro niño.
- Frustrarse cuando la torre de arena que está construyendo sigue cayéndose y casi darse por vencido. Con la ayuda de un cuidador, mezclar agua con arena y seguir construyendo la torre alta.
- Llevar una cucharada de comida a la boca y, cuando se cae antes de llegar a su boca, volver a intentarlo. Cuando consigue llevarse la comida a la boca, mira a una persona y gesticula: “¡Mmmmm yum!”.

De 23 a 36 meses

- Volver a una construcción de bloques que estaban creando el día anterior para intentar hacerla más grande.
- Utilizar su **dispositivo de comunicación aumentativa y alternativa** (AAC, por sus siglas en inglés) para pedir ayuda para encontrar una pieza de rompecabezas perdida después de haberla buscado durante unos minutos.
- Subirse a un tobogán, pero seguir resbalándose, expresando frustración mientras sigue intentándolo; luego puede agarrarse al borde del tobogán para intentar levantarse mientras sube.



Categoría 2.0: Funcionamiento ejecutivo

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 2.1: Atención](#)
- [Fundamento 2.2: Control inhibitorio](#)
- [Fundamento 2.3: Memoria de trabajo](#)
- [Fundamento 2.4: Flexibilidad cognitiva](#)

Primeros cuatro meses

Durante las primeras interacciones sensibles, como llorar para pedir comida o consuelo y conseguir que se satisfagan esas necesidades, se forman relaciones importantes. Estas relaciones sirven de base para el desarrollo del funcionamiento ejecutivo. Por ejemplo, a través de la **corregulación**, los bebés pequeños se dejan calmar por sus cuidadores. Los bebés pequeños también muestran funciones ejecutivas tempranas cuando se adaptan a las rutinas y participan en interacciones recíprocas sencillas. En los primeros cuatro meses, los bebés pequeños pueden mostrar el desarrollo fundamental de las funciones ejecutivas por la forma en que participan en lo siguiente:

- prestar atención a las caras y voces de cuidadores conocidos u orientarse hacia ellos de otras formas (por ejemplo, girar la cabeza hacia la habitación de la que oye la voz de una cuidadora conocida)
- prestar atención a cosas de su entorno (por ejemplo, preferir mirar cosas con contraste visual, como una foto en blanco y negro de una catarina en un libro)
- reconocer y mostrar consuelo ante la voz, la cara o el tacto de un cuidador familiar (por ejemplo, dejar de llorar al oír una voz suave y familiar)
- recordar el sonido de la voz de su cuidador (por ejemplo, sonreír al oír a su cuidador cantarle)





Fundamento 2.1: Atención

El desarrollo de la capacidad de captar y mantener la atención en actividades e interacciones.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Funcionamiento ejecutivo](#).

De 4 a 11 meses

Los niños se distraen fácilmente y cambian su atención a diferentes cosas y personas. Los niños también siguen la atención de otra persona hacia cosas de su entorno.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Mirar a una persona conocida que le canta mientras le cambian el pañal.
- Explorar un juguete golpeándolo, mordiéndolo o mirándolo. Soltar el juguete cuando vea que otros niños juegan con una pelota.
- Jugar con un gimnasio para bebés después de seguir la mirada de la cuidadora hacia él.
- Enfocar la atención en un peluche brillante que está justo fuera de su alcance mientras intenta tomarlo repetidamente. Dejar de intentar cuando se fija en un carro de juguete brillante.

De 11 a 23 meses

Los niños demuestran cierta capacidad de mantener la atención en rutinas muy predecibles. Los niños alternan el enfoque entre una persona y la cosa a la que se refiere la persona.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Llevar un libro al cuidador, mirar el libro, sentarse en el regazo del cuidador, volver a mirar el libro y volver a mirar al cuidador. A continuación, la niña puede pasar la página del libro cuando el cuidador se lo pida.
- Mantener la atención en la construcción de una torre con vasos, recogiendo con cuidado un vaso a la vez para colocarlo sobre los otros vasos.
- Esperar que sus canciones o rimas favoritas, como una canción en español, “Pin Pon es un muñeco”, o una canción infantil en inglés, “*Humpty Dumpty*”, siempre se canten igual y protestar si la persona conocida cambia la letra.

De 23 a 36 meses

Los niños demuestran cierta capacidad de manejar las distracciones y la atención, con la orientación del cuidador. Los niños prestan atención con más cuidado y a más de una cosa a la vez en un ambiente ordenado y predecible.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Participar en una historia corta leída por un adulto mayor o un cuidador haciendo preguntas de seguimiento.
- Mantener la concentración mientras construye una torre de bloques con otro niño. La niña puede esperar a ver dónde coloca el otro niño el bloque antes de colocar el suyo.
- Buscar otra actividad para hacer, como jugar a la cocina de juego imaginario o con carros, cuando el cuidador le pide que busque una actividad para jugar porque está preparando la merienda y no puede jugar con él.



Fundamento 2.1: Atención (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de captar y mantener la atención en actividades e interacciones.

De 4 a 11 meses

- Mirar fijamente cómo juegan los niños mayores cuando los dejan y no darse cuenta inmediatamente de que su familiar se va.
- Dejar de comer cuando oiga un ruido y girar la cabeza hacia él antes de volver a comer.

De 11 a 23 meses

- Dejar de jugar brevemente con los carros de juguete para ayudar a limpiar cuando escuchen: *"It's clean-up time"* ("Es hora de limpiar"), y luego volver a jugar con los carros de juguete. Después de otro recordatorio, ayudar a guardar los carros de juguete con el cuidador.
- Ponerse nervioso y tener dificultades para reincorporarse a su actividad anterior después de un simulacro de incendio y necesitar el consuelo de una cuidadora. Luego, el niño retoma las actividades como lo haría normalmente.
- Dedicar algún tiempo a concentrarse en los carros de juguete que está utilizando para pasar por un puente imaginario antes de pasar a otra actividad.

De 23 a 36 meses

- Pasar tiempo garabateando en un trozo de papel y comunicar al cuidador que dibujó un perro mientras otros niños cercanos están pintando, y luego apresurarse a terminar la última parte de su dibujo para unirse a los niños que están pintando.
- Continuar jugando con su pelota favorita al aire libre mientras que responde a la pregunta de la cuidadora sobre si quiere beber un poco de agua.



Fundamento 2.2: Control inhibitorio

El desarrollo de la capacidad de controlar impulsos y comportamientos.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Funcionamiento ejecutivo](#).

De 4 a 11 meses

Los niños reaccionan cuando tienen que esperar a que se satisfagan sus necesidades (por ejemplo, arqueando la espalda y llorando u otras señales de incomodidad o angustia). Los niños reaccionan al ser calmados por los cuidadores.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Llorar fuertemente mientras espera a que la cuidadora conocida le prepare el biberón. Dejar de llorar cuando le da el biberón.
- Alcanzar su vaso sobre una mesa y, cuando una persona dice su nombre, detenerse un momento antes de seguir intentando alcanzar su vaso.

De 11 a 23 meses

Los niños detienen o ajustan sus acciones en respuesta a señales de otros (como expresiones faciales o gestos) y consideran opciones con el apoyo del cuidador para controlar sus impulsos y comportamientos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Lanzar la comida al suelo. Cuando una cuidadora le dice: *“Keep your food on your plate, please. Are you done eating or do you want more?”* (“Deja la comida en el plato, por favor. ¿Terminaste de comer o quieres más?”), la niña niega con la cabeza y espera a que la cuidadora se dé la vuelta para seguir lanzando comida al suelo. La niña deja de lanzar comida en cuanto se da cuenta de que la cuidadora se ha dado la vuelta nuevamente.
- Intentar quitarle un juguete a otro niño. El cuidador acerca un libro y una pelota y le pregunta al niño con qué prefiere jugar. El niño se tranquiliza un momento, toma la pelota y empieza a jugar a la pelota con el cuidador.

De 23 a 36 meses

Los niños comunican información más específica sobre sus deseos o necesidades y ajustan sus acciones para controlar sus impulsos y comportamientos, con la orientación del cuidador.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Dejar de jugar con su comida cuando se lo pide la cuidadora. La cuidadora se da la vuelta para ayudar a otro niño. La niña sigue escuchando a la cuidadora y deja de jugar con su comida, aunque la cuidadora no la esté mirando.
- Hacer saber al cuidador que está cansada o tiene sed mediante gestos o frases cortas.



Fundamento 2.2: Control inhibitorio (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de controlar impulsos y comportamientos.

De 4 a 11 meses

- Gatear hacia la puerta cuando se recoge a otro niño para ir a casa. Una educadora infantil le llama por su nombre y le dice: *“Hold on. Your auntie is not here yet”* (“Espera. Tu tía aún no ha llegado”). La niña se detiene un momento y mira a la educadora infantil antes de seguir gateando hacia la puerta.
- Acercarse a otro niño e intentar tocarlo, pero detenerse brevemente cuando una persona conocida le dice: *“Gentle, touch the baby gently”* (“Con cuidado, toca al bebé con cuidado”).
- Tirar la cuchara al suelo y llorar mientras espera la comida. Dejar de llorar cuando el cuidador les trae el plato de comida.
- Llorar cuando la dejan en el centro de cuidado infantil. Responder a la calma de un cuidador conocido calmándose.

De 11 a 23 meses

- Empezar a correr antes de ponerse el protector solar. La cuidadora le dice en mandarín: *“Espera un momento. Tenemos que ponerte protector solar. Está soleado afuera”*. La niña espera mientras la cuidadora busca el protector solar y la sigue a la cuidadora.
- Observar que su familiar se marcha durante la hora de dejarle en el centro de cuidado infantil y llorar. La educadora infantil consuela al niño y le enseña la pelota con la que jugaban ayer, preguntándole: *“Want to play with the ball? When Grandpa comes back, he can play with you too! Is it okay if I play with you for now?”* (“¿Quieres jugar con la pelota? Cuando vuelva el abuelo, ¡también podrá jugar contigo! ¿Te parece bien si juego contigo por ahora?”). El niño asiente y poco a poco se va animando a jugar con la cuidadora.

De 23 a 36 meses

- Acercarse a un bebé que esté jugando en el suelo y, sin dejar de mirar a la cuidadora, decirle: *“Look at me!”* (“¡Mírame!”) mientras le toca suavemente la mano con un saludo. *“Hi, baby!”* (“¡Hola, bebé!”) La cuidadora dice: *“Good job! You remembered to be gentle with the baby”* (“¡Buen trabajo! Recordaste tener cuidado con el bebé”).
- Esperar su turno para intentar soplar burbujas, y el cuidador le hace saber que es su turno después de un niño más. La niña puede tener algún problema para terminar su turno y pasar las burbujas al niño siguiente de la fila, pero con el apoyo del cuidador, pasa las burbujas.
- Jugar a un juego en el que debe escuchar las órdenes del títere del oso pero no las del títere del dragón. El niño escucha al oso y a veces al dragón.
- Acercarse a una cuidadora y decirle: *“I need to go potty”* (“Necesito ir al baño”).



Fundamento 2.2: Control inhibitorio (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de controlar impulsos y comportamientos.

De 4 a 11 meses

De 11 a 23 meses

De 23 a 36 meses

- Sacudir la cabeza y decir “No, no” cuando se acerca a un taburete al que el cuidador le ha pedido que no se suba. El cuidador le dice: *“The stool is not for playing on. You use it when you are going to wash your hands. Do you want to play cooking? Where’s your pan and spatula?”* (“El taburete no es para jugar. Se utiliza para lavarse las manos. ¿Quieres jugar a cocinar? ¿Dónde están tu sartén y tu espátula?”). El niño busca la sartén y la espátula para jugar.
- Recoger un vaso para beber agua. Cuando la cuidadora le dice: *“Wait, please. Your cup needs a lid”* (“Espera, por favor. Tu vaso necesita una tapa”), la niña se detiene y mira el vaso y luego se lo da a la cuidadora para que le ponga la tapa.

Nota: Este fundamento está estrechamente relacionado con el Fundamento 1.4 Regulación de emociones y comportamientos en el dominio del desarrollo social y emocional. Juntos, estos fundamentos juegan un papel importante en cómo los niños aprenden a manejar sus comportamientos y emociones.



Fundamento 2.3: Memoria de trabajo

El desarrollo de la capacidad de retener información en la mente (memoria a corto plazo) para utilizarla para lograr objetivos y planes.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Funcionamiento ejecutivo](#).

De 4 a 11 meses

Los niños buscan personas u objetos que están escondidos delante de ellos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Buscar una pelota que una persona escondió debajo de una manta delante de él y rendirse fácilmente después de no encontrar la pelota rápidamente.
- Jalar de una manta que una persona está utilizando para ocultar su cara detrás durante un juego de escondidas.
- Recoger e investigar una pequeña canasta después de ver a una persona colocar un juguete en ella.
- Dejar caer una cuchara de la bandeja de la silla alta para niños y luego buscarla en el suelo.

De 11 a 23 meses

Los niños retienen en la memoria información sobre personas u objetos incluso cuando no los ven. Los niños también siguen instrucciones sencillas de un solo paso con la ayuda del cuidador.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Traer una pelota (aunque no esté a la vista) cuando una persona diga: *“The ball! Can you bring me the ball?”* (“¡La pelota! ¿Me puedes traer la pelota?”). La niña no trae la pelota al cuidador y empieza a jugar con ella en su lugar.
- Continuar buscando la pieza que falta de un rompecabezas. Busca y encuentra la pieza que falta del rompecabezas.
- Ir a la cocina a lavarse las manos cuando el cuidador dice en tagalo: “¡Hora de lavarse las manos! Vamos a prepararnos para la hora de comer”.

De 23 a 36 meses

Los niños demuestran la capacidad de mantener en mente reglas o conceptos sencillos con el apoyo del cuidador.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Ir al cubo de las pelotas y traer la pelota a un cuidador cuando la pida.
- Copiar a un adulto clasificando diferentes juguetes en recipientes. *“Blocks go in there and balls go in here”* (“Los bloques van ahí y las pelotas aquí”). El niño imita con éxito y coloca los bloques y las pelotas en sus recipientes correspondientes.
- Agarrar la chaqueta y el gorro de su cubículo cuando un educador infantil le pide que agarre la ropa para salir.



Fundamento 2.3: Memoria de trabajo (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de retener información en la mente (memoria a corto plazo) para utilizarla para lograr objetivos y planes.

De 4 a 11 meses

- Poner un juguete debajo de una manta y luego levantar la manta para ver si el juguete sigue ahí.
- Reírse mientras juega a las escondidas.

De 11 a 23 meses

- Copiar a un adulto que coloca libros en una estantería colocando también libros en la estantería cuando el adulto pregunta: *“Can you help me put these books back?”* (“¿Puedes ayudarme a poner estos libros en su sitio?”).
- Ir a la zona de lectura cuando una educadora infantil dice en español: “Es hora de leer antes de la siesta. ¿Puedes elegir un libro?”.
- Tomar un pañal cuando la persona pregunte: *“Can you give me the diaper? It’s time to change you!”* (“¿Puedes darme el pañal? ¡Es hora de cambiarte!”) mientras la niña está en el cambiador.

De 23 a 36 meses

- Comunicar a un educador infantil en lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés): *“I have this car at home”* (“Tengo este carro en casa”), cuando juega con un carro de juguete afuera.
- Tararear el ritmo de una canción nueva, como el abecedario o *“Soualle”* (Buenas noches, una canción de cuna africana) mientras aprende a asociar la letra con la canción.
- Recordar las reglas del baile congelado. La niña deja de bailar cuando se detiene la música.

Nota: Este fundamento está estrechamente relacionado con el Fundamento 4.1 Memoria del dominio del desarrollo cognitivo. Ambos fundamentos son partes importantes de la memoria y el aprendizaje.



Fundamento 2.4: Flexibilidad cognitiva

El desarrollo de la capacidad de ser flexible en la atención, el pensamiento y el comportamiento.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Funcionamiento ejecutivo](#).

De 4 a 11 meses

Los niños exploran objetos y prestan atención a las cosas de su entorno, cambiando el foco de su exploración cuando observan algo que les interesa.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Jugar con un teléfono de juguete.
- Agitar una pelota y luego intentar empujarla.
- Quitarle las gafas a una persona conocida y llevárselas a la boca.
- Llevarse una cuchara con comida a la boca y lanzarla al suelo. Cuando el cuidador reacciona, el niño se ríe.
- Voltearse para agarrar un juguete. Cuando el niño se voltea, se fija en otro juguete e intenta agarrarlo.

De 11 a 23 meses

Los niños son flexibles en su atención y sus comportamientos y se adaptan a los cambios de rutina con el apoyo del cuidador. Los niños también exploran ideas sencillas durante el juego dramático.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Utilizar un bloque de juguete como teléfono acercándoselo a la oreja.
- Hacer que come o bebe de un vaso.
- Utilizar su vaso favorito a la hora de comer, pero cuando el vaso no está disponible, cambiar a un vaso similar pero diferente.
- Pasar de jugar y subirse a una rampa de juguete a sentarse con sus compañeros para cantar una canción, con el apoyo de un cuidador.

De 23 a 36 meses

Los niños cambian la atención y adaptan sus comportamientos en situaciones diferentes. Los niños también participan en juegos dramáticos más complejos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Simular que sostiene un teléfono invisible mientras “habla” con su papá y dice en español: “¡Hola papi! ¿Vamos a tienda?”.
- Despedirse de un miembro de la familia en su lengua del hogar cuando lo deja en el centro y empezar a jugar con otro niño comunicándose en la lengua del hogar que comparten.



Fundamento 2.4: Flexibilidad cognitiva (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de ser flexible en la atención, el pensamiento y el comportamiento.

De 4 a 11 meses

- Sacar los bloques de un contenedor transparente antes de empujar el contenedor por la alfombra.

De 11 a 23 meses

- Poner boca abajo un vaso infantil con tapa del que estaba bebiendo para ver si sale agua o leche. Cuando note que gotea un poco, empezar a agitarlo.
- Jugar en la arena con una cuchara de madera y, al ver que un niño escarba con las manos, empezar a usarlas también.

De 23 a 36 meses

- Utilizar su dispositivo de movilidad asistida (por ejemplo, un andador adaptado) para ajustar sus movimientos mientras pasa una pelota grande a otro niño. Pedir ayuda cuando la pelota se atasca y no puede recogerla.
- Utilizar una escoba de juguete para simular que vuela por el cielo y, luego, utilizar la misma escoba para intentar alcanzar una pelota que está atascada debajo del sofá. Cuando la escoba no funciona, el niño pide ayuda a una cuidadora.
- Colocar los bloques rojos en el recipiente rojo y, luego, pasar a colocar los bloques azules en el recipiente azul.
- Concentrarse en construir una “rampa” con bloques de construcción. Cuando la rampa se derrumba, tomar un libro y utilizarlo como rampa como vio hacer a su compañero el otro día.



Categoría 3.0: Aprendizaje dirigido a objetivos

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 3.1: Resolución de problemas](#)
- [Fundamento 3.2: Esfuerzo colaborativo](#)



Primeros cuatro meses

En las primeras semanas de vida, los comportamientos de los bebés nos dan una idea del desarrollo temprano del aprendizaje dirigido a objetivos. Utilizan movimientos sencillos y vocalizaciones para explorar el mundo y dar a conocer sus necesidades. Intentan alcanzar objetos de su entorno inmediato. Cuando quieren algo o necesitan ayuda, lloran o se inquietan para conseguirlo. A medida que mueven el cuerpo, aprenden que también pueden hacer que ocurran cosas con sus movimientos. Estos primeros movimientos y vocalizaciones son fundamentales para desarrollar el aprendizaje dirigido a objetivos. En los primeros cuatro meses, los bebés pueden mostrar un aprendizaje dirigido a objetivos emergente en las siguientes actividades:

- llevarse la mano o los objetos a la boca
- intentar alcanzar juguetes moviendo los brazos hacia ellos
- moverse y conocer su propio espacio y cuerpo moviendo los brazos y las piernas
- llorar o vocalizar cuando tienen hambre, están cansados, necesitan consuelo o quieren un objeto



Fundamento 3.1: Resolución de problemas

El desarrollo de la capacidad de utilizar distintas estrategias para resolver un problema o satisfacer una necesidad.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 3.0: Aprendizaje dirigido a objetivos](#).

De 4 a 11 meses

Los niños utilizan una o dos acciones sencillas para conseguir objetivos simples o satisfacer sus necesidades.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Jalar la cuerda de un juguete de madera para acercarlo, aunque se atasque momentáneamente en algo.
- Alcanzar un vaso utilizando su mano protésica. Cuando no puede alcanzar el vaso con esa mano, utiliza la otra.
- Alcanzar un palo de lluvia mientras rueda.
- Darle la vuelta al vaso para llevarse la boquilla a la boca.
- Levantar un rebozo para buscar un juguete escondido debajo.

De 11 a 23 meses

Los niños utilizan el método de ensayo y error para resolver problemas cotidianos con la ayuda del cuidador. Los niños utilizan gestos o frases sencillas cuando necesitan ayuda.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Buscar una pelota debajo de la estantería. Cuando no puede alcanzar la pelota con las manos, la cuidadora le sugiere que utilice el mango de una escoba de juguete para sacarla. Con la ayuda de la cuidadora, consigue sacar la pelota.
- Entregar a un educador infantil una pieza de rompecabezas que le cuesta colocar en el rompecabezas.
- Subirse a una silla y mover la pierna hacia abajo para intentar bajarse de la silla. Cuando se da cuenta de que no puede llegar al suelo, pedir ayuda a un educador infantil.

De 23 a 36 meses

Los niños utilizan diversas estrategias para resolver problemas, como pedir ayuda cuando la necesitan y aplicar estrategias previamente aprendidas a situaciones conocidas y nuevas.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Ignorar el bloque que es demasiado corto para alcanzar el objeto deseado y, en su lugar, elegir un bloque largo que parezca lo suficientemente largo. Expresar alegría cuando el bloque largo funcione.
- Apilar solo los cubos con agujeros en el poste de apilamiento, ignorando los bloques con forma de cubo sin agujeros que se mezclaron en el cubo.



Fundamento 3.1: Resolución de problemas (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de utilizar distintas estrategias para resolver un problema o satisfacer una necesidad.

De 4 a 11 meses

De 11 a 23 meses

De 23 a 36 meses

- Intentar meter los juguetes en un cuenco grande. Cuando los juguetes no caben, pone los que sobran en otro cuenco cuando la cuidadora le sugiere esa idea.
 - Mirar un plato de comida que está fuera de su alcance y luego mirar a un cuidador y comunicar “más”.
- Utilizar su dispositivo de comunicación aumentada y alternativa (AAC, por sus siglas en inglés) para pedir a un cuidador que le ayude a mover las vías del tren para que pueda construir una torre de bloques en el suelo.
 - Expresar su alegría cuando juega a emparejar objetos de colores y formas similares con un cuidador.
 - Subir a un nuevo parque infantil seguro y adecuado para su edad después de haber visto a otro niño subir con cuidado al parque.



Fundamento 3.2: Esfuerzo colaborativo

El desarrollo de la capacidad de trabajar junto con otros para lograr objetivos.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 3.0: Aprendizaje dirigido a objetivos](#).

De 4 a 11 meses

Los niños interactúan con sus cuidadores y muestran interés por otros niños. Los niños también muestran una comprensión temprana de las intenciones y objetivos de los demás.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Prestar atención a una cuidadora que va por un biberón para otro niño que está llorando.
- Acercarse a una cuidadora conocida que le enseña un peluche.
- Gatear hacia un niño que está acostado boca abajo y observarlo.
- Reírse cuando una persona le saluda con la mano y seguir saludándolo para que le devuelvan el saludo.
- Reírse cuando una persona hace una expresión facial graciosa y exagerada.
- Aplaudir con una educadora infantil y otros niños.

De 11 a 23 meses

Los niños se relacionan con los cuidadores para lograr objetivos sencillos. Con el apoyo de los cuidadores, a veces pueden jugar con otros niños de forma coordinada.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Recoger un juguete que se le haya caído accidentalmente a una cuidadora de camino al contenedor de juguetes durante el tiempo de limpieza y colocarlo en el contenedor correspondiente.
- Hacer rodar una pelota de un lado a otro con otro niño y una cuidadora.
- Dar a una cuidadora una forma que la cuidadora pida mientras colocan formas en un clasificador de formas.
- Agarrar una toalla cuando el cuidador exclame: *“Oh no! A spill. I need a towel”* (“¡Oh, no! Algo se derramó. Necesito una toalla”). El niño aplaude después de que el cuidador limpie lo que se derramó.

De 23 a 36 meses

Los niños juegan entre sí y participan en actividades compartidas para lograr objetivos o tareas sencillas, con cada vez más independencia.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Guardar los bloques con otro niño durante la hora de limpieza.
- Trabajar con otro niño para sacar un triciclo del césped y poder montarlo más fácilmente.
- Comunicar: *“Let me try!”* (“¡Déjame intentarlo!”) mientras intenta abrir un cajón con otro niño.
- Empujar un carro de juguete por una rampa mientras otro niño espera en la parte inferior de la rampa para atraparlo.
- Girar una tapa con todas sus fuerzas para sacarla de un recipiente. Cuando no funciona, llevar el recipiente a un niño mayor para que le ayude.



Fundamento 3.2: Esfuerzo colaborativo (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de trabajar junto con otros para lograr objetivos.

De 4 a 11 meses

De 11 a 23 meses

De 23 a 36 meses

- Dar a otro niño una pala en el arenero cuando la cuidadora le comunica: *“Let’s all dig a hole. You have two shovels. Give one to your friend, please”* (“Vamos a cavar un hoyo. Tienes dos palas. Dale una a tu amigo, por favor”).
- Agarrar una escoba de juguete para ayudar a barrer cuando el cuidador dice: *“Clean-up time!”* (“¡Hora de limpiar!”) mientras empiezan a barrer.
- Pasar un bloque a otro niño cuando ese niño comunica que necesita otro bloque mientras construyen juntos una torre.

Nota: Este fundamento está estrechamente relacionado con el Fundamento 2.1 Comprensión social y el Fundamento 2.4 Interacción con los compañeros en el dominio del desarrollo social y emocional. Juntos, estos fundamentos son importantes para que los niños aprendan a trabajar activamente con otros para lograr objetivos.



(página en blanco intencionalmente)





Desarrollo del lenguaje

Los bebés y los niños pequeños están motivados para comunicar sus necesidades, compartir significados con los demás y aprender sobre su mundo interactuando con sus **cuidadores** y comunidades. El lenguaje proporciona a los niños una poderosa herramienta para compartir sus propios pensamientos y aprender información de los demás. Durante los 3 primeros años de vida, los niños aprenden a entender las lenguas que se utilizan a su alrededor y se comunican utilizando expresiones faciales, gestos y palabras, además de otras formas.

El lenguaje es un importante medio de comunicación. Al nacer, el cerebro del bebé está organizado para desarrollar el lenguaje. Los bebés están preparados para aprender cualquier idioma utilizada por sus cuidadores y pueden aprender más de una lengua al mismo tiempo. Desarrollan el lenguaje escuchando sonidos, observando a sus cuidadores y estableciendo conexiones entre esos sonidos y acciones y utilizando el lenguaje para comunicarse. A medida que crecen, los bebés y los niños pequeños aprenden a relacionar el lenguaje con las personas, los objetos y las acciones de su mundo. También desarrollan la capacidad de emitir los sonidos del lenguaje hablado o los movimientos manuales de las señas, produciendo sus primeras palabras. El lenguaje es el núcleo de la comunicación humana, y los fundamentos del dominio de desarrollo del lenguaje describen cómo los niños aprenden a comprender y utilizar el lenguaje a lo largo de los 3 primeros años.

Los bebés y los niños pequeños desarrollan el lenguaje y la **lectoescritura** temprana interactuando con las personas de su entorno. Pueden observar a su padre o a su madre haciendo señas para designar sus alimentos y juguetes favoritos. Pueden experimentar cómo su abuela les cuenta un cuento. Pueden pasar las páginas de un libro de cartón con un cuidador de confianza y explorar las imágenes, los símbolos y las páginas. Estas experiencias cotidianas, y muchas otras, sientan las bases del desarrollo del lenguaje de los niños pequeños.



Desarrollo del lenguaje durante los primeros cuatro meses

Incluso antes de nacer, los bebés oyen sonidos y aprenden el lenguaje que experimentan en el útero (DeCasper y Fifer, 1980; Kisilevsky et al., 2003; May et al., 2011). Durante los primeros meses, los bebés pequeños experimentan sonidos, señas, gestos y expresiones faciales de las personas que les rodean. Estas experiencias, que forman parte de **interacciones** cálidas y **receptivas**, enseñan a los niños a comunicarse y a responder a los demás (Golinkoff et al., 2000). Algunos bebés pueden experimentar una sola lengua en su entorno **familiar**, mientras que otros pueden experimentar más de una. El desarrollo lingüístico de los niños variará en función del número de lenguas que experimenten, de cuáles experimenten y de las prácticas familiares y culturales en torno al lenguaje y la lectoescritura. Aun así, muchos aspectos del desarrollo del lenguaje son similares en todas las **culturas**, lenguas y **variedades lingüísticas**. El desarrollo lingüístico del niño en los cuatro primeros meses de vida sienta las bases de su futuro desarrollo en cualquier lengua que aprenda.





Desarrollo de la lectoescritura temprana durante los primeros cuatro meses

Los bebés responden a las experiencias de lectoescritura temprana incluso antes de ser capaces de comprender el significado de un cuento o una canción. Las canciones, las rimas y los juegos con los dedos pueden ser experiencias de lectoescritura atractivas para los bebés pequeños. Los cuidadores también pueden mostrarles libros y hablarles de ellos en los primeros meses de vida. Debido a que la vista de los bebés todavía se está desarrollando en esta época (Banks y Salapatek, 1978), a menudo disfrutan con los libros que presentan contrastes de color y experiencias sensoriales. Las experiencias de los bebés muy pequeños con los libros pueden incluir muy pocas palabras e imágenes brillantes y de gran contraste, o libros para “tocar y sentir” con diferentes texturas para explorar.

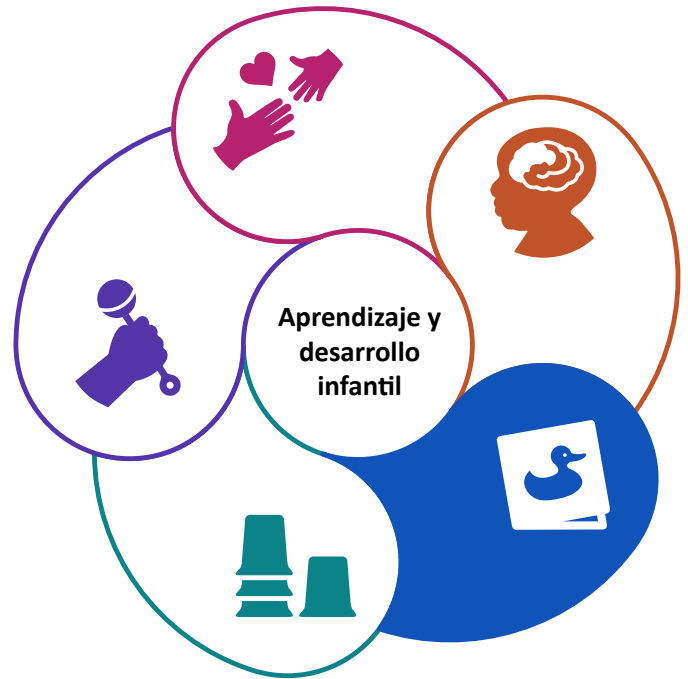




El desarrollo del lenguaje está relacionado con el de otros dominios

El desarrollo del lenguaje, un aspecto importante del desarrollo temprano, está estrechamente relacionado con el desarrollo en otros dominios importantes, como el desarrollo social y emocional, los enfoques de aprendizaje, el desarrollo cognitivo y el desarrollo perceptual y motor. Los niños desarrollan el lenguaje en las primeras relaciones para comunicar sus necesidades y compartir información con sus cuidadores. A medida que los niños aprenden a utilizar el lenguaje, desarrollan la capacidad de comunicar sus necesidades sociales y emocionales a los demás (Irwin et al., 2002). Además, el desarrollo del lenguaje está relacionado con la capacidad de los niños pequeños para regular sus emociones (Roben et al., 2013; Vallotton y Ayoub, 2011) y demostrar **empatía** hacia los demás (Ornaghi et al., 2020; Rhee et al., 2013). La comprensión y el uso del lenguaje apoyan el desarrollo de las amistades de los niños con miembros de la familia, compañeros y otras personas. El lenguaje temprano también favorece el desarrollo de las **funciones ejecutivas**, como la **flexibilidad cognitiva**, el **control inhibitorio** y el cambio de atención (Kuhn et al., 2014; Romeo et al., 2022), habilidades importantes en los enfoques de aprendizaje en desarrollo de los niños.

El desarrollo del lenguaje también está estrechamente relacionado con el **desarrollo motor** y cognitivo del niño. A medida que



los niños adquieren habilidades motrices, su curiosidad los lleva a explorar su **entorno**. Al explorar su entorno, los niños experimentan un lenguaje que describe nuevos objetos y acciones (Iverson, 2021). A menudo hacen gestos para pedir a sus cuidadores que identifiquen las cosas nuevas que ven. Aprender palabras ayuda a los niños a **clasificar** las cosas de su mundo en categorías, una habilidad cognitiva clave. Por ejemplo, para comprender que tanto una tortuga como un perro son animales, un bebé debe formar la categoría cognitiva de “animal” (Nazzi y Gopnik, 2001).



El contexto del desarrollo temprano del lenguaje

A los niños les motiva desarrollar el lenguaje para conectar con las personas que les cuidan. El lenguaje permite a los niños comunicar sus necesidades y desarrollar una comprensión compartida del mundo que les rodea. Los cuidadores combinan el lenguaje, la cultura y las experiencias vividas, creando un entendimiento compartido con sus bebés y niños pequeños. El significado compartido que se crea dentro de estas importantes relaciones de cuidado influye en la forma en que los niños entienden las nuevas relaciones y experiencias.

El lenguaje se compone de una serie de sonidos o movimientos. Los bebés aprovechan las experiencias con sus cuidadores para identificar los sonidos de su lengua (o las formas y la colocación de las manos en el caso de un lenguaje de señas), distinguir palabras separadas y utilizar reglas sobre el orden de las palabras en las frases. Al hablar o hacer señas a los bebés y niños pequeños, la mayoría de las personas utilizan un tono cantarín, frases más sencillas y un ritmo más lento al hablar o hacer señas (Schick et al., 2022; Singh et al., 2009; Song et al., 2010). Este tipo de habla suele denominarse **lenguaje dirigido al niño**. Los hablantes de distintas lenguas utilizan el lenguaje dirigido al niño en todo el mundo. Ayuda a los bebés a aprender a identificar las palabras y la estructura del lenguaje. Además de utilizar el lenguaje dirigido al niño, los cuidadores pueden apoyar el aprendizaje respondiendo a las señales

del niño y a hacia dónde dirige su atención. Por ejemplo, si un niño señala un objeto al otro lado de la habitación, la cuidadora puede responder a esta comunicación siguiendo al niño hacia dónde señala. El cuidador puede entonces comunicarse con el niño respondiendo: “¡Ah, sí, ahí hay una foto de tu familia! ¿Quieres verla?”.

¿Cómo se comunican los bebés y los niños pequeños?

Los bebés y los niños pequeños se comunican de diversas maneras, como el lenguaje hablado, el lenguaje de señas, los **dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa** (AAC, por sus siglas en inglés), las vocalizaciones, los gestos y las expresiones faciales.

Todos los niños desarrollan el lenguaje en el contexto de la cultura de sus familias y comunidades. En algunas culturas, los cuidadores suelen hablar directamente con los niños. En otras culturas, los niños aprenden principalmente observando a los cuidadores hablar entre sí (Ochs y Schieffelin, 2011; Padilla-Iglesias et al., 2024; Shneidman y Goldin-Meadow, 2012). Las culturas también varían en sus normas sobre el contacto visual, el lenguaje corporal y los gestos, así como en muchos otros aspectos de la comunicación y el lenguaje.



Las diferencias culturales también se manifiestan en las diversas variedades de una lengua. Ninguna lengua tiene una única versión correcta. Las lenguas tienen diversas variedades, con diferencias de vocabulario, sonidos y gramática (Christodoulou y Tsimpli, 2023; Craig y Washington, 1994; Lee-James y Washington, 2018). Por ejemplo, algunas familias pueden hablar variedades de inglés basadas en la región en la que viven o en su comunidad cultural. La **variedad lingüística** que un niño habla con su familia es el idioma a través del cual da sentido a su mundo y experimenta comodidad, seguridad y amor. Valorar las distintas variedades lingüísticas de las familias ayuda a los bebés y niños pequeños a aprender a entender a las personas más importantes para ellos y a comunicarse con ellas.

Las experiencias de los niños con la lectoescritura también variarán en función de las tradiciones y prácticas culturales de su familia. Por ejemplo, los cuentos, las rimas infantiles y las canciones que escuchan los niños varían en función de sus antecedentes culturales y lingüísticos. Además, los niños de muchas culturas desarrollan los primeros conocimientos de lectoescritura principalmente a través de la narración de cuentos y no de los libros (Heath, 1982; McCarty y Watahomigie, 2004; Piquemal, 2003). Los **educadores infantiles** deben colaborar con las familias para ayudar a los niños a desarrollar el lenguaje y la lectoescritura de un modo que tenga sentido para la familia y mantenga una conexión con la cultura de origen de los niños.

Los niños multilingües son niños que se desarrollan en más de un idioma en el contexto de sus familias, comunidades o entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Ser un **niño multilingüe** tiene un aspecto diferente en cada familia, y los educadores deben aprender de las familias las lenguas que se utilizan en el hogar del niño. A continuación, se ofrecen varios ejemplos de los diversos entornos multilingües que experimentan los niños:

- Una niña puede experimentar distintas lenguas con distintos cuidadores en su hogar. Por ejemplo, la niña puede escuchar vietnamita con su abuela, que cuida de la niña mientras sus padres trabajan, y escuchar inglés con sus padres.
- Otro niño puede experimentar diferentes lenguas con el mismo miembro de su hogar. Por ejemplo, puede que la madre, el padre y los hermanos del niño hablen hindi y marathi y utilicen ambas lenguas a lo largo del día. Otra familia puede hablar tanto mam como español, pero utilizar principalmente mam en el hogar y español en la comunidad.
- Otra niña puede hablar una lengua en el hogar y otra en un **entorno de aprendizaje y cuidado infantil**. Por ejemplo, la niña puede escuchar coreano de sus padres y oír principalmente inglés durante el cuidado infantil en el hogar o puede oír cantonés en el hogar y mandarín en el centro de cuidado infantil.



Los niños aprovechan sus conocimientos en una lengua cuando aprenden otra. Los niños que aprenden y se desarrollan en más de una lengua pueden demostrar habilidades y comportamientos en momentos diferentes en comparación con los niños que se desarrollan en una sola lengua. Utilizarán todos sus idiomas para comunicarse con sus cuidadores (Espinosa, 2015; García, 2011). Por ejemplo, pueden utilizar palabras de dos lenguas en una misma frase. Los **niños multilingües** pueden conocer más palabras en uno de sus idiomas que en otro o pueden empezar a unir palabras en frases en un idioma antes que en otro. Por ejemplo, una niña que habla tanto mandarín como inglés puede entender ambos idiomas, pero comunicarse principalmente en mandarín. Con el tiempo, los niños pueden cambiar el uso que hacen de cada uno de sus idiomas.



Translenguaje

Los niños aprenden a utilizar todas las lenguas de su repertorio lingüístico juntas, lo que se conoce como **translenguaje**. Una manera de utilizar todas sus lenguas es combinar lo que van aprendiendo en una misma frase, oración o conversación, lo que se conoce como **alternancia de códigos**. Por ejemplo, un niño puede decir “I need ayuda”, combinando español e inglés.

Ya que el cerebro de los niños es capaz de aprender más de una lengua, el hecho de que hablen varias lenguas no confunde a los bebés ni a los niños pequeños. Apoyar y responder al uso que los niños hacen de la lengua de la familia les ayuda a sentar importantes bases del lenguaje y la lectoescritura. Además, refuerza los vínculos con sus familias y comunidades.

Algunos niños pueden experimentar traumas en los 3 primeros años de vida, como sufrir violencia en sus comunidades, perder o ser separados de una cuidadora importante, sufrir una crisis médica en su familia o enfrentarse a otras inestabilidades. Los cuidadores desempeñan un papel importante en la creación de un entorno de aprendizaje seguro para el niño que ha sufrido un **trauma**. Pueden crear **rutinas** estables y participar en interacciones de cuidado receptivas. Los niños que han sufrido un trauma pueden tener atrasos en el lenguaje o dejar de hablar (De Bellis et al., 2009; Yehuda, 2005; Zajicek-Farber, 2010). Un aspecto importante de un entorno de aprendizaje seguro y estable es seguir brindando una información lingüística rica, incluido el lenguaje en torno a las emociones, para apoyar el desarrollo del lenguaje de los niños y su capacidad para comunicarse y compartir significados en una relación afectuosa.



Diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje

Los fundamentos están redactados para ilustrar la **variabilidad** del desarrollo infantil, reconociendo que los niños se desarrollan a ritmos diferentes tanto dentro de un dominio como entre dominios de desarrollo. Además, cada niño es único y demuestra su desarrollo de distintas maneras. En determinadas situaciones, algunos niños pueden tener diversas capacidades que podrían beneficiarse de métodos alternativos para demostrar su desarrollo.

Los niños utilizan el lenguaje para aprender y comunicarse, y cada niño desarrolla el lenguaje a un ritmo diferente por una amplia variedad de razones.

Los niños utilizan el lenguaje para aprender y comunicarse, y cada niño desarrolla el lenguaje a un ritmo diferente por una amplia variedad de razones. Por ejemplo, los niños con discapacidad o los bebés que nacen prematuramente pueden tardar más en comprender el lenguaje o expresarse mediante el habla o las señas (Ionio et al., 2016). Los niños que aún no utilizan el habla o las señas para expresarse suelen comunicarse de otras maneras. Por ejemplo, los bebés y los niños más pequeños pueden mirar hacia las personas u objetos que les interesan, alcanzarlos o moverse hacia ellos. De este modo, se comunican sin hablar. Los niños pequeños de más edad también pueden comunicarse moviéndose, alcanzando objetos y gesticulando. También pueden utilizar dispositivos de AAC, como sistemas de tarjetas o programas basados en tabletas. Responder

a la comunicación de los niños favorecerá su desarrollo lingüístico continuo, así como su desarrollo en otros dominios.

Cuando los niños tienen un Plan de Servicios Individualizados para la Familia (IFSP, por sus siglas en inglés), los educadores infantiles encargados de su cuidado deben consultar y colaborar con la familia y el resto del equipo del IFSP. Esta colaboración apoyará los resultados incluidos en el IFSP como parte de las experiencias de aprendizaje inclusivas. Los educadores infantiles pueden llevar a cabo las adaptaciones y modificaciones especificadas en el IFSP del niño. Si un niño no tiene un IFSP y a los educadores infantiles les preocupa que el desarrollo del lenguaje del niño esté atrasado, pueden ponerse en contacto con la familia del niño y colaborar en la derivación para una evaluación integral del desarrollo. En el caso de los niños que pueden beneficiarse de los servicios de identificación e intervención tempranas, el educador infantil suele desempeñar un papel importante en el proceso de derivación.

Investigaciones han demostrado que los niños con discapacidad pueden aprender más de un idioma y que ser un niño multilingüe no causa ni aumenta los atrasos en el lenguaje (Byers-Heinlein y Lew-Williams, 2013). Para apoyar el crecimiento del lenguaje del niño, los educadores infantiles deben comunicarse con las familias acerca de los idiomas que se utilizan en el hogar del niño y en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil. Establecer relaciones de confianza con las familias ayuda a los educadores infantiles a comprender mejor el desarrollo individual del niño y las formas de apoyarlo. De este modo, las familias y los educadores infantiles pueden identificar las áreas en las que la intervención temprana puede ser beneficiosa.



Desarrollo del lenguaje en niños sordos y con dificultades auditivas

Los niños sordos y con dificultades auditivas tienen diferentes experiencias con el desarrollo del lenguaje. Los fundamentos de este documento incluyen diversas experiencias lingüísticas, pero hay algunos aspectos únicos del desarrollo del lenguaje en los niños sordos y con dificultades auditivas que deben tenerse en cuenta al leer los fundamentos.

Algunos niños sordos y con dificultades auditivas pueden llevar audífonos o **implantes cocleares** que les permiten oír el lenguaje hablado, mientras que otros niños pueden no tener mucho o ningún acceso al sonido. Las familias cuyos hijos utilizan audífonos o implantes cocleares pueden optar por que su hijo desarrolle únicamente el lenguaje hablado. Los niños que desarrollan el lenguaje hablado con audífonos o implantes cocleares pueden oír por primera vez los sonidos más tarde que otros niños, dependiendo del momento en que reciban los dispositivos, lo que puede influir en el momento en que desarrollen el lenguaje.

Otras familias pueden enseñar a su hijo un lenguaje de señas, como el **lenguaje de señas estadounidense** (ASL, por sus siglas en inglés). Algunos niños pueden utilizar el ASL como única lengua, mientras que otros pueden desarrollarse en ASL además de en una lengua hablada. El ASL es una lengua que se expresa con movimientos de las manos y la cara. Es un idioma igual que el inglés, el vietnamita o el español. Tiene su propio vocabulario, orden de las palabras y reglas gramaticales. Al igual que las lenguas habladas, el ASL es una lengua compleja que un niño puede utilizar para expresar todas sus necesidades, pensamientos e ideas. Su complejidad lo diferencia del uso de “señas para bebés”, que es un método que muchos educadores utilizan para ayudar a los bebés (incluidos niños oyentes) a comunicar palabras o frases sencillas. Debido a que la mayoría de los niños sordos nacen en familias oyentes (Mitchell & Karchmer, 2004), las familias suelen aprender ASL junto con sus hijos. Ya que las familias todavía están aprendiendo ASL, los niños pueden recibir más información lingüística a medida que crecen que cuando son bebés pequeños, lo que también puede influir en el momento de su desarrollo lingüístico.



Fundamentos del desarrollo del lenguaje

Los planteamientos de los fundamentos pretenden ayudar a los educadores infantiles a identificar cómo pueden apoyar el crecimiento de los niños en áreas específicas. Los niños desarrollan los comportamientos y habilidades descritos en estos fundamentos en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de su hogar, en diversos entornos de cuidado infantil y en contextos comunitarios. Aunque los fundamentos se centran en el desarrollo del niño, debe considerarse que cada uno de ellos se desarrolla en el contexto de las relaciones con los cuidadores que le brindan afecto y apoyo. Es importante tener en cuenta que todos los fundamentos están relacionados entre sí y funcionan juntos, no de manera aislada. Las habilidades y los conocimientos descritos en el dominio del desarrollo del lenguaje se organizan en las siguientes tres categorías:

- **Atención y comprensión:** Esta categoría describe cómo los niños desarrollan la capacidad de dar sentido al lenguaje.
- **Comunicación:** Esta categoría describe cómo los niños desarrollan la capacidad de comunicarse a través de sonidos, gestos y palabras (orales y señas) y de comunicarse con otra persona.
- **Lectoescritura temprana:** En esta categoría se describe cómo los bebés y los niños pequeños aprenden a relacionarse con libros, cuentos, canciones y rimas y empiezan a dar sentido a estas experiencias de lectoescritura. Aunque los bebés y los niños pequeños aún no aprenden a leer, están aprendiendo sobre la letra impresa y sobre cómo los cuentos, las canciones y las rimas son una forma de crear experiencias y conocimientos compartidos.

Representar a los niños multilingües

Los niños pequeños que se desenvuelven en más de una lengua pueden entender o expresarse más a menudo en una de las lenguas o en la otra y pueden utilizar lenguas diferentes en contextos distintos o con personas diferentes. Todos los fundamentos y ejemplos están escritos para representar habilidades y conceptos que los niños han desarrollado en al menos una lengua.



Cada categoría comienza con una descripción de las habilidades y capacidades fundamentales en los primeros cuatro meses, seguida de los fundamentos específicos relacionados con la categoría. Cada fundamento incluye indicadores y ejemplos para 3 periodos de edad a lo largo de la infancia y la niñez: de 4 a 11 meses, de 11 a 23 meses y de 23 a 36 meses. La Tabla 3 ofrece una visión general de los fundamentos del desarrollo del lenguaje para niños de 4 a 36 meses organizados por categorías.

Tabla 3. Categorías y fundamentos del desarrollo del lenguaje de 4 a 36 meses

Categorías	Fundamentos
<p>1.0: Atención y comprensión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1.1: Estar atento a la comunicación. El desarrollo de la capacidad de estar atento a las señales de comunicación y aprender el lenguaje a través de las interacciones con los demás. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando. • 1.2: Comprender la lengua. The developing ability to understand a growing number of words (oral, signed, or both) and utterances. This development occurs in any language, such as the child’s home language or any other language that they are developing.
<p>2.0: Comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1: Comunicar y hablar. El desarrollo de la capacidad de producir sonidos, gestos y palabras (orales y de señas) y combinarlos. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando. • 2.2: Habilidades de conversación emergentes. El desarrollo de la capacidad comunicación de ida y vuelta. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.
<p>3.0: Lectoescritura temprana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1: Participación a través de libros, cuentos, canciones y rimas. El desarrollo de la comprensión de cómo relacionarse con los libros y las actividades de lectoescritura. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando. • 3.2: Comprender el significado de libros y cuentos. El desarrollo de la capacidad de comprender libros y cuentos. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.



Categoría 1.0: Atención y comprensión

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 1.1: Estar atento a la comunicación](#)
- [Fundamento 1.2: Comprender la lengua](#)



Primeros cuatro meses

Los bebés desarrollan su capacidad de comprender el lenguaje a través de sus primeras interacciones con sus cuidadores. Los bebés aprenden a distinguir entre los estímulos de su entorno, lo que con el tiempo les permite determinar el significado de la comunicación de las personas que les rodean. Algunas de las maneras en que los bebés muestran una capacidad en desarrollo para estar atentos y comprender en los primeros cuatro meses son las siguientes:

- mirar o tocar la cara de alguien que interactúa con ellos (por ejemplo, pueden mirar la cara de un cuidador que les habla mientras les da el biberón)
- reconocer las voces de personas conocidas que les cuidan (por ejemplo, pueden sonreír cuando oyen a uno de sus padres cantar mientras les mece)
- percibir sonidos en su entorno (por ejemplo, pueden girarse para mirar hacia una puerta que se ha cerrado o sobresaltarse cuando un objeto que cae hace mucho ruido)



Fundamento 1.1: Estar atento a la comunicación

El desarrollo de la capacidad de estar atento a las señales de comunicación y aprender el lenguaje a través de las interacciones con los demás. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: Atención y comprensión](#).

De 4 a 11 meses

Los niños se fijan en la cara, las manos o la voz de una persona que se comunica con ellos. Los niños también siguen cada vez más la mirada o los gestos de otra persona para mirar objetos y personas.

Un niño ciego puede seguir señales distintas de la atención visual, como el sonido o el tacto.

De 11 a 23 meses

Los niños siguen la mirada o el gesto de otra persona para mirar objetos y personas, mirando entre la otra persona y el objeto de atención compartida. Los niños demuestran la comprensión de palabras nuevas experimentadas a través de interacciones y observando o escuchando a otros.

Un niño ciego puede seguir señales distintas de la atención visual, como el sonido o el tacto.

De 23 a 36 meses

Los niños escuchan el lenguaje oral u observan el lenguaje de señas para aprender sobre objetos, acciones, personas e ideas.

Los niños muestran una capacidad cada vez mayor para entender palabras, frases y oraciones que se les comunican a ellos o a otros, incluso cuando el objeto, la acción, la persona o la idea no están presentes.

Un niño ciego puede seguir señales distintas de la atención visual, como el sonido o el tacto.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Sonreír y mirar la cara de un adulto que sostiene un gorro y comunica: “Vamos a ponernos el gorro antes de salir”.
- Observar la cara y las manos de un adulto que le está leyendo utilizando lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Mirar a la cuidadora, al gorro azul, de nuevo a la cuidadora y luego al sombrero amarillo mientras la cuidadora pregunta: “Do you want your blue hat or your yellow hat?” (“¿Quieres tu gorro azul o tu gorro amarillo?”) mientras sostiene y muestra cada gorro. El niño toma entonces el gorro azul.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Moverse al otro lado de la habitación y sacar un gorro de la caja de disfraces cuando un niño mayor comunique durante el juego: “I’m gonna be the cook. Where’s the chef hat?” (“Voy a ser el cocinero. ¿Dónde está el gorro de cocinero?”).



Fundamento 1.1: Estar atento a la comunicación (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de estar atento a las señales de comunicación y aprender el lenguaje a través de las interacciones con los demás. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

De 4 a 11 meses

- Mirar al otro lado de la habitación cuando un niño mayor señala y dice en vietnamita, idioma que comparten: “¡Ahí está el perro!”.
- Hacer un arrullo cuando su abuela dice con voz cantarina en kumeyaay: “¿Cómo te llamas?” y dice el nombre de la niña en kumeyaay”.

De 11 a 23 meses

- Mirar a una niña mayor y a una piedra del tamaño de su mano que está en una estantería cuando la niña mayor pregunta en español, un idioma que comparten, “¿Quieres ver mi piedra nueva?” mientras hace un gesto hacia la piedra de la estantería.
- Moverse para mirar una oruga en el suelo después de que un educador le diga en la lengua del hogar del niño: “*Come look at the caterpillar!*” (“¡Ven a ver la oruga!”) mientras señala la oruga.
- Mirar entre una educadora, un balde y una pala para arena cuando la educadora dice: “*Should we play with this bucket and shovel?*” (“¿Jugamos con este balde y esta pala?”), levantando los objetos mientras lo dice. Cuando la educadora pregunta: “*Could I have the shovel?*” (“¿Me prestas la pala?”) y señala la pala, el niño dice: “*Shovel!*” (“Pala”) y le da la pala a la educadora.

De 23 a 36 meses

- Decir en tagalo e inglés, “*Nawala ni Dina jacket niya*” (“Dina perdió su chaqueta”) después de escuchar una conversación entre dos educadores.
- Observar a otros dos niños que llevan pañuelos alrededor de los hombros y fingen que son capas. Más tarde, la niña extiende uno de los pañuelos hacia un educador, y le dice “*I want a cape*” (“Quiero una capa”).
- Mirar hacia un rincón de césped y flores cuando un cuidador hace un gesto y dice en español: “¡Mira, margaritas!”. Cuando el cuidador pregunta en español: “¿A qué huele la margarita?”, el niño camina hacia las flores y huele una margarita, luego se vuelve hacia el cuidador y sonríe.
- Observar a un adulto que se esfuerza por abrir una tapa y comunica: “*I’m having trouble with this!*” (“¡Estoy teniendo problemas con esto!”). Más tarde, mientras intenta alcanzar un objeto, la niña comunica: “*I’m having trouble!*” (“¡Tengo problemas!”)



Fundamento 1.2: Comprender la lengua

El desarrollo de la capacidad de comprender un número cada vez mayor de palabras (orales, de señas o ambas) y enunciados. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: Atención y comprensión](#).

De 4 a 11 meses

Los niños entienden varias palabras conocidas y reaccionan al tono general del cuidador.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Agitar los brazos y mover las piernas de emoción cuando un educador dice en español: “Tengo tu biberón”.
- Sonreír y mirar hacia la puerta cuando un educador comunica en la lengua del hogar del niño: “*Look, Daddy is here!*” (“¡Mira, papá está aquí!”).
- Levantar las manos cuando un familiar pregunta: “*Would you like to be picked up?*” (“¿Quieres que te cargue?”).
- Mirar a una persona que acaba de decir el nombre de la niña.
- Llorar cuando un educador grita “¡Ay!” después de que se le caiga algo en el dedo del pie.

De 11 a 23 meses

Los niños entienden muchas palabras para referirse a objetos, personas y acciones conocidos. Los niños demuestran la capacidad de entender instrucciones.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Señalar el cartón de leche cuando un educador que está preparando la comida pregunta en español: “¿Qué quieres tomar?”.
- Mirar a un árbol cuando una cuidadora diga en cantonés: “¡Mira! ¡Una ardilla!”
- Correr en el patio cuando una educadora comunica en la lengua del hogar de la niña: “*It’s time to go inside.*” (“Es hora de entrar”).
- Señalar su propio ombligo cuando un educador lee la frase “¿Dónde está el ombligo?” en un libro ilustrado favorito en español.

De 23 a 36 meses

Los niños entienden muchas palabras sobre diversos temas y aprenden palabras nuevas después de experimentarlas sólo una o dos veces. Los niños entienden los comentarios, las preguntas, las peticiones o las historias de los demás.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Tomar un cartón de leche de una bandeja cuando un educador que sirve la comida pregunta en español: “Te toca elegir. ¿Qué bebida quieres?”.
- Poner las manzanas en el cuenco más grande mientras ayuda a preparar una merienda cuando la educadora comunica: “*After I wash the apple, put it in the big bowl.*” (“Después de que lave la manzana, ponla en el cuenco grande”).

(continúa en la página siguiente)



Fundamento 1.2: Comprender la lengua (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de comprender un número cada vez mayor de palabras (orales, de señas o ambas) y enunciados. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

De 4 a 11 meses

De 11 a 23 meses

- Levantar una pelota y responder: *"Here, ball"* ("Toma, pelota"), cuando una niña mayor pregunta: *"Where is the ball?"* ("¿Dónde está la pelota?").

De 23 a 36 meses

- Señalar el balde en un libro ilustrado y responder: *"Yeah, here!"* ("¡Sí, aquí!") cuando el educador pregunta: *"Do you see the bucket in the picture? It looks just like our orange one."* ("¿Ves el balde del dibujo? Es igual que el nuestro naranja").
- Comunicar "elefante" y "pingüino" con su dispositivo de comunicación aumentada y alternativa (AAC, por sus siglas en inglés) después de que un adulto le pregunte: *"What animals did you see at the zoo?"* ("¿Qué animales viste en el zoológico?").
- Traer sus botas y su chaqueta cuando un educador dice en tagalo: *"Está lloviendo fuera. Tenemos que ponernos el abrigo y las botas para jugar bajo la lluvia"*.
- Ir a la mesa de la merienda después de observar a una educadora decirle a otra persona: *"I'm going to put out snacks."* ("Voy a poner la merienda").



Fundamento 1.2: Comprender la lengua (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de comprender un número cada vez mayor de palabras (orales, de señas o ambas) y enunciados. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

Aportes lingüísticos para niños sordos o con dificultades auditivas

Todos los niños necesitan experimentar una rica aportación lingüística desde la infancia. En el caso de los niños sordos o con dificultades auditivas, es especialmente importante que reciban aportes lingüísticos desde la primera infancia. Los niños sordos o con dificultades auditivas pueden recibir aportes lingüísticos tempranos a través del lenguaje de señas, incluso si sus cuidadores aún están aprendiéndolo. Las familias que deciden utilizar audífonos o implantes cocleares para sus hijos pueden optar por utilizar el lenguaje de señas junto con la lengua hablada, o si su hijo recibe los audífonos o el implante coclear al principio de la infancia, pueden optar por utilizar únicamente la lengua hablada.



Categoría 2.0: Comunicación

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 2.1: Comunicar y hablar](#)
- [Fundamento 2.2: Habilidades de conversación emergentes](#)



Primeros cuatro meses

Desde que nacen, los bebés producen sonidos, como llantos y gemidos, para comunicar sus necesidades (Harding y Golinkoff, 1979; Zeskin y Lester, 1981). A medida que crecen, los niños aprenden a comunicarse, utilizando gestos y palabras, y a entablar conversaciones con los demás. Antes de alcanzar este nivel de desarrollo, algunas de las maneras en que los bebés se comunican e interactúan en los primeros cuatro meses son las siguientes:

- llorar para expresar sus necesidades o su malestar (por ejemplo, pueden llorar cuando tienen hambre o están cansados)
- hacer gorgoritos, tanto en respuesta a otras personas como cuando están solos (por ejemplo, pueden hacer “ahhh” cuando una cuidadora les dice “Hola, bebé” o “ooh” cuando están acostados solos en una manta)
- responder a otra persona de forma recíproca, casi como en una conversación (por ejemplo, pueden gritar o reírse como respuesta a un cuidador que les habla o hacer muecas, o pueden responder “ah” después de que una cuidadora diga “ah”, como si mantuvieran una conversación)



Fundamento 2.1: Comunicar y hablar

El desarrollo de la capacidad de producir sonidos, gestos y palabras (orales y de señas) y combinarlos. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Comunicación](#).

De 4 a 11 meses

Los niños experimentan y practican hacer sonidos o formas con las manos. Los niños utilizan sonidos o gestos para comunicar sus necesidades, deseos e intereses.

Los niños que se desarrollan en el lenguaje de señas balbucean moviendo las manos en formas parecidas a las señas.

De 11 a 23 meses

Los niños utilizan varias palabras para referirse a las personas que conocen, los objetos que utilizan y las acciones que hagan en su vida cotidiana. Los niños utilizan gestos y unas pocas palabras para comunicar a los demás sus necesidades, deseos e intereses.

Los niños que aún no utilizan el habla o las señas para expresarse pueden utilizar dispositivos de comunicación aumentada y alternativa (AAC, por sus siglas en inglés), como sistemas de tarjetas, tableros de comunicación o programas basados en tabletas.

De 23 a 36 meses

Los niños utilizan vocabulario sobre diversos temas. Los niños se comunican de una manera que puede entender una persona conocida que hable o haga señas en la lengua del niño.

Los niños también combinan palabras en frases de dos o tres palabras y modifican algunas palabras (por ejemplo, cambiando los verbos al pasado), pero con muchas imprecisiones.

Los niños que aún no utilizan el habla o las señas para expresarse pueden utilizar dispositivos de AAC, como sistemas de tarjetas, tableros de comunicación o programas basados en tabletas.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Abrir y cerrar la mano en respuesta a una cuidadora que le hace señas en lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Hacer señas para “galleta” en ASL para pedir más galletas a la hora de la merienda.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Decir “Más galletas, por favor” en ASL para pedir más galletas a la hora de la merienda.



Fundamento 2.1: Comunicar y hablar (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de producir sonidos, gestos y palabras (orales y de señas) y combinarlos. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

De 4 a 11 meses

- Levantar los brazos y vocalizar para comunicar a un cuidador el deseo de ser abrazado.
- Vocalizar para llamar la atención de un miembro de la familia.
- Balbucear “da da da da” mientras juega.
- Aplaudir después de lanzar objetos de un recipiente.

De 11 a 23 meses

- Hacer señas al cielo y comunicar “luna” en su dispositivo de AAC cuando la luna es visible.
- Decir en samala, “*Swe’ swe*” (“duerme, duerme”) mientras cubre un osito de peluche con una manta.
- Decir: “¿Vamos parque?” en español mientras hace un gesto hacia una foto de la familia en el parque.
- Decir: “Ver Abu” (una aproximación del niño de “abuelo”) mientras tira de la mano de un cuidador, lo que indica que quiere con su abuelo, que está en la habitación contigua.

De 23 a 36 meses

- Preguntar a un cuidador en cantonés: “呢個係乜嘢?” (“¿Qué es esto?”) mientras señala insectos en un jardín.
- Comentar: “No cabió”, (un error gramatical) cuando explica por qué algo no cupo en una bolsa.
- Gritar en vietnamita, “*Tóí phiên tó*” (“Es mi turno”) a otro niño en la parte superior de un tobogán.
- Decirle a un educador en español: “Me gusta rojo” cuando elija colores para pintar.
- Hacer una solicitud diciendo en inglés y español: “*I need ayuda*” (“necesito ayuda”) a un padre.



Fundamento 2.2: Habilidades de conversación emergentes

El desarrollo de la capacidad comunicación de ida y vuelta. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Comunicación](#).

De 4 a 11 meses

Los niños participan en la comunicación recíproca mediante gestos, expresiones faciales y, a veces, respuestas verbales limitadas.

De 11 a 23 meses

Los niños utilizan gestos, palabras o balbuceos para responder a la comunicación de otra persona o para iniciar conversaciones con ella.

Los niños que aún no utilizan el habla o las señas para expresarse pueden utilizar dispositivos de comunicación aumentada y alternativa (AAC, por sus siglas en inglés), como sistemas de tarjetas, tableros de comunicación o programas basados en tabletas.

De 23 a 36 meses

Los niños entablan conversaciones recíprocas en las que responden a otra persona sobre el mismo tema de conversación en general.

Los niños que aún no utilizan el habla o las señas para expresarse pueden utilizar dispositivos de AAC, como sistemas de tarjetas, tableros de comunicación o programas basados en tabletas.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Hacer gorgoritos con un cuidador que le sostiene cara a cara y le habla.
- Balbucear con una cuidadora mientras le cambian los pañales.
- Levantar los brazos por encima de la cabeza cuando un cuidador dice en vietnamita: “Qué grande”.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Sacudir la cabeza o decir “no” cuando un cuidador le pregunta si está listo para volver a entrar.
- Sostener su juguete favorito hacia la cuidadora como si quisiera jugar. Cuando la cuidadora pregunte: “*Should we play with this?*” (“¿Jugamos con esto?”), responder saltando con entusiasmo.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Decir a un cuidador: “Voló”. Cuando el cuidador responde: “¿Voló? ¿Qué voló?”, el niño responde: “El pájaro”.
- Decir en tagalo y en inglés: “*Pusa ko yan. At rainbow. Love ko ang rainbow*” (Ése es mi gatito. Y un arcoíris. Me encantan los arcoíris) mientras señala los garabatos que ha hecho cuando se le pregunta: “*Ano yang drawing mo?*” (¿Puedes hablarme de tu dibujo?).



Fundamento 2.2: Habilidades de conversación emergentes (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad comunicación de ida y vuelta. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

De 4 a 11 meses

- Intentar que una cuidadora juegue al escondite ocultando su cara detrás de una manta, descubriéndosela y riéndose.
- Intentar hacer palmadas para que el cuidador siga tocando una rima en inglés, “*Pat-a-Cake*” (Hacer tortillitas), o una rima en español, “Cuando vayas a la carnicería”.
- Batir las manos en el aire mientras un cuidador canta una canción para jugar con los dedos, como «包餃子» (Hacer albóndigas) en mandarín o “*The Itsy Bitsy Spider*” (La araña pequeñita) en inglés.
- Abrir y cerrar la boca intentando imitar a una cuidadora después de que éste haga un sonido sacando la lengua y soplando.

De 11 a 23 meses

- Comunicar “*cheese*” (“queso”) utilizando un sistema de comunicación por tarjetas cuando un educador pregunte en la lengua del hogar del niño: “*What would you like with your snack today, cheese or yogurt?*” (“¿Qué te apetece hoy con la merienda, queso o yogurt?”).
- Decir en español “Adiós, mamá” y “Adiós, papá”.
- Balbucear en un teléfono de juguete, haciendo pausas de vez en cuando como si escuchara a alguien al otro lado.
- Responder al comentario de una cuidadora sobre un objeto con una acción o comentario relacionado. Por ejemplo, ladrar después de que la cuidadora diga: “Bonito perrito” en tagalo mientras acaricia un perro de juguete.
- Responder en mandarín “熊” (“Oso”) para pedir un cuento favorito, 棕熊, 棕熊, 你看到了什么? (Oso pardo, oso pardo, ¿qué ves?) después de que un cuidador pregunte “你想看书吗” (“¿Quieres leer un libro?”).

De 23 a 36 meses

- Responder en español: “Allí” y señalar la esquina cuando un educador pregunte: “¿Dónde está?”. Cuando el cuidador responde “¿Vamos a buscarlo?”, el niño responde: “Sí, vamos” y tiende la mano para que el educador se la tome.
- Asentir con la cabeza para indicar “sí” cuando la educadora le pregunta si quiere utilizar la pintura de la mesa. Cuando la educadora le pregunta de qué color le gustaría, el niño señala la pintura azul. Después de que la cuidadora confirme: “*You’d like the blue paint?*” (“¿Te gustaría la pintura azul?”), el niño vuelve a asentir.
- Preguntar a una niña que está sentada a su lado y come naranjas: “*Do you like oranges?*” (“¿Te gustan las naranjas?”). Cuando la niña contesta: “*Yeah*” (“Sí”), responde: “*I got yogurt*” (“Yo tengo yogur”).



Categoría 3.0: Lectoescritura temprana

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 3.1: Participación a través de libros, cuentos, canciones y rimas](#)
- [Fundamento 3.2: Comprender el significado de libros y cuentos](#)

Primeros cuatro meses

En los primeros cuatro meses de vida, las respuestas de los niños a los libros, cuentos, canciones y rimas son similares a sus respuestas de atención y comprensión de otras experiencias relacionadas con el lenguaje. Algunas de las primeras formas en que los bebés se relacionan con la lectoescritura son las siguientes:

- observar o escuchar la experiencia de un cuidador que les cuenta, verbalmente o utilizando señas, un cuento, les lee o les muestra un libro y les comunica sobre el libro (por ejemplo, pueden mirar la cara de una cuidadora que les está contando un cuento o leyendo un libro, o pueden estirar la mano para tocar un libro)
- responder a las canciones que se les cantan (por ejemplo, pueden hacer gorgoritos en respuesta a una canción o relajarse al escuchar una canción de cuna)





Fundamento 3.1: Participación a través de libros, cuentos, canciones y rimas

El desarrollo de la comprensión de cómo relacionarse con los libros y las actividades de lectoescritura. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 3.0: Lectoescritura temprana](#).

De 4 a 11 meses

Los niños observan o escuchan a un cuidador que cuenta un cuento breve, lee un libro corto o recita una canción o rima utilizando el lenguaje de señas o su voz. Los niños exploran libros e imágenes junto con un cuidador.

De 11 a 23 meses

Los niños observan o escuchan a una cuidadora que cuenta un cuento, lee un libro, recita una canción o una rima utilizando el lenguaje de señas o su voz. Los niños interactúan con los libros (por ejemplo, sosteniéndolos, explorando las tapas y las páginas o enseñándoselos a un cuidador). También participan señalando un libro, pasando las páginas o haciendo comentarios de una o dos palabras.

De 23 a 36 meses

Los niños participan en contar cuentos, libros, canciones o rimas mirando o escuchando, haciendo preguntas breves y comentarios. Demuestran una comprensión básica de cómo interactuar con un libro, por ejemplo, pasando las páginas. Los niños también demuestran una comprensión emergente de que el texto escrito representa palabras.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Emitir sonidos y agitar los brazos con entusiasmo cuando una cuidadora está recitando una canción o una rima infantil.
- Sostener un libro y tocar las páginas mientras un cuidador describe lo que hay en ellas.
- Observar a una cuidadora que cuenta un cuento utilizando lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Hacer movimientos con las manos como parte de una rima interactiva, como hacer palmadas con una rima en español, "Tortillitas para mamá" o mover las manos una canción en inglés, "The Wheels on the Bus" (Las ruedas del autobús).
- Intentar pasar las páginas de un libro, pasando más de una página a la vez y pasando las páginas en diferentes direcciones.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Cantar algunas palabras repetitivas del coro de una canción conocida.
- Utilizar el dedo para pasar las páginas de una pantalla hacia delante y hacia atrás en un dispositivo accesible que esté aprendiendo a usar.
- Contar en mandarín, "一 二 三" (Uno, dos, tres) junto con un cuidador y otros niños mientras cuentan objetos en un tablero de fieltro como parte de una rima infantil.



Fundamento 3.1: Participación a través de libros, cuentos, canciones y rimas (continuación)

El desarrollo de la comprensión de cómo relacionarse con los libros y las actividades de lectoescritura. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

De 4 a 11 meses

- Hacer gorgoritos y balbucear en respuesta a un cuidador que le canta una canción de cuna o le cuenta un cuento.
- Meterse a la boca un libro de cartón mientras el cuidador lee el libro.
- Frotar la página de un libro para tocar y sentir mientras la cuidadora lee el libro.

De 11 a 23 meses

- Traer a una cuidadora un libro favorito para leer.
- Abrir un libro utilizando un palito de manualidades que un cuidador ha pegado en la portada para ayudar a la niña en sus **habilidades de motricidad fina**.
- Comunicar “suave” al tocar una página peluda en un libro de tocar y sentir.
- Extender los brazos para indicar “grande” cuando una cuidadora que está contando un cuento dice: “*Show me how big you think the fish was*” (Muéstrame qué tan grande crees que era el pez).
- Señalar un caracol de mar cuando un cuidador pregunta en mandarín: “*Do you see the seashell? Where is the seashell?*” (“¿Ves el caracol? ¿Dónde está el caracol?”) mientras lee un libro de buscar y encontrar.

De 23 a 36 meses

- Comunicar su frase favorita de un cuento que han experimentado muchas veces cuando una cuidadora hace una pausa mientras cuenta la historia.
- Simular que lee un libro a un niño más pequeño o a un animal de peluche comunicando las imágenes de cada página y dando la vuelta al libro para mostrar la imagen.
- Examinar el texto del reverso de una caja de cereales y preguntar: “¿Qué dices esto?”, demostrando que comprende que el texto representa palabras.

Materiales impresos accesibles

Los niños ciegos o con dificultades visuales deben tener oportunidades diarias de relacionarse con los libros y la letra impresa. Los cuidadores pueden brindar estas oportunidades haciendo que los niños participen a través de libros para tocar y sentir, libros con letra grande o **braille**, libros ilustrados acompañados de objetos de tamaño natural que representen las imágenes del libro o audiolibros.



Fundamento 3.2: Comprender el significado de libros y cuentos

El desarrollo de la capacidad de comprender libros y cuentos. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 3.0: Lectoescritura temprana](#).

De 4 a 11 meses

Los niños observan o escuchan a una cuidadora que cuenta un cuento breve, lee un libro corto o recita una canción o rima utilizando el lenguaje de señas o su voz. Los niños exploran libros e imágenes mientras que el cuidador lee.

De 11 a 23 meses

Los niños establecen conexiones entre palabras o acontecimientos de cuentos o libros y de la vida real. Los niños participan en la narración de cuentos y la lectura haciendo comentarios de una o dos palabras o señalando las páginas de un libro mientras balbucean, demostrando que comprenden elementos del cuento.

De 23 a 36 meses

Los niños muestran una comprensión básica de la idea principal o del tema de un cuento o libro que han vivido muchas veces.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Tocar la página de un libro mientras una cuidadora lee.
- Mirar o escuchar a un cuidador que cuenta un cuento utilizando señas o su voz.
- Levantar las tapas de un libro interactivo mientras la cuidadora lee, aunque no siempre en el momento adecuado del libro.
- Enfocarse en un cuidador que está moviendo los dedos del niño mientras canta una rima familiar en español, "Este dedito compró un huevito".

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Tocar el sombrero de un personaje y decir "sombrero", y luego tocar su propia cabeza.
- Brincar durante su parte favorita de un cuento conocido.
- Decir palabras conocidas en la lengua del hogar o hacer señas conocidas, como "taza" o "cama", al ver las ilustraciones de un libro.
- Simular caerse y voltear por el suelo cuando se cae un personaje de un cuento conocido.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Señalar la ilustración de un personaje de un libro conocido mientras la cuidadora lee. Decir: "He's doesn't like the eggs" ("No le gustan los huevos"), demostrando que comprende el mensaje que se repite a lo largo del libro.
- Pedir a un cuidador que lea en la lengua del hogar "el libro de la bailarina", que es un libro sobre una niña que está aprendiendo ballet y que es uno de los favoritos del niño.



Fundamento 3.2: Comprender el significado de libros y cuentos (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de comprender libros y cuentos. Este desarrollo se produce en cualquier lengua, como la lengua del hogar del niño o cualquier otra lengua que esté desarrollando.

De 4 a 11 meses

- Mirar las imágenes que señala una cuidadora mientras lee un libro.

De 11 a 23 meses

- Señalar las orejas, la nariz y la boca cuando un cuidador señala las ilustraciones de cada parte del cuerpo en un libro sobre cuerpos y caras.
- Decir “moon” (“luna”) al acariciar una ilustración que muestra una luna a través de una ventana y, luego, mirar hacia la ventana de su propia habitación para ver la luna.

De 23 a 36 meses

- Desplazarse por la habitación haciendo sonidos de motor después de experimentar varias veces un libro sobre vehículos.
- Comunicar en español, “¡Chistoso!” después de experimentar una historia divertida muchas veces.
- Hacer sonidos de rugido mientras la cuidadora le cuenta un cuento popular sobre un oso, que la niña ya ha experimentado varias veces.
- Sonreír y mover las piernas mientras un cuidador lee la frase “piernas que bailan” del libro *Brown Sugar Baby*, que ambos han leído juntos varias veces.

Tradiciones narrativas

Muchas culturas tienen una rica tradición de narración de historias. Experimentar historias, cuentos populares y rimas invita a los niños a comprometerse con la lectoescritura de una manera que puede conectarlos con las prácticas culturales de sus familias y comunidades. Las tradiciones de narración de cuentos suelen denominarse “narración oral” para destacar que las historias se transmiten a medida que se cuentan, pero la narración de cuentos puede realizarse a través del lenguaje hablado o de señas.





Desarrollo cognitivo

Los bebés y los niños pequeños desarrollan habilidades cognitivas a través de sus interacciones, experiencias y juegos cotidianos. Por ejemplo, imaginemos a un bebé que deja caer repetidamente una cuchara de su silla alta para bebés, observa fascinado cómo cae al suelo y espera a que su **cuidador** la recoja de nuevo. Imagina a una niña pequeña que levanta bloques de diferentes formas y los empuja por una rampa, observando cómo se mueven. A través de este tipo de exploraciones lúdicas, los bebés y los niños pequeños aprenden sobre los objetos y las personas, sobre cómo encajan y se mueven los distintos objetos en el espacio y sobre **causa y efecto**. También aprenden ideas matemáticas como “más” y “menos”.

A medida que se desarrollan, los bebés y los niños pequeños aprenden a confiar en su memoria para distinguir entre personas y objetos familiares y desconocidos. Establecen conexiones con experiencias pasadas y aprenden a anticipar **rutinas** familiares. Los bebés y los niños pequeños exploran acciones o ideas **imitando** experiencias pasadas. La imitación es una de las formas en que los bebés y los niños pequeños adquieren conocimientos y desarrollan la comprensión de las situaciones sociales. La imitación puede tener lugar en el contexto de actividades de **pensamiento simbólico** como el juego dramático. Durante el juego dramático, los niños pequeños pueden imitar o recrear experiencias pasadas, rutinas o interacciones con personas o cosas. Por ejemplo, un niño pequeño puede imitar la rutina de poner la mesa para desayunar mientras cuida de un muñeco bebé en el área de **juego dramático**.



Desarrollo cognitivo desde el nacimiento hasta los cuatro meses

Incluso antes de nacer, los bebés aprenden y, desde el momento en que nacen, dan sentido activamente a las personas y las cosas que les rodean. En el útero, los bebés pueden oír determinados sonidos (Carvalho et al., 2019), percibir patrones de luz (Reid et al., 2017) y experimentar ciertos sabores y olores (Ustun et al., 2022). Estas experiencias tempranas en el útero permiten a los bebés aprender sobre el mundo que experimentarán a su alrededor una vez que nazcan. Una vez nacidos, los bebés siguen prestando atención a la información que les llega a través de los sentidos, como las caras de sus cuidadores o los sonidos de la habitación. Procesan esta información sensorial observando patrones e integrando la información a través de sus sentidos. Por ejemplo, pueden notar la diferencia entre caras y no caras (Easterbrook et al., 1999; Simion y Giorgio, 2015). Desarrollan recuerdos a medida que aprenden a reconocer a su cuidador tanto oyendo su voz como viendo su cara (Bushnell, 2001; Sai, 2005).

A medida que los niños continúan aprendiendo sobre el entorno a través de sus sentidos, se forman expectativas sobre cómo se mueven o actúan los objetos, lo cual es importante para su comprensión en desarrollo de causa y efecto. Por ejemplo, los bebés pequeños comprenden que cuando un objeto pasa por detrás de una cortina desaparece de su vista (Lin et al., 2022; Mayer y Liskowski, 2025). También tienen una comprensión básica de la cantidad. Por ejemplo, esperan oír cuatro sonidos cuando se les presentan cuatro objetos (Izard et al., 2009). Los cuatro primeros meses constituyen la base del desarrollo cognitivo de los niños en los años siguientes.



¿Qué es el desarrollo cognitivo y por qué es importante?

El desarrollo cognitivo describe cómo piensan, razonan y comprenden los bebés y los niños pequeños. Incluye el desarrollo de conocimientos y habilidades que permiten a los niños comprender y relacionarse con el mundo que les rodea. Los niños aprenden sobre el mundo explorando, observando, razonando, experimentando e interactuando con los objetos y las personas de su entorno. A medida que exploran su entorno, sus cerebros procesan y organizan la información nueva, detectan patrones y forman recuerdos que les ayudan a seguir aprendiendo. Cuantas más oportunidades tengan de interactuar con objetos, poner a prueba ideas o explorar nuevos entornos, más fuertes serán las conexiones cerebrales y más intenso el aprendizaje (Casey et al., 2000, 2005).

El desarrollo cognitivo es esencial para el aprendizaje y el desarrollo general del niño. El pensamiento simbólico, por ejemplo, sienta las bases de la **lectoescritura** temprana. Las habilidades cognitivas también forman la base de habilidades cada vez más complejas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) en años posteriores. La comprensión por parte de los niños de la relación causa-efecto es muy importante para su capacidad de entender cómo funcionan los objetos, hacer predicciones y resolver problemas. El desarrollo de la capacidad de los niños para comprender las cantidades, contar y manipular objetos en el espacio es importante para su aprendizaje de las matemáticas. Además, la capacidad de pensamiento simbólico de los niños les permite resolver problemas matemáticos más abstractos, como las ecuaciones algebraicas.

La importancia del juego

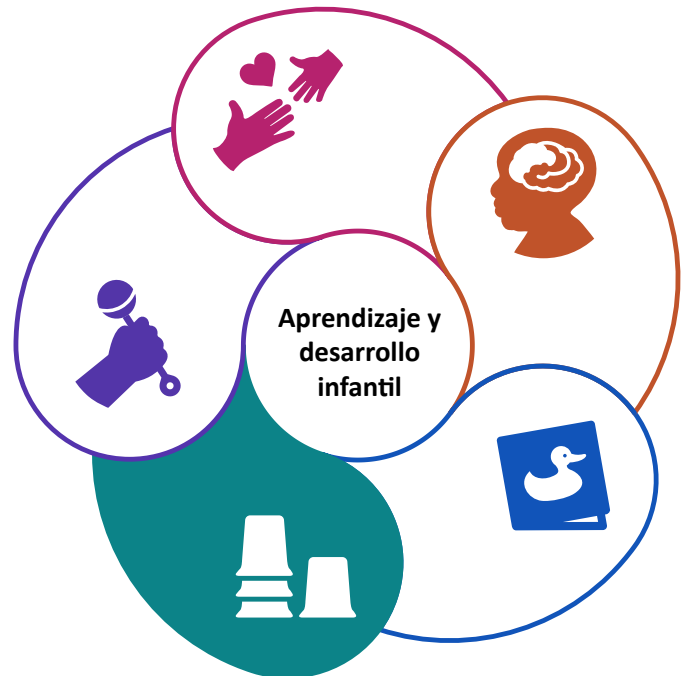
El juego ofrece a los niños pequeños oportunidades significativas y alegres de aprender sobre el mundo y sobre sí mismos. A través del juego, los niños pueden desarrollar conceptos y habilidades en el desarrollo cognitivo (Zosh et al., 2017). Por ejemplo, los niños pueden aprender sobre causa y efecto cuando empujan una torre de objetos o recuerdan y simulan partes de una rutina mientras juegan en el área de juego dramático. El juego anima a los niños

a practicar importantes habilidades cognitivas como notar, predecir, resolver problemas y la conciencia espacial en contextos del mundo real. Por ejemplo, cuando los niños intentan introducir objetos de diferentes formas y tamaños en un recipiente, pueden fijarse en el tamaño, la forma y la cantidad de los objetos y resolver problemas mientras intentan orientar el objeto para que quepa por la abertura del recipiente.

El desarrollo cognitivo está relacionado con el desarrollo en otros dominios

El desarrollo cognitivo de los bebés y los niños pequeños está estrechamente relacionado con su desarrollo en otros dominios, como el desarrollo social y emocional, los enfoques de aprendizaje, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo perceptual y motor. La capacidad de los niños para explorar su entorno utilizando sus sentidos y su cuerpo es importante para el desarrollo cognitivo. A medida que los niños adquieren habilidades de motricidad, como aprender a gatear o caminar, también son capaces de aprender de su entorno de nuevas maneras. Por ejemplo, pueden desplazarse hacia un objeto que rodaba por debajo de la mesa. Una vez que los niños pueden desplazarse por el espacio por sí solos, también son capaces de acercar objetos a los demás, creando oportunidades de interacción con cuidadores y compañeros. Las habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje, como la curiosidad, la atención y la resolución de problemas, también favorecen el desarrollo cognitivo de los niños. La curiosidad y la **iniciativa** de los niños son esenciales para motivarles a explorar y dar sentido a su entorno. Del mismo modo, la capacidad de los niños para prestar atención, resolver problemas y perseverar es clave para su aprendizaje. Por ejemplo, cuando resuelven problemas como intentar que un objeto encaje en otro, demuestran perseverancia.

El desarrollo cognitivo de los niños también se nutre de sus crecientes habilidades sociales. Prosperan en relaciones seguras, estables y enriquecedoras. La imitación, que es uno de los primeros mecanismos de aprendizaje en los niños pequeños, depende de las primeras



relaciones de los niños con sus cuidadores y compañeros. Los bebés observan a sus cuidadores o compañeros e imitan sus comportamientos para aprender. También imitan por razones sociales. Los bebés se sienten más conectados con las personas que les imitan porque les sugieren que esas personas son similares y les resultan familiares (Powell y Spelke, 2018). Por ejemplo, un cuidador que imita los balbuceos de un bebé o que le devuelve la sonrisa son formas en que los cuidadores y los bebés participan en la imitación social.

Por último, el desarrollo cognitivo está estrechamente relacionado con el desarrollo lingüístico de los niños. El creciente vocabulario de los niños favorece su crecimiento cognitivo. Los bebés nacen con la capacidad de desarrollar conceptos sobre los objetos y las personas de

su entorno a través de procesos cognitivos como la **clasificación** (Spelke, 2000). Por ejemplo, a medida que los niños encuentran nuevos objetos y personas en su entorno, aprenden a clasificar y formar conceptos como “mamá”, “libro” o “perro”. El lenguaje desempeña un papel muy importante a la hora de ayudar a los niños pequeños a refinar los conceptos que están desarrollando (LaTourrette y Waxman,

2020). Por ejemplo, pueden darse cuenta de que un cuidador utiliza la palabra “perro” solo para algunos animales con cuatro patas, pero no para todos. Esto ayuda entonces a los niños a refinar su concepto de “perro”. Del mismo modo, aprender palabras numéricas (uno, dos, tres) ayuda a los niños a comprender el concepto de cantidad y a empezar a contar.

El contexto del desarrollo cognitivo temprano

Las relaciones receptivas son fundamentales para el desarrollo de los niños pequeños en cualquier dominio, incluido el desarrollo cognitivo. Las experiencias tempranas y las relaciones afectuosas con los cuidadores determinan el desarrollo cerebral de los bebés y los niños pequeños (Centro para el Desarrollo del Niño, 2007; Schore, 2005). Los cuidadores desempeñan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo de los bebés y los niños pequeños cuando ofrecen un contexto interpersonal o socioemocional saludable en el que se lleva a cabo el desarrollo cognitivo. Los cuidadores atentos y receptivos, ya sean padres, padres de crianza o familiares, proporcionan la base a partir de la cual los niños pueden adoptar de forma óptima comportamientos e interacciones que promueven el aprendizaje y el desarrollo. Los niños pequeños son más propensos a ser curiosos y a interactuar con entornos nuevos cuando saben que un cuidador confiable y receptivo está emocional y físicamente disponible para ellos. Los niños que tienen más confianza en sus exploraciones son más propensos a interactuar con su entorno de nuevas maneras, experimentar y resolver problemas, habilidades que son importantes

para el desarrollo cognitivo de los niños (Lally y Mangione, 2017).

Todos los niños desarrollan conocimientos y habilidades cognitivas en el contexto de la cultura de sus familias y comunidades. Las personas difieren en cómo perciben su entorno y en dónde deciden enfocar su atención cuando exploran e investigan. Por ejemplo, las personas de algunas **culturas** son más propensas a prestar atención a las características de los objetos, mientras que las de otras culturas son más propensas a fijarse en las relaciones entre los objetos (Boduroglu et al., 2009; Nisbett y Miyamoto, 2005). Estas diferencias en la forma en que las personas observan y razonan sobre su entorno surgen pronto y se ven influidas por la forma en que los cuidadores interactúan y hablan con los niños (Kuwabara y Smith, 2012). Algunos cuidadores son más propensos a dejar que los niños inicien la exploración del entorno, mientras que otros son más propensos a guiar a los niños para que se fijen y observen aspectos específicos de su entorno. La investigación sugiere que dónde los cuidadores enfocan su propia atención (en los objetos o en las relaciones entre los objetos) y la forma en que los cuidadores

interactúan con los niños (interacciones dirigidas por el cuidador en comparación con interacciones dirigidas por el niño) pueden influir en lo que los niños prestan atención y aprenden de su entorno (Senzaki y Shimizu, 2022).

El origen lingüístico de los niños influye en la forma en que desarrollan y expresan sus conocimientos y habilidades cognitivas. Las lenguas pueden diferir en las palabras que utilizan para describir conceptos. Por ejemplo, el español utiliza varias palabras para describir la distancia. El español utiliza “ahí” para distancias cercanas y “allí” y “allá” para distancias más lejanas que en inglés se describirían todas como “there” u “over there”. Debido a estas diferencias, la lengua o lenguas que aprenda un niño influirán en su forma de pensar sobre determinados conceptos.

Los niños multilingües son niños que desarrollan dos o más idiomas al mismo tiempo. Los niños multilingües aprovechan sus conocimientos en

todos sus idiomas cuando aprenden nuevas destrezas y comportamientos o se comunican con los demás. Por ejemplo, en procesos cognitivos como la clasificación o la relación causa-efecto, los niños multilingües pueden utilizar lo que aprenden en todos sus idiomas para afinar los conceptos que están desarrollando (LaTourrette y Waxman, 2020). Los niños multilingües también pueden comunicar sus conocimientos en más de un idioma y conocer más palabras en un idioma que en otro. Por ejemplo, la investigación sobre las habilidades de conteo de los niños multilingües muestra que a medida que los niños aprenden por primera vez a recitar palabras numéricas, es posible que no conozcan las mismas palabras numéricas en cada uno de sus idiomas (Wagner et al., 2015). Una niña puede ser capaz de recitar “uno, dos, tres, cuatro, cinco” en coreano, pero solo conoce la palabra numérica que describe su edad (“tres”) en inglés. El translenguaje también puede producirse a medida que los niños desarrollan conceptos. Se habla de **translenguaje** cuando el niño utiliza



todas las lenguas de su repertorio lingüístico. Por ejemplo, al trabajar en un rompecabezas, un niño que habla vietnamita e inglés puede decir “círculo” en inglés, pero “cuadrado” en vietnamita.

Las experiencias vividas por los niños influyen en su desarrollo cognitivo. Los niños pequeños necesitan cuidadores constantes y afectuosos que les brinden una base segura para la exploración. Prosperan en entornos de aprendizaje que les permiten descubrir y explorar. El entorno puede incluir objetos que se encuentran en el **hogar** (por ejemplo, ollas y sartenes, cajas en las que vienen los objetos y ropa) para la participación y la exploración. Todo entorno doméstico puede ofrecer posibilidades de participación, exploración e interacción que fomenten el desarrollo cognitivo del niño. Las relaciones de colaboración entre familias y cuidadores pueden ayudar a encontrar la mejor manera de trabajar juntos para garantizar que, ya sea en el hogar o en el entorno cuidado infantil, los bebés y los niños pequeños dispongan de entornos seguros y

propicios que los animen a explorar y descubrir.

El **trauma** es una respuesta emocional y fisiológica a acontecimientos como el abandono físico, los desastres naturales, la experiencia o la exposición a la violencia o la inseguridad en la vivienda (American Psychological Association, s.f.). Cuando los niños experimentan periodos prolongados de trauma o estrés, esto puede tener un impacto negativo en el desarrollo cerebral y cognitivo de los niños (Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, 2019). Las experiencias repetidas de trauma tienen un impacto en el desarrollo cognitivo a largo plazo de los niños (Enlow et al., 2012; Pechtel & Pizzagalli, 2011; Wang et al. 2024). Los **educadores infantiles** que aplican prácticas basadas en la información sobre el trauma y crean un entorno en el que los niños pequeños se sienten seguros, queridos y cuidados pueden servir como **factor de protección** para los niños que corren riesgo de sufrir traumas (Bhushan et al., 2020).

Diferencias individuales en el desarrollo cognitivo

Los fundamentos están escritos para ilustrar la **variabilidad** del desarrollo infantil, reconociendo que los niños se desarrollan a ritmos diferentes tanto dentro de un dominio como entre dominios de desarrollo. Además, cada niño es único y demuestra su desarrollo de distintas maneras. En determinadas situaciones, algunos niños pueden tener diversas capacidades que podrían beneficiarse de métodos alternativos para demostrar su desarrollo.

Los bebés y los niños pequeños difieren en la forma de expresar y desarrollar sus conocimientos y habilidades cognitivas.

Todos los bebés y niños pequeños desarrollan conocimientos y habilidades cognitivas, pero las diferencias en sus intereses y oportunidades pueden llevar a cada niño a explorar su entorno de formas distintas. Por ejemplo, algunos niños pueden mostrar interés por explorar el movimiento y, por lo tanto, favorecer objetos

que ruedan o tienen ruedas. Otros niños pueden interesarse por las diferentes texturas de los objetos y disfrutar **explorándolos con la boca** y tocándolos.

Los niños pueden tener diferentes recursos que influyan en cómo desarrollan y muestran sus conocimientos y habilidades cognitivas. Un bebé o un niño pequeño ciego puede explorar objetos principalmente a través del tacto o escuchando los sonidos que emiten al agitarlos, lanzarlos o apretarlos. Los bebés y niños pequeños que aún no utilizan el habla o las señas para expresarse suelen comunicarse de otras formas. Por ejemplo, los niños pequeños pueden demostrar lo que aprenden sobre causa y efecto observando cómo un cuidador golpea una cuchara en el fondo de una olla y luego toca la mano del cuidador para pedirle que lo haga otra vez. De este modo, comunican su comprensión sin hablar.

Los bebés y niños pequeños con discapacidades o atrasos en el desarrollo, o los bebés que nacieron prematuramente, pueden demostrar habilidades de imitación, memoria a largo plazo y resolución de problemas a una edad más tardía o de formas inesperadas (Ledford & Wolery, 2011; Martínez-Nadal & Bosch, 2021; Vicari et al.,

2016). En los entornos inclusivos de **aprendizaje y cuidado infantil**, los niños se benefician de apoyos individualizados que responden a sus intereses, puntos fuertes y necesidades y que optimizan su participación e interacción con sus compañeros. Cuando el niño tiene un Plan de Servicios Individualizados para la Familia (IFSP, por sus siglas en inglés), los educadores infantiles encargados de su cuidado deben consultar y colaborar con la familia y el resto del equipo del IFSP. Esta colaboración apoyará los resultados incluidos en el IFSP como parte de las experiencias de aprendizaje inclusivas. Los educadores infantiles pueden llevar a cabo las adaptaciones y modificaciones especificadas en el IFSP del niño. Si el niño no tiene un IFSP y a los educadores infantiles les preocupa que el desarrollo cognitivo del niño esté atrasado, pueden ponerse en contacto con la familia del niño y colaborar en la derivación para una evaluación integral del desarrollo. Establecer relaciones de confianza con las familias ayuda a los educadores infantiles a comprender mejor el desarrollo individual del niño y las formas de apoyarle. De este modo, las familias y los educadores infantiles pueden identificar áreas en las que una intervención temprana puede ser beneficiosa.

Fundamentos del desarrollo cognitivo

Las declaraciones de los fundamentos pretenden ayudar a los educadores infantiles a identificar cómo pueden apoyar el crecimiento de los niños en áreas específicas. Los niños desarrollan los comportamientos y habilidades descritos en estos fundamentos en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de su hogar, en diversos entornos de cuidado infantil y en contextos comunitarios. Aunque los fundamentos se enfocan en el desarrollo del niño, debe considerarse que cada uno de ellos se desarrolla en el contexto de las relaciones con los cuidadores que le proporcionan afecto y apoyo. Es importante tener en cuenta que todos los fundamentos están relacionados entre sí y funcionan juntos, no de forma aislada. Las aptitudes y conocimientos descritos en el dominio del desarrollo cognitivo se organizan en las siguientes cuatro categorías:

- **Exploración:** Esta categoría se centra en cómo los bebés y los niños pequeños desarrollan una comprensión de causa y efecto a través de la exploración de su entorno. Las habilidades y comportamientos relacionados, como la curiosidad, la iniciativa y la capacidad de resolver problemas, se abordan en el dominio de los enfoques de aprendizaje (ATL, por sus siglas en inglés).
- **Pensamiento matemático emergente:** Esta categoría se centra en el desarrollo de la comprensión de las relaciones numéricas y espaciales por parte de los bebés y los niños pequeños y en su capacidad para clasificar objetos en grupos basándose en similitudes y diferencias.
- **Imitación y pensamiento simbólico:** Esta categoría se centra en el modo en que los bebés y los niños pequeños imitan las acciones o los sonidos de otras personas, y en la comprensión de los niños de que determinados objetos o acciones pueden representar otros objetos o acciones.
- **Memoria:** Esta categoría se centra en la capacidad de los bebés y los niños pequeños para reconocer personas y objetos familiares, recordar información durante un periodo de tiempo más largo y recordar cómo realizar acciones o rutinas familiares.

Cada categoría comienza con una descripción de las habilidades y capacidades fundamentales en los primeros cuatro meses, seguida de los fundamentos específicas relacionadas con la categoría. Cada fundamento incluye indicadores y ejemplos para 3 periodos de edad a lo largo de la infancia y la niñez temprana: de 4 a 11 meses, de 11 a 23 meses y de 23 a 36 meses. La Tabla 4 ofrece una descripción general de los fundamentos del desarrollo cognitivo para niños de 4 a 36 meses organizados por categorías.

Tabla 4. Categorías y fundamentos del desarrollo cognitivo de 4 a 36 meses

Categorías	Fundamentos
1.0: Exploración	<ul style="list-style-type: none"> • 1.1: Causa y efecto: El desarrollo de la comprensión de que una acción provoca otra.
2.0: Pensamiento matemático emergente	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1: Sentido numérico: El desarrollo de la comprensión del concepto de número y cantidad. • 2.2: Pensamiento espacial: El desarrollo de la comprensión de cómo las cosas se mueven y encajan en el espacio. • 2.3: Clasificación: El desarrollo de la capacidad de percibir las similitudes y diferencias entre objetos o personas y de clasificar objetos en función de sus características.
3.0: Imitación y pensamiento simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1: Imitación: El desarrollo de la capacidad de imitar las acciones, los sonidos, el lenguaje o los gestos de los demás, ya sea inmediatamente o más adelante. • 3.2: Pensamiento simbólico: El desarrollo de la capacidad de utilizar acciones, objetos o ideas para representar otras acciones, objetos o ideas.
4.0: Memoria	<ul style="list-style-type: none"> • 4.1: Memoria: El desarrollo de la capacidad de almacenar y posteriormente recuperar información sobre experiencias pasadas.

Categoría 1.0: Exploración

Esta categoría incluye el siguiente fundamento:

- [Fundamento 1.1: Causa y efecto](#)



Primeros cuatro meses

Los bebés nacen con curiosidad por descubrir el mundo que les rodea. Aprenden sobre objetos, personas y acontecimientos utilizando sus sentidos. Los bebés pequeños exploran su entorno y desarrollan una comprensión de causa y efecto a medida que experimentan lo siguiente:

- sobresaltar al oír sonidos fuertes dando patadas con las piernas, moviendo los brazos, arqueando la espalda o llorando
- prestar especial atención a las caras o voces de los cuidadores (por ejemplo, pueden mirar a la cara de una cuidadora durante la hora de comer o sonreír cuando oyen hablar a un cuidador)
- seguir visualmente objetos o personas en su campo de visión enfocando la mirada en zonas de gran contraste (por ejemplo, su mirada puede seguir a una cuidadora que camina de un lado de su cuna al otro)
- explorar objetos agarrándolos con las manos, tocándolos, mirándolos, escuchando el sonido que emiten o llevándoselos a la boca
- actuar sobre los objetos a su alcance para explorar causa y efecto (por ejemplo, los bebés pueden patear o mover los brazos para hacer que se mueva un gimnasio infantil, o empujar objetos lejos de su cuerpo para ver cómo se mueven)

Fundamento 1.1: Causa y efecto

El desarrollo de la comprensión de que una acción provoca otra.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: Exploración](#).

De 4 a 11 meses

Los niños realizan acciones sencillas para que sucedan cosas. Los niños pueden repetir la misma acción varias veces.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Dejar caer un objeto de la silla alta para bebés y verlo caer con fascinación, esperar a que el cuidador se lo devuelva y volver a dejarlo caer al suelo.
- Agitar un sonajero, escuchar el sonido que hace y luego agitarlo otra vez.
- Sonreír cuando un miembro de la familia agita suavemente la cesta del bebé y escuchar el sonido que hacen los lazos a los lados.
- Golpear fuertemente las manos contra la mesa, fijarse en el sonido fuerte y volver a hacerlo.

De 11 a 23 meses

Los niños realizan acciones sencillas de forma intencionada y repetida para que ocurran cosas. Los niños cambian la forma en que realizan estas acciones o interactúan con objetos y personas para observar cómo cambia el resultado.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Dejar caer una pelota por una rampa para ver hasta dónde llega, y luego dejar caer un cubo por la misma rampa.
- Salpicar repetidamente las manos en agua y observar cómo se moja la cara, y luego salpicar aún más fuerte las manos, observando cómo el agua salpica más arriba.
- Apretar el botón de un juguete musical favorito y empezar a balancearse al ritmo de la música, y volver a apretar el botón cuando pare la música.
- Construir una torre con objetos y patearla para hacerla caer, luego construirla de nuevo y derribarla con la mano.

De 23 a 36 meses

Los niños hacen predicciones sencillas sobre lo que va a ocurrir y reflexionan sobre las causas de lo ocurrido.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Dejar caer diferentes juguetes, como pelotas y carros, por una rampa, luego señalar una pelota y decir en español: “Este va más rápido”.
- Hacer una predicción sobre lo que ocurrirá a continuación en el cuento cuando una cuidadora pregunte: “¿Qué crees que va a pasar ahora?”.
- Observar cómo un pájaro come unas semillas del suelo y, a continuación, comunicar al cuidador que el pájaro tiene hambre.
- Observar un vendaje en la rodilla de una compañera y preguntarle en mandarín: “怎么了” (¿Qué pasó?).

Fundamento 1.1: Causa y efecto (*continuación*)

El desarrollo de la comprensión de que una acción provoca otra.

De 4 a 11 meses

- Apretar una pieza de fruta en las manos y observar cómo se ablanda, luego tomar otra pieza de fruta y volver a apretarla.
- Poner un objeto en un recipiente, darle la vuelta, observar cómo se cae y volver a llenar el recipiente.

De 11 a 23 meses

De 23 a 36 meses

- Echar arena en un colador, observar cómo la arena cae fuera del colador al suelo y, a continuación, mover el colador sobre un balde para llenarlo.
- Comunicar en la lengua del hogar: “Extraña a su mamá” cuando ve a un niño llorar después de que su madre se va por la mañana.

Los intereses y la curiosidad de los niños impulsan su exploración

La curiosidad y la iniciativa, habilidades y comportamientos de los enfoques de aprendizaje (ATL, por sus siglas en inglés), favorecen el desarrollo cognitivo de los niños. Los bebés y los niños pequeños sienten una curiosidad natural por explorar su entorno. Aprenden sobre los objetos y las personas a través de la exploración. La forma en que los niños exploran puede variar en función de las diferencias y experiencias individuales y culturales. Por ejemplo, algunos niños sienten más curiosidad por las personas, mientras que otros sienten más curiosidad por los objetos (Lee et al., 2023). Algunos niños pueden estar interesados en explorar objetos visualmente (Piccardi et al., 2020), mientras que otros pueden disfrutar explorando con las manos. Los intereses y la curiosidad de los niños impulsan su exploración.

Categoría 2.0: Pensamiento matemático emergente

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 2.1: Sentido numérico](#)
- [Fundamento 2.2: Pensamiento espacial](#)
- [Fundamento 2.3: Clasificación](#)

Primeros cuatro meses

A medida que los bebés exploran su mundo, se encuentran con una gran variedad de objetos y personas. A través de las interacciones con los objetos, los bebés se dan cuenta de las semejanzas y diferencias entre ellos. Se fijan en el tamaño, la forma, el color o la cantidad de los objetos. También exploran cómo los objetos y su propio cuerpo se mueven en el espacio. Estas habilidades son precursoras importantes del pensamiento matemático emergente de los bebés. Algunas de las formas en que los bebés desarrollan conocimientos y habilidades matemáticas tempranas son las siguientes:

- darse cuenta cuando una persona conocida entra en la habitación (por ejemplo, sonriéndole)
- desplazar la mirada de un objeto a otro para observar similitudes y diferencias (por ejemplo, pueden mirar dos bloques de formas diferentes)
- seguir los movimientos de objetos en el espacio, como un móvil
- tomar objetos y explorarlos tocándolos, llevándoselos a la boca, mirándolos, oyendo cómo suenan y moviéndolos (por ejemplo, pueden meterse un sonajero en la boca o agitarlo)
- interactuar con dos objetos a la vez, por ejemplo, sosteniendo un objeto en cada mano o llevárselos a la boca uno a la vez
- notar o mostrar interés cuando cambia el número de objetos de su entorno (por ejemplo, se dan cuenta cuando una cuidadora añade dos objetos nuevos a su alfombra de juegos)



Fundamento 2.1: Sentido numérico

El desarrollo de la comprensión del concepto de número y cantidad.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Pensamiento matemático emergente](#).

De 4 a 11 meses

Los niños perciben la cantidad en su entorno utilizando sus sentidos o interactuando físicamente con los objetos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Seguir el movimiento de cuatro personajes animales que cuelgan de su gimnasio infantil y luego alcanzar a uno de los animales, siguiendo su movimiento.
- Observar a una persona que apila un anillo tras otro en un poste.
- Explorar un objeto cada vez sujetándolo, agitándolo o llevándose a la boca.
- Elegir el plato con más galletas.

De 11 a 23 meses

Los niños se fijan en la cantidad al jugar e interactuar con objetos. Los niños entienden y a veces usan el lenguaje para referirse a la cantidad (por ejemplo, “más” y “todo”).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Observar otro animal de juguete al otro lado de la alfombra, mientras juega con dos animales de juguete. Acercarse para tomar el tercer animal de juguete y comunicarse a un cuidador en cantonés, “睇吓, 多啲” (“mira más”).
- Levantar dos dedos cuando un familiar le pregunte en su lengua del hogar: “¿Cuántos años tienes?”.
- Recoger piedras del tamaño de su mano del suelo, luego levantar cada piedra y dárselas a la cuidadora para que las ponga en un balde.
- Formar un montón grande de objetos y otro pequeño.

De 23 a 36 meses

Los niños utilizan palabras numéricas para referirse a la cantidad o al responder a la pregunta “¿Cuántos?”. Los niños recitan partes de la lista para contar, aunque pueden cometer errores (por ejemplo, “uno, dos, cuatro, cinco”).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Empezar a contar un conjunto de tres animales de juguete cuando un cuidador pregunte en cantonés: “你有幾多隻動物?”. (¿Cuántos animales de juguete tienes?). Señalar dos veces el mismo animal y comunicar en cantonés, “一、二、四、五” (“Uno, dos, cuatro, cinco.”)
- Unirse a una cuidadora que esté contando del uno al diez mientras lee un libro y, a continuación, repetir algunas, pero no todas las palabras numéricas: “¡Uno, dos, tres, cinco, cinco, ... diez!”.



Fundamento 2.1: Sentido numérico (*continuación*)

El desarrollo de la comprensión de cómo las cosas se mueven y encajan en el espacio

De 4 a 11 meses

De 11 a 23 meses

De 23 a 36 meses

- Comunicar en tagalo, “*Ubos na*” (“se acabó”) cuando terminen de comer su almuerzo.
 - Comunicar “más” y señalar un cuenco de fruta.
- Recitar los números del uno al diez mientras canta una canción conocida para contar a sí mismo.
 - Comunicar en español “Tienes más” al comparar los objetos de su canasta y la canasta de su compañero.
 - Tomar dos cucharas y dárselas a una persona después de que pregunte: “¿Puedes darme dos cucharas?”.

Fundamento 2.2: Pensamiento espacial

El desarrollo de la comprensión de cómo las cosas se mueven y encajan en el espacio.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Pensamiento matemático emergente](#).

De 4 a 11 meses

Los niños exploran el movimiento de sus cuerpos, cómo se mueven las personas y los objetos por el espacio, y el tamaño y la forma de los objetos.

De 11 a 23 meses

Los niños demuestran comprensión de dónde se ubican los objetos en el espacio y utilizan el método de ensayo y error para descubrir cómo los objetos, o sus cuerpos, se mueven y encajan en el espacio.

De 23 a 36 meses

Los niños predicen cómo encajarán y se moverán los objetos en el espacio sin tener que probar todas las soluciones posibles. Los niños demuestran comprender las palabras utilizadas para describir tamaños (por ejemplo, grande, pequeño, poco), ubicaciones (por ejemplo, dentro, sobre, debajo) o direcciones (por ejemplo, arriba, abajo) en el espacio.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Seguir a una persona con la mirada mientras camina por la habitación.
- Tomar una pieza de fruta y metérsela en la boca, pasársela a la otra mano y luego volver a metérsela en la boca.
- Meter un peluche en una canasta, voltear la canasta para sacarlo y volver a meterlo.
- Dejar caer una pelota y ver cómo rueda por debajo de una silla.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Observar cómo una persona salta por encima de una valla en una carrera de obstáculos y, después de que el niño intente saltar por encima de la valla unas cuantas veces, se arrastra por debajo de la valla.
- Observar cómo un objeto rueda por debajo de una silla y, a continuación, acercarse a la silla para tomarlo.
- Intentar mover su dispositivo de movilidad asistida (como un andador adaptable) del césped al asfalto cuando las superficies son irregulares.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Arrastrarse por un túnel y saltar dentro de un aro en una carrera de obstáculos. Al llegar a un obstáculo, el niño comunica en mandarín, “太高了” (“Demasiado alto”) y se arrastra por debajo del obstáculo en lugar de saltarlo.
- Girar una pieza de rompecabezas para que encaje en el lugar correcto de un rompecabezas.



Fundamento 2.2: Pensamiento espacial (*continuación*)

El desarrollo de la comprensión de cómo las cosas se mueven y encajan en el espacio.

De 4 a 11 meses

- Apilar un objeto encima de otro y observar cómo se caen los objetos mientras intenta añadir un tercer objeto a la torre.

De 11 a 23 meses

- Apilar tres recipientes de distintos tamaños uno dentro de otro, después de probar algunas combinaciones que no funcionan.
- Meterse a un cesto de la ropa bajo y volver a salir.
- Intentar encajar un bloque de formas en el clasificador de formas y, cuando no quepa, girar la forma hasta que encaje.

De 23 a 36 meses

- Sacar los platos grandes del armario después de que una cuidadora pregunte en **lenguaje de señas estadounidense** (ASL, por sus siglas en inglés): “¿Puedes traer los platos grandes para el almuerzo de hoy?”.
- Mirar debajo de la mesa cuando un cuidador dice: “Creo que tu taza se ha caído debajo de la mesa”.
- Utilizar un **dispositivo de comunicación alternativa o aumentativa** (AAC, por sus siglas en inglés) para comunicar grande o pequeño al jugar “¿Es grande?” o “¿Es pequeño?” con una compañera.
- Seguir las instrucciones de otra persona en vietnamita: “Primero lo pones en la sartén, luego lo mezclas y después le pones la tapa” mientras simula preparar comida.

Fundamento 2.3: Clasificación

El desarrollo de la capacidad de percibir similitudes y diferencias entre objetos o personas y de clasificar objetos en función de sus características.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Pensamiento matemático emergente](#).

De 4 a 11 meses

Los niños observan y prestan atención a las semejanzas y diferencias entre objetos (por ejemplo, basándose en el color, la forma, el tamaño o la textura) y distinguen entre personas, lugares u objetos conocidos y desconocidos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Elegir jugar con el mismo peluche con el que jugó ayer, aunque haya otros peluches cerca.
- Explorar cómo se sienten varios objetos metiéndoselos en la boca.
- Mirar en la dirección de una voz desconocida cuando la oye al entrar en la habitación.
- Elegir dos carros rojos entre un montón de carros de juguete de distintos colores.
- Explorar una fruta nueva a la hora de comer tocándola, apretándola, probándola y mirándola.

De 11 a 23 meses

Los niños emparejan objetos que son iguales o clasifican objetos en dos grupos basándose en similitudes y diferencias en una característica (por ejemplo, color, forma, tamaño o textura).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Observar un animal de juguete en una canasta de carros y comunicar en español “Mira”, y luego tomar el animal de juguete de la canasta y ponerlo con los otros animales de juguete.
- Comerse solo los trozos de melón ensalada de frutas, dejando el resto de la fruta en el plato.

De 23 a 36 meses

Los niños clasifican objetos en dos o más grupos basándose en similitudes y diferencias en una característica (por ejemplo, color, tamaño, forma o función). Los niños a veces etiquetan estos grupos, aunque estas etiquetas pueden ser demasiado generalizadas (por ejemplo, etiquetar todas las frutas como “banana”).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Colocar a todos los animales de juguete en una pila y a todos los carros en otra pila y etiquetar las pilas en español como “animales” y “carros”.
- Poner todas las tazas en un estante y todos los platos en otro estante mientras juega en la zona de juego dramático.
- Nombrar a todos los animales de cuatro patas de la granja como “músmus” (“vaca”) en karuk aunque algunos sean ovejas y otros caballos.



Fundamento 2.3: Clasificación (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de percibir similitudes y diferencias entre objetos o personas y de clasificar objetos en función de sus características.

De 4 a 11 meses

De 11 a 23 meses

De 23 a 36 meses

- Mirar a su alrededor y señalar un camión de bomberos de juguete, cuando un cuidador pregunta en español: “¿Puedes encontrar otro camión de bomberos como éste?”.
 - Poner todos los calcetines pequeños en una canasta y todos los calcetines grandes de adulto en otra canasta.
 - Señalar un sombrero de vaquero, una gorra de béisbol y un gorro de invierno en un libro cuando la cuidadora pregunte: “¿Dónde están los sombreros?”.
- Colocar todas las hojas grandes en un montón y todas las hojas pequeñas en un segundo montón.
 - Ordenar los bloques en tres montones por color independientemente de su forma: rojo, amarillo y azul.

Categoría 3.0: Imitación y pensamiento simbólico

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 3.1: Imitación](#)
- [Fundamento 3.2: Pensamiento simbólico](#)

Primeros cuatro meses

Los bebés utilizan a sus cuidadores como modelo para saber cómo comportarse e interactuar con los objetos y el entorno. Se fijan en lo que hacen sus cuidadores y los imitan. La imitación es una de las primeras herramientas de aprendizaje cognitivo y social. La imitación también es importante para el posterior pensamiento simbólico del niño. En los primeros cuatro meses, los niños desarrollan una comprensión de los objetos, las personas y las acciones a medida que realizan las siguientes actividades:

- hacer gorgoritos en respuesta a otros, a veces de manera recíproca, casi como en una conversación (por ejemplo, pueden emitir el sonido “ahh” en respuesta a una cuidadora que dice “¡Buenos días!”)
- imitar las expresiones faciales o los movimientos sencillos de un cuidador (por ejemplo, pueden sonreír o sacar la lengua cuando el cuidador hace lo mismo)
- sostener objetos y explorarlos tocándolos, llevándoselos a la boca, mirándolos, oyendo sus sonidos y moviéndolos (por ejemplo, puede meterse un sonajero en la boca o agitarlo)



Fundamento 3.1: Imitación

El desarrollo de la capacidad de imitar las acciones, los sonidos, el lenguaje o los gestos de los demás, ya sea inmediatamente o más adelante.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 3.0: Imitación y pensamiento simbólico](#).

De 4 a 11 meses

Los niños imitan acciones sencillas, sonidos o expresiones faciales de otros durante las interacciones.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Balbucear “babababa” cuando un familiar les diga “adiós”.
- Sonreír cuando lo hace una persona conocida.
- Imitar los movimientos del cuidador cuando juega al escondite.
- Aplaudir al oír aplaudir a la cuidadora.
- Pulsar un botón de un juguete musical después de ver a otra persona hacerlo primero.

De 11 a 23 meses

Los niños imitan acciones, sonidos o gestos sencillos que han observado hacer a otros en el momento o en un momento anterior.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Tomar un bolso de la zona de juegos dramáticos y decir “adiós” mientras se dirige hacia la puerta.
- Acercarse el celular de un familiar a la oreja después de haberle visto hablar por teléfono unas horas antes.
- Mecer a la muñeca hasta que se duerma y acariciarle la espalda.
- Pasar las páginas de un libro y cerrarlo, diciendo “ya está” en la lengua del hogar.
- Imitar el uso de un martillo de juguete después de ver a obreros de una construcción utilizando herramientas.

De 23 a 36 meses

Los niños imitan gestos, lenguaje y acciones con múltiples pasos que han observado hacer a otros en un momento anterior o en un contexto diferente.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Decir “*See you later alligator,*” (una expresión en inglés que se utiliza como despedida) al despedirse de una persona, después de haber oído a un cuidador decirle esta misma frase.
- Tomar un teléfono de juguete, simular que marca un número, acercárselo a la oreja y saludar en yurok “*Aiy-ye-kwee*” (“¡Hola, te extraño!”). Después, mantener una conversación fingida por teléfono.
- Jugar a un juego de baile que consiste en imitar a una persona que salta, da vueltas y aplaude.
- Actuar partes de una celebración de cumpleaños simulando soplar las velas de una tarta.
- Simular que prepara a su muñeco para irse a la cama cepillándole los dientes, cambiándole de ropa y diciéndole “buenas noches” en su lengua del hogar.

Fundamento 3.2: Pensamiento simbólico

El desarrollo de la capacidad de utilizar acciones, objetos o ideas para representar otras acciones, objetos o ideas.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 3.0: Imitación y pensamiento simbólico](#).

De 4 a 11 meses

Los niños se familiarizan con objetos y acciones mediante la exploración activa. También adquieren conocimientos sobre personas, acciones, objetos e ideas a través de la observación.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Sostener un autobús de juguete y explorar cómo se mueven las ruedas.
- Explorar objetos sujetándolos y llevándoselos a la boca.
- Hacer sonar un sonajero agitándolo y golpeándolo contra el suelo.
- Hacer rodar un objeto por el suelo de un lado a otro.

De 11 a 23 meses

Los niños utilizan un objeto para representar otro objeto. Los niños realizan una o dos acciones sencillas de juego dramático.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Mover un autobús de juguete sobre la alfombra y hacer el sonido “rum rum”.
- Simular que toma el biberón y decir en vietnamita “*uống hết rồi*” (“Me lo tomé todo”).
- Poner hojas en una olla y empezar a remover con una cuchara de madera, simulando hacer sopa.
- Hacer marcas en el papel y decir “papi” utilizando lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés).
- Colocar una muñeca en la cama y ponerle una manta encima, y luego decir “buenas noches” en la lengua del hogar.

De 23 a 36 meses

Los niños utilizan objetos para representar otros objetos durante el juego dramático. A veces los niños juegan imaginando un objeto sin necesidad de que esté presente el objeto concreto.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Sentarse en una silla y simular ser una conductora de autobús, mientras juega en la zona de juego dramático.
- Dibujar formas circulares en un trozo de papel y comunicar que ha dibujado un muñeco de nieve.
- Construir una estructura con objetos y utilizar dinosaurios de juguete para derribar la estructura, haciendo diferentes sonidos de dinosaurio a medida que los dinosaurios rompen la estructura.
- Señalar la imagen de un libro y decir en español “¡Se escondió!”.
- Planificar con otra persona para simular que son perros y luego empezar a gatear, sacar la lengua y hacer ruidos de ladridos.

Categoría 4.0: Memoria

Esta categoría incluye el siguiente fundamento:

- [Fundamento 4.1: Memoria](#)

Primeros cuatro meses

Los bebés desarrollan recuerdos de sus cuidadores muy pronto. Desde que nacen notan regularidades y pautas en sus rutinas diarias, por ejemplo, pautas en los horarios de alimentación y sueño. Los bebés recuerdan estos patrones, lo que les permite anticipar rutinas y acciones en el futuro. En los primeros cuatro meses, los bebés desarrollan recuerdos de sus cuidadores y rutinas al realizar las siguientes actividades:

- reconocer a cuidadores conocidos (por ejemplo, pueden sonreír al ver u oír entrar en la habitación a una cuidadora conocida)
- anticipar las rutinas sencillas con acciones (por ejemplo, pueden abrir la boca al acercarse el biberón o el pecho)



Fundamento 4.1: Memoria

El desarrollo de la capacidad de almacenar y posteriormente recuperar información sobre experiencias pasadas.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 4.0: Memoria](#).

De 4 a 11 meses

Los niños reconocen personas, objetos y rutinas familiares en el entorno. Los niños muestran conciencia de que las personas conocidas siguen existiendo, aunque ya no estén físicamente presentes.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Levantar los brazos para que lo levanten después de que un cuidador le comunique en español: “¿Estás lista para salir a dar nuestro paseo?”.
- Seguir jugando al escondite después de que una persona conocida haya dejado de jugar.
- Patear para que se muevan los juguetes que cuelgan del gimnasio infantil.
- Sonreír y dar patadas cuando ve u oye a una persona conocida.

De 11 a 23 meses

Los niños recuerdan las acciones típicas de las personas, la ubicación de los objetos y los pasos de las rutinas. Los niños utilizan esta información cuando se relacionan con personas u objetos o participan en rutinas haciendo uno o dos pasos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Moverse hacia la zapatera después de que una cuidadora diga en español: “Vamos afuera. ¿Dónde están tus zapatos?”.
- Jugar al escondite con una persona y, después de ver cómo esconde una pelota dentro de uno de tres recipientes, alcanzar el recipiente correcto para encontrar la pelota y decir en su lengua del hogar: “¡Pelota!”
- Observar una foto de su abuela y decir en cantonés: “婆婆” (“Aba”).

De 23 a 36 meses

Los niños anticipan la serie de pasos de rutinas o actividades familiares, recuerdan características del entorno o de las personas que se encuentran en él y, a veces, se comunican sobre acontecimientos pasados recientes o los actúan.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Quitarse los zapatos y colgar el abrigo en el cubículo y acercarse al lavamanos para lavarse las manos después de jugar al aire libre.
- Actuar un viaje al supermercado mientras juega en la zona de juegos dramáticos; tomar un carrito, poner comida en él y pagar en la caja registradora.
- Sentarse en la cesta o recostarse en la cuna antes de la siesta.

Fundamento 4.1: Memoria (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de almacenar y posteriormente recuperar información sobre experiencias pasadas.

De 4 a 11 meses

- Gatear hacia la puerta cuando un miembro de la familia sale de la habitación.
- Girar la cabeza hacia la puerta de entrada al oír el timbre.

De 11 a 23 meses

- Sentarse a la mesa cuando se da cuenta de que un cuidador está preparando la comida.
- Caminar hasta su cubículo a la hora de la siesta para sacar la manta del bolso.
- Recordar cómo se juega con un juguete musical pulsando las teclas del piano, después de haber jugado con él por primera vez el día anterior.

De 23 a 36 meses

- Pedir jugar con los bloques grandes de gomaespuma que están en un armario de almacenaje haciendo la seña “bloques grandes” a un cuidador en lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés).
- Decirle a su familiar en la lengua del hogar: “Saltamos en los charcos afuera” cuando le recoja del programa de cuidado.
- Cantar la letra de su canción favorita.

Nota: Este fundamento está estrechamente relacionado con el Fundamento 2.3 Memoria de trabajo en el dominio de los enfoques de aprendizaje (ATL, por sus siglas en inglés). El dominio del desarrollo cognitivo describe la capacidad de los niños para almacenar y recordar acontecimientos o experiencias pasadas. El fundamento del dominio de los enfoques de aprendizaje describe la capacidad de los niños para retener información en la mente en un momento dado mientras participan en interacciones y actividades cotidianas. Ambos fundamentos son partes importantes de la memoria y el aprendizaje.



(página en blanco intencionalmente)





Desarrollo perceptual y motor

Algunos de los momentos más memorables para los **cuidadores**, que observan el crecimiento y desarrollo temprano de un niño, giran en torno a las nuevas habilidades perceptuales y motrices que desarrollan los **bebés y los niños pequeños**. Cuando un bebé empieza a reconocer la voz o la cara de una cuidadora, está utilizando sus capacidades perceptuales en desarrollo para reconocer caras o sonidos. Cuando un bebé consigue voltearse por sí solo o aprende a sentarse sin ayuda, está demostrando que ha adquirido un control cada vez mayor sobre los músculos del cuello, los brazos, el torso y las piernas para realizar esta nueva **habilidad de motricidad gruesa**. Del mismo modo, cuando un niño pequeño desarrolla la capacidad de agarrar un crayón para garabatear su primera obra de arte, está demostrando un mayor control de los músculos de las manos y los dedos, lo que forma parte del desarrollo de las **habilidades de motricidad fina**. Estos son solo algunos ejemplos de los notables y espectaculares cambios que se observan desde el nacimiento hasta los 36 meses en el dominio del desarrollo perceptual y motor.

El desarrollo perceptual se refiere a la capacidad de los niños para seleccionar, organizar e interpretar la información que les llega a través de los sentidos para comprender su mundo. Cuando se habla de los sentidos, la mayoría de las personas se refieren al tacto, la vista, el olfato, el oído y el gusto. Además, la mayoría de los seres humanos también tienen sentido del equilibrio y del movimiento, que les ayuda a establecer el conocimiento de dónde está su cuerpo en relación con otras cosas (**propiocepción**), y la habilidad de sentir dolor, hambre y la temperatura (**interocepción**). Todos estos sistemas sensoriales forman parte del desarrollo perceptivo.

Los bebés y los niños pequeños utilizan información perceptiva como parte de su exploración diaria y sus interacciones con los demás. Por ejemplo, los niños utilizan varios sentidos cuando reconocen caras (Reynolds y Roth, 2018), objetos, voces y los sonidos de canciones y cánticos; sus sentidos del gusto y el olfato cuando identifican sus alimentos favoritos (Beauchamp y Mennella, 2011; Forestell, 2017; Werner y Lipsitt, 1981); y su sentido del tacto cuando prefieren un contacto cálido o ropa suave (Bremner y Spence, 2017; Johnson y Hannon, 2015; Piek, 2006). Estas capacidades tempranas para reconocer patrones y **rutinas** regulares en sus experiencias diarias ayudan a los bebés a aprender sobre el mundo que les rodea (Bahrck y Lickliter, 2003).



Un aspecto importante del desarrollo perceptual implica la integración de la información a través de los sentidos (Bahrck y Lickliter, 2003; Johnson, 2011; Watson et al., 2014). Por ejemplo, las primeras experiencias de un bebé viendo y tocando bloques de diferentes formas le ayudan a reconocer de qué tamaño son los bloques, qué lados son lisos y qué partes tienen esquinas. La integración de esta información en su cerebro les ayuda más tarde a colocar correctamente los bloques en un clasificador de formas. Del mismo modo, un niño ciego o con dificultades visuales puede integrar el sonido, el tacto y la propiocepción para jugar con un objeto o encontrar a una compañera durante el recreo.

El desarrollo motor describe la creciente capacidad del niño para controlar y mover su cuerpo. Las habilidades de desarrollo motor suelen describirse como motricidad gruesa o motricidad fina. El desarrollo motor grueso temprano de los niños incluye habilidades de motricidad gruesa que implican el uso de extremidades superiores e inferiores (como los

de la cabeza, el cuello, los brazos, el tronco y las piernas) o el cuerpo entero. Habilidades como levantar la cabeza mientras está acostado boca abajo, voltearse, sentarse, gatear y caminar son habilidades de motricidad gruesa comunes que los niños aprenden durante la infancia y la niñez temprana. Cada nueva habilidad de motricidad gruesa ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje. Los cambios en la postura del bebé, como sentarse o gatear o ponerse de pie, afectan drásticamente lo que un bebé puede experimentar en su **entorno** (Franchak et al., 2018; Kretch et al., 2014; Soska et al., 2015). Cuando los niños pueden desplazarse distancias más largas, ya sea arrastrándose, gateando, caminando o utilizando un **dispositivo tecnológico de apoyo** (un dispositivo o herramienta que ayuda a mantener, adquirir o mejorar el funcionamiento diario, como un patinete, una silla de ruedas o un andador), su capacidad para desplazarse aumenta el acceso a lugares, personas y cosas que están más lejos (Adolph y Tamis-LeMonda, 2014).





La motricidad fina se refiere al uso de los músculos más pequeños de las manos y los dedos. Habilidades como sujetar con toda la mano o sujetar con más precisión utilizando solo unos dedos para tomar algo pequeño, garabatear y dibujar y utilizar cubiertos forman parte del desarrollo de la motricidad fina. Las primeras habilidades de motricidad fina, como sujetar, permiten a los bebés explorar objetos y aprender sobre ellos: cómo son, cómo suenan, cómo se sienten y qué pueden hacer. Explorar puede incluir comportamientos como **explorar con la boca**, golpear, dejar caer y lanzar. Con más experiencia y tiempo, los niños utilizan las dos manos a la vez para aprender la función de los objetos. Por ejemplo, una niña que agita un

recipiente de plástico con tapa de rosca, como parte de hacer que cocina durante el juego, puede sujetar el recipiente con una mano y utilizar la otra para intentar desenroscar la tapa. El control de los músculos de las manos ayuda a los niños en las **actividades de la vida diaria** (las actividades y rutinas básicas que forman parte de la vida cotidiana). Por ejemplo, cuando un niño toma un trocito de comida con los dedos, utiliza la motricidad fina. Los bebés y niños pequeños que necesitan apoyo adicional para la motricidad fina se benefician de disponer de materiales adaptados o dispositivos de tecnología de apoyo, como crayones o lápices más gruesos, tijeras de bucle o libros con páginas más gruesas.

Aunque el desarrollo perceptual, la motricidad gruesa y la motricidad fina suelen describirse por separado, estas tres áreas se desarrollan conjuntamente. Las acciones motoras son guiadas y generan información perceptual. Esto significa que acciones motrices como alcanzar objetos, gatear o caminar suelen estar guiadas por los sentidos. Por ejemplo, un bebé oye el sonido de un objeto cercano (perceptual) y, basándose en esta información sensorial, gira la cabeza y el cuerpo (motriz) para averiguar de dónde viene el ruido. Al mismo tiempo, las acciones motrices de esta secuencia proporcionan un flujo de nueva información perceptual. Una vez que el bebé se da la vuelta, puede mirar directamente al objeto y determinar lo cerca que está de él. Luego, el bebé puede utilizar conjuntamente sus habilidades perceptuales y motrices finas (también conocidas como **coordinación mano-ojo**) para extender la mano y agarrar el objeto.



Desarrollo perceptual y motor durante los primeros cuatro meses

Antes de nacer, los bebés han tenido múltiples meses de experiencia sensorial y motriz en el útero (Johnson y Hannon, 2015; Piek, 2006). Las patadas, los movimientos de los brazos, los cambios de posición e incluso las reacciones a los sonidos, los sabores y la luz forman parte de las raíces del desarrollo perceptual y motor en el útero. Después de nacer, los bebés siguen utilizando los sentidos y el movimiento para explorar su entorno social y físico. Los primeros movimientos de los bebés, como agitar espontáneamente los brazos y las piernas, girar la cabeza de un lado a otro o levantarla cuando están acostados boca abajo, ayudan a establecer las bases de habilidades motrices posteriores como sentarse, alcanzar objetos, sujetarlos, gatear o caminar (Adolph y Berger, 2007; Michel et al., 2013). Estas experiencias sensoriales y motrices tempranas sientan las bases de las habilidades perceptuales y motrices posteriores de los niños.

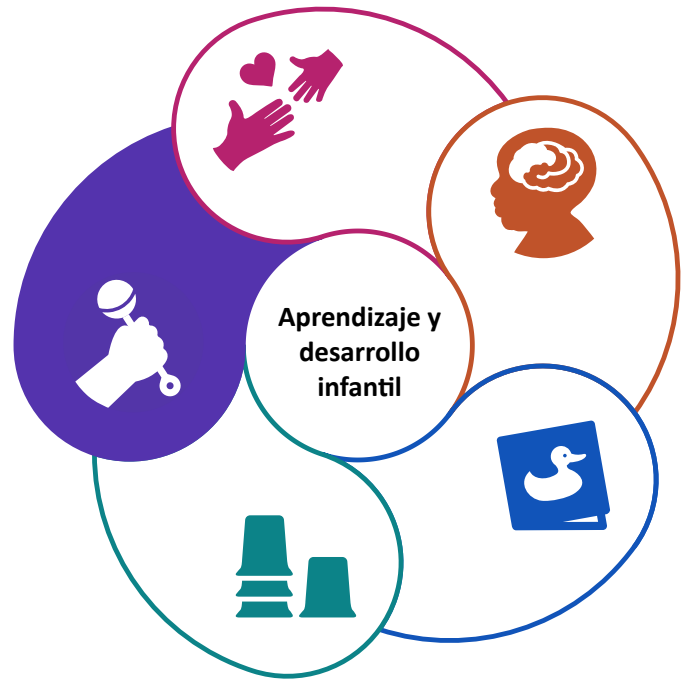




El desarrollo perceptual y motor está relacionado con el desarrollo en otros dominios

El desarrollo perceptual y motor está relacionado con los demás dominios descritos en los fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil (ITLDF, por sus siglas en inglés). Los bebés y los niños pequeños utilizan todas sus habilidades perceptuales y motrices disponibles como parte de la exploración y el aprendizaje de los objetos cotidianos, la participación en juegos y otras actividades, la navegación por su entorno y la interacción con los demás.

Para el desarrollo del lenguaje, la información perceptiva relacionada con la vista y sonidos es una parte crucial de cómo los niños llegan a comprender y decir o signar palabras. Investigaciones recientes han descubierto que los cambios en las habilidades de motricidad, como aprender a caminar, están relacionados con el aprendizaje de nuevas palabras (Gonzalez et al., 2019; Libertus & Violi, 2016; Walle, 2016). Aunque investigadores todavía están estudiando exactamente cómo se relacionan estos cambios, las nuevas habilidades de motricidad que aprenden los niños pueden ofrecer nuevas oportunidades para escuchar y aprender palabras. Por ejemplo, cuando un bebé puede alcanzar y agarrar un objeto, una cuidadora podría hablar sobre lo que el niño está haciendo. Por ejemplo, una cuidadora podría decir: “¡Agarraste el bloque!” o “Parece que vas a apilar los vasos”, o describir el objeto hablando de su forma o color, lo cual puede contribuir al desarrollo del lenguaje del bebé (West y Iverson, 2017; West et al., 2022, 2023). La evolución de las habilidades perceptuales y motrices de los bebés y niños pequeños también



puede favorecer el desarrollo social y emocional. Los cambios en la vista, la audición e incluso el olfato permiten a los bebés reconocer las caras familiares, las voces tranquilizadoras y el olor reconfortante de sus cuidadores. Los cambios en las habilidades motrices de los niños pueden dar lugar a nuevas formas de interactuar con otras personas como parte del juego cotidiano. Investigaciones recientes demuestran que cuando los bebés aprenden a caminar, es más probable que se desplacen distancias más largas para interactuar con un cuidador y compartir un objeto o interactuar con él (Karasik et al., 2012; Walle, 2016). Del mismo modo, la motricidad fina puede dar lugar a interacciones con compañeros y cuidadores durante actividades y rutinas cotidianas como comer o vestirse, experiencias que fortalecen las relaciones con adultos y compañeros.



El desarrollo perceptual y motor también es fundamental para que los niños exploren el mundo físico, lo que favorece el aprendizaje y la resolución de problemas. Por ejemplo, la capacidad de una bebé para percibir las diferentes características de los objetos a través de sus sentidos y la exploración activa de la motricidad fina (agarrar, tocar, golpear) es importante para el aprendizaje de las propiedades de los objetos (como la forma, la cantidad, el tamaño y el color) y sus funciones (Eppler, 1995; Soska et al., 2010). La resolución de problemas cotidianos y la exploración de objetos

físicos, utilizando habilidades perceptuales y motrices, favorecen el desarrollo cognitivo de los niños y sus enfoques de aprendizaje. Por ejemplo, cuando los niños exploran situaciones “de riesgo”, como deslizarse por un tobogán, utilizan conjuntamente sus habilidades perceptuales y motrices para decidir si el tobogán es seguro (Adolph et al., 1993). Una niña pequeña puede mirar y tocar el tobogán y golpearlo para saber si es firme y seguro. También puede utilizar sus habilidades de motricidad para averiguar si el tobogán es seguro optando por arrastrarse, gatear o caminar para acercarse al tobogán.





El contexto del desarrollo perceptual y motor temprano

Las relaciones con los cuidadores desempeñan un papel importante en el desarrollo perceptual y motor de los niños. En etapas tempranas del desarrollo, algunas de las habilidades perceptuales más notables de los bebés giran en torno a aprender a reconocer las caras, voces u olores de los cuidadores familiares. Las constantes experiencias sensoriales diarias de los niños con sus cuidadores, como ver a menudo las caras de sus cuidadores más cercanos u oír repetidamente sus voces, les permiten distinguir rápidamente la cara o la voz de un desconocido de la de un cuidador familiar. Gracias a la información auditiva, pueden incluso distinguir la voz de una persona conocida de otra que no han escuchado antes.



Las relaciones con los cuidadores también influyen en el desarrollo motor de los niños. Para que los niños exploren y practiquen con confianza sus habilidades de motricidad gruesa y fina, necesitan cuidadores cariñosos y comprensivos que les proporcionen una sensación de seguridad emocional y física, la cual les permite explorar y practicar sus habilidades. Por ejemplo, cuando los niños **desplazan sujetándose**, o sea cuando dan pasos de lado mientras se agarran a un objeto estable (como una mesa o un sofá), una relación de apoyo con el cuidador puede proporcionar un entorno seguro y una base segura para que la niña explore esta nueva habilidad. Cuando los bebés empiezan a aprender una nueva habilidad, los cuidadores les protegen de las situaciones de riesgo. Por ejemplo, una niña pequeña que acaba de aprender a gatear y siente curiosidad por utilizar su nueva habilidad de motricidad gruesa para subir las escaleras puede ser guiada por un cuidador para que se aleje de las escaleras porque no son seguras. O el cuidador puede aprovechar esa oportunidad para ayudar a la niña practicar subir las escaleras, orientándola sobre qué hacer y cómo, sin dejar de estar atento y seguro. Aprovechar todas las oportunidades para mostrar a los niños cómo actuar con seguridad crea más oportunidades para que los niños adquieran confianza en sus propias capacidades. Los cuidadores también ayudan a los niños a desarrollar su motricidad fina. Por ejemplo, mientras participan en actividades y rutinas cotidianas como comer o vestirse, los cuidadores ofrecen apoyo verbal y físico para que los niños utilicen con éxito sus habilidades de motricidad fina, como mostrarles a los niños cómo abrocharse la camisa o desenroscar una tapa (Kaplan et al., 2023).



El desarrollo de las habilidades perceptuales y motrices está estrechamente relacionado con la cultura y el lenguaje. Parte del aprendizaje de las lenguas habladas requiere que percibamos y distingamos sonidos específicos. Esto se denomina **percepción del habla** (Werker, 2018). Las distintas lenguas del mundo categorizan y utilizan sonidos diferentes. Con una mayor exposición a su lengua del hogar y a las lenguas de su comunidad, los bebés mejoran en la percepción de las categorías y los patrones de sonido específicos de las lenguas que escuchan con más frecuencia. Este proceso se denomina **estrechamiento perceptivo** (Byers-Heinlein y Fennell, 2014; Werker, 2018). En el caso de los niños que escuchan más de una lengua, este estrechamiento perceptivo se produce en todas las lenguas que oyen a diario. De hecho, la capacidad de notar las categorías únicas de sonidos a través de todos sus idiomas es una fortaleza que puede ayudarles a mantener sus lenguas del hogar mientras también aprenden un nuevo idioma. Esta **flexibilidad cognitiva** puede contribuir a futuros beneficios cognitivos (Bialystok, 2020; Brito et al., 2021) y puede ayudar a los niños a mantener una conexión con diversas culturas e identidades.

Las diferencias en las normas culturales y las prácticas familiares hacen que las experiencias cotidianas de los niños varíen, lo que puede influir en la secuencia o las formas en que los niños aprenden y demuestran sus habilidades perceptuales y motrices (Sara et al., 2013). Por ejemplo, las preferencias familiares o culturales

de movimiento y exploración pueden estar relacionadas con las diferencias en el tiempo o la secuencia en que los niños aprenden diferentes habilidades de motricidad gruesa, como sentarse o caminar (Adolph y Hoch, 2019). Las expectativas y prácticas en torno a la alimentación también pueden variar entre familias y culturas. Algunas familias pueden preferir que un cuidador alimente al niño durante las comidas, mientras que otras familias pueden preferir fomentar la autoalimentación más temprano en el desarrollo. Las culturas también pueden variar en cuanto a los tipos de utensilios que utilizan durante las comidas o si usan las manos para comer. Estas diferencias culturales en las experiencias quizás signifiquen que los niños en algunas instancias no demuestran habilidades específicas a las expectativas de una cultura mayoritaria (como utilizar un tenedor si su cultura de origen no fomenta el uso del tenedor). Sin embargo, pueden estar demostrando las habilidades perceptuales y motrices fundamentales en otras maneras o formas (como mostrar mayor precisión al agarrar un objeto pequeño para apilarlo y hacer una torre). Es importante ser abierto y conocer las tradiciones y preferencias familiares de cada niño para comprenderlo en su totalidad y, en particular, la forma en que su cultura y sus experiencias influyen en su desarrollo.

Una influencia importante en el desarrollo perceptual y motor de los niños es el acceso a entornos, objetos y actividades en los que puedan explorar, practicar y desarrollar habilidades. Los entornos seguros y supervisados



que apoyan el uso de ciertas habilidades de motricidad gruesa como pequeñas escaleras, toboganes y espacios abiertos y despejados pueden dar apoyo a los niños a medida que aprenden y practican. Disponer de un amplio espacio para moverse es importante, y también lo es contar con juguetes u objetos cotidianos que fomenten el movimiento por todo el espacio de juego (Hoch et al., 2019, 2024). Incluso en entornos donde el espacio puede ser limitado, distribuir juguetes y objetos atractivos para los bebés y niños pequeños por todo el espacio de juego (como en un estante bajo visible o en un suelo despejado) puede animar a los bebés y niños pequeños a moverse de un lugar a otro. Para utilizar con éxito su motricidad fina por sí solos, todos los niños necesitan tener acceso a objetos de tamaño adecuado para su edad, como vasos para beber, cepillos de dientes y ropa del tamaño apropiado. Los lápices, crayones y pinceles pueden tener la empuñadura más gruesa para que los niños pequeños puedan utilizarlos más fácilmente para garabatear, dibujar y pintar. También es importante señalar que los bebés y los niños pequeños utilizan sus habilidades perceptuales y motrices para jugar con objetos cotidianos que los cuidadores pueden no considerar juguetes, como cajas, comida, vasos, ollas o sartenes, ¡y la lista puede continuar (Herzberg et al., 2022)! El juego de los niños no tiene por qué limitarse siempre a los juguetes. La exposición a objetos cotidianos en un entorno supervisado puede ayudar a los niños a conocer las propiedades de un objeto y su uso cotidiano como parte del desarrollo perceptual y motor.

Las experiencias vividas relacionadas con el trauma o la pobreza pueden influir en el desarrollo físico y cerebral de los niños, y pueden tener efectos duraderos en el desarrollo perceptual y motor. La **desnutrición**, es decir, la falta de una alimentación adecuada puede provocar un atraso en el crecimiento físico y otros efectos en el desarrollo. Investigaciones recientes indican que la desnutrición está relacionada con atrasos de ciertas habilidades de motricidad, como sentarse, gatear y caminar (Cavagnari et al., 2023). Oportunidades frecuentes para tomar bocadillos y comidas saludables pueden ayudar a mitigar el impacto de la desnutrición en los niños en situación de pobreza.

Los niños de todos los estratos socioeconómicos necesitan tener acceso a diversas oportunidades para utilizar sus capacidades perceptuales y motrices. Estas oportunidades de aprendizaje ocurren a diario en entornos y actividades cotidianas (durante la hora de comer, al caminar por la acera, al comprar en el supermercado). Las oportunidades enriquecedoras para el aprendizaje perceptual y motor pueden darse con objetos cotidianos (cajas, vasos, papel) y no requieren juguetes o artículos elaborados (Herzberg et al., 2022). La colaboración entre las familias y los **educadores infantiles** puede ser especialmente útil para identificar como trabajar juntos y garantizar que, en el **hogar** o en el **entorno de aprendizaje y cuidado infantil**, se anime a los bebés y niños pequeños a explorar su entorno en beneficio del desarrollo de las habilidades perceptuales y motrices.



Diferencias individuales en el desarrollo perceptual y motor

Los fundamentos se han redactado para ilustrar la variabilidad del desarrollo infantil, reconociendo que los niños aprenden y se desarrollan a ritmos diferentes tanto dentro de un dominio como entre dominios de desarrollo. Además, cada niño es único y demuestra su desarrollo de diversas maneras. En determinadas situaciones, algunos niños pueden tener habilidades diversas que podrían beneficiarse de métodos alternativos para demostrar su desarrollo.

Variabilidad en el desarrollo

Las habilidades que los bebés y niños pequeños aprenden como parte de su desarrollo perceptual y motor a veces se describen como “hitos”. Los **hitos** hacen referencia a un cambio cualitativo significativo en el desarrollo o el logro de una habilidad, como gatear o caminar (Adolph y Robinson, 2013). Como saben la mayoría de los cuidadores, todos los niños se desarrollan de forma diferente y a su propio tiempo. Sin embargo, a veces puede resultar tentador comparar el ritmo y tipos de habilidades que aprende un niño con los de otros niños. Es importante que los cuidadores sepan que existe una gran **variabilidad** en el momento en que los niños alcanzan los hitos. Variabilidad significa que el desarrollo no es igual para todos.

Por ejemplo, un bebé puede aprender a sentarse a una edad más temprana que sus compañeros. Una niña puede gatear sobre las manos y las rodillas, mientras que otro prefiere desplazarse sobre el trasero y otro gatea utilizando los brazos y la parte superior del cuerpo para desplazarse de un lugar a otro. Algunos niños pueden empezar a caminar en cuanto son capaces de mantenerse de pie por sí solos, y nunca tener una etapa donde gatean.

El desarrollo perceptual y motor de los niños varía. Sus características físicas y biológicas, su temperamento, su cultura y otras experiencias vitales únicas contribuyen a las **diferencias individuales** en el desarrollo perceptual y motor de los niños.

Para los cuidadores, es importante ser conscientes de que la variabilidad es común en el desarrollo de los niños y, de hecho, es de esperar. Sabiendo esto, uno puede apoyar más plenamente las necesidades y el desarrollo único de cada niño.





Aunque la variabilidad en el desarrollo perceptual y motor es esperable en todos los niños, hay casos en los que a un niño se le diagnostica específicamente al nacer o más tarde una discapacidad perceptual o motriz. Cuando el niño tiene un Plan de Servicios Individualizados para la Familia (IFSP, por sus siglas en inglés), los educadores encargados de su cuidado deben consultar y colaborar con la familia y el resto del equipo del IFSP. Esta colaboración apoyará los resultados incluidos en el IFSP como parte de las experiencias de aprendizaje inclusivas. Los educadores infantiles pueden llevar a cabo las adaptaciones y modificaciones especificadas en el IFSP del niño. Si un niño no tiene un IFSP y a los educadores infantiles les preocupa que el desarrollo perceptual o motriz del niño esté atrasado, pueden ponerse en contacto con la familia del niño y colaborar en la derivación para una evaluación integral del desarrollo. El desarrollo de los niños con discapacidad puede seguir una trayectoria diferente. Los niños con discapacidad, como todos los niños, se desarrollan más óptimamente en condiciones en las que pueden utilizar sus habilidades perceptuales y motrices para interactuar con sus cuidadores y compañeros y explorar su entorno y los objetos que hay en él. Estos comportamientos y habilidades pueden parecer diferentes o requerir distintos tipos de apoyo. Establecer relaciones de confianza con las familias ayuda a los educadores infantiles a comprender mejor el desarrollo individual de la niña y cómo apoyarle. De este modo, las familias y los educadores infantiles pueden identificar las áreas en las que la intervención temprana puede ser beneficiosa.

La tecnología y las aplicaciones de asistencia están cada vez más disponibles para ayudar a los niños con diversas discapacidades.⁴

Los niños sordos o con dificultades auditivas pueden recibir apoyo mediante el lenguaje de señas o **aparato de comunicación aumentativa y alternativa (AAC, por sus siglas en inglés)**. Los niños con impedimentos visuales pueden necesitar anteojos, lupas u otros dispositivos de tecnología de apoyo en las primeras etapas de su desarrollo para orientarse en su entorno. Otras tecnologías de apoyo, como los dispositivos de movilidad, pueden dar a los niños con discapacidades de motricidad gruesa la oportunidad de demostrar habilidades como la locomoción. Para los niños que se mueven con dispositivos de asistencia, es importante apoyar su exploración asegurándose de que tienen acceso a la tecnología adecuada y a espacios seguros donde puedan explorar y jugar. En el caso de los niños con discapacidades relacionadas con el desarrollo de la motricidad fina, recientes avances en la impresión tridimensional permiten a muchas personas acceder a objetos cotidianos con adaptaciones específicas para su desarrollo singular de la motricidad fina. Los niños con problemas sensoriales también pueden necesitar adaptaciones en su entorno, como cambios en la iluminación o el nivel de ruido, en función de su desarrollo específico. Del mismo modo, los niños con dificultades visuales o ciegos también pueden beneficiarse de las adaptaciones de su entorno, como reducir el desorden en áreas para permitir un movimiento ininterrumpido y seguro y mantener la coherencia en la ubicación de muebles y objetos.

⁴ Para obtener más recursos relacionados con la tecnología de apoyo, los educadores infantiles pueden dirigirse al centro de tecnología asistencial de su estado. La Ley de Tecnología Asistencial exige que todos los estados y territorios de EE. UU. cuenten con un centro de tecnología asistencial. [Ability Tools](https://www.abilitytools.org/) (<https://www.abilitytools.org/>) es el centro de tecnología asistencial que presta servicio en California y es un recurso útil para educadores infantiles y familias.



En general, trabajar con un equipo (familia, proveedores de intervención temprana, proveedores de cuidados de salud) que esté familiarizado con el niño puede ayudar a los educadores infantiles adaptar el entorno y las actividades del programa de cuidados tempranos para que sean más inclusivos para los niños con

discapacidades. Es importante apoyar a los niños con discapacidades mediante adaptaciones del entorno y tecnologías de acceso lo antes posible para que puedan participar con sus compañeros y tener un acceso más equitativo al mundo físico y social.

Fundamentos del desarrollo perceptual y motor

La intención de crear los fundamentos del desarrollo es para ayudar a los educadores infantiles a identificar cómo pueden apoyar el crecimiento de los niños en áreas específicas. Los niños desarrollan los comportamientos y habilidades descritos en estos fundamentos en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de su hogar, en diversos entornos de aprendizaje y cuidado infantil y en contextos comunitarios. Aunque los fundamentos se centran en el desarrollo del niño, debe considerarse que cada uno de ellos se desarrolla en el contexto de las relaciones con los cuidadores que le brindan afecto y apoyo. Es importante tener en cuenta que todos los fundamentos están relacionados entre sí y funcionan juntos, no de forma aislada. Las habilidades y los conocimientos descritos en el dominio del desarrollo perceptual y motor se organizan en las siguientes dos categorías:

- **Desarrollo perceptual:** Esta categoría describe el proceso continuo de asimilar, organizar e interpretar la información procedente de los sentidos.
- **Desarrollo motor:** Describe los cambios que se producen a lo largo del tiempo en la capacidad del niño para controlar y mover su cuerpo.

Aunque resulta útil organizar los fundamentos en categorías separadas, las habilidades y comportamientos descritos en las categorías del desarrollo perceptual y motor están estrechamente interrelacionados. Por ejemplo, las capacidades perceptuales de un niño, como utilizar el sentido del tacto o de la vista para conocer los objetos de su entorno, también guían sus comportamientos motrices. Del mismo modo, a medida que los niños aprenden nuevas habilidades motrices, como sentarse o agarrar, sus habilidades perceptuales también cambian. Al repasar los fundamentos, los educadores pueden considerar cómo se conectan las categorías en la práctica.



Cada capítulo comienza con una descripción de las habilidades básicas de los primeros cuatro meses, seguida por los fundamentos específicos relacionados a la categoría especificada. Cada fundamento incluye indicadores y ejemplos para 3 periodos de edad a lo largo de la infancia y la niñez temprana: de 4 a 11 meses, de 11 a 23 meses y de 23 a 36 meses. La Tabla 5 ofrece una visión general de los fundamentos del desarrollo perceptual y motor de los niños de 4 a 36 meses organizados por categorías.

Tabla 5. Categorías y fundamentos del desarrollo perceptual y motor de 4 a 36 meses

Categorías	Fundamentos
1.0: Desarrollo perceptual	<ul style="list-style-type: none">• 1.1: Desarrollo perceptual. El desarrollo de la capacidad de utilizar la información de los sentidos para comprender e interactuar con el entorno social y físico.
2.0: Desarrollo motor	<ul style="list-style-type: none">• 2.1: Desarrollo de motricidad gruesa. El desarrollo de la capacidad de controlar los músculos grandes para moverse y explorar.• 2.2: Desarrollo de motricidad fina. El desarrollo de la capacidad de utilizar los músculos pequeños de los dedos y las manos para explorar objetos y realizar acciones y actividades.



Categoría 1.0: Desarrollo perceptual

Esta categoría incluye el siguiente fundamento:

- [Fundamento 1.1: Desarrollo perceptual](#)



Primeros cuatro meses

Desde el nacimiento, las experiencias cotidianas de los niños al procesar nuevos sonidos, imágenes, sensaciones, olores y sabores forman las bases de su aprendizaje del mundo. A través de la información de los sentidos, los bebés aprenden sobre las personas, las rutinas, la cultura, los idiomas y mucho más. En los primeros cuatro meses, los bebés pequeños pueden mostrar habilidades relacionadas con el desarrollo perceptual a medida que experimentan lo siguiente:

- calmarse cuando se le mece, se le toca, se le envuelve o se le hace rebotar
- seguir con la mirada un rostro, persona u objeto en movimiento
- girar la cabeza hacia un sonido fuerte
- reaccionar a los cambios de temperatura (por ejemplo, se sobresalta con el agua fría)
- mantener la vista en objetos de alto contraste, como libros con dibujos o patrones en blanco y negro



Fundamento 1.1: Desarrollo perceptual

El desarrollo de la capacidad de utilizar la información de los sentidos para comprender e interactuar con el entorno social y físico.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 1.0: Desarrollo perceptual](#).

De 4 a 11 meses

Los niños utilizan información procedente de distintos sentidos para explorar y aprender sobre los objetos y las personas de su entorno.

De 11 a 23 meses

Los niños utilizan la información de los distintos sentidos para planificar acciones y ajustar su forma de explorar e interactuar con objetos, personas y entornos.

De 23 a 36 meses

Los niños pueden utilizar rápida y fácilmente la información de los distintos sentidos para planificar y realizar acciones como parte del juego, las interacciones sociales o las rutinas diarias.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Girar la cabeza hacia una cuidadora que esté cantando una canción de consuelo conocida en la lengua del hogar de la niña.
- Sostener un objeto en la mano y pasar de tocarlo a explorarlo con la boca y a mirarlo mientras lo explora.
- Gatear o girar el cuerpo hacia una persona conocida que le llama por su nombre.
- Colocar la mano sobre un libro para tocarlo y sentir sus diferentes texturas.
- Reaccionar con expresiones faciales y movimientos corporales al probar alimentos nuevos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Tocar algo mojado y limpiarse la mano en la ropa para secarse.
- Balancearse hacia adelante y hacia atrás al ritmo de una canción.
- Caminar sin ayuda sobre superficies planas, como el suelo, pero empezar a gatear cuando se desplaza por una superficie blanda e irregular, como una colchoneta o un cojín de sofá.
- Dejar de echar arena en un balde que ya está lleno.
- Intentar encajar una forma en el agujero correcto de un clasificador de formas y a veces lograrlo después de girar la forma en la dirección correcta.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Hablar más alto a otro niño cuando hay demasiado ruido durante el recreo.
- Encajar una forma en el agujero correcto de un clasificador de formas en el primer intento.
- Moverse despacio cuando sostiene un vaso lleno que pueda derramarse.
- Presionar con más fuerza un trozo de arcilla que de plastilina.
- Si el niño es ciego o tiene dificultados visuales, utilizar las manos y los brazos para tocar y detectar los obstáculos que se interpongan en su camino y ajustar su alcance en consecuencia mientras agarra una botella de agua.



Categoría 2.0: Desarrollo motor

Esta categoría incluye los siguientes fundamentos:

- [Fundamento 2.1: Desarrollo de motricidad gruesa](#)
- [Fundamento 2.2: Desarrollo de motricidad fina](#)

Primeros cuatro meses

Al principio, las habilidades motrices de los bebés se enfocan en adquirir control y fuerza básica de sus músculos más grandes (cabeza, brazos y torso) mediante movimientos espontáneos, repetitivos e incontrolados (menearse, agitarse y rebotar). Estos movimientos ayudan a fortalecer los músculos y permiten a los bebés explorar las capacidades de su cuerpo. Al mismo tiempo, los bebés gradualmente adquieren el control de sus músculos más pequeños (manos y dedos). Al nacer, es común que los niños mantengan los puños cerrados con mucha fuerza. Con el tiempo, abren las manos con más frecuencia y poco a poco van adquiriendo más control sobre cada uno de sus dedos. En los primeros cuatro meses, los bebés pequeños pueden mostrar habilidades motrices tempranas al realizar las siguientes actividades:

- mover los brazos y las piernas espontáneamente
- abrir las manos con más frecuencia (de los puños normalmente cerrados con fuerza)
- mantener la cabeza firme al sentarse con apoyo
- tocar con las manos un objeto cercano al agitar los brazos
- agarrar y sostener un objeto colocado directamente en la mano
- llevarse las manos y los objetos a la boca para explorar cómo se sienten
- levantar la cabeza (o empujarse hacia arriba con los codos) cuando se le coloca boca abajo





Fundamento 2.1: Desarrollo de motricidad gruesa

El desarrollo de la capacidad de controlar los músculos grandes para moverse y explorar.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Desarrollo motor](#).

De 4 a 11 meses

Los niños desarrollan un control cada vez mayor de grupos musculares grandes, como el cuello, los brazos, el torso y las piernas, lo que les ayuda a mantener o cambiar de posición o a desplazarse distancias cortas.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Girarse de la espalda al vientre o del vientre a la espalda sin ayuda.
- Sentarse erguida, inicialmente con el apoyo de un objeto o una persona.
- Mostrar señales de querer desplazarse distancias cortas, como deslizarse sobre los glúteos cuando está en el suelo o arrastrarse por una colchoneta cuando está boca abajo.
- Gatear sobre las manos y las rodillas por distancias cortas.
- Utilizar como apoyo un mueble cercano o a una persona conocida para levantarse y dar algunos pasos.

De 11 a 23 meses

Los niños coordinan grupos musculares grandes para desplazarse de un lugar a otro, ajustando su movimiento según sea necesario para adaptarse a diferentes superficies y lugares.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Gatear por una habitación con las manos y las rodillas para alcanzar a una persona conocida.
- Caminar o desplazarse agarrándose a los muebles o a las manos de una persona conocida.
- Utilizar un dispositivo de movilidad asistida (como un andador adaptado) para caminar por una acera.
- Atravesar una habitación sin utilizar nada como apoyo.
- Subir y bajar de un sofá, con ayuda de una persona conocida.
- Correr en intervalos cortos como parte de jugar.

De 23 a 36 meses

Los niños demuestran formas cada vez más complejas de coordinar sus grupos musculares grandes para moverse y explorar de diversas maneras (como correr, saltar, bailar).

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Subir y bajar las escaleras del parque infantil.
- Saltar despegando los dos pies del suelo.
- Participar en la hora del baile agitando los brazos, moviendo la cabeza o moviendo la silla de ruedas en distintas direcciones.
- Intentar patear una pelota hacia su amigo, con cierto éxito.
- Correr distancias más largas como parte de jugar.
- Utilizar un dispositivo de movilidad de asistencia (como un andador adaptado) para caminar sobre superficies irregulares al aire libre, como el césped.



Fundamento 2.2: Desarrollo de motricidad fina

El desarrollo de la capacidad de utilizar los músculos pequeños de los dedos y las manos para explorar objetos y realizar acciones y actividades.

Primeros cuatro meses

Consultar [Categoría 2.0: Desarrollo motor](#).

De 4 a 11 meses

Los niños utilizan las manos y los dedos para explorar objetos mediante actividades como alcanzarlos, agarrarlos, sacudirlos, golpearlos y tocarlos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Sujetar un sonajero después de ponérselo en la mano y agitarlo para que suene.
- Alcanzar y agarrar con una de las manos un bloque que tengan enfrente.
- Juntar las dos manos para sujetar un peluche grande.
- Sujetar un vaso pequeño con una mano y explorar golpeándolo contra una superficie, girándolo, explorándolo con la boca o pasándolo a la otra mano.
- Utilizar toda la mano para pulsar el botón de un juguete de caja sorpresa.

De 11 a 23 meses

Los niños utilizan las dos manos a la vez para manipular objetos.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Utilizar el pulgar y el índice para tomar pequeños trozos de comida.
- Pasar las páginas de un libro de cartón, a veces pasando más de una página a la vez.
- Pulsar un interruptor adaptable para activar un juguete que se mueve y emite sonidos.
- Sostener un vaso con una mano y utilizar la otra para sacar un objeto que esté atascado en su interior.
- Garabatear en un papel con un crayón grueso o con un crayón con un agarre de espuma adaptado, a veces sujetando el papel con la otra mano.

De 23 a 36 meses

Los niños utilizan las dos manos a la vez para manipular objetos y herramientas de forma compleja, lo que les permite realizar actividades con mayor precisión y eficacia como parte del juego y el aprendizaje.

Por ejemplo, un niño o niña podría:

- Utilizar una mano para sujetar una botella y la otra para desenroscar la tapa.
- Pasar las páginas de un libro de una en una.
- Utilizar una cuchara adecuada para su edad o una cuchara de agarre adaptable para alimentarse.
- Construir una torre con varios bloques.
- Doblar un trozo de papel por la mitad, haciendo un pliegue.
- Dibujar formas sencillas que se parezcan, por ejemplo, líneas o círculos.
- Tocar el tambor al ritmo de una canción, con una mano sujetando la baqueta y la otra el tambor.



Fundamento 2.2: Desarrollo de motricidad fina (*continuación*)

El desarrollo de la capacidad de utilizar los músculos pequeños de los dedos y las manos para explorar objetos y realizar acciones y actividades.

De 4 a 11 meses

- Utilizar toda la mano para tomar trozos grandes de comida.

De 11 a 23 meses

- Utilizar una mano para apilar un anillo en un poste, mientras sujeta el poste con la otra.
- Utilizar ambas manos para sostener un vaso y beber de él, derramando a veces el contenido del vaso.

De 23 a 36 meses



Referencias

- Administration for Children & Families. (n.d.). *Trauma*. U.S. Department of Health & Human Services. <https://www.acf.hhs.gov/trauma-toolkit/historical-trauma-concept>
- Adolph, K. E., & Berger, S. E. (2007). Motor development. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 161–213). John Wiley & Sons.
- Adolph, K. E., Eppler, M. A., & Gibson, E. J. (1993). Crawling versus walking infants' perception of affordances for locomotion over sloping surfaces. *Child Development, 64*(4), 1158–1174. <https://doi.org/10.2307/1131332>
- Adolph, K. E., & Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology, 70*, 141–164. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836>
- Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2013). The road to walking: What learning to walk tells us about development. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind* (pp. 403–443). Oxford University Press.
- Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2014). The costs and benefits of development: The transition from crawling to walking. *Child Development Perspectives, 8*(4), 187–192. <https://doi.org/10.1111/cdep.12085>
- Afifi, T. O., & MacMillan, H. L. (2011). Resilience following child maltreatment: A review of protective factors. *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(5), 266–272.
- Altınok, N., Király, I., & Gergely, G. (2022). The propensity to learn shared cultural knowledge from social group members: Selective imitation in 18-month-olds. *Journal of Cognition and Development, 23*(2), 273–288. <https://doi.org/10.1080/15248372.2021.1966013>
- American Psychological Association. (n.d.). *Trauma*. <https://www.apa.org/topics/trauma>
- August, D., McCardle, P., & Shanahan, T. (2014). Developing literacy in English language learners: Findings from a review of the experimental research. *School Psychology Review, 43*(4), 490–498.
- Bahrack, L. E., & Lickliter, R. (2003). Intersensory redundancy guides early perceptual and cognitive development. *Advances in Child Development and Behavior, 30*, 153–187. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(02\)80041-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(02)80041-6)
- Banks, M. S., & Salapatek, P. (1978). Acuity and contrast sensitivity in 1-, 2-, and 3-month-old human infants. *Investigative Ophthalmology & Visual Science, 17*(4), 361–365.
- Bartlett, J. D. (2021). *Trauma-informed practices in early childhood educator* [Policy brief]. ZERO TO THREE. <https://www.zerotothree.org/resource/journal/trauma-informed-practices-in-early-childhood-education/>

- Beauchamp, G. K., & Mennella, J. A. (2011). Flavor perception in human infants: Development and functional significance. *Digestion*, *83*(Suppl.1), 1–6. <https://doi.org/10.1159/000323397>
- Beaugrand, M., Muehlemitter, C., Markovic, A., Camos, V., & Kurth, S. (2023). Sleep as a protective factor of children’s executive functions: A study during COVID-19 confinement. *PLoS ONE*, *18*(1), Article e0279034.
- Belsky, J. (2013). Differential susceptibility to environmental influences. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *7*(2), 15–31. <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1007/2288-6729-7-2-15>
- Bhushan, D., Kotz, K., McCall, J., Wirtz, S., Gilgoff, R., Dube, S. R., Powers, C., Olson-Morgan, J., Galeste, M., Patterson, K., Harris, L., Mills, A., Bethell, C., Burke Harris, N., & Office of the California Surgeon General. (2020). *Roadmap for resilience: The California Surgeon General’s report on Adverse Childhood Experiences, toxic stress, and health*. Office of the California Surgeon General.
- Bialystok, E. (2020). Bilingual effects on cognition in children. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.962>
- Boduroglu, A., Shah, P., & Nisbett, R. E. (2009). Cultural differences in allocation of attention in visual information processing. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *40*(3), 349–360. <https://doi.org/10.1177/0022022108331005>
- Bornstein, M. H. (2012). Caregiver responsiveness and child development and learning: From theory to research to practice. In P. Mangione (Ed.), *A guide to cognitive development and learning* (pp. 11–25). California Department of Education.
- Bosseler, A. N., Meltzoff, A. N., Bierer, S., Huber, E., Mizrahi, J. C., Larson, E., Endevelt-Shapira, Y., Taulu, S., & Kuhl, P. K. (2024). Infants’ brain responses to social interaction predict future language growth. *Current Biology*, *34*, 1731–1738.
- Bouza, J., Camacho-Thompson, D. E., Carlo, G., Franco, X., García Coll, C., Halgunseth, L. C., Marks, A., Stein, G. L., Suárez-Orozco, C., & White, R. M. B. (2018). *The science is clear: Separating families has long-term damaging psychological and health consequences for children, families, and communities* [Fact sheet]. Society for Research in Child Development. <https://www.srcd.org/briefs-fact-sheets/the-science-is-clear>
- Bremner, A. J., & Spence, C. (2017). The development of tactile perception. In J. B. Benson (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 52, pp. 227–268). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2016.12.002>
- Brito, N. H., Greaves, A., Leon-Santos, A., Fifer, W. P., & Noble, K. G. (2021). Associations between bilingualism and memory generalization during infancy: Does socioeconomic status matter? *Bilingualism: Language and Cognition*, *24*(2), 231–240. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000334>

- Brooks, R., Singleton, J. L., & Meltzoff, A. N. (2020). Enhanced gaze-following behavior in Deaf infants of Deaf parents. *Developmental Science*, *23*(2), Article e12900.
- Broomell, A. P., & Bell, M. A. (2022). Longitudinal development of executive function from infancy to late childhood. *Cognitive Development*, *63*, Article 101229.
- Brown, C. S. (2015). *The educational, psychological, and social impact of discrimination on the immigrant child*. Migration Policy Institute.
- Browne, J. V. (2004). New perspectives on premature infants and their parents. *ZERO TO THREE Journal*, *24*(2), 4–12.
- Bushnell, I. W. R. (2001). Mother's face recognition in newborn infants: Learning and memory. *Infant and Child Development*, *10*(1–2), 67–74. <https://doi.org/10.1002/icd.248>
- Bushnell, I. W. R., Sai, J., & Mullin, J. T. (1989). Neonatal recognition of mother's photographed face by the 3-month-old infant. *Child Development*, *52*, 203–206.
- Bustamante, A. S., & Hindman, A. H. (2020). Construyendo en la fuerza: Approaches to learning and school readiness gains in Latino children served by Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, *52*, 124–137.
- Bustamante, A. S., White, L. J., & Greenfield, D. B. (2018). Approaches to learning and science education in Head Start: Examining bidirectionality. *Early Childhood Research Quarterly*, *44*, 34–42.
- Byers-Heinlein, K., & Fennell, C. T. (2014). Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants. *Developmental Psychobiology*, *56*(2), 274–291. <https://doi.org/10.1002/dev.21167>
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNING Landscapes*, *7*(1), 95.
- California Department of Education. (2019). *Infant/Toddler Learning & Development Program Guidelines*, 2nd Edition. Sacramento: CDE.
- California Department of Education. (2022). *Creating equitable early learning environments for young boys of color: Disrupting disproportionate outcomes*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/boysofcolor.pdf>
- Callanan, M., Solis, G., Castañeda, C., & Jipson, J. (2020). Children's question-asking across cultural communities. In L. P. Butler, S. Ronfard, & K. H. Corriveau (Eds.), *The questioning child: Insights from psychology and education* (pp. 73–88). Cambridge University Press.
- Carvalho, M. E., de Miranda Justo, J. M. R., Gratier, M., & da Silva, H. M. F. R. (2019). The impact of maternal voice on the fetus: A systematic review. *Current Women's Health Reviews*, *15*(3), 196–206.

- Casey, B. J., Giedd, J. N., & Thomas, K. M. (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology*, *54*(1–3), 241–257.
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(3), 104–110.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Cavagnari, B. M., Guerrero-Vaca, D. J., Carpio-Arias, T. V., Duran-Aguero, S., Vinueza-Veloz, A. F., Robalino-Valdivieso, M. P., Morejón-Terán, Y. A., & Vinueza-Veloz, M. F. (2023). The double burden of malnutrition and gross motor development in infants: A cross-sectional study. *Clinical Nutrition*, *42*(7), 1181–1188. <https://doi.org/10.1016/j.clnu.2023.05.001>
- Center on the Developing Child. (2007). *InBrief: The impact of early adversity on children's development*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-impact-of-early-adversity-on-childrens-development/>
- Christodoulou, C., & Tsimpli, I. M. (2023). Linguistic illusions and misconceptions: The role of language variation in language development across three varieties of American English. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, *8*(1), 5532.
- Cook, K. D., Fisk, E., Lombardi, C. M., & Ferreira van Leer, K. (2024). Caring for whole families: Relationships between providers and families during infancy and toddlerhood. *Early Childhood Education Journal*, *52*(5), 921–933. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01491-x>
- Correa-Chávez, M., & Rogoff, B. (2009). Children's attention to interactions directed to others: Guatemalan Mayan and European American patterns. *Developmental Psychology*, *45*(3), 630.
- Cosse, R., Schmit, S., Ullrich, R., Cole, P., Colvard, J., & Keating, K. (2018). Building strong foundations: Racial inequity in policies that impact infants, toddlers, and families [Policy brief]. Center for Law and Social Policy; ZERO TO THREE. <https://www.zerotothree.org/wp-content/uploads/2018/11/Building-Strong-Foundations-Racial-Equity-Brief.pdf>
- Craig, H. K., & Washington, J. A. (1994). The complex syntax skills of poor, urban, African-American preschoolers at school entry. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *25*(3), 181–190.
- Dagan, O., & Sagi-Schwartz, A. (2020). Infant attachment (to mother and father) and its place in human development: Five decades of promising research (and an unsettled issue). In J. J. Lockman & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The Cambridge handbook of infant development: Brain, behavior, and cultural context* (pp. 687–714). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108351959.025>

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10888691.2018.1537791?needAccess=true>
- De Bellis, M. D., Hooper, S. R., Spratt, E. G., & Woolley, D. P. (2009). Neuropsychological findings in childhood neglect and their relationships to pediatric PTSD. *Journal of the International Neuropsychological Society, 15*(6), 868–878.
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science, 208*(4448), 1174–1176.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development, 17*(3), 454–470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00448.x>
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Clark-Chiarelli, N., & Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics, 25*(3), 323–347.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Essex, M. J. (2013). A window of opportunity we must open to all: The case of preschool with high-quality support for language and literacy. In Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (Eds.), *Handbook of early literacy research, Volume 2*. (pp. 11–28). Guilford Publications.
- Dillmann, J., Evertz, J., Krasotkina, A., Clerc, O., Pascalis, O., & Schwarzer, G. (2024). Older infants' social learning behavior under uncertainty is modulated by the interaction of face and speech processing. *Infancy, 29*(1), 56–71. <https://doi.org/10.1111/infa.12566>
- Doucet, S., Soussignan, R., Sagot, P., & Schaal, B. (2007). The “smellscape” of mother's breast: Effects of odor masking and selective unmasking on neonatal arousal, oral, and visual responses. *Developmental Psychobiology, 49*(2), 129–138.
- Dryer, A., Zhang, X., England-Mason, G., Atkinson, L., & Gonzalez, A. (2022). Maternal sensitivity moderates the association between maternal history of childhood maltreatment and child executive function. *Child Abuse & Neglect, 134*, Article 105933.
- Easterbrook, M. A., Kisilevsky, B. S., Muir, D. W., & Laplante, D. P. (1999). Newborns discriminate schematic faces from scrambled faces. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, 53*(3), 231–241.
- Ellis, A. E., Xiao, N. G., Lee, K., & Oakes, L. M. (2017). Scanning of own- versus other-race faces in infants from racially diverse or homogenous communities. *Developmental Psychobiology, 59*(5), 613–627. <https://doi.org/10.1002/dev.21527>

- El-Sheikh, M., Gillis, B. T., Saini, E. K., Erath, S. A., & Buckhalt, J. A. (2022). Sleep and disparities in child and adolescent development. *Child Development Perspectives, 16*(4), 200–207.
- Enlow, M. B., Egeland, B., Blood, E. A., Wright, R. O., & Wright, R. J. (2012). Interpersonal trauma exposure and cognitive development in children to age 8 years: A longitudinal study. *Journal of Epidemiology and Community Health, 66*(11), 1005–1010. <https://doi.org/10.1136/jech-2011-200727>
- Eppler, M. A. (1995). Development of manipulatory skills and the deployment of attention. *Infant Behavior and Development, 18*(4), 391–405. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(95\)90029-2](https://doi.org/10.1016/0163-6383(95)90029-2)
- Erdman, S., Colker, L., & Winter, E. C. (2020). *Trauma and young children: Teaching strategies to support and empower*. National Association for the Education of Young Children.
- Espinosa, L. M. (2015). Challenges and benefits of early bilingualism in the U.S. context. *Global Education Review, 2*(1), 14–31.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social–emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review, 36*(1), 44–62.
- Fay-Stammbach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives, 8*(4), 258–264.
- Fidler, D. J., Schworer, E., Prince, M. A., Will, E. A., Needham, A. W., & Daunhauer, L. A. (2019). Exploratory behavior and developmental skill acquisition in infants with Down syndrome. *Infant Behavior and Development, 54*, 140–150.
- Field, T. M., Cohen, D., Garcia, R., & Greenberg, R. (1984). Mother–stranger face discrimination by the newborn. *Infant Behavior and Development, 7*(1), 19–25.
- Finno-Velasquez, M., Cahill, B., Ullrich, R., & Matthews, H. (2018). Heightened immigration enforcement and the well-being of young children in immigrant families: Early childhood program responses. *ZERO TO THREE Journal: Family Separation and Parental Loss in Early Childhood, 39*(1), 27–32.
- Forestell, C. A. (2017). Flavor perception and preference development in human infants. *Annals of Nutrition and Metabolism, 70*(Suppl. 3), 17–25. <https://doi.org/10.1159/000478759>
- Franchak, J. M., Kretch, K. S., & Adolph, K. E. (2018). See and be seen: Infant–caregiver social looking during locomotor free play. *Developmental Science, 21*(4), Article e12626. <https://doi.org/10.1111/desc.12626>
- Fung, J., Wong, M. S., & Park, H. (2018). Cultural background and religious beliefs. In M. R. Sanders & A. Morawska (Eds.), *Handbook of parenting and child development across the lifespan*, 469–494. Springer.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

- Genesee, F. (2010). Dual language development in preschool children. In E. C. Frede, E. E. García, & S. Ryan (Eds.), *Young English language learners: Current research and emerging directions for practice and policy* (pp. 59–79). Teachers College Press.
- Genesee, F. (2016). Rethinking early childhood education for English language learners: The role of language. In V. A. Murphy & M. Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 21–42). British Council.
- Giang, I. T. N., & Park, M. (2022). *California's dual language learners: Key characteristics and considerations for early childhood programs* [Fact sheet]. Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpi-nciip_dll-fact-sheet2022_ca-final.pdf
- Gilmore, J. H., Knickmeyer, R. C., & Gao, W. (2018). Imaging structural and functional brain development in early childhood. *Nature Reviews Neuroscience*, *19*(3), 123–137.
- Gilmore, J. H., Langworthy, B., Girault, J. B., Fine, J., Jha, S. C., Kim, S. H., Cornea, E., & Styner, M. (2020). Individual variation of human cortical structure is established in the first year of life. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, *5*(10), 971–980.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L. B., Woodward, A. L., Akhtar, N., Tomasello, M., & Hollich, G. (2000). *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. Oxford University Press.
- Gonzalez, S. L., Alvarez, V., & Nelson, E. L. (2019). Do gross and fine motor skills differentially contribute to language outcomes? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *10*, Article 2670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02670>
- Gordon, D. (2024). *Universal design for learning: Principles, framework, and practice*. CAST.
- Grenoble, L. A. (2021). Why revitalize? In J. Olko & J. Sallabank (Eds.), *Revitalizing endangered languages: A practical guide* (pp. 9–31). Cambridge University Press.
- Harding, C. G., & Golinkoff, R. M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, *50*(1), 33–40.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, *11*(1), 49–76.
- Herzberg, O., Fletcher, K. K., Schatz, J. L., Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Infant exuberant object play at home: Immense amounts of time-distributed, variable practice. *Child Development*, *93*(1), 150–164. <https://doi.org/10.1111/cdev.13669>
- Hoch, J., Hospodar, C., Koch da Costa Aguiar Alves, G., & Adolph, K. (2024). Variations in infants' physical and social environments shape spontaneous locomotion. *Developmental Psychology*, *60*(6), 991–1001. <https://doi.org/10.1037/dev0001745>

- Hoch, J. E., O'Grady, S. M., & Adolph, K. E. (2019). It's the journey, not the destination: Locomotor exploration in infants. *Developmental Science*, 22(2), Article e12740. <https://doi.org/10.1111/desc.12740>
- Hodel, A. S. (2018). Rapid infant prefrontal cortex development and sensitivity to early environmental experience. *Developmental Review*, 48, 113–144.
- Hofer, M. A. (2006). Psychobiological roots of early attachment. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 84–88.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Hwang, H. G., Debnath, R., Meyer, M., Salo, V. C., Fox, N. A., & Woodward, A. (2021). Neighborhood racial demographics predict infants' neural responses to people of different races. *Developmental Science*, 24(4), Article e13070. <https://doi.org/10.1111/desc.13070>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185–204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- Individuals with Disabilities Education Act. (2017). Sec. 303.21 Infant or toddler with a disability. U.S. Department of Education. <https://sites.ed.gov/idea/regs/c/a/303.21>
- Ionio, C., Riboni, E., Confalonieri, E., Dallatomasina, C., Mascheroni, E., Bonanomi, A., Natali Sora, M. G., Falautano, M., Poloniato, A., Barera, G., & Comi, G. (2016). Paths of cognitive and language development in healthy preterm infants. *Infant Behavior and Development*, 44, 199–207.
- Irwin, J. R., Carter, A. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2002). The social–emotional development of “late-talking” toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1324–1332.
- Iverson, J. M. (2021). Developmental variability and developmental cascades: Lessons from motor and language development in infancy. *Current Directions in Psychological Science*, 30(3), 228–235.
- Izard, V., Sann, C., Spelke, E. S., & Streri, A. (2009). Newborn infants perceive abstract numbers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(25), 10382–10385.
- Jean-Thorn, A., Tremblay-Perreault, A., Dubé, V., & Hébert, M. (2023). A systematic review of community-level protective factors in children exposed to maltreatment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2827–2842.
- Johnson, S. P. (2011). Development of visual perception. *WIREs Cognitive Science*, 2(5), 515–528. <https://doi.org/10.1002/wcs.128>

- Johnson, S. P., & Hannon, E. E. (2015). Perceptual development. In L. S. Line, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 2, pp. 63–112). Wiley.
- Kaplan, B. E., Kasaba, I., Rachwani, J., Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2023). How mothers help children learn to use everyday objects. *Developmental Psychobiology*, *65*(8), Article e22435. <https://doi.org/10.1002/dev.22435>
- Karasik, L. B., Adolph, K. E., Tamis-LeMonda, C. S., & Zuckerman, A. L. (2012). Carry on: Spontaneous object carrying in 13-month-old crawling and walking infants. *Developmental Psychology*, *48*(2), 389–397. <https://doi.org/10.1037/a0026040>
- Kavanaugh, B. C., Dupont-Frechette, J. A., Jerskey, B. A., & Holler, K. A. (2017). Neurocognitive deficits in children and adolescents following maltreatment: Neurodevelopmental consequences and neuropsychological implications of traumatic stress. *Applied Neuropsychology: Child*, *6*(1), 64–78.
- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., Zheng, K., & Wang, Z. (2003). Effects of experience on fetal voice recognition. *Psychological Science*, *14*(3), 220–224.
- Kok, R., Thijssen, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., Jaddoe, V. W., Verhulst, F. C., White, T., van IJzendoorn, M. H., & Tiemeier, H. (2015). Normal variation in early parental sensitivity predicts child structural brain development. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(10), 824–831.
- Kraemer, G. W. (1992). A psychobiological theory of attachment. *Behavioral Brain Science*, *15*(3), 493–511.
- Kretch, K. S., Franchak, J. M., & Adolph, K. E. (2014). Crawling and walking infants see the world differently. *Child Development*, *85*(4), 1503–1518. <https://doi.org/10.1111/cdev.12206>
- Ku, S., & Blair, C. (2023). Profiles of early family environments and the growth of executive function: Maternal sensitivity as a protective factor. *Development and Psychopathology*, *35*(1), 314–331.
- Kuhl, P. K., Ramírez, R. R., Bosseler, A., Lin, J. F. L., & Imada, T. (2014). Infants' brain responses to speech suggest analysis by synthesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(31), 11238–11245.
- Kuhn, L. J., Willoughby, M. T., Wilbourn, M. P., Vernon-Feagans, L., Blair, C. B., & Family Life Project Key Investigators. (2014). Early communicative gestures prospectively predict language development and executive function in early childhood. *Child Development*, *85*(5), 1898–1914.
- Kuwabara, M., & Smith, L. B. (2012). Cross-cultural differences in cognitive development: Attention to relations and objects. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(1), 20–35. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.04.009>

- Lally, J. R., & Mangione, P. (2017). Caring relationships: The heart of early brain development. *Young Children, 72*(2), 17–24.
- Landry, S. H., & Smith, K. E. (2010). Early social and cognitive precursors and parental support for self-regulation and executive function: Relations from early childhood into adolescence. In B. W. Sokol, U. Müller, J. I. M. Carpendale, A. R. Young, & G. Iarocci (Eds.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (pp. 386–417). Oxford University Press.
- Lang, S. N., Tolbert, A. R., Schoppe-Sullivan, S. J., & Bonomi, A. E. (2016). A cocaring framework for infants and toddlers: Applying a model of coparenting to parent–teacher relationships. *Early Childhood Research Quarterly, 34*, 40–52. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.004>
- LaTourrette, A. S., & Waxman, S. R. (2020). Naming guides how 12-month-old infants encode and remember objects. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 117*(35), 21230–21234.
- Ledford, J. R., & Wolery, M. (2011). Teaching imitation to young children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(4), 245–255. <https://doi.org/10.1177/0271121410363831>
- Lee, N., Lazaro, V., Wang, J. J., Şen, H. H., & Lucca, K. (2023). Exploring individual differences in infants' looking preferences for impossible events: The Early Multidimensional Curiosity Scale. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1015649.
- Lee-James, R., & Washington, J. A. (2018). Language skills of bidialectal and bilingual children: Considering a strengths-based perspective. *Topics in Language Disorders, 38*(1), 5–26.
- Leonard, J. A., Lee, Y., & Schulz, L. E. (2017). Infants make more attempts to achieve a goal when they see adults persist. *Science, 357*(6357), 1290–1294.
- Li, J., & Ramirez, T. (2023). *Early relational health: A review of research, principles, and perspectives*. The Burke Foundation. <https://burkefoundation.org/burke-portfolio/reports/early-relational-health-a-review-of-research-principles-and-perspectives/>
- Libertus, K., & Violi, D. A. (2016). Sit to talk: Relation between motor skills and language development in infancy. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 475. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00475>
- Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreño, C., & Haas, K. (2010). Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology, 46*(5), Article 1062.
- Lin, Y., Stavans, M., & Baillargeon, R. (2022). Infants' physical reasoning and the cognitive architecture that supports it. In O. Houdé & G. Borst (Eds.), *The Cambridge handbook of cognitive development* (pp. 168–194). Cambridge University Press.

- Lloyd, C. M., Shaw, S., Sanders, M., Abdul-Masih, M., & Schaefer, C. (2022). Reimagining Black families' cultural assets can inform policies and practices that enhance their well-being. *Child Trends*. <https://www.childtrends.org/publications/reimagining-black-families-cultural-assets-can-inform-policies-and-practices-that-enhance-their-well-being>
- López, A., Correa-Chávez, M., Rogoff, B., & Gutiérrez, K. (2010). Attention to instruction directed to another by U.S. Mexican-heritage children of varying cultural backgrounds. *Developmental Psychology, 46*(3), 593–601.
- Lucca, K., Horton, R., & Sommerville, J. A. (2020). Infants rationally decide when and how to deploy effort. *Nature Human Behavior, 4*(4), 372–379.
- Mai, X., Xu, L., Li, M., Shao, J., Zhao, Z., deRegnier, R. A., Nelson, C. A., & Lozoff, B. (2012). Auditory recognition memory in 2-month-old infants as assessed by event-related potentials. *Developmental Neuropsychology, 37*(5), 400–414.
- Marno, H., Guellai, B., Vidal, Y., Franzoi, J., Nespors, M., & Mehler, J. (2016). Infants' [sic] selectively pay attention to the information they receive from a native speaker of their language. *Frontiers in Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01150>
- Marshall, N., & Antoine, J. (2023). Healing, support, empowerment: How language revitalizations can mitigate trauma. *Tribal College Journal, 34*(4).
- Martínez-Nadal, S., & Bosch, L. (2021). Cognitive and learning outcomes in late preterm infants at school age: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(1), 74.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.
- May, L., Byers-Heinlein, K., Gervain, J., & Werker, J. F. (2011). Language and the newborn brain: Does prenatal language experience shape the neonate neural response to speech? *Frontiers in Psychology, 2*, Article 222.
- Mayer, M., & Liskowski, U. (2025). Out of sight, not out of mind: New pupillometric evidence on object permanence in a sample of 10- and 12-month-old German infants. *Journal of Experimental Child Psychology, 249*, 106060.
- McCarty, T. L., & Watahomigie, L. J. (2004). Language and literacy in American Indian and Alaska Native communities. In B. Pérez (Ed.), *Sociocultural contexts of language and literacy* (pp. 79–110). Lawrence Erlbaum Associates.
- McGuire, S. N., Folkerts, R., Meadan, H., Adams, N. B., Lee, J. D., & Kaza, M. (2022). Cross cultural caregiver perceptions of challenging behaviors and responses. *Early Childhood Education Journal, 50*(8), 1343–1354.

- Meek, S., Blevins, D., Catherine, E., & Alexander, B. (2020). *Start with equity: California*. Children's Equity Project. <https://cep.asu.edu/sites/default/files/2020-11/CA-equity-brief-111020.pdf>
- Michel, G. F., Nelson, E. L., Babik, I., Campbell, J. M., & Marcinowski, E. C. (2013). Multiple trajectories in the developmental psychobiology of human handedness. In R. M. Lerner & J. B. Benson (Eds.), *Advances in child development and behavior: Vol. 45. Embodiment and epigenesis: Theoretical and methodological issues in understanding the role of biology within the relational developmental system* (pp. 227–260). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397946-9.00009-9>
- Mindell, J. A., Leichman, E. S., DuMond, C., & Sadeh, A. (2018). Sleep and social–emotional development in infants and toddlers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 46*(2), 644–652.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of Deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies, 4*(2), 138–163.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100.
- Morelli, G., Rogoff, B., & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialised child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development, 27*(3), 264–274.
- Murray, J. S. (2019). War and conflict: Addressing the psychosocial needs of child refugees. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 40*(1), 3–18.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Promoting the educational success of children and youth learning English: Promising futures*. The National Academies Press. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/24677/promoting-the-educational-success-of-children-and-youth-learning-english>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *Vibrant and healthy kids: Aligning science, practice, and policy to advance health equity*. The National Academies Press.
- National Association for the Education of Young Children. (2019). *Advancing equity in early childhood education position statement*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/equity>
- National Center on Disability and Journalism. (2021). *Disability Language Style Guide*. Arizona State University. <https://ncdj.org/style-guide/#disabledpeople>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2015). *Supportive relationships and active skill-building strengthen the foundations of resilience* (Working paper No. 13). <https://developingchild.harvard.edu/resources/working-paper/supportive-relationships-and-active-skill-building-strengthen-the-foundations-of-resilience/>

- National Scientific Council on the Developing Child. (2024). *A world of differences: The science of human variation can drive early childhood policies and programs to bigger impacts* (Working Paper No. 17). https://harvardcenter.wpenginpowered.com/wp-content/uploads/2023/03/HCDC_WP17_R3C-final.pdf
- Nazzi, T., & Gopnik, A. (2001). Linguistic and cognitive abilities in infancy: When does language become a tool for categorization? *Cognition*, *80*(3), B11–B20.
- Nicholson, J., Perez, L., Kurtz, J., Bryant, S., & Giles, D. (2023). *Trauma-informed practices for early childhood educators: Relationship-based approaches that reduce stress, build resilience and support healing in young children* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003302575>
- Nisbett, R. E., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(10), 467–473.
- Obradović, J., Finch, J. E., Portilla, X. A., Rasheed, M. A., Tirado-Strayer, N., & Yousafzai, A. K. (2019). Early executive functioning in a global context: Developmental continuity and family protective factors. *Developmental Science*, *22*(5), Article e12795.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 1–21). Wiley-Blackwell.
- Office of Disease Prevention and Health Promotion. (n.d.). Healthy People 2030: *Social determinants of health*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://odphp.health.gov/healthypeople/priority-areas/social-determinants-health>
- Office of Head Start. (2020). *Gathering and using language information that families share*. Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. <https://headstart.gov/publication/gathering-using-language-information-families-share>
- Ornaghi, V., Conte, E., & Grazzani, I. (2020). Empathy in toddlers: The role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 586862.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(1), 6–36.
- Padilla-Iglesias, C., Basargekar, A., Woodward, A. L., & Shneidman, L. A. (2024). Exploring intra- and inter-cultural differences in toddlers' time allocation in a Yucatec Maya and U.S. community. *Social Development*, *33*(1), Article e12703.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2021). *Dual language development and disorder: A handbook on bilingualism and second language learning* (3rd ed.). Brookes Publishing.

- Park, S., Kim, B.-N., Choi, N.-H., Ryu, J., McDermott, B., Cobham, V., Song, S.-H., Kim, J.-W., Shin, M.-S., Yoo, H.-J., & Cho, S.-C. (2014). The effect of persistent posttraumatic stress disorder symptoms on executive functions in preadolescent children witnessing a single incident of death. *Anxiety, Stress, & Coping, 27*(3), 241–252.
- Partanen, E., Kujala, T., Näätänen, R., Liitola, A., Sambeth, A., & Huotilainen, M. (2013). Learning-induced neural plasticity of speech processing before birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 110*(37), 15145–15150.
- Pascalis, O., de Schonen, S., Morton, J., Deruelle, C., & Fabre-Grenet, M. (1995). Mother's face recognition by neonates: A replication and an extension. *Infant Behavior and Development, 18*(1), 79–85.
- Pechtel, P., & Pizzagalli, D. A. (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: An integrated review of human literature. *Psychopharmacology, 214*, 55–70.
- Piccardi, E. S., Johnson, M. H., & Gliga, T. (2020). Explaining individual differences in infant visual sensory seeking. *Infancy, 25*(5), 677–698.
- Piek, J. P. (2006). *Infant motor development* (Vol. 10). Human Kinetics.
- Piquemal, N. (2003). From Native North American oral traditions to Western literacy: Storytelling in education. *Alberta Journal of Educational Research, 49*(2), 113–122.
- Powell, L. J., & Spelke, E. S. (2018). Human infants' understanding of social imitation: Inferences of affiliation from third party observations. *Cognition, 170*, 31–48.
- Racine, N., Eirich, R., Dimitropoulos, G., Hartwick, C., & Madigan, S. (2020). Development of trauma symptoms following adversity in childhood: The moderating role of protective factors. *Child Abuse & Neglect, 101*, Article 104375.
- Ramos, C., Pereira, A. F., Feher, A., & Baptista, J. (2023). How does sensitivity influence early executive function? A critical review on hot and cool processes. *Infant Behavior and Development, 73*, Article 101895.
- Razza, R. A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2015). Are approaches to learning in kindergarten associated with academic and social competence similarly? *Child & Youth Care Forum, 44*(6), 757–776.
- Reid, V. M., Dunn, K., Young, R. J., Amu, J., Donovan, T., & Reissland, N. (2017). The human fetus preferentially engages with face-like visual stimuli. *Current Biology, 27*(12), 1825–1828.
- Rekow, D., Baudouin, J. Y., Kiseleva, A., Rossion, B., Durand, K., Schaal, B., & Leleu, A. (2024). Olfactory-to-visual facilitation in the infant brain declines gradually from 4 to 12 months. *Child Development, 95*(6), 1967–1981.

- Reynolds, G. D., & Roth, K. C. (2018). The development of attentional biases for faces in infancy: A developmental systems perspective. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00222>
- Rhee, S. H., Boeldt, D. L., Friedman, N. P., Corley, R. P., Hewitt, J. K., Young, S. E., Knafo, A., Robinson, J., Waldman, I. D., Van Hulle, C. A., & Zahn-Waxler, C. (2013). The role of language in concern and disregard for others in the first years of life. *Developmental Psychology, 49*(2), 197.
- Rifkin-Graboi, A., Kong, L., Sim, L. W., Sanmugam, S., Broekman, B. F. P., Chen, H., Wong, E., Kwek, K., Saw, S.-M., Chong, Y.-S., Gluckman, P. D., Fortier, M. V., Pederson, D., Meaney, M. J., & Qiu, A. (2015). Maternal sensitivity, infant limbic structure volume and functional connectivity: A preliminary study. *Translational Psychiatry, 5*(10), Article e668.
- Roben, C. K., Cole, P. M., & Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development, 84*(3), 891–905.
- Rogoff, B., Dahl, A., & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review, 50*, 5–15.
- Romeo, R. R., Flournoy, J. C., McLaughlin, K. A., & Lengua, L. J. (2022). Language development as a mechanism linking socioeconomic status to executive functioning development in preschool. *Developmental Science, 25*(5), Article e13227.
- Rosenblum, K. L., Dayton, C. J., & Muzik, M. (2019). Infant social and emotional development: Emerging competence in a relational context. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (4th ed., pp. 95–119). The Guilford Press.
- Sai, F. Z. (2005). The role of the mother's voice in developing mother's face preference: Evidence for intermodal perception at birth. *Infant and Child Development, 14*(1), 29–50.
- Sara, H., Super, C. M., Mavridis, C. J., Barry, O., & Zeitlin, M. (2013). Culture and early childhood development: Implications for policy and programs. In P. R. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 142–160). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199922994.003.0007>
- Scharf, R. J., Zheng, C., Abath, C., & Martin-Herz, S. (2021). Developmental concerns in children coming to the United States as refugees. *Pediatrics, 147*(6), 1–4.
- Schick, J., Fryns, C., Wegdell, F., Laporte, M., Zuberbühler, K., van Schaik, C. P., Townsend, S. W., & Stoll, S. (2022). The function and evolution of child-directed communication. *PLoS Biology, 20*(5), Article e3001630.
- Schore, A. N. (2005). Back to basics: Attachment, affect regulation, and the developing right brain: Linking developmental neuroscience to pediatrics. *Pediatrics in Review, 26*(6), 204–217.

- Science of Learning & Development Alliance. (2020). *How the science of learning and development can transform education: Initial findings*. https://soldalliance.org/wp-content/uploads/2021/12/SoLD-Science-Translation_May-2020_FNL.pdf
- Senzaki, S., & Shimizu, Y. (2022). Different types of focus: Caregiver–child interaction and changes in preschool children’s attention in two cultures. *Child Development, 93*(3), Article e348–e356.
- Sethna, V., Pote, I., Wang, S., Gudbrandsen, M., Blasi, A., McCusker, C., Daly, E., Perry, E., Adams, K. P. H., Kuklisova-Murgasova, M., Busuulaw, P., Lloyd-Fox, S., Murray, L., Johnson, M. H., Williams, S. C. R., Murphy, D. G. M., Craig, M. C., & McAlonan, G. M. (2017). Mother–infant interactions and regional brain volumes in infancy: An MRI study. *Brain Structure and Function, 222*, 2379–2388.
- Shneidman, L. A., & Goldin-Meadow, S. (2012). Language input and acquisition in a Mayan village: How important is directed speech? *Developmental Science, 15*(5), 659–673.
- Simion, F., & Giorgio, E. D. (2015). Face perception and processing in early infancy: Inborn predispositions and developmental changes. *Frontiers in Psychology, 6*, 969.
- Singh, L., Nestor, S., Parikh, C., & Yull, A. (2009). Influences of infant-directed speech on early word recognition. *Infancy, 14*(6), 654–666.
- Skowron, E. A., Cipriano-Essel, E., Gatzke-Kopp, L. M., Teti, D. M., & Ammerman, R. T. (2014). Early adversity, RSA, and inhibitory control: Evidence of children’s neurobiological sensitivity to social context. *Developmental Psychobiology, 56*(5), 964–978.
- Song, J. Y., Demuth, K., & Morgan, J. (2010). Effects of the acoustic properties of infant-directed speech on infant word recognition. *The Journal of the Acoustical Society of America, 128*(1), 389–400.
- Soska, K. C., Adolph, K. E., & Johnson, S. P. (2010). Systems in development: Motor skill acquisition facilitates three-dimensional object completion. *Developmental Psychology, 46*(1), 129–138. <https://doi.org/10.1037/a0014618>
- Soska, K. C., Robinson, S. R., & Adolph, K. E. (2015). A new twist on old ideas: How sitting reorients crawlers. *Developmental Science, 18*(2), 206–218. <https://doi.org/10.1111/desc.12205>
- Sowell, E. R., Peterson, B. S., Thompson, P. M., Welcome, S. E., Henkenius, A. L., & Toga, A. W. (2003). Mapping cortical change across the human life span. *Nature Neuroscience, 6*(3), 309–315.
- Spelke, E. S. (2000). Core knowledge. *American Psychologist, 55*(11), 1233.
- Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., & Lonigan, C. J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 147*(4), 329–351.

- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development, 7*(4), 349–367.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota Longitudinal Study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 48–70). Guilford Publications.
- Ten Braak, D., Lenes, R., Purpura, D. J., Schmitt, S. A., & Størksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology, 214*, Article 105306.
- Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Palermo, F., Nancarrow, A. F., Farrell, C. B., Turley, D., DeCaro, J. A., Lochman, J. E., & Boxmeyer, C. L. (2020). Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development, 56*, Article 100964.
- Trommsdorff, G., & Rothbaum, F. (2008). Development of emotion regulation in cultural context. In M. Vandekerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung, & S. Kronast (Eds.), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp. 85–120). Blackwell Publishing.
- Tsujimoto, S. (2008). The prefrontal cortex: Functional neural development during early childhood. *The Neuroscientist, 14*(4), 345–358.
- Ustun, B., Reissland, N., Covey, J., Schaal, B., & Blissett, J. (2022). Flavor sensing in utero and emerging discriminative behaviors in the human fetus. *Psychological Science, 33*(10), 1651–1663.
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 169–181.
- Vasilevski, V., & Tucker, A. (2016). Wide-ranging cognitive deficits in adolescents following early life maltreatment. *Neuropsychology, 30*(2), 239–246.
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Opppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science, 12*(5), 900–910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>
- Vicari, S., Costanzo, F., & Menghini, D. (2016). Memory and learning in intellectual disability. In R. M. Hodapp & D. J. Fidler (Eds.), *International review of research in developmental disabilities: Vol. 50. Fifty years of research in intellectual and developmental disabilities* (pp. 119–148). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.irrd.2016.05.003>

- Virmani, E. A., Newton, E., & Mangione, P. L. (2023). Viewing temperament as a window for understanding how young children relate to the world around them. In P. L. Mangione & J. Marcella-Burdett (Eds.), *A guide to social–emotional growth and socialization* (3rd ed., pp. 46–63). California Department of Social Services.
- Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 53*, 1–9.
- Wagner, K., Kimura, K., Cheung, P., & Barner, D. (2015). Why is number word learning hard? Evidence from bilingual learners. *Cognitive Psychology, 83*, 1–21.
- Walle, E. A. (2016). Infant social development across the transition from crawling to walking. *Frontiers in Psychology, 7*, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00960>
- Wang, H.-H., Moon, S.-Y., Kim, H., Kim, G., Ahn, W.-Y., Joo, Y. Y., & Cha, J. (2024). Early life stress modulates the genetic influence on brain structure and cognitive function in children. *Heliyon, 10*(1), Article e23345. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23345>
- Waters, S. F., Richardson, M., Mills, S. R., Marris, A., Harris, F., & Parker, M. (2024). Beyond attachment theory: Indigenous perspectives on the child–caregiver bond from a northwest Tribal community. *Child Development, 95*(6), 1829–1884.
- Watson, T. L., Robbins, R. A., & Best, C. T. (2014). Infant perceptual development for faces and spoken words: An integrated approach. *Developmental Psychobiology, 56*(7), 1454–1481. <https://doi.org/10.1002/dev.21243>
- Waxman, S. R., Fu, X., Ferguson, B., Geraghty, K., Leddon, E., Liang, J., & Zhao, M. F. (2016). How early is infants' attention to objects and actions shaped by culture? New evidence from 24-month-olds raised in the U.S. and China. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 97.
- Werker, J. F. (2018). Perceptual beginnings to language acquisition. *Applied Psycholinguistics, 39*(4), 703–728. <https://doi.org/10.1017/S0142716418000152>
- Werner, J. S., & Lipsitt, L. P. (1981). The infancy of human sensory systems. In E. S. Gollin (Ed.), *Developmental plasticity: Behavioral and biological aspects of variations in development* (pp. 35–68). Academic Press.
- Wesner, C., Around Him, D., & Sarche, M. (2022). Child development in Indigenous communities: Promoting equity and resilience across a continuum of Tribal early childhood programs and services. Tribal Early Childhood Research Center (TRC) Brief, November 2022.
- West, K. L., Fletcher, K. K., Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Mothers talk about infants' actions: How verbs correspond to infants' real-time behavior. *Developmental Psychology, 58*(3), 405–416. <https://doi.org/10.1037/dev0001285>

- West, K. L., & Iverson, J. M. (2017). Language learning is hands-on: Exploring links between infants' object manipulation and verbal input. *Cognitive Development, 43*, 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.05.004>
- West, K. L., Saleh, A. N., Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2023). “Go, go, go!” Mothers' verbs align with infants' locomotion. *Developmental Science, 26*(6), Article e13397. <https://doi.org/10.1111/desc.13397>
- Whalen, D. H., Lewis, M. E., Gillson, S., McBeath, B., Alexander, B., & Nyhan, K. (2022). Health effects of Indigenous language use and revitalization: A realist review. *International Journal for Equity in Health, 21*(169), 1–14.
- Wilson, K. R., Hansen, D. J., & Li, M. (2011). The traumatic stress response in child maltreatment and resultant neuropsychological effects. *Aggression and Violent Behavior, 16*(2), 87–97.
- World Health Organization. (n.d.). *Social determinants of health*. https://www.who.int/health-topics/social-determinants-of-health#tab=tab_1
- Yehuda, N. A. (2005). The language of dissociation. *Journal of Trauma & Dissociation, 6*(1), 9–29.
- Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in children exposed to violence: A meta-analysis of protective factors across ecological contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review, 22*, 406–431.
- Zajicek-Farber, M. L. (2010). The contributions of parenting and postnatal depression on emergent language of children in low-income families. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 257–269.
- Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology, 16*(1), 431–454.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J.-K., Hongwanishkul, D., Schuster, B. V., & Sutherland, A. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 68*(3), vii–151.
- Zeskind, P. S., & Lester, B. M. (1981). Analysis of cry features in newborns with differential fetal growth. *Child Development, 52*(1), 207–212.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence* [White paper]. The LEGO Foundation.



Recursos adicionales consultados

Desarrollo social y emocional

- Bornstein, M. H., & Esposito, G. (2020). Cross-cultural perspectives on parent–infant interactions. In J. J. Lockman & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The Cambridge handbook of infant development: Brain, behavior, and cultural context* (pp. 805–832). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108351959.029>
- Davis, B., & Degotardi, S. (2015). Educators’ understandings of, and support for, infant peer relationships in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 64–78. <https://doi.org/10.1177/1476718X14538600>
- Gaither, S. E., Pauker, K., & Johnson, S. P. (2012). Biracial and monoracial infant own-race face perception: An eye tracking study. *Developmental Science*, 15(6), 775–782. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01170.x>
- Harris, P. L., & Corriveau, K. H. (2011). Young children’s selective trust in informants. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1567), 1179–1187. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0321>
- Head Start Early Childhood Learning & Knowledge Center. (n.d). *Trauma-informed practices*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/browse/tag/trauma-informed-practices>
- Lam, V. L. (2023). Gender-based reasoning about novel toys: The role of child and parental factors. *Infant and Child Development*, 32(4), Article e2423. <https://doi.org/10.1002/icd.2423>
- Lee, K., Quinn, P. C., & Pascalis, O. (2017). Face race processing and racial bias in early development: A perceptual-social linkage. *Current Directions in Psychological Science*, 26(3), 256–262. <https://doi.org/10.1177/0963721417690276>
- Martinez, S., Hahn, A., Leytze, M., Lucier, K., Amir-Brownstein, B., & Jantzen, K. J. (2020). Preferential attention to same- and other-ethnicity infant faces does not fully overcome the other-race effect. *Ethology*, 126(4), 423–435. <https://doi.org/10.1111/eth.12987>
- Mcquaid, N. E., Bibok, M. B., & Carpendale, J. I. (2009). Relation between maternal contingent responsiveness and infant social expectations. *Infancy*, 14(3), 390–401. <https://doi.org/10.1080/15250000902839955>
- Office of the California Surgeon General. (2024). Safe spaces: Foundations of trauma-informed practice for educational and care settings. <https://osg.ca.gov/safespaces/>
- PACEs Connection. (2024, October 14). PACEs Connection resource center. <https://pacesconnection.libguides.com/resourcecenter>

- Planalp, E. M., & Braungart-Rieker, J. M. (2015). Trajectories of regulatory behaviors in early infancy: Determinants of infant self-distraction and self-comforting. *Infancy*, *20*(2), 129–159. <https://doi.org/10.1111/infa.12068>
- Rogers, A. A., Shawcroft, J., Stockdale, L. A., Coyne, S. M., & Fraser, A. M. (2024). Trajectories of parents' gendered play attitudes during early childhood and implications for children's gender development. *Child Development*, *95*(2), 428–446. <https://doi.org/10.1111/cdev.13989>
- Stipek, D. J., Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, *26*(6), 972.
- Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy*, *18*(1), 120–133. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x>
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, *28*(5), 675–691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Vallotton, C. D., Mortensen, J. A., Burnham, M. M., Decker, K. B., & Beeghly, M. (2021). Becoming a better behavior detective: Applying a developmental and contextual lens on behavior to promote social and emotional development. *Young Children*, *76*(1). <https://www.jstor.org/stable/27011144>
- Zeanah, C. H. & Zeanah, P. D. (2019). Infant mental health: The clinical science of early experience. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (4th ed., pp. 5–24). The Guilford Press.

Enfoques de aprendizaje

- Amso, D., & Johnson, S. P. (2006). Learning by selection: Visual search and object perception in young infants. *Developmental Psychology*, *42*(6), 1236–1245.
- Amso, D., & Scerif, G. (2015). The attentive brain: Insights from developmental cognitive neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, *16*(10), 606–619.
- Banerjee, P. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Infants' persistence and mothers' teaching as predictors of toddlers' cognitive development. *Infant Behavior and Development*, *30*(3), 479–491.
- Begus, K., Gliga, T., & Southgate, V. (2014). Infants learn what they want to learn: Responding to infant pointing leads to superior learning. *PLoS ONE*, *9*(10), Article e108817.
- Blakey, E., Visser, I., & Carroll, D. J. (2016). Different executive functions support different kinds of cognitive flexibility: Evidence from 2-, 3-, and 4-year-olds. *Child Development*, *87*(2), 513–526.
- Brandes-Aitken, A., Braren, S., Swingler, M., Voegtline, K., & Blair, C. (2019). Sustained attention in infancy: A foundation for the development of multiple aspects of self-regulation for children in poverty. *Journal of Experimental Child Psychology*, *184*, 192–209.

- Bulf, H., Johnson, S. P., & Valenza, E. (2011). Visual statistical learning in the newborn infant. *Cognition*, *121*(1), 127–132.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, *40*(6), 1105–1122.
- Chen, X., Twomey, K. E., & Westermann, G. (2022). Curiosity enhances incidental object encoding in 8-month-old infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, *223*, Article 105508.
- Colombo, J. (2001). The development of visual attention in infancy. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 337–367.
- Cuevas, K., & Bell, M. A. (2014). Infant attention and early childhood executive function. *Child Development*, *85*(2), 397–404.
- Cuevas, K., Rajan, V., & Bryant, L. J. (2017). Emergence of executive function in infancy. *Child Development*, *85*(2), 397–404.
- Dannemiller, J. L. (2005). Motion popout in selective visual orienting at 4.5 but not at 2 months in human infants. *Infancy*, *8*(3), 201–216.
- Deák, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31, pp. 271–327). Academic Press.
- Diamond, A. (1985). Development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance on AB. *Child Development*, *56*(4), 868–883.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. Stuss, & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466–503). Oxford.
- Flom, R., Deák, G. O., Phill, C. G., & Pick, A. D. (2004). Nine-month-olds' shared visual attention as a function of gesture and object location. *Infant Behavior and Development*, *27*(2), 181–194.
- Forest, T. A., & Amso, D. (2023). Neurodevelopment of attention, learning, and memory systems in infancy. *Annual Review of Developmental Psychology*, *5*(1), 45–65.
- Frank, M. C., Amso, D., & Johnson, S. P. (2014). Visual search and attention to faces during early infancy. *Journal of Experimental Child Psychology*, *118*, 13–26.
- Frantz, R. L., Ordy, J. M., & Udelf, M. S. (1962). Maturation of pattern vision in infants during the first six months. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *55*(6), 907–917.
- Gottwald, J. M., Achermann, S., Marciszko, C., Lindskog, M., & Gredebäck, G. (2016). An embodied account of early executive-function development: Prospective motor control in infancy is related to inhibition and working memory. *Psychological Science*, *27*(12), 1600–1610.
- Goupil, L., Romand-Monnier, M., & Kouider, S. (2016). Infants ask for help when they know they don't know. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(13), 3492–3496.

- Hendry, A., Jones, E. J., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review, 42*, 1–33.
- Hofstadter, M., & Reznick, J. S. (1996). Response modality affects human infant delayed-response performance. *Child Development, 67*(2), 646–658.
- Hurley, K. B., & Oakes, L. M. (2015). Experience and distribution of attention: Pet exposure and infants' scanning of animal images. *Journal of Cognition and Development, 16*(1), 11–30.
- Johansson, M., Marciszko, C., Brocki, K., & Bohlin, G. (2016). Individual differences in early executive functions: A longitudinal study from 12 to 36 months. *Infant and Child Development, 25*(6), 533–549.
- Johnson, M. H., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1991). Components of visual orienting in early infancy: Contingency learning, anticipatory looking, and disengaging. *Journal of Cognitive Neuroscience, 3*(4), 335–344.
- Káldy, Z., & Leslie, A. M. (2003). Identification of objects in 9-month-old infants: Integrating “what” and “where” information. *Developmental Science, 6*(3), 360–373.
- Káldy, Z., & Sigala, N. (2004). The neural mechanisms of object working memory: What is where in the infant brain? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 28*(2), 113–121.
- Köster, M., Kayhan, E., Langeloh, M., & Hoehl, S. (2020). Making sense of the world: Infant learning from a predictive processing perspective. *Perspectives on Psychological Science, 15*(3), 562–571.
- Kovack-Lesh, K. A., & Oakes, L. M. (2007). Hold your horses: How exposure to different items influences infant categorization. *Journal of Experimental Child Psychology, 98*(2), 69–93.
- Kraybill, J. H., & Bell, M. A. (2013). Infancy predictors of preschool and post-kindergarten executive function. *Developmental Psychobiology, 55*(5), 530–538.
- Kwon, M. K., Setoodehnia, M., Baek, J., Luck, S. J., & Oakes, L. M. (2016). The development of visual search in infancy: Attention to faces versus salience. *Developmental Psychology, 52*(4), 537.
- Marcovitch, S., Clearfield, M. W., Swingler, M., Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2016). Attentional predictors of 5-month-olds' performance on a looking A-not-B task. *Infant and Child Development, 25*(4), 233–246.
- Markant, J., & Amso, D. (2013). Selective memories: Infants' encoding is enhanced in selection via suppression. *Developmental Science, 16*(6), 926–940.
- Markant, J., Worden, M. S., & Amso, D. (2015). Not all attention orienting is created equal: Recognition memory is enhanced when attention orienting involves distractor suppression. *Neurobiology of Learning and Memory, 120*, 28–40.
- Messer, D. J., McCarthy, M. E., McQuiston, S., MacTurk, R. H., Yarrow, L. J., & Vietze, P. M. (1986). Relation between mastery behavior in infancy and competence in early childhood. *Developmental Psychology, 22*(3), 366–372.

- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8–14.
- Morales, M., Mundy, P., Crowson, M., Neal, A. R., & Delgado, C. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, *29*(3), 259–263.
- Orr, E., & Kashy Rosenbaum, G. (2024). “My baby is ready to learn”—The role of infant pointing in redirecting maternal responses to be more informative. *Infancy*, *29*(6), 908–932.
- Pelphrey, K. A., Reznick, J. S., Davis Goldman, B., Sasson, N., Morrow, J., Donahoe, A., & Hodgson, K. (2004). Development of visuospatial short-term memory in the second half of the 1st year. *Developmental Psychology*, *40*(5), 836–851.
- Poli, F., Serino, G., Mars, R. B., & Hunnius, S. (2020). Infants tailor their attention to maximize learning. *Science Advances*, *6*(39), Article eabb5053.
- Rakison, D. H. (2004). Infants’ sensitivity to correlations between static and dynamic features in a category context. *Journal of Experimental Child Psychology*, *89*(1), 1–30.
- Raz, G., & Saxe, R. (2020). Learning in infancy is active, endogenously motivated, and depends on the prefrontal cortices. *Annual Review of Developmental Psychology*, *2*(1), 247–268.
- Reznick, J. S., Morrow, J. D., Goldman, B. D., & Snyder, J. (2004). The onset of working memory in infants. *Infancy*, *6*(1), 145–154.
- Richards, J. E. (2000). Localizing the development of covert attention in infants with scalp event-related potentials. *Developmental Psychology*, *36*(1), 91–108.
- Schröer, L., Cooper, R. P., & Mareschal, D. (2022). Left, right, left, right: 24–36-months-olds’ planning and execution of simple alternating actions. *Infancy*, *27*(6), 1104–1115.
- Skoczenski, A. M., & Norcia, A. M. (1998). Neural noise limitations on infant visual sensitivity. *Nature*, *391*(6668), 697–700.
- Smith, L. B., Jayaraman, S., Clerkin, E., & Yu, C. (2018). The developing infant creates a curriculum for statistical learning. *Trends in Cognitive Sciences*, *22*(4), 325–336.
- Twomey, K. E., & Westermann, G. (2018). Curiosity-based learning in infants: A neurocomputational approach. *Developmental Science*, *21*(4), Article e12629.
- Ursache, A., Blair, C., Stifter, C., & Voegtline, K. (2013). Emotional reactivity and regulation in infancy interact to predict executive functioning in early childhood. *Developmental Psychology*, *49*(1), 127–137.
- Xie, W., Mallin, B. M., & Richards, J. E. (2019). Development of brain functional connectivity and its relation to infant sustained attention in the first year of life. *Developmental Science*, *22*(1), Article e12703.

- Yarrow, L. J., Morgan, G. A., Jennings, K. D., Harmon, R. J., & Gaiter, J. L. (1982). Infants' persistence at tasks: Relationships to cognitive functioning and early experience. *Infant Behavior and Development, 5*(2–4), 131–141.
- Yuan, L., Xu, T. L., Yu, C., & Smith, L. B. (2019). Sustained visual attention is more than seeing. *Journal of Experimental Child Psychology, 179*, 324–336.

Desarrollo del lenguaje

- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Cote, L. R., Haynes, O. M., & Suwalsky, J. T. (2015). Mother-infant contingent vocalizations in 11 countries. *Psychological Science, 26*(8), 1272–1284.
- Edwards, C. M. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 53–79.
- Ganea, P. A., Pickard, M. B., & DeLoache, J. S. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development, 9*(1), 46–66.
- Geambaşu, A., Scheel, M., & Levelt, C. C. (2016). Cross-linguistic patterns in infant babbling. In *Proceedings of the 40th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 155–168). Cascadilla Press.
- Geraghty, K., Waxman, S. R., & Gelman, S. A. (2014). Learning words from pictures: 15- and 17-month-old infants appreciate the referential and symbolic links among words, pictures, and objects. *Cognitive Development, 32*, 1–11.
- González-Peña, P., Doherty, M. J., & Guijarro-Fuentes, P. (2020). Acquisition of demonstratives in English and Spanish. *Frontiers in Psychology, 11*, 1778.
- Hoyne, C., & Egan, S. M. (2019). Shared book reading in early childhood: A review of influential factors and developmental benefits. *An Leabhbh Og, 12*(1), 77–92.
- Lee, S. A. S., Davis, B., & MacNeilage, P. (2010). Universal production patterns and ambient language influences in babbling: A cross-linguistic study of Korean- and English-learning infants. *Journal of Child Language, 37*(2), 293–318.
- Lewis, K. (2022). *Brown sugar baby*. Cottage Door Press.
- Makin, L. (2006). Literacy 8–12 months: What are babies learning? *Early Years, 26*(3), 267–277.
- Martin, B. (2003). *Brown bear, brown bear, what do you see?* [Chinese edition]. Mantra Lingua.
- Mayberry, R. I., & Squires, B. (2006). Sign language acquisition. *Encyclopedia of Language and Linguistics, 11*, 739–743.
- Mennen, I. (2011). Speech production in simultaneous and sequential bilinguals. *Multilingual Aspects of Fluency Disorders, 5*, 24.

- Mirolli, M., & Parisi, D. (2009). Language as a cognitive tool. *Minds and Machines*, *19*, 517–528.
- Morgan, L., & Wren, Y. E. (2018). A systematic review of the literature on early vocalizations and babbling patterns in young children. *Communication Disorders Quarterly*, *40*(1), 3–14.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, *78*(3), 938–954.
- O’Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *54*, 69–83.
- Petitto, L. A., & Marentette, P. F. (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, *251*(5000), 1493–1496.
- Petitto, L. A., Holowka, S., Sergio, L. E., Levy, B., & Ostry, D. J. (2004). Baby hands that move to the rhythm of language: Hearing babies acquiring sign languages babble silently on the hands. *Cognition*, *93*(1), 43–73.
- Pizer, G., Meier, R. P., & Points, K. S. (2011). Child-directed signing as a linguistic register. *Formational Units in Sign Languages*, *3*, 65.
- Stark, R. E. (1978). Features of infant sounds: The emergence of cooing. *Journal of Child Language*, *5*(3), 379–390.
- Stephens, G., & Matthews, D. (2014). The communicative infant. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 13–36). John Benjamins.
- Tardif, T., Fletcher, P., Liang, W., Zhang, Z., Kaciroti, N., & Marchman, V. A. (2008). Baby’s first 10 words. *Developmental Psychology*, *44*(4), 929.
- Tardif, T., Gelman, S. A., & Xu, F. (1999). Putting the “noun bias” in context: A comparison of English and Mandarin. *Child Development*, *70*(3), 620–635.

Desarrollo cognitivo

- Clements, D. H., & Sarama, J. (2020). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Gunderson, E. A., & Levine, S. C. (2011). Some types of parent number talk count more than others: Relations between parents’ input and children’s cardinal-number knowledge. *Developmental Science*, *14*(5), 1021–1032. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01050.x>
- Hespos, S., Gentner, D., Anderson, E., & Shivaram, A. (2021). The origins of same/different discrimination in human infants. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *37*, 69–74.

- Jones, S. S. (2007). Imitation in infancy: The development of mimicry. *Psychological Science, 18*(7), 593–599.
- Jones S. S. (2009). The development of imitation in infancy. *Philosophical Transactions of the Royal Society B, 364*(1528), 2325–2335. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0045>
- Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children’s number knowledge? *Developmental Psychology, 46*(5), 1309.
- Libertus, M. E., & Brannon, E. M. (2010). Stable individual differences in number discrimination in infancy. *Developmental Science, 13*(6), 900–906.
- Meltzoff, A. N., & Marshall, P. J. (2018). Human infant imitation as a social survival circuit. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 24*, 130–136.
- Muentener, P., & Bonawitz, E. (2017). The development of causal reasoning. In M. R. Waldmann (Ed.), *The Oxford handbook of causal reasoning* (pp. 677–698). Oxford University Press.
- Rochat, P., & Hespos, S. J. (1996). Tracking and anticipation of invisible spatial transformations by 4- to 8-month-old infants. *Cognitive Development, 11*(1), 3–17.
- Silver, A. M., Elliott, L., Braham, E. J., Bachman, H. J., Votruba-Drzal, E., Tamis-LeMonda, C. S., Cabrera, N., & Libertus, M. E. (2021). Measuring emerging number knowledge in toddlers. *Frontiers in Psychology, 12*, 703598.
- Sobel, D. M., & Legare, C. H. (2014). Causal learning in children. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 5*(4), 413–427.
- Starr, A., Libertus, M. E., and Brannon, E. M. (2013). Number sense in infancy predicts mathematical abilities in childhood. *Proceedings of the National Academy of Sciences in the United States of America, 110*, 18116–18120. <https://doi.org/10.1073/pnas.1302751110>
- Wang, J., & Feigenson, L. (2019). Infants recognize counting as numerically relevant. *Developmental Science, 22*(6), e12805. <https://doi.org/10.1111/desc.12805>

Desarrollo perceptual y motor

- Barrera, M. E., & Maurer, D. (1981). Recognition of mother’s photographed face by the three-month-old infant. *Child Development, 52*(2), 714–716. <https://doi.org/10.2307/1129196>
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science, 21*(3), 343–348. <https://doi.org/10.1177/0956797609360758>
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers’ voices. *Science, 208*(4448), 1174–1176. <https://doi.org/10.1126/science.7375928>

- Folio, M. R., & Fewell, R. R. (2000). *Peabody Developmental Motor Scales: Examiner's manual* (2nd ed.). Pro-Ed.
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology, 39*, 1–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.000245>
- Karasik, L. B., Adolph, K. E., Fernandes, S. N., Robinson, S. R., & Tamis-LeMonda, C. S. (2023). Gahvora cradling in Tajikistan: Cultural practices and associations with motor development. *Child Development, 94*(4), 1049–1067. <https://doi.org/10.1111/cdev.13919>
- Karasik, L. B., & Robinson, S. R. (2022). Milestones or millstones: How standard assessments mask cultural variation and misinform policies aimed at early childhood development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 9*(1), 57–64. <https://doi.org/10.1177/23727322211068546>
- Lobo, M. A., & Galloway, J. C. (2012). Enhanced handling and positioning in early infancy advances development throughout the first year. *Child Development, 83*(4), 1290–1302. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01772.x>
- Lockman, J. J., Fears, N. E., & Jung, W. P. (2018). The development of object fitting. In J. B. Benson & J. M. Plumert (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 31–72). <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2018.05.001>
- Ossmy, O., Han, D., Cheng, M., Kaplan, B. E., & Adolph, K. E. (2020). Look before you fit: The real-time planning cascade in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology, 189*, 104696. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104696>
- Rochat, P. (1987). Mouthing and grasping in neonates: Evidence for the early detection of what hard or soft substances afford for action. *Infant Behavior and Development, 10*(4), 435–449. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(87\)90041-5](https://doi.org/10.1016/0163-6383(87)90041-5)
- Rochat, P. (1989). Object manipulation and exploration in 2- to 5-month-old infants. *Developmental Psychology, 25*(6), 871–884. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.6.871>
- Sexton, D., Lobman, M., & Oremland, J. (1999). Learning Accomplishment Profile-Diagnostic standardized assessment (LAP-D). *Diagnostique, 24*(1–4), 183–196. <https://doi.org/10.1177/153450849902401-416>
- WHO Multicentre Growth Reference Study Group, & de Onis, M. (2006). WHO Motor Development Study: Windows of achievement for six gross motor development milestones. *Acta Paediatrica, 95*(S450), 86–95. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2006.tb02379.x>
- World Health Organization. (2024, January 2). *Assistive technology*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>



Glosario

actividades de la vida diaria: Las actividades y rutinas básicas que forman parte de la vida cotidiana.

agencia: La capacidad de un niño para iniciar acciones y hacer que las cosas sucedan.

alternancia de código: El uso de dos o más lenguas en una misma frase, oración o conversación. La habilidad de alternar código es una forma de translenguaje.

bebés y niños pequeños: Niños de edades comprendidas entre el nacimiento y los 3 años. Los bebés son niños desde el nacimiento hasta los 12 meses aproximadamente. Los niños pequeños tienen entre 12 y 36 meses.

braille: Sistema de escritura que emplea puntos en relieve para representar letras y que utilizan las personas con discapacidad visual para leer a través del tacto. El braille no es un idioma, sino un sistema táctil que representa cada letra, número y signo de puntuación utilizado para escribir en inglés.

causa y efecto: Relación en la que un acontecimiento (la causa) hace que se produzca otro (el efecto).

clasificación: Proceso de agrupar objetos o elementos basándose en similitudes de cualidades o características.

colaboraciones con las familias: La relación entre la familia y el educador infantil en la que cada uno desempeña un papel de apoyo a la experiencia del niño en el hogar y en el entorno de aprendizaje y cuidado tempranos. El educador infantil tiene la responsabilidad de establecer una relación con la familia y aprender de ella acerca del niño y de la manera en que lo cuidan. En función de lo que comparta la familia, el educador infantil trabaja para que la experiencia del niño en el entorno de aprendizaje y cuidados tempranos sea coherente con la experiencia del niño con la familia. En la relación, la familia y el educador infantil comparten ideas y experiencias y aprenden juntos para seguir apoyando el desarrollo del niño.

control inhibitorio: La capacidad de controlar los impulsos, las reacciones, las emociones y la atención. Incluye la capacidad de retrasar la gratificación y adaptar el comportamiento para satisfacer las expectativas de una situación.

coordinación mano-ojo: El uso combinado de los sentidos y la motricidad fina para percibir y modificar cómo se mueven las manos y los dedos para actuar sobre los objetos cotidianos.

corregulación: El proceso de proporcionar a los niños interacciones calmantes y de apoyo que les ayuden a regular sus emociones y comportamientos. La corregulación implica que los cuidadores respondan de forma sensible y adecuada a las necesidades de los niños, como proporcionarles consuelo, calma y atención, lo que ayuda al niño a sentirse seguro y apoyado.

corteza prefrontal: Parte del cerebro situada en la parte anterior del lóbulo frontal. Desempeña un papel importante en la regulación del funcionamiento cognitivo, emocional y conductual.

creación de significado: El proceso mediante el cual las personas dan sentido y comprenden las cosas, las acciones y los acontecimientos. Los bebés y los niños pequeños aprenden a dar sentido a las cosas mediante la exploración, la observación y la interacción con las personas y las cosas de su entorno.

cuidador: La persona responsable del cuidado, bienestar, seguridad y educación de un niño. El cuidador puede ser un educador infantil que ofrece cuidados en un centro o en el hogar del educador infantil. El cuidador también podría ser un pariente, como un familiar directo o lejano o una persona conocida como un familiar que cuida al niño en la casa del niño o en su propia casa.

cultura: Las costumbres, valores, creencias y prácticas de un grupo de personas. Los valores y las normas culturales determinan los roles familiares, los rituales, los estilos de comunicación, la expresión emocional, las interacciones sociales y el comportamiento aprendido.

desarrollo motor: Los cambios que se producen con el tiempo en la capacidad del niño para controlar y mover su cuerpo.

desarrollo perceptivo: Proceso continuo de asimilación, organización y comprensión de la información a través de los sentidos.

desnutrición: La falta de una alimentación adecuada.

desplazar sujetándose: Una habilidad de motricidad gruesa en la que los bebés y los niños pequeños pueden mantenerse erguidos, pero necesitan agarrarse a un objeto estable (como una mesa o un sofá) o a una persona para dar pasos laterales.

determinantes sociales: Los determinantes sociales, o determinantes sociales de la salud, son las condiciones del entorno en el que las personas nacen, crecen, viven y envejecen, así como los sistemas más amplios que dan forma a esas condiciones y que influyen en una serie de riesgos y resultados para la salud. Algunos ejemplos son la educación, la seguridad alimentaria y la seguridad de la vivienda.

diferencias individuales: Rasgos u otras características por las que los individuos pueden distinguirse unos de otros.

diseño universal: Un enfoque que ofrece pautas para apoyar el aprendizaje de todos los niños mediante el uso de múltiples medios de compromiso, representación, acción y expresión.

dispositivo de comunicación aumentativa y alternativa (AAC, por sus siglas en inglés): Herramienta utilizada por personas con deficiencias en la producción o comprensión del habla y el lenguaje para mejorar su vida diaria. Los AAC utilizan diversas técnicas y herramientas, entre las que se incluyen los tableros de comunicación con imágenes y los dispositivos generadores de voz.

dispositivo tecnológico de apoyo: Dispositivo o herramienta que ayuda a una persona a mantener, ganar o mejorar su funcionamiento diario (por ejemplo, sillas de ruedas, anteojos, audífonos, rampas); los dispositivos pueden variar desde opciones de baja tecnología, como agarres de espuma para lápices, hasta dispositivos de alta tecnología, como los dispositivos de reconocimiento del habla.

educador infantil: Persona responsable del cuidado, el bienestar, la seguridad y la educación de bebés y niños pequeños en un entorno de aprendizaje y cuidados tempranos.

empatía: La capacidad de comprender o compartir los sentimientos de los demás.

entorno: Espacio creado intencionadamente por un educador infantil en un ambiente en el que los niños reciben cuidados, aprenden y se desarrollan.

entorno de aprendizaje y cuidado infantil: Lugar en el que los cuidadores ofrecen experiencias de aprendizaje y cuidados tempranos para favorecer el desarrollo y el bienestar de los niños pequeños. Los entornos pueden ser un hogar, un centro o entornos centrados en la comunidad.

estrechamiento perceptivo: Proceso en el que la percepción de lo que un bebé percibe con frecuencia se vuelve más focalizada, especializada y específica.

explorar con la boca: Forma de exploración en la que un bebé se lleva a la boca un objeto o una parte de su cuerpo (como las manos o los pies) para percibir la textura, el sabor, la firmeza, la temperatura y otros aspectos del objeto o la parte del cuerpo.

factores de protección: Condiciones o atributos personales que reducen la probabilidad de resultados negativos.

flexibilidad cognitiva: La capacidad de pensar de formas nuevas o alternativas y de ajustar el comportamiento en función de las necesidades y los objetivos.

fortaleza interna: La capacidad de adaptarse y fortalecerse ante los retos y el estrés. A medida que una persona crece, aprende a utilizar apoyos y estrategias para mantener su bienestar, incluso en situaciones difíciles.

funciones ejecutivas: Habilidades neurocognitivas que contribuyen a la planificación, la resolución de problemas, la gestión de la conducta y la atención, la retención de información en la mente y la aplicación de la información para completar tareas y objetivos. Estas habilidades incluyen los procesos de control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.

habilidades de motricidad fina: Subconjunto de habilidades motrices que utilizan los músculos más pequeños de las manos y los dedos.

habilidades de motricidad gruesa: Subconjunto de habilidades motrices que implican el uso de las extremidades grandes (cuello, brazos, torso y piernas) o de todo el cuerpo.

hito: Un cambio cualitativo importante en el desarrollo o el logro de una habilidad, como gatear o caminar.

hogar del niño: El lugar donde un niño vive y es cuidado por su familia.

imitación: La capacidad de copiar las palabras o los comportamientos de otros.

implante coclear: Dispositivo que se conecta quirúrgicamente al oído interno de una persona, con un procesador externo dentro o alrededor de la oreja. Los implantes cocleares permiten a las personas sordas o con dificultades auditivas percibir el sonido.

iniciativa: La motivación de un bebé o un niño pequeño para explorar y probar cosas por sí mismos dando los primeros pasos para jugar, hacer preguntas o resolver problemas.

interacciones receptivas: Interacciones recíprocas entre el cuidador y el niño en las que el cuidador presta atención a los intereses del niño y a sus señales emocionales y de comportamiento y responde al niño con prontitud y de acuerdo con sus necesidades. Las interacciones receptivas constantes a lo largo del tiempo ayudan a establecer relaciones de confianza y emocionalmente seguras con el niño, al mismo tiempo que favorecen su aprendizaje y desarrollo.

interocepción: La capacidad de una persona para percibir el dolor, el hambre y la temperatura.

juego dramático: Juego imaginativo o de simulación. Este tipo de juego ayuda a los niños a comprender el mundo, a desarrollar sus capacidades lingüísticas y sus habilidades sociales, como compartir y cooperar con los demás.

lectoescritura: La capacidad de comunicarse mediante la lectura y la escritura. Las actividades de lectoescritura para niños pequeños incluyen experimentar libros, cuentos, canciones y rimas con sus cuidadores.

lengua tradicional: La lengua de la cultura o del país de origen de la familia.

lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés): El lenguaje de señas comúnmente utilizado en Estados Unidos y gran parte de Canadá. En el mundo existen muchos lenguajes de señas diferentes (como el lenguaje de señas mexicana y el lenguaje de señas nicaragüense). Los lenguajes de señas tienen su propio vocabulario y gramática; no son “versiones con señas” de las lenguas habladas.

lenguaje dirigido al niño: Tipo de lenguaje que la gente utiliza de forma natural cuando se comunica con bebés y niños pequeños. Suele consistir en hablar o hacer señas lentamente, exagerar los sonidos de los vocales y utilizar un tono cantarín. Las frases y oraciones suelen ser cortas, sencillas y repetitivas.

materiales: Los objetos y equipos colocados en el entorno de aprendizaje y cuidado para que los niños exploren e interactúen con ellos.

memoria de trabajo: Capacidad de retener brevemente en la mente y manipular la información necesaria para tareas cognitivas complejas, como el aprendizaje, el razonamiento y la comprensión del lenguaje.

modelado: Un tipo de estructura a través de la cual un niño aprende a hacer algo observando a un cuidador o a un compañero. La persona que sirve de modelo puede demostrar intencionadamente la acción que el otro aprende a través de la observación.

niño que aprende en dos idiomas: Un niño desde el nacimiento hasta los 5 años de edad que está adquiriendo dos o más lenguas al mismo tiempo o un niño que está aprendiendo una segunda lengua mientras continúa desarrollando su primera lengua.

niño que aprende en múltiples lenguas: Término amplio que engloba el plurilingüismo de los niños desde su nacimiento hasta la educación primaria y secundaria.

niño multilingüe: Niño que desarrolla dos o más idiomas en el contexto de su familia, comunidad o entorno de aprendizaje y cuidado tempranos.

niños multilingües: Niños que se desenvuelven en más de un idioma con sus familias, en sus comunidades o en entornos de aprendizaje y cuidado tempranos.

opresión sistémica: Trato injusto y desigual de un grupo o persona por parte de un sistema basado en su identidad social. Se deriva de pautas históricas de maltrato que la sociedad sigue fomentando. Ejemplos de sistemas de opresión son el racismo, el sexismo, el capacitismo y el clasismo social.

pensamiento espacial: La capacidad de comprender y visualizar el espacio, incluida la capacidad de razonar y comunicar sobre la ubicación, la distancia y la dirección de los objetos y las personas en el espacio.

pensamiento simbólico: La capacidad de utilizar acciones, objetos o ideas para representar otras acciones, objetos o ideas.

percepción del habla: Capacidad de percibir y distinguir los sonidos específicos de una lengua hablada.

persistencia: Seguir intentando realizar una acción o conducta, incluso cuando se enfrentan desafíos o contratiempos.

propiocepción: Sentido del equilibrio y del movimiento de una persona que hace posible la conciencia de dónde está el cuerpo en relación con otras personas y cosas.

referencia social: Cuando una persona utiliza intencionadamente las acciones, expresiones faciales, gestos o vocalizaciones de los demás como guía para saber cómo comportarse en una situación.

relaciones de apego: Las relaciones que un niño establece en la infancia y la niñez temprana con las personas que le brindan sus cuidados primarios y que sirven de modelo para sus interacciones y relaciones con los demás.

relaciones receptivas: Una relación en la que el cuidador está atento al bebé o al niño pequeño y observa con sensibilidad sus señales. A partir de las señales del niño, el cuidador responde con prontitud de manera que se relacione con sus intereses o satisfaga sus necesidades. Si la primera respuesta no conecta con el niño, el cuidador sigue observando y respondiendo a las señales del niño hasta que la respuesta del cuidador está en sintonía con el interés o la necesidad del niño. Experimentar una relación de crianza receptiva ayuda a los niños a sentirse seguros, apoyados y comprendidos, lo que favorece su desarrollo social y emocional, así como su bienestar general y su aprendizaje.

rutina: Secuencia coherente y predecible de acontecimientos o acciones que satisfacen las necesidades de cuidado y aprendizaje de cada bebé o niño pequeño. Las rutinas incluyen la alimentación, el cambio de pañales, la siesta, los saludos y las despedidas.

sentido de identidad y pertenencia: El desarrollo del concepto de sí mismo como individuo que comparte rasgos comunes con los demás en las relaciones sociales. Los términos estrechamente relacionados incluyen el sentido del ser y el sentido del ser y de pertenencia.

sentido de pertenencia: La sensación que tienen los bebés y los niños pequeños de ser aceptados, valorados y estar conectados cuando entran en una nueva comunidad, en particular en entornos de aprendizaje y cuidados tempranos. Se fomenta mediante relaciones enriquecedoras, prácticas inclusivas y entornos que reflejan y respetan sus orígenes e identidades.

sentido de sí mismo o de identidad: El desarrollo de la conciencia que tienen los bebés y niños pequeños de sí mismos como individuos que comparten rasgos comunes con los demás en las relaciones sociales. Esto incluye el reconocimiento de sus propios pensamientos, sentimientos y capacidades, y se nutre de las interacciones con los cuidadores y la exploración de su entorno.

sentido numérico: La comprensión de las cantidades y los números, incluidos conceptos como más o menos.

señales sin angustia: Señales o comportamientos de un bebé que comunican comodidad y satisfacción, más que malestar o necesidad. Estas señales pueden incluir gorgoritos, sonrisas, contacto visual o un estado físico relajado que a menudo indican que el bebé está contento o preparado para relacionarse con su entorno social y físico.

tendencias temperamentales: Las formas fisiológicas, emocionales y conductuales en que los bebés y los niños pequeños se relacionan con las personas, las cosas y las situaciones. Las tendencias temperamentales incluyen lo activos que suelen ser los niños, lo reactivos que son ante situaciones inesperadas y lo atentos que están cuando hay distracciones.

translenguaje: El uso y la comprensión por parte de una persona multilingüe de todo su repertorio lingüístico (todos sus conocimientos sobre el idioma) sin separación de las lenguas. El translenguaje engloba muchas habilidades y comportamientos, como la alternancia de códigos, que permite a una persona multilingüe utilizar el lenguaje con fluidez.

trauma: Una respuesta de estrés psicológico o fisiológico perjudicial, a veces prolongada, causada por un entorno adverso o un acontecimiento estresante (entre otros, sufrir abandono emocional o físico, catástrofes naturales o inseguridad en la vivienda; crecer con un padre encarcelado; o vivir en un hogar donde hay abuso de sustancias o violencia doméstica).

trauma intergeneracional: Los efectos emocionales y psicológicos a lo largo de generaciones que resultan de experiencias intensamente adversas de un grupo o comunidad.

variabilidad: Amplia gama de diferencias en los tipos de aprendizaje y la secuencia del desarrollo de los niños.

variedad lingüística: Una forma específica de una lengua que puede incluir variaciones en la gramática, la pronunciación y el vocabulario. Las variedades lingüísticas se producen de forma natural por diferencias geográficas, demográficas y de contexto.



State of California Department of Social Services, Copyright 2025